

*Dass ich den einzelnen Kindern ... gerecht
werde und ihnen Räume öffne.*

**Empirische Fallstudie
und vergleichender
Sachstandsbericht zur
Offenheit in Unterricht,
Schule und deren Umfeld**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
im Fach Erziehungswissenschaft am Fachbereich 2
der Universität Siegen

vorgelegt von
Horst Heinzl
urn:nbn:de:hbz:467-2268

Siegen, im Juni 2006

Datum der Disputation: 18. 12. 2006

Prüfer: Prof. Dr. Hans Brügelmann
Prof. Dr. Hans Werner Heymann
Prof. Dr. Dorle Klika

Inhaltsverzeichnis**TEIL A: Forschungsgegenstand und Forschungskonzeption**

1. Einleitung	6
2. Forschungsgegenstand: Offene Schule/offener Unterricht – Genese, Terminologie, Konzepte, Forschung	12
2.1 Offener Unterricht – Annäherung an eine unbestimmte schulisch-unterrichtliche Reform	12
2.2 Genese, Motive, Begründungen, ideengeschichtlicher Hintergrund	16
2.3 Konzeptionelle Ansätze und Modelle	30
2.4 Forschung zum offenen Unterricht	55
2.4.1 Breiten- und Tiefenwirkung	56
2.4.2 Effektstudien	62
2.4.3 Studien zu den LehrerInnen des offenen Unterrichts	65
2.4.4 Schülerbefragungen zu offenem Unterricht	70
2.5 Kritische Anfragen, (potentielle) Probleme und Kritik am offenen Unterricht	73
3. Forschungskonzeption und Forschungsprozess	87
3.1 Grundannahmen zum Untersuchungsgegenstand	87
3.1.1 'Offenheit' in Schule und Unterricht statt 'offener Unterricht'	88
3.1.2 Subjektive Konstruktionen statt Übernahme vorgegebener Konzepte	93
3.1.3 Beteiligung von LehrerInnen an der pädagogischen Diskussion, Forschung und Theoriebildung statt ausschließlich Übernahme von Aufgaben als PraktikerInnen	98
3.2 Design der Untersuchung als Einzelfallstudie	103
3.2.1 Zum Verhältnis quantitativer und qualitativer Forschung	104
3.2.2 Grundlagen der Einzelfallstudie	107
3.2.3 Gütekriterien	122
3.3 Methoden und Prozess der Einzelfallstudie	133
3.3.1 Fragestellung und Falldefinition	133
3.3.2 Materialsammlung	138
3.3.2.1 Interview als Form der Materialsammlung	139
3.3.2.2 Beobachtung als Form der Materialsammlung	151
3.3.2.3 Sammeln und Aufspüren von Dokumenten sowie Erheben und Auswerten von Statistiken als Form der Materialsammlung	158
3.3.3 Aufbereiten des Materials	160
3.3.3.1 Bearbeitung des gesammelten 'Rohmaterials'	161
3.3.3.2 Methode der Materialstrukturierung und -auswertung	162
3.3.3.3 Form der Darstellung	170
3.4 Zusammenfassung	173

TEIL B: Forschungsergebnis als Fallrekonstruktion/Fallbericht

4. Induktive Fallrekonstruktion des 'Gesamtportraits' einer Lehrerin, die Offenheit realisiert und im schulischen Umfeld erwartet	176
4.1 Grundansatz der Lehrerin	176
4.2 'Modell' von Schule und Unterricht (Bereich Schüler)	187
4.2.1 Wertschätzung	187

4.2.1.1	Grundsätze	187
4.2.1.2	Wohlbefinden	188
4.2.1.3	Emotionalität	196
4.2.1.4	Körperlichkeit	202
4.2.1.5	Authentizität	204
4.2.1.6	(Menschen-)Würde	205
4.2.2	Kompetenzen	208
4.2.2.1	Grundsätze	208
4.2.2.2	Selbstkompetenz	211
4.2.2.3	Sozialkompetenz	235
4.2.2.4	Handlungskompetenz	257
4.2.2.4.1	Grundsätze	257
4.2.2.4.2	Arbeitshaltung	259
4.2.2.4.3	Methodenkompetenz	271
4.2.2.5	Sachkompetenz	285
4.2.3	Offenheit in Schule und Unterricht	292
4.2.3.1	Offenheit in Schule	293
4.2.3.1.1	Grundsätze	294
4.2.3.1.2	Offenheit in Schule für ihre Schüler	296
4.2.3.1.3	Offenheit in Schule und ihre LehrerInnen	299
4.2.3.1.4	Offenheit in Schule und Eltern	307
4.2.3.1.5	Offenheit in Schule für externe Experten und außerschulische Lernorte	324
4.2.3.1.6	Offenheit in Schule und Gesellschaft	326
4.2.3.1.7	(offene) Grundschule und die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und dem Kindergarten.....	328
4.2.3.2	Offenheit im Unterricht	334
4.2.3.2.1	Grundsätze	335
4.2.3.2.1.1	Exkurs: Lerntheoretische und entwicklungspsychologische Vorstellungen	335
4.2.3.2.1.2	Konzeptionelle Aspekte des Unterrichts	341
4.2.3.2.1.2.1	Definitionsversuche zu offenem Unterricht	341
4.2.3.2.1.2.2	Offenheit als relative Größe	349
4.2.3.2.1.3	Didaktisch-methodische Prinzipien	352
4.2.3.2.1.4	Distanz zu tradiertem Buchunterricht	366
4.2.3.2.2	Konkretisierung/Realisierung	369
4.2.3.2.2.1	Methodisch-organisatorische Formen des Unterrichts	369
4.2.3.2.2.2	Tägliche Gleitzeit	372
4.2.3.2.2.3	WP	378
4.2.3.2.2.4	Weitere methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsformen ..	410
4.2.3.2.2.5	Methodisch-organisatorisch nicht offene Unterrichtsformen	424
4.2.3.2.3	Der Unterricht aus der Fächerperspektive	431
4.2.3.2.3.1	Fächer- und sektorenübergreifendes Arbeiten	431
4.2.3.2.3.2	(ev.) Religionsunterricht	434
4.2.3.2.3.3	Sachunterricht	443
4.2.3.2.3.4	Deutschunterricht	455
4.2.3.2.3.4.1	Schreiben und Lesen im Anfangsunterricht	455
4.2.3.2.3.4.2	Lesen und mit Literatur umgehen	478
4.2.3.2.3.4.3	(Freies) Schreiben/Geschichtenwerkstatt	485

4.2.3.2.3.4.4	Rechtschreibung	498
4.2.3.2.3.4.5	Grammatik	506
4.2.3.2.3.4.6	Gedichte	509
4.2.3.2.3.4.7	Informationen beschaffen, auswerten und weitergeben	512
4.2.3.2.3.4.8	mündliche Kommunikation	516
4.2.3.2.3.5	Mathematikunterricht	520
4.2.3.2.3.6	Aspekte von Offenheit in den Fächern Kunst/Werken, Musik, Sport und Englisch	534
4.2.3.2.4	Einzelelemente des (offenen) Unterrichts	541
4.2.3.2.4.1	Leistungskontrolle/-messung/-bewertung	541
4.2.3.2.4.2	Unterrichtsstörungen	548
4.2.3.2.4.3	Nutzung von Computer (PC) und Software im Unterricht	554
4.3	Berufsbiographische 'Skizze' (Bereich Lehrerin)	558
4.3.1	Beruflicher Werdegang	558
4.3.2	Unterstützende und belastende Faktoren	567
4.3.2.1	Unterstützende Faktoren	568
4.3.2.2	Belastende Faktoren	575
4.3.3	Rolle der Lehrerin im Offenen Unterricht	586

TEIL C: Fallvergleich/-einordnung als Sachstandsbericht zur Offenheit

5.	Offenheit in der Haltung von LehrerInnen sowie in Konzeption und Realisation von Unterricht und Schule sowie deren Umfeld	592
5.1	Offenheit als Kategorie einer anthropologisch-pädagogischen Grundhaltung	592
5.2	Wertschätzung u. Kompetenzen der Schüler u. die Bedeutung von Offenheit	601
5.2.1	Offenheit von LehrerInnen als Wertschätzung der Schüler	601
5.2.1.1	Offenheit als Haltung von LehrerInnen in Form von Wertschätzung der Schüler	601
5.2.1.2	Facetten und Aspekte von Wertschätzung	607
5.2.1.2.1	Offenheit gegenüber dem Bedürfnis, dem Recht der Schüler sich wohl zu fühlen	607
5.2.1.2.2	Offenheit gegenüber den emotionalen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler	609
5.2.1.2.3	Offenheit gegenüber den körperlichen Bedürfnissen und der Gesundheit der Schüler	612
5.2.1.2.4	Offenheit gegenüber dem Bedürfnis der Schüler nach Authentizität	613
5.2.1.2.5	Offenheit gegenüber der Menschenwürde der Schüler	616
5.2.2	Kompetenzen und Lernprozesse der Schüler und die Bedeutung von Offenheit	621
5.2.2.1	Intendierte Schülerkompetenzen und die Bedeutung von Offenheit	621
5.2.2.1.1	Grundsätze und die Haltung von LehrerInnen	621
5.2.2.1.2	Selbstkompetenz und die Bedeutung von Offenheit	633
5.2.2.1.3	Sozialkompetenz und die Bedeutung von Offenheit	643
5.2.2.1.4	Handlungskompetenz und die Bedeutung von Offenheit	688
5.2.2.1.5	Sachkompetenz und die Bedeutung von Offenheit	704
5.2.2.1.5.1	Fachliche Lernprozesse und die Bedeutung von Offenheit	704
5.2.2.1.5.2	Fachliche Lernergebnisse (Sachkompetenz) und die Bedeutung von Offenheit	734
5.2.2.1.6	Offenheit im Kontext von Leistungskontrolle und -bewertung	746

5.3 Offenheit in Konzeption und Realisation von Schule und Unterricht	762
5.3.1 Offenheit in Konzeption und Realisation von Schule	764
5.3.1.1 Offenheit von Schule für ihre Schüler	766
5.3.1.2 Zusammenarbeit der LehrerInnen und die Bedeutung von Offenheit	784
5.3.1.3 Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern und die Bedeutung von Offenheit	803
5.3.1.4 Offenheit von Schule für externe Experten, außerschulische Lernorte etc.	819
5.3.1.5 Das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft und die Bedeutung von Offenheit	838
5.3.1.6 Zusammenarbeit zwischen einzelnen (Grund-)Schulen, anderen Schulen und Kindergärten und die Bedeutung von Offenheit	869
5.3.2 Offenheit in Konzeption und Realisation von Unterricht	876
5.3.2.1 Offenheit im Situationskonzept von Frau Esser	876
5.3.2.1.1 Inhaltliche Dimensionen	877
5.3.2.1.1.1 Inhaltliche Offenheit in den unterschiedlichen Unterrichtsformen	878
5.3.2.1.1.2 Inhaltliche Offenheit in den Fächern	881
5.3.2.1.2 Methodisch-organisatorische Dimension	886
5.3.2.1.2.1 Methodisch-organisatorische Offenheit in den unterschiedlichen Unterrichtsformen	887
5.3.2.1.2.2 Methodisch-organisatorische Offenheit in den Fächern	890
5.3.2.1.3 Soziale Dimension	892
5.3.2.1.3.1 Soziale Offenheit in den unterschiedlichen Unterrichtsformen ...	893
5.3.2.1.3.2 Soziale Offenheit in den Fächern	894
5.3.2.2 Offenheit im Konzept der „konsequenten Öffnung“ von F. Peschel	896
5.3.2.2.1 Inhaltliche Dimension	901
5.3.2.2.2 Methodisch-organisatorische Dimension	925
5.3.2.2.3 Soziale Dimension	937
5.3.2.3 Zusammenfassung	939
5.3.2.4 Unterrichtsstörungen und die Bedeutung von Offenheit	952
6. Die LehrerInnen der (offenen) Schule / des (offenen) Unterrichts	957
6.1 Berufliche Genese, Kompetenzen und Strategien	957
6.2 Entlastende und belastende Faktoren	976
6.3 Veränderte LehrerInnenrolle	990
6.4 Zusammenfassung	996
TEIL D: Gesamtreflexion	
7. Resümee	1001
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	1001
7.2 Der Forschungsprozess aus Sicht der Fallgeberin	1011
TEIL E: Anhang	
8. Legende	1013
9. Literaturverzeichnis	1014
10. Material	1058

Teil A: Forschungsgegenstand und Forschungskonzeption

1. Einleitung

‘Freiarbeit’ ist ein Modewort (für die übergeordnete Begrifflichkeit ‘offene Schule/offener Unterricht’ gilt dies ebenfalls/HH), dies wurde mir eines Morgens schlagartig klar, als mir der kleine Robert auf dem Weg zur Schule voller Stolz seinen ‘Power-Ranger’ zeigte. Ich fragte ihn, warum er das Spielzeug in die Schule mitbrächte, da antwortet er: „*Wir haben freitags in der fünften Stunde Freiarbeit, da dürfen wir machen, was wir wollen!*“

Für die einen ist Freiarbeit (oder offener Unterricht/HH) also so etwas ähnliches wie eine Spielstunde („*Weil es chic ist!*“ oder: „*Das macht man jetzt so!*“), für die anderen gehört Freiarbeit zum Methodenmix. Es erschöpft sich bisweilen darin, dass sich die Schnellen am Ende einer Unterrichtsstunde ein neues Arbeitsblatt mit neuen Aufgaben nehmen dürfen. Für eine dritte Gruppe ist die Freiarbeit das Zentrum des Schulvormittags.

Wie sollen Eltern, Kinder und andere, die sich für die Arbeit der Schule interessieren, eine Orientierung finden, wenn sich hinter dem Begriff Freiarbeit (viel mehr noch hinter dem Begriff ‘offener Unterricht’/HH) ganz unterschiedliche Formen des Unterrichts verbergen, hinter denen ganz verschiedene Auffassungen vom Lehren und Lernen stehen?

Ich bin davon überzeugt, dass es einen Ausweg aus dem Wirrwarr nur dann gibt, wenn man sich nicht hinter irgendwelchen Begriffen versteckt, sondern offen und selbstkritisch sagt, was man tut und warum man es tut!¹

Seit geraumer Zeit findet – vornehmlich im Raum der Grundschulen, zunehmend aber auch in den weiterführenden Schulen (Sek. I u. II) und den Sonder- bzw. Förderschulen – ein Reformprozess statt: **LehrerInnen öffnen die Schule und ihren Unterricht für mehr Entscheidungsfreiheit, Mitbestimmung und selbstverantwortetes Lernen der Schüler.**

Dieser Prozess – von Sennlaub (1992) auch als Einleitung einer „zweite(n) Reformpädagogik“ und von Schönknecht (1997) als „innere Schulreform“ bezeichnet – verlief bisher sowohl größtenteils ohne die Basis einer ‘Theorie des offenen Unterrichts’ als auch weitgehend außerhalb einer Institutionalisierung im Gefolge administrativer Vorgaben. Vielmehr speist sich diese ‘Bewegung’ aus verschiedensten Quellen reformpädagogischer Ansätze einerseits und ist andererseits motiviert durch einen gewissen Reformdruck in der Praxis als Folge einer ‘Veränderten Kindheit’.

Wenngleich man diese Entwicklung als eine „Reform von unten“ (Schönknecht 1997) bezeichnen kann, kommt einigen Einzelpersonen/AutorInnen, Verlagen, Institutionen und zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen doch besondere Bedeutung für Initiative und Begleitung dieses Prozesses zu (s. Kap. 2.2)

Offenheit in Schule und Unterricht zeigt sich in den konzeptionell orientierten Publikationen im Unterrichtsalltag, so wie er in veröffentlichten Erfahrungsberichten, Praxismodellen etc. und LehrerInnengesprächen bei Tagungen, Fortbildungsveranstaltungen etc. erkennbar wird, insgesamt sehr different und individualisiert. Dabei reicht das Spektrum von ersten Schritten, etwa als Wahl der Reihenfolge bei Stationenarbeit bis hin zu einer „radikalen Öffnung“ (inhaltlich, sozial, methodisch) bei Peschel (2002a u. b; 2003b). Die Vielfalt an publizierter und praktizierter Offenheit, die unterschiedlichen Motive,

¹ Heike Noll (2002, 206), eine Lehrerin, die Freiarbeit praktiziert.

Begründungen und Intentionen, die verschiedenen Wege, Erfolge und Probleme, die Kontroversen darüber, was als offener Unterricht bezeichnet werden kann und was nicht, sind enorm, und die Diskussionen darüber oft heftig, teilweise emotional oder polemisch.

Dieser Feststellung entsprechen auch eigene Beobachtungen des Autors in seiner Berufspraxis, die ihn als Lehrer, besonders aber als Ausbildungsleiter¹ in der Betreuung von ReferendarInnen und als Mitarbeiter eines Schulamtes an eine Vielzahl von Schulen führt. 'Offenheit von Schule und Unterricht' oder 'offener Unterricht' sind Schlagwörter, die in den Kollegien sehr häufig, aber auch sehr unterschiedlich verwandt werden und deren Realisierung sich mindestens ebenso different darstellt.

Nicht selten sind es aber auch Schlagworte, die zu einem Riss durch Kollegien führen oder durch die sich die eine Schule von der anderen distanziert. Je nach Position ist dabei 'offener Unterricht' positiv oder negativ besetzt. Eine weitere Diskussionslinie, mehr verdeckt als offen, verläuft zudem zwischen Grundschulen und den entsprechenden weiterführenden Schulen, wobei in beide Richtungen Etikettierungen zu beobachten sind. Schließlich diskutieren auch Eltern und Teile der Gesellschaft diese Reformbewegung kontrovers.

Offenheit von Schule und Unterricht resp. damit verbundene konzeptionelle und praktische Fragen rücken zunehmend auch in den Fokus der zweiten LehrerInnenausbildungsphase, einer Ausbildung, die junge Lehrkräfte auf ihrem Weg zu einer individuellen begründend-reflexiven Schul-/Unterrichtspraxis, evtl. auch einer Praxis geöffneten Unterrichts, zu begleiten und zu beraten hat. Ein Teil der ReferendarInnen verfügt bereits zu Beginn der Ausbildung über Kenntnisse zu verschiedenen Formen des offenen Unterrichts und sucht nach Wegen, diese auch unterrichtlich umzusetzen. Anderen dagegen ist allenfalls die Terminologie bekannt, oder es bestehen deutliche Vorbehalte gegenüber dieser Reformbewegung. Auch die Möglichkeiten, in der Zusammenarbeit mit MentorInnen entsprechende Erfahrungen machen zu können, sind sehr unterschiedlich. Häufig ist die Situation durch Unsicherheit darüber geprägt, was Offenheit in Schule und Unterricht bedeutet, wie sie umgesetzt werden kann und welche Effekte zu erwarten sind.²

Solche und ähnlich Fragen von Schulpraktikern begleiten die 'Bewegung' des offenen Unterrichts von Beginn an und wurden auch immer wieder von Seiten einiger Erziehungswissenschaftler gestellt. So formulierte etwa Schulz (1989) „Offene Fragen beim Offenen Unterricht“, und Brügelmann (1996) fragte zu Beginn einer seiner zahlreichen Publikationen zur Thematik „Noch einmal: Was heißt Öffnung des Unterrichts – und welche Strukturen setzt sie voraus?“ Während Schulz im Wesentlichen bei kritischen Anfragen an den offenen Unterricht verbleibt, beantwortet Brügelmann seine Fragestellung mit konzeptionellen Ausführungen. Wie schon angedeutet, liegen darüber hinaus zahlreiche Publikationen mit konzeptionellen und theoretischen Bausteinen vor (s. Kap. 2).

¹ Verantwortlich für eg-Seminare (Primar- u. Sekundarstufe) sowie Seminare für Grundschuldidaktik.

² Bei ReferendarInnen kommt häufig noch die Frage hinzu, wie ihre evtl. Praxis eines geöffneten Unterrichts beurteilt wird.

Die Forschungslage zur offenen Schule/dem offenen Unterricht ist allerdings eher defizitär¹ und entspricht weder der Bedeutung, die diese Thematik inzwischen im Schulalltag zahlreicher LehrerInnen und ihrer Schüler hat, noch der beschriebenen Diskussion darüber, auch nicht den enorm vielfältigen und mittlerweile unüberschaubaren² Publikationen zur Thematik.

Diese Feststellung trifft besonders für die Frage nach differenzierten Einblicken in den (Schul-)Alltag von LehrerInnen zu, die Schule und Unterricht öffnen³, und auch die Vielfalt unterschiedlicher Dimensionen von Offenheit wurde bisher nur unzureichend erfasst. Zwar wurden in quantitativen als auch qualitativen Untersuchungen wichtige Erkenntnisse über Motive, Intentionen, spezielle Effekte, Erfahrungen, Konzeptionen etc. von Offenheit in Schule und Unterricht gewonnen⁴, allerdings thematisieren beide Forschungstraditionen bisher im Wesentlichen das „rhetorische Profil“⁵ (Oelkers 1998) von LehrerInnen resp. beziehen sich auf „Selbstaussagen“ (Brügelmann 2000, 134), da sie sich häufig auf Befragungen beschränken. Zudem verbleiben die Forschungen in quantitativer Tradition aufgrund ihres Ansatzes auf einer allgemein statistischen Ebene. Dagegen wurde in der Forschung nur am Rande betrachtet, wie dieses „rhetorische Profil“ konkret im Schul-/Unterrichtsalltag umgesetzt wird.

Gerade aber differenzierte Einsichten in den Alltag lassen relevante Resultate für eine adäquate Diskussion über offene Schule/offenen Unterricht, seine Effekte, seine Erfolge und Probleme für ihn praktizierende LehrerInnen erwarten. Es geht um Einsichten, die nicht nur zu neuen Aspekten der entsprechenden theoretischen Wissensbeständen und einer substantielleren Debatte führen, sondern auch eine Orientierung für interessierte LehrerInnen und nicht zuletzt für die zweite LehrerInnenausbildungsphase, deren zentraler Inhalt Umsetzungsprozesse sind, darstellen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich als zentrales Anliegen unserer Arbeit, differenziertere Einsichten in den Alltag offener Schule/offenen Unterrichts, in konzeptionelle Elemente und deren Umsetzung, in Möglichkeiten und Grenzen, in Erfolge und Probleme etc. sowie auch in die Genese, Haltung, Motivation und Belastung von innovativen⁶ LehrerInnen, die Schule und ihren Unterricht öffnen, zu gewinnen und zugänglich zu machen.

¹ Wir werden in den Kapiteln 2 u. 5 darauf eingehen.

² Es handelt sich bei der Thematik in all ihren Facetten inzwischen um den am häufigsten thematisierten Bereich in der pädagogisch-didaktischen Literatur.

³ Entsprechende Erfahrungsberichte mit je spezifischen Schwerpunkten bzw. begrenzten Ausschnitten liegen zwar in großer Zahl vor, kaum aber umfassende wissenschaftliche Studien.

⁴ Siehe Kapitel 2, 5 u. 6.

⁵ Oelkers verwendet diese Begrifflichkeit für Schulen und stellt dem „rhetorischen“ ein „überprüftes Profil“ gegenüber. Unter ‚rhetorischem‘ Profil, das für uns keineswegs negativ konnotiert ist, sondern einen Teil des Gesamtprofils darstellt, subsumieren wir auch die vielfältigen Selbsterfahrungsberichte. Aus forschungstheoretischen, -methodischen und -ethischen Überlegungen (s. Kap. 3) wird in dieser Arbeit dem ‚rhetorischen‘ ein konkretisiertes und realisiertes und nicht ein „überprüftes“ Profil einer Lehrerin angefügt.

⁶ Wir folgen hier Schönknecht (1997) und verwenden die Bezeichnung „innovative LehrerInnen“ für Lehrkräfte, die die Schule bzw. ihren Unterricht öffnen (s. Kap. 5.3.1.2).

Die folgenden Ziele leiten wir daraus ab und gliedern unsere Arbeit in vier Teile:

Teil A:

Als Vorarbeit zur Studie erfolgt zunächst ein Aufriss zum Untersuchungsgegenstand (Kap. 2). Dabei werden die wesentlichen konzeptionellen Stränge und Forschungsergebnisse zusammengeführt, diskutiert und jeweils einige Aufgabenstellungen für die durchzuführende Fallstudie abgeleitet.

Es folgen Begründung und Entwicklung der Forschungskonzeption (Kap. 3) als rekonstruktive Einzelfallstudie (primär mittels interpretativer Verfahren) mit anschließender Falleinordnung. In diesem Kontext wird auch der Forschungsprozess retrospektiv dargestellt. Das mit dieser Arbeit verfolgte zentrale Anliegen (s.o.) erfordert es, möglichst dicht an den (Schul-)Alltag heranzukommen. Dabei darf der Blick darauf nicht mehr als nötig durch den Forscherzugang eingeengt werden, und die Forschungsmethode darf nicht gar solche Aspekte verstellen, die aus Sicht der betroffenen Lehrerin relevant sind oder sich erst im Forschungsprozess als bedeutsam erweisen. Ein Blick in die Forschungslandschaft zeigt, dass besonders solche Verfahren die Chance für eine Annäherung an die Alltagswelt eröffnen, die große Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand auszeichnet. Daher schien es wichtig, die Lehrerin gemäß qualitativ-interpretativer Forschungspraxis möglichst 'unbefragt' zu Wort und zur (Unterrichts-) 'Tat' kommen zu lassen. Sie wird dabei als Expertin ihres beruflichen Handelns gesehen und ernst genommen (Schönknecht 1997).

Ein weiterer Begründungsstrang für die Auswahl eines möglichst offenen Forschungsansatzes ergibt sich aus der Tatsache, dass es bisher in den einschlägigen Publikationen keinen Konsens über Konzepte, Essentials etc. von offenem Unterricht gibt.¹ Daraus folgert Jürgens (1999, 46): „Aufgrund des fehlenden gemeinsamen theoretischen Hintergrundes sind die LehrerInnen beim Einsatz offener Unterrichtsformen auf sich gestellt und müssen eigenständige tragfähige Konzepte entwickeln, sodass diese auch nicht direkt vergleichbar sind“. Wenn also die Konzepte und damit auch der Unterricht nicht vergleichbar sind, ist ein Forschungsweg zu beschreiten, der explorativ den Forschungsgegenstand erschließt und nicht ein bestimmtes Konzept offener Schule/ offenen Unterrichts vorgibt, um dann den Grad an Übereinstimmung oder Abweichung mit der untersuchten Realität festzustellen.

Eine zusätzliche Motivation für einen solchen Forschungsprozess ergab sich gleichsam en passant aus der Tatsache, dass LehrerInnen resp. ihre Tätigkeit in der Regel von der öffentlichen/veröffentlichten Meinung, von den Bezugswissenschaften und auch der Kultusadministration eher kritisch kommentiert als gewürdigt werden.² Mit der Arbeit verfolgen wir daher auch die Absicht, in einer Dokumentation des (Unterrichts-)Alltags einer Lehrerin deren Tätigkeit stellvertretend zu würdigen, jenseits von 'Lob und Tadel'. Wichtig dafür war die Suche nach einem Forschungsansatz, der der Arbeit der Lehrerin offen begegnet und ihr nicht die Struktur einer Konzeption von Offenheit oder offenem Unterricht überstreift, um dann etwa den Erfolg oder Misserfolg zu messen.

¹ Siehe Kapitel 2.

² Den negativen Folgen dieser 'Kampagne' kann im Rahmen dieser Arbeit nicht nachgegangen werden. Einige Aspekte thematisieren wir allerdings in Kap. 5.3.1.5.

Dies hätte zwangsläufig zu einer Wertung dieser Arbeit und der Person führen müssen, mit allen eventuellen Folgen für die Lehrerin und natürlich auch für den Forschungsprozess.

Teil B:

In diesem explorativen Hauptteil der Arbeit wird die Fallrekonstruktion in Form eines Fallberichtes dargestellt. Dieser soll das 'Gesamtportrait' einer Lehrerin enthalten, die ihren Unterricht öffnet, wobei sich dieses 'Gesamtportrait' aus dem 'Modell' von Schule und Unterricht sowie einer berufsbiographischen 'Skizze' zusammensetzt.

Das erste Ziel der Fallrekonstruktion bezieht sich also auf das 'Modell' von Schule und Unterricht der Lehrerin, die uns als Fallgeberin zur Verfügung steht. Da sie nicht lediglich darüber informiert, 'was sie tut' und 'warum sie es tut' (wie von der Lehrerin im Eingangszitat gefordert), sondern Einblicke in ihren Berufsalltag, das Schulleben, ihren Unterricht, ihre Vorbereitung, ihre Materialien, ihre Lehrberichte, ihre Zusammenarbeit mit Eltern etc. eröffnet, wird erkennbar, 'wie sie es tut'. Damit umfasst das Modell sowohl die Konzeption als auch die Realisation einer geöffneten Schule/eines geöffneten Unterrichts. Es geht somit in diesem Teil darum – an die Terminologie von Oelkers (s.o.) anknüpfend –, das 'rhetorische' und auch das konkretisierte und realisierte 'Profil' einer Lehrerin, die die Schule und ihren Unterricht öffnet, zu entfalten. Dies schließt ein, dass auch evtl. nicht geöffnete oder lediglich teilweise geöffnete Bereiche der Schule/des Unterrichts thematisiert werden, da sich nur so ein weitgehend umfassendes und realitätsnahes Bild zeichnen lässt. Zu diesem Bild gehören auch, so viel kann schon hier gesagt werden, die von der Lehrerin deutlich artikulierten Erwartungen einer Offenheit des schulischen Umfelds gegenüber der Schule und ihren Belangen.

Ein zweites Ziel der Arbeit besteht darin, die unterschiedlichen Bereiche und Dimensionen von Offenheit herauszuarbeiten, wie sie sich in Konzeption und Umsetzung dieser Lehrerin zeigen.¹ Wir erwarten an dieser Stelle eine enorme Vielfalt von Offenheit, die deutlich das häufig in Publikationen auf wenige Einzelaspekte fokussierte Spektrum erweitert und die Ausgangsbasis für eine systematische Analyse der bisherigen Diskussion bietet.

Unser drittes Ziel konzentriert sich auf die Person der Lehrerin. Da das „pädagogische Heil zu einem guten Teil immer noch an der (Lehr-)Person [hängt] – gerade im offenen Unterricht“ (Brügelmann 1998, 34), werden wir versuchen, eine berufsbiographische 'Skizze' zu zeichnen, die Einblicke in den beruflichen Werdegang der Lehrerin, ihre Grundhaltung, in die von ihr benannten unterstützenden und belastenden Faktoren sowie ihre Rolle als Lehrerin im Offenen Unterricht ermöglicht (Kap. 4.3).

Teil C:

Als viertes Ziel verfolgen wir die Absicht, die in der Einzelfallstudie analysierte Offenheit zum Ausgangspunkt für eine Aufarbeitung der einschlägigen Publikationen und Forschungsbefunde² zu nutzen, um im Sinne einer Kontrastierung den Blick über das

¹ Jeweils am Ende der Teilkapitel in einem Kasten zusammengefasst.

² Dabei wird dem 'radikal' geöffneten Unterricht von Peschel, den er selbst sehr ausführlich publiziert hat, eine besondere Bedeutung zukommen.

nicht repräsentative Profil einer Einzelfallstudie hinaus zu erweitern, den Fall einzuordnen (Kap. 5) und zusammen mit den Ausführungen zum Forschungsgegenstand (Kap. 2) einen aktuellen Sachstandsbericht zur Offenheit in Unterricht, Schule und deren Umfeld zu erstellen.

Das fünfte Ziel besteht darin, durch eine Systematisierung und Konkretisierung ein möglichst umfassendes Spektrum realisierter und potentieller Dimensionen, Facetten und Aspekte von Offenheit in Schule und Unterricht zusammenfassend zu erarbeiten (s. die jeweiligen Zusammenfassungen in Kap. 5).¹ Damit können zunächst eine Orientierungshilfe und vielfältige Anregungen für die Öffnung in Schule und Unterricht angeboten werden. Aber auch die Diskussion darüber, was mit einer jeweils konkreten Rede von der offenen Schule/dem offenen Unterricht gemeint ist, sollte auf dieser Basis eine Präzisierung erfahren können. Anders formuliert: Die Verwendung der Begrifflichkeit 'offene Schule/offener Unterricht' könnte sich auf der Grundlage der erarbeiteten Systematik künftig deutlicher auf hier gewonnene Dimensionen, Facetten und Aspekte von Offenheit stützen (Kap. 5).

Schließlich soll als sechstes Ziel ein 'typisches Portrait' innovativer LehrerInnen, die ihren Unterricht öffnen, gezeichnet werden. Dazu ist es notwendig, die berufliche Genese, Kompetenzen, Strategien, entlastende und belastende Faktoren, ihre Offenheit in der Zusammenarbeit mit KollegInnen sowie die berufliche Rolle dieser Gruppe von LehrerInnen zu explizieren (Kap. 6).

Zur Erreichung der zuletzt genannten drei Ziele werden die einschlägigen Publikationen, ausgehend von den in der Einzelfallstudie erarbeiteten Dimensionen von Offenheit, bilanziert: gesichtet, analysiert, diskutiert und zusammengefasst (Kap. 5 u. 6).

Teil D:

Abschließend erörtern wir in einem Resümee (Kap. 7) die von uns gewählte Forschungskonzeption und die auf diesem Wege gewonnen Einsichten. Zudem beschreibt die beteiligte Lehrerin kurz ihre Einschätzung des Forschungsprozesses.

Fazit: Die Motivation für die Durchführung der Arbeit kann wie folgt zusammengefasst werden: Die „extrem unterschiedliche(n) Positionen“ zu offenem Unterricht und die noch weitgehend defizitäre Forschungslage, die Chancen und Probleme, die im Zusammenhang mit der Öffnung von Schule und Unterricht thematisiert werden, und die weit verbreitete Unsicherheit und Fragehaltung sowohl von berufserfahrenen als auch angehenden LehrerInnen mündeten in eine „produktive Verunsicherung“ unsererseits und im Gefolge zu der „Neigung, den Gegenstand selbst zu untersuchen“ (vgl. Kraimer 1995, 468).

¹ Siehe die jeweilige Zusammenfassung am Ende der Teilkapitel.

2. Forschungsgegenstand: Offene Schule / offener Unterricht – Genese, Terminologie, Konzepte, Forschung¹

Offener Unterricht, Öffnung von Schule, offene Curricula etc. stellen zentrale Begriffe innerhalb einer nunmehr schon fast zwanzig Jahre (inzwischen dreißig Jahre/HH) währenden schulpolitischen und pädagogischen Diskussion dar, die sich besonders in den letzten zehn Jahren fast über die gesamte Grundschule ausbreitete und in deren Mittelpunkt die ‚Wiederentdeckung des Kindes‘ oder besser seiner ‚Subjektivität‘ und damit unmittelbar zusammenhängend die kompromißlose Kritik an ‚geschlossenen‘ Curricula stand (Jürgens 1994a, 11).

Mit Offenem Unterricht soll eine Alternative zur Monokultur einer lehrerzentrierten, lebensfernen und handlungsarmen Schule installiert werden (Jürgens 1997, 123).²

2.1 Offener Unterricht – Annäherung an eine unbestimmte schulisch-unterrichtliche Reform

Die Diskussion um den offenen Unterricht³ begann etwa Anfang der 1970er Jahre zunächst als eher randständige Erscheinung (vgl. Kasper 1994, 186). Schon bald wurde sie „zum beherrschenden Thema der Grundschulpädagogik“ (Einsiedler 2003, 307).⁴ Damit einher ging eine ‚Flut‘ an Publikationen (Erfahrungsberichte, konzeptionelle Ansätze, Praxisanleitungen, Kritik und Forschungsergebnisse), so dass inzwischen offene Schule/offener Unterricht und die damit im weitesten Sinne verwandten Themen auch den umfangreichsten und vielfältigsten Komplex in der pädagogisch-didaktischen Gegenwartsliteratur darstellen.⁵

Trotz dieser enormen Relevanz in der pädagogisch-didaktischen Diskussion – den Schwerpunkt bildet dabei der Bereich Grundschule, gleichwohl sind inzwischen auch Ansätze, offene Unterrichtsformen etc. für die Sekundarstufenschulen und die Sonder- bzw. Förderschulen entwickelt und einzelne Untersuchungen durchgeführt worden⁶ – liegt bisher allenfalls auf einer sehr allgemeinen Ebene ein Konsens darüber vor, was unter offener Schule/offenem Unterricht zu verstehen ist, bzw. wie sie zu definieren sind. Eine Theorie des offenen Unterrichts wurde bisher nicht entwickelt (vgl. Jürgens 1994a; Peschel 1995; Bohl 2004; Brügelmann 2005a), und auch eine Abgrenzung zu

¹ Wir werden uns in diesem Kapitel auf eine knappe Zusammenfassung der Essentials beschränken, da die Thematik derart komplex und umfangreich ist, dass sie nicht im Rahmen einer solchen Arbeit erschöpfend behandelt werden kann, und inzwischen zahlreiche Publikationen vorliegen, die sich ausführlich oder zusammenfassend oder mit einzelnen Schwerpunkten von offener Schule/offenem Unterricht beschäftigen (z.B. Brügelmann 1996, 1998; Jürgens 1994a u. b; Kasper 1988, 1994; Wallrabenstein 1994; Göhlich 1997a; Peschel 2002a). Zudem werden im Sachstandsbericht (Kap. 5) zahlreiche wesentliche Aspekte expliziert.

² Siehe die Ausführungen zur Zitierpraxis in Kapitel 8.

³ Das Begriffspaar offene Schule/offener Unterricht und die Bezeichnung offener Unterricht werden häufig synonym verwandt, außerdem wird der Terminus ‚Offener Unterricht‘ teilweise als Eigenname gebraucht. Wir verwenden die Termini kontextabhängig und definieren unser Begriffsverständnis in Kapitel 2.6.1.

⁴ In jüngster Zeit wird die Diskussion um offenen Unterricht in ihrer Bedeutung durch Publikationen zu und die Auseinandersetzung um Leistungsstandards, Vergleichsarbeiten etc. im Gefolge von PISA und IGLU deutlich zurückgedrängt.

⁵ Kasper (1994, 189) weist allerdings darauf hin, dass bereits „Mitte der achtziger Jahre [...] ein deutlicher Rückgang von Veröffentlichungen zu verzeichnen [ist], die das Stichwort ‚offener Unterricht‘ ausdrücklich im Titel führen“.

⁶ Z.B. Dumke 1991; Groß 1992; Sehrbrock 1993; Jürgens 1994b; Vaupel 1994; Wallrabenstein 1994; Reiß/Eberle 1995; Bohl 2004).

pädagogisch-didaktischen Prinzipien, wie etwa schülerorientiertem Unterricht und entdeckendem Lernen, ist bisher erst in Ansätzen geleistet.¹

Göhlich (1997c, 26) spricht angesichts der Vielfalt von Vorstellungen, Ideen und Begriffen von einer „Verunklärung“, die nach seiner Einschätzung allerdings vermutlich erst „zur breiten Akzeptanz des ja lange heftig umstrittenen offenen Unterricht beigetragen hat“. Jürgens (1994a, 20) argumentiert ähnlich, wenn er darauf verweist, dass die „Attraktivität des Slogans vom Offenen Unterricht [...] in seiner ausgedehnten Interpretationsbreite [liegt], die zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten zulässt.“²

Nach Einschätzung von Bohl (2004, 11) ist allerdings „der Begriff Offener Unterricht [...] in erstaunlich großen Teilen der Lehrerschaft, besonders an Sekundarschulen, immer noch ein Reizwort: definitorisch unklar, politisch besetzt, dem Frontalunterricht gegenübergestellt, seine Effektivität bezweifelt, als nette spielerische Ergänzung zum ernsthaften (lehrer- und stoffzentrierten) und leistungsbezogenen Lernen deklariert“.

Umgekehrt erfolgt bei Befürwortern häufig eine „kurzschlüssige Gleichsetzung von ‚offen‘ als gut, freiheitlich, qualitativ, reformpädagogisch oder zukunftsweisend im Gegensatz zu ‚geschlossen‘ als minderwertig, autoritär, konservativ oder rückschrittlich“ (Jürgens 1994b, 20).

Diese mangelnde Klärung ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass die Motive und Ursprünge bzw. die ideengeschichtlichen Wurzeln und Theoriestränge dieser ‚Bewegung‘ vielfältig sind und von unterschiedlichen Autoren unterschiedlich gesehen und gewichtet werden (vgl. Jürgens 1994a, 41). Eine „lineare, durchgängige Entwicklung des offenen Unterrichts, ausgehend von einer bestimmten Idee und Vorstellung von Schule, die sich dann zielgerichtet weiterentwickelt hat“, gibt es nach Einschätzung von Peschel (2002a, 67; vgl. a. Göhlich 1997c) nicht.

Angesichts dieser Unbestimmtheit wird die Terminologie vom offenen Unterricht häufig in einem sehr weit gefassten Verständnis im Sinne eines Sammelbegriffs verwendet, wie es etwa Wallrabenstein (1994, 54 mit Bezug auf Benner 1984, Kasper 1988, Ramseger 1987) vorschlägt. Danach ist offener Unterricht ein

Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs (Wallrabenstein 1994, 54).

Auch für Peschel (2002a, 67) stellt sich der „Terminus offener Unterricht [...] als Sammelbegriff“ dar, der insbesondere „für Alternativen zum (jeweils herrschenden) traditionellen Unterrichtsverständnis“ steht. Nehles (1981, 12) weist auf die Gefahr hin, dass es sich bei dem Begriff der Offenheit lediglich um ein Schlagwort handelt, „das benutzt wird, um Interessen ins Spiel zu bringen, die sich vor allem aus dem Unmut gegenüber vorgefundenen Zuständen erklären lassen“.

¹ Vgl. den Versuch einer Synopse bei van Dick (1991).

² In diesem Kontext weist Jürgens (a.a.O., 21 mit Bezug auf Scheffler, 1971) auf die „sozialpsychologische Bedeutung“ hin, die „pädagogische Slogans im Zusammenhang mit der Realisierung von praktischen Reformschritten“ haben, indem sie u.a. einer „Geisteshaltung“ Ausdruck verleihen sowie neue „Anhänger“ anziehen und „alten Trost und Kraft“ geben.

Da offener Unterricht als Sammelbegriff zahlreichen Missverständnissen ausgesetzt ist, schlägt Einsiedler bereits 1981 (zit. in: Kasper 1994, 189) vor, „den Begriff ‘offen’ auf der Ebene der Lehrmethodenbezeichnung aufzugeben zugunsten einer ‘Theorie differenzierten und individualisierten Unterrichts‘“. Kasper dagegen gibt gemeinsam mit anderen Autoren „dem dynamischen und komplementär verstandenen Prinzip der ‘Öffnung’, das sich in ‘offenen Lernsituationen’ ausdrücken muß, den Vorzug“ gegenüber der Bezeichnung ‘offener Unterricht’ (a.a.O.).

Aufgrund der Breite der Diskussion, der vielfältigen Entwicklungen, der Bezüge zur Reformpädagogik und nicht zuletzt um auf die Dynamik des Prozesses hinzuweisen kennzeichnet Jürgens (1994a, 24; vgl. a. Schulz 1989) die Bestrebungen zur Öffnung des Unterrichts als eine „Bewegung“¹:

Mit der Charakterisierung Offenen Unterrichts als eine Bewegung soll sprachlich zum Ausdruck gebracht werden, daß es sich um eine Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen handelt, denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist (Jürgens 1994a, 24).

Peschel (2002a, 67) führt gegen die Vorstellung von einer „Bewegung“ an, dass es sich nur sehr vordergründig um eine „gemeinsame bzw. ‘geschlossene’ Bewegung handelt, sondern eher um eine Zusammenfassung ganz verschieden legitimierter und daher auch verschieden auslegbarer Vorstellungen von ‘Offenheit’. [...] Der Begriff ‘Bewegung’ ist daher eher als Aktivitätsruf denn als Zusammenschluss Gleichgesinnter zu verstehen.“²

In den letzten Jahren wurde immer öfter der Begriff „Offener Unterricht“ durch die Bezeichnung „Öffnung des Unterrichts“ ersetzt.³ Dies trägt nach Einschätzung von Göhlich keineswegs zur Klärung bei, vielmehr macht der Begriff „Öffnung“ die

[...] Angelegenheit bildungspolitisch weniger brisant, klingt nach pragmatischer Kleinschrittigkeit, ermöglicht es, jede Aufnahme irgendeines reformpädagogischen Elements als Offenheit anzusehen, und lässt dabei das im Ausgangskonzept *Informal Education* neue Element einer radikal das Frage- und Forschungsverhältnis (zwischen lernendem Subjekt und Phänomenen seiner Umwelt) fokussierenden pädagogischen Haltung so verschwimmen, dass zunehmend organisatorische (Lesecke, Wochenplan) und technologische (Lernkarteien, Lernspiele) Neuerungen als Offenheit des Unterrichts gelten (Göhlich 1997c, 34).

¹ Für Hunsinger (1991, 5) werden analog zu den Erfahrungen aus der ‘reformpädagogischen Bewegung’ bei der ‘Bewegung des offenen Unterrichts’ viele positive (z.B. ein hohes Maß an Anspruch, Engagement und Bemühen um einen guten und kindgemäßen Unterricht), aber auch negative (z.B. Gefahren der pädagogischen Verengung/Einseitigkeit, der Intoleranz, der fehlenden Distanz und Irrationalität) Merkmale erkennbar.

² Vergleichbare Einwände werden auch gegen die häufig geübte Praxis vorgebracht, die verschiedenen reformpädagogischen Ansätze zu Beginn des 20. Jahrhunderts als „Bewegung“ zu bezeichnen (vgl. Göhlich 1997d, 11; Peschel 2002a, 68).

³ Reimers weist darauf hin, dass die von ihm befragten LehrerInnen die beiden Begriffe mit unterschiedlicher Akzentuierung verwenden (allerdings nicht durchgängig und konsequent): „Der Begriff des ‘Offenen Unterrichts’ besitzt eher etwas statischen Charakter und bezieht sich mehr auf die methodischen Konkretionen offener Lernformen, also auf das rein Unterrichtliche. Der Begriff der ‘Öffnung des Unterrichts’ akzentuiert mehr den prozessualen Charakter (der Entstehung) des Offenen Unterrichts, und zwar dahingehend, daß Lehrerinnen und Lehrer für sich einen gewissen individuellen Prozeß des Probierens, Veränderns und der Erfahrung in Anspruch nehmen, bevor sie ihre Form der Öffnung des Unterrichts gefunden haben“ (Reimers 1996, 16).

Einige Autoren bezweifeln prinzipiell im Sinne einer strukturellen Analogie die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit einer (engen) Definition von offenem Unterricht: Es ist „ein immanenter Wesenszug von Offenheit, sich gegen einengende Definitionen zur Wehr zu setzen“ (Bohl 2004, 13). Kasper (1989b, 5) formuliert das wie folgt: „Offenen Unterricht definieren zu wollen, ist ein Widerspruch in sich selbst“, Haarmann (1989b, 118) stellt fest: „Für die Öffnung des Unterrichts haben wir kein Rezept, kein Modell, keine Gebrauchsanweisung, keine Parameter“ und Sennlaub hebt besonders die Verschiedenheit der LehrerInnen hervor und lehnt daher eine detaillierte Festschreibung offener Unterrichtsformen ab:

Ich werde mich an der Diskussion, was denn rechte Freiarbeit sei, nicht beteiligen. Und welche Art Wochenplanarbeit wem warum genehm ist, halte ich für ganz und gar uninteressant. [...] Diese Diskussion kann uns nur schaden. Die da mitdisputieren, übersehen, meine ich, etwas Entscheidendes. Man kann nicht sagen: Kinder sind unterschiedlich, und gleichzeitig so tun als seien Lehrer(innen) gleich (Sennlaub 1990b, 11).

Winkel setzt u.a. an der Ungeklärtheit und „Maßlosigkeit“, wie offener Unterricht häufig in Publikationen erscheint, mit seiner Kritik an:

In dieser Müllschlucker-Definition ist mittlerweile so alles hineingeworfen worden, was reformpädagogisch Rang und Namen hat: Von der Freiarbeit über den Stuhlkreis bis hin zum Epochenunterricht und die Stadtteilschule. [...]

Offener Unterricht chaotisiert in seiner eigenen Maßlosigkeit, wenn er versäumt präzise anzugeben, wann und wo er sich gegenüber welchen Gegebenheiten bzw. Möglichkeiten öffnet und schließt (Winkel 1993, 12f).

Schon 1976 hatte Lenzen den Begriff der „offenen Curricula“ ob seiner „Vagheit“ und „Unbestimmbarkeit“ deutlich kritisiert. Die damit verbundene terminologische Unschärfe verhindere weitgehend eine intersubjektive Interpretation ebenso wie eine substantielle Diskussion einzelner inhaltlicher Entscheidungen (Lenzen 1976; vgl. a. Goetze 1995; Jürgens 1994a, 17ff; Peschel 2002a, 70).

Eine Reihe von Befürwortern offenen Unterrichts halten es für möglich und notwendig – nicht zuletzt um die Entwicklung zu fördern sowie die Diskussion zu präzisieren und zu versachlichen – offenen Unterricht deutlicher abzugrenzen (s. Kap. 2.4). So fordert etwa Jürgens (vgl. a. Göhlich 1997c, 26; Peschel 2002a, 75):

Auch wenn Offener Unterricht weiterhin mehr als Oberbegriff zur Kennzeichnung vielfältiger unterrichtlicher Handlungs- und Interaktionsformen verstanden werden sollte (vgl. Kasper 1989, Wallrabenstein 1991), wird es sinnvoll sein, danach zu suchen, ob sich in den verschiedenen Ansätzen grundlegende Leitgedanken wiederholen, die so etwas wie eine Art ‚Eckpfeilerfunktion‘ für die allmähliche Herausbildung einer ‚theoriegeleiteten‘ Rahmenkonzeption ‚Offenen Unterrichts‘ übernehmen könnten. Nicht nur um endlich den Weg aus der hilflosen Verlegenheit einer alles oder nichts bedeutenden Ablehnung (jedweder) ‚unterrichtlichen Geschlossenheit‘ zu finden, bedarf es der Bestimmung konstitutiver Merkmale und Inhaltsformen sowie nachprüfbarer Beurteilungskriterien Offenen Unterrichts. Eine Rahmenkonzeption böte die Möglichkeit, vielfältige Vorhaben unter ihrem Dach zu vereinigen, und hätte darüber hinaus den Vorteil, die Basis für die Entwicklung eines *theoretischen Wirkungsmodells* zu sein, das wiederum als Grundlage für die Konzipierung und Auswertung empirischer Untersuchungen herangezogen werden könnte (Jürgens 1994a, 19).

Die von uns konzipierte Studie kann auf zweifache Weise einen Beitrag zur weiteren (Begriffs-)Klärung leisten, einerseits indem wir exemplarisch und auf induktivem Wege an einem Einzelfall Dimensionen, Facetten und Aspekte des vielfältigen Spektrums von Offenheit in Schule und Unterricht generieren und benennen; andererseits indem wir dieses Spektrum mittels literaturbezogener Sachstandsanalyse ergänzen, präzisieren und eine Systematik vorlegen. Dies ermöglicht wiederum eine Präzisierung künftiger Berichte, Konzeptionen und Diskussionen, weil ein terminologischer Bezug zu den erarbeiteten Dimensionen, Facetten und Aspekten von Offenheit nahe gelegt wird. Wenn von Offenheit die Rede ist, kann auch gesagt werden, was damit konkret gemeint ist. Außerdem kann das von uns zu erarbeitende Spektrum Grundlage einer systematischen Erweiterung bilden.¹

2.2 Genese, Motive, Begründungen, ideengeschichtlicher Hintergrund

Die schulpädagogisch-didaktische Diskussion der 1960er und 1970er Jahre fand vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und ökonomischer Umbrüche statt, deren (bildungs-)politischen Kristallisationspunkte in dem so genannten „Sputnik-Schock“ (1957), der von Picht 1964 ausgerufenen „Deutschen Bildungskatastrophe“ und der im Rahmen der ‚68-Bewegung‘ formulierten „vehemente(n) Kritik autoritärer Strukturen“ (Göhlich 1997d, 16) bestanden. Im Gefolge wurde sehr deutlich von unterschiedlichen Lagern sehr Unterschiedliches gefordert: eine stärkere Wissenschaftsorientierung, der Einbezug neuerer lernpsychologischer Erkenntnisse, eine Lernzielorientierung (in Anlehnung an anglo-amerikanische Ansätze), Bildungschancengleichheit sowie ein Abbau von (Lehrer-)Autorität.

Der Deutsche Bildungsrat (1965 konstituiert) entwickelte neue Richtlinien, die insbesondere auf unterrichtliche Differenzierung und Individualisierung setzten. In diesem Zusammenhang ist „der Strukturplan des Deutschen Bildungsrats und die KMK-Empfehlung zur Arbeit in Grundschulen“ von 1970 besonders hervorzuheben, da hier mit dem „Hinweis auf Binnendifferenzierung und Stunden Freier Arbeit das rechtliche Fundament für die allmähliche Öffnung der (Grund-)Schule“ gelegt wurde (Göhlich 1997c, 31).

Insgesamt scheiterten die mit den Initiativen des Bildungsrats verbundenen positiven Reformansätze allerdings weitgehend, nicht zuletzt weil „diese Reform von oben durchgeführt und nicht mit der Bereitschaft der LehrerInnen, diese Reform zu tragen, verbunden werden konnte“ (Schönknecht 1997, 49 mit Bezug auf A. Flitner 1990).

Außerdem entwickelten in dieser Zeit die Lehrplankommissionen ein eher ‚geschlossenes‘ Unterrichtsverständnis, das „die allgemein geforderte ‚Wissenschaftsorientierung‘ durch behavioristisch orientierte, kleinschrittige Stundenvorgaben in den Lehrplänen umzusetzen“ versuchte (Peschel 2002a, 68; vgl. a. Göhlich 1997c, 33). In diesem Zusammenhang kam der Forderung nach einem stärker an Lernzielen orientierten Unterricht ein beträchtlicher Einfluss zu (vgl. Einsiedler 2003, 306). Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten (Operationalisierungen) lernzielorientierten Unterrichts domi-

¹ Wir können nämlich aufgrund unseres Forschungsansatzes und der äußerst umfangreichen Literatur nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

nierten phasenweise die Diskussion,¹ sie provozierten aber auch die Frage nach Alternativen, da ihnen „subjektfeindliche Tendenzen“ bzw. eine „weitgehende Ausklammerung der Schülersubjektivität [...] angelastet“ wurden (Jürgens 1994a, 11).²

In diesem Klima entwickelte sich (partiell) die Suche nach schulpädagogischen Ansätzen, deren Grundsätze „vom Kind“ aus gedacht waren. Einerseits führte dies zu einer Rückbesinnung auf die Reformpädagogik und deren Vorläufer (s.u. Exkurs; vgl. Jürgens a.a.O.; Peschel 2002a), andererseits fand nahezu parallel eine Rezeption der im angelsächsischen Raum entwickelten „Informal Education“ statt (s.u. Exkurs; vgl. Kasper 1994; Göhlich 1997c u. d). Besondere Bedeutung erlangte in diesem Kontext die von Brügelmann 1972 im deutschsprachigen Raum angestoßene Debatte um offene Curricula. Dabei ging es im Kern „um die Spannung in der Machtverteilung“ zwischen

- dem Curriculum (Lehrplan, Schulbuch, Lernprogramm ...) als *außerschulischer* Vorgabe einerseits und
- den LehrerInnen sowie den SchülerInnen *in der Schule* andererseits (Brügelmann 1996, 1; Hervorh. i. Original; s.u. 2.3c).

Insgesamt entstanden in dieser Zeit einige Ansätze, die sich mehr oder weniger deutlich als Alternativen zum etablierten Schulwesen verstanden. Göhlich (1997d, 14ff; vgl. a. Jürgens 1994a) spricht von vier in der Zeit zwischen 1965 und 1975 entstandenen „neuen Reformpädagogiken“, die „eher die (vermuteten) Bedürfnisse der Kinder und des Miteinanders der an Schule Beteiligten als strukturelle und organisatorische Aspekte wie Schultyp, Studentafel, Abschlüsse etc. ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rücken“: Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik und Regiopädagogik.³

In die Zeit um 1970 kann also der Beginn der Diskussion um und die Entwicklung von offenem Unterricht in Deutschland datiert werden. Neben den genannten ideengeschichtlichen Hauptwurzeln des offenen Unterrichts erfolgten weitere theoriebezogene Anleihen bei der kritischen Erziehungswissenschaft und ihrem Emanzipationsbegriff, dem Interaktionismus, der humanistischen Psychologie, der Lern- und Sozialpsychologie, der Soziologie, der empirischen Sozialforschung sowie bei gesellschaftskritischen und anthropologischen Positionen (vgl. Jürgens 1994a, 25f; Kasper 1994; Peschel 2002a, 67; Schittko 1979, 57).

¹ Es bestehen jedoch erhebliche Zweifel daran, ob lernzielorientierter Unterricht im Schulalltag überhaupt eine nennenswerte Verbreitung gefunden hat (vgl. Meyer/Jank 1990, 324).

² Wir erwähnen diese Zusammenhänge hier nur kurz und verweisen im Übrigen auf Jürgens (1994, 11ff; Peschel 2002a, 68ff). Bzgl. der Fragen, inwieweit lernzielorientierter Unterricht tatsächlich in großem Umfang umgesetzt wurde, ob die anglo-amerikanischen Ansätze adäquat rezipiert worden sind und inwiefern evtl. falsche Alternativen im Sinne eines völligen Verzichts auf Lern- bzw. Lehrziele im OU aufgebaut wurden, verweisen wir ebenfalls auf Jürgens (a.a.O.). Zur Geschichte des Schulwesens nach 1945 vgl. Hamann (1986).

³ Vgl. zur Entwicklung der drei hier weiter nicht thematisierten „neuen Reformpädagogiken“ Göhlich (1997d). Parallel zur Entstehung der Reformpädagogiken fanden strukturelle und organisatorische Veränderungen des Schulwesens statt, die sich zumindest auf der Organisationsebene nachhaltig auswirkten: Schulstufenmodell, Gesamtschule, Förderstufe, Orientierungsstufe etc. (vgl. Hamann 1986, 187ff).

Die mit Abstand größte Bedeutung der vier genannten neuen Reformpädagogiken erlangte der ´offene Unterricht` – dessen Entwicklung Sennlaub als „zweite Reformpädagogik“ bezeichnet – und der in seiner frühen Phase ebenfalls primär als Abgrenzung gegenüber dem etablierten Schulverständnis bzw. als Alternative dazu verstanden wurde:

Offener Unterricht versuchte sich als Gegenspieler zu wissenschafts-, fach- und lehrerorientierten Unterrichtsformen zu profilieren, die u.a. wegen starrer Ablauffolgen vorausgeplanter, enger Lernschritte, standardisierter Lernarrangements und ebenso eng, zumeist kognitiv definierter Ergebnisse abgelehnt wurden. Es blieb nicht aus, daß der von der Öffnungsbewegung attackierte Gegner oft pauschal mit dem Zerrbild eines autoritären Frontalunterrichts gleichgesetzt wurde und sich die Bewegung bisweilen auch unhistorisch und pauschal gegen Bestehendes richtete. Dabei konnte ein in vieler Hinsicht bereits zuvor erreichter Diskussionsstand (z.B. über exemplarisch-genetisches Lehren nach M. Wagenschein) oder die Möglichkeit der konstruktiven Weiterführung reformpädagogischer Ansätze vorübergehend aus dem Blickfeld geraten (Kasper 1994, 187).

Im weiteren Prozess, der nicht als in sich homogene und nach außen abgeschlossene Entwicklung gesehen werden kann, der die Befürworter ob der starken Widerstände häufig in eine „Kampfsituation“ (Schulz 1989) brachte und bei dem sich erst allmählich „so etwas wie ein neues Verständnis von Unterricht“ herausbildete (Hacker 1997b, 46), ergaben sich zusätzliche Motive und Begründungsmomente für eine Öffnung des Unterrichts. Zunächst ist in diesem Kontext eine gewisse „Ernüchterung über die geringe Wirksamkeit der großen Schul- und Bildungsreform der 70er Jahre in einigen Bereichen“ zu nennen (Schönknecht 1997, 46). Es zeigten sich Grenzen einer weitgehend einseitigen Betonung empirischer Bildungsforschung und pädagogisch-politischer Initiativen ebenso wie die eingeschränkte Wirksamkeit struktureller Veränderungen des Systems (Schulstufen, Gesamtschule, Orientierungsstufe, Förderstufe etc.). Die angesprochene Ernüchterung motivierte in den 1980er Jahren partiell zu einer inneren Schulreform, die daher „auch als Reaktion der LehrerInnen selbst auf das Scheitern vor allem äußerer Reformen der 70er Jahre gesehen werden“ kann (Schönknecht 1997, 46 mit Bezug auf Sennlaub 1992).

Dass Haltungen und Reaktionen der LehrerInnen keineswegs einheitlich und nur positiv waren, zeigen die folgenden Positionen. Die Ausführungen von Schmidt-Wulffen machen zudem deutlich, dass auch bei der Diskussion um offenen Unterricht partiell ein ´Druck` durch euphorische KollegInnen und auch ´TheoretikerInnen` empfunden wurde und die letztgenannten keineswegs erst am Ende auf den ´Zug der Bewegung aufgesprungen` sind:

Damit es daran keinen Zweifel gibt: Dieser Aufbruch geschah nicht, weil Erlasse, Leit- und Richtlinien ihn verlangten, sondern weil Lehrerinnen und Lehrer damit begannen. Immer mehr waren die Lehrerschule einfach leid. Sie wollten sich nicht mehr als Belehrungskünstler verbrauchen, wollten auch nicht mehr „Dinge aus den Schülern herausfragen, die nie in ihnen waren“, [...]. Sie hatten es satt, mit ganzen Batterien von Grob- und Feinzielen so zu tun, als wüßten sie, was in Kinderköpfen beim Lernen vorgeht. Die menschlichen Beziehungen in ihren Klassen wollten sie verändern. Ins Zentrum wollten sie das Kind stellen – und nicht mehr sich selbst (Sennlaub 1990b, 9).

Vergegenwärtigt man sich die eben pointierten theoretischen Möglichkeiten, Lernmotive der Schüler mit dem Konzept des offenen Unterrichts zu verknüpfen, so ist man auf dem besten Wege, Barrieren, Ängste, ja Aggressionen beim „Normallehrer“ aufzubauen (bei jener Kategorie von „Durchschnittslehrern“, denen der Verfasser sich zurechnet). Die in der Literatur so häufig anzutreffende euphorische und missionarische Tendenz in der Darstellung offener Curricula – eine Ausnahme bildet Loser 1975 – wird vermutlich Abwehr und Widerwillen erzeugen. Von den „Theoretikern“ wird die Distanz zwischen Realität und Anspruch offensichtlich unterschätzt, Lehrern und Schülern werden Fähigkeiten unterstellt, die es erst zu erwerben gilt. Da ein Lehrer – will er sich nicht als reformfeindlich und verkrustet abgestempelt sehen – kaum mit einer Ablehnung des kommunikativen Unterrichtskonzepts reagieren kann, wird er es entweder als längst für sich vollzogen reklamieren, oder er wird in einer Weise reagieren, die der „Tod aller Reform ist: dem Konzept zustimmen und es gleichzeitig für nicht realisierbar halten!“ (Bönsch 1976, 719) (Schmidt-Wulffen 1979, 163).

Ein weiteres wesentliches Begründungsmoment – neben der Kritik an einer überzogenen Lernzielorientierung und den Grenzen der äußeren Schulreform – erhielt seit Anfang der 1980er Jahre die Suche nach alternativen Schul-/Unterrichtskonzepten durch die aufkommende These von der „gewandelte(n) Kindheit“ (Kasper 1994, 186ff).¹ Nach Einschätzung von Schönknecht (1997, 47) haben sich die „Tendenzen (einer veränderten kindlichen Sozialisation/HH) in den 1990er Jahren noch verstärkt, so dass die Anforderungen an die Grundschule als ‚gesellschaftliche Basisinstitution‘ (Garlichs 1994, 19) einer ‚Gesellschaft im Umbruch‘ (Ramseger 1994) immer größer geworden“ sind.

Lerngruppen, die nach Lernvoraussetzungen, Arbeits- und Sozialverhalten relativ einheitlich sind, sind in der überwiegenden Mehrheit der Grundschulklassen nicht mehr anzutreffen. Vielmehr muß von einer zunehmenden Heterogenität ausgegangen werden. Ein Teil der Kinder erfährt durch veränderte Lebensverhältnisse in Familie und gesellschaftlicher Umwelt frühe und vielseitige Förderung, wird u.a. in der Kleinfamilie intensiv betreut, kann individuelle Interessen entwickeln, ist in einem liberalen Erziehungsverhältnis beteiligt an Entscheidungen und am Diskurs mit Erwachsenen. Ein anderer Teil der Kinder erfährt solch intensive Erwachsenenzuwendung nicht, ist u.a. über lange Phasen des Tages hinweg sich selbst, dabei oft auch einem nicht-reflektierten und nicht-verarbeiteten Medienkonsum, überlassen.

Die Veränderungen, die hier nur punktuell angedeutet werden können, dürfen nicht nur als „Mängel“ verstanden werden; sie sind Konsequenz veränderter Lebenswelten, pluraler normativer Orientierungen, unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen. Durch ständiges Aufschieben von Aufmerksamkeit und persönlicher Zuwendung erzwingen Kinder geradezu den Individualisierungsanspruch. Dieser entspricht grundsätzlich dem Förderauftrag der Grundschule. Er stellt jedoch heute die Berufsaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern unter kaum zu vereinbarende Erwartungen (Kasper 1994, 191).

Hacker arbeitet in seiner Analyse besonders die Diskrepanz zwischen den veränderten Verhaltensformen der Schüler und der tradierten Schulkultur heraus:

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Ausgangssituation: Kinder kommen mit veränderten Erfahrungen, Verhaltensweisen, Haltungen und Einstellungen, auch mit Defiziten in eine Schule, die auf diese veränderten Lebensbedingungen nicht vorbereitet ist. Sie ist weitgehend auf ein gleichschrittig gesteuertes Lernen ausgerichtet, verlangt vom Schüler Bedürfnisaufschub und Disziplin, die Aufmerksamkeit ist auf Gruppen, auf Lerngruppen

¹ Vgl. a. Fölling-Albers 1989, 1991, 2001; Faust-Siehl u.a. 1989; Göhlich 1997d, 16ff; Hacker 1997a, 5f; Jürgens 1994a, 27ff; Schönknecht 1997.

ausgerichtet und der Schwerpunkt liegt auf der Inhalts-, nicht auf der Beziehungsebene. Die tradierte Schulkultur, die auf der Voraussetzung gründet, daß die Schülerschaft außerhalb der Schule erzogen ist und bereit ist, sich den Bedingungen der Schule anzupassen, wurde auch in der Grundschule in den letzten Jahren von immer mehr Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt. Das Erscheinungsbild ist heterogen, aber überwiegend negativ. Die Schülerreaktionen sind weniger häufig angepaßt, oft ablehnend, lernverweigernd, aggressiv und destruktiv. Jede Pauschalierung dieser Reaktionen verkennt die facettenreiche Realität. Aber als Ergebnis kann festgehalten werden: Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer sehen sich mit immer größeren Problemen im täglichen Schulbetrieb konfrontiert. Die Krisensituation beschäftigte bald nicht nur die Betroffenen, sondern auch die allgemeine Öffentlichkeit. Dennoch waren in erster Linie die Betroffenen genötigt zu reagieren. Ihre Antworten reichen von einer Verschärfung des Disziplinanpruchs bis zur Resignation und Ausstieg. Empirisch erfasst sind zwar die Tatsachen, nämlich die Zunahme von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bei Kindern der Grundschule, nicht aber die Lehrerschicksale, die sich hinter diesen veränderten Unterrichtsbedingungen verbergen.

Eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern hat sich allerdings artikuliert: Wir lesen in den Zeitschriften der achtziger Jahre immer wieder auch Erfahrungsberichte einzelner Lehrerinnen, die auf die neue Situation anders reagierten, als es zu erwarten war: Sie versuchten sich mit ihren „Rebellen wider Willen“ zu verständigen und setzten auch im Bereich des Unterrichts auf Innovation. Erst allmählich bildete sich dabei so etwas wie ein neues Verständnis von Unterricht und Lernen heraus. Sie begaben sich auf Neuland, nicht in erster Linie im Bereich neuer Inhalte, sie konzentrierten sich dabei auf die Erprobung alternativer Unterrichtsformen (Hacker 1997b, 46).

Eine solchermaßen veränderte Kindheit resp. heterogene Zusammensetzung der Grundschullerngruppen erforderte intensive Differenzierung und veränderte (Unterrichts-) Formen des Miteinanders, die in herkömmlichen Unterrichtsformen nur bedingt geleistet werden konnten. Offene Unterrichtsformen versprachen Möglichkeiten zur Berücksichtigung von individuellen Lernrhythmen und -typen, Bewegungs- und Entspannungsbedürfnissen, qualitativen und quantitativen Differenzierungen, Interessen und Neigungen, Methoden, Strategien und Sozialformen (vgl. Kasper 1991, 191ff). Damit wurden einerseits Erwartungen hinsichtlich einer Optimierung von (inhaltlichen und sozialen) Lernprozessen und -ergebnissen verbunden, andererseits aber auch auf eine Störungsprophylaxe im Sinne von Prozessqualität gesetzt. In diesem Zusammenhang wird die Öffnung des Unterrichts auch als Maßnahme zum Abbau von beruflichen Belastungen der Lehrpersonen gesehen (s. Kap. 6).

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen einer veränderten Kindheit und unterrichtlicher Reformen basieren im Wesentlichen auf einer strukturell und empirisch-statistisch ausgerichteten Forschung. Diese Ansätze werden zurecht durch Vertreter der Kindheitsforschung kritisiert, wenn sie einseitig defizitorientiert sind und, so Behnken/Zinnecker (2001), lediglich über die Außenperspektive der Erwachsenen die Kindheit betrachten und die Perspektive der Kinder selbst nicht berücksichtigen.

Für unseren Kontext ist von Interesse, dass Ansätze, die Erkenntnisse der Kindheitsforschung (die besonders die Perspektive der Kinder thematisiert) und konstruktivistischer Lerntheorien aufgreifen, ebenfalls Begründungsmomente für Offenheit in

schulischen Arbeits- und Lernprozessen bereitstellen.¹ Denn sie „fokussieren Kinder als Akteure ihrer Sozialwelt und ihrer Lernprozesse in der Schule. Dabei geraten dann endlich auch die Potentiale und Kompetenzen der Kinder in den Fokus“ (Weitzel 2005, 40).

Einen besonderen Akzent in der Diskussion um eine Öffnung des Unterrichts erbrachten, wie schon angedeutet, neuere Erkenntnisse der Lernforschung. Zunehmend rückte die Bedeutung eines selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernens im Gefolge der Konstruktivismusrezeption in den Fokus.

Seit einiger Zeit sorgt der (gar nicht so neue) sogenannte „radikale Konstruktivismus“ für einen Paradigmenwechsel in der Didaktik. Obwohl die Erkenntnis, dass Lernen immer ein Prozess des eigenen Konstruierens ist, so erst einmal noch nichts über die Unterrichtssituation aussagt, in der diese Konstruktion am besten erfolgt, weicht die behavioristisch geprägte Vorstellung eines Lernens durch (Be-)Lehren zunehmend der lernpsychologischen Forderung nach einem aktiv-entdeckenden Lernen. Das hat wiederum vor allem auf der Seite der Wissensaneignung eine Abkehr von herkömmlichen Lehrmethoden zur Folge. Nach der Proklamation einer verstärkten, *vom Lehrer ausgehenden* Differenzierung in den siebziger bzw. achtziger Jahren wird heute die allgemein-pädagogisch-didaktische Forderung nach individualisierendem, *vom Schüler selbst gesteuerten Unterricht* laut (Peschel 2002a, 69).

Im offenen Unterricht wurde ebenfalls eine Chance gesehen, den gesellschaftlichen Forderungen nach Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Selbstverantwortung und Problemlösefähigkeit eher gerecht zu werden.

Hinzu kamen Überlegungen, über eine Öffnung außerschulische Lernorte und Experten besser mit in die schulische Arbeit einzubeziehen, nicht zuletzt um Schule noch deutlicher für die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler zu öffnen und authentische Lernsituationen zu ermöglichen, auch im Sinne einer Gemeinwesenorientierung (vgl. Brügelmann 2005a, 29; s.a. Kap. 5.3.1).

Auch die Suche nach adäquaten Formen sozialen und demokratischen Lernens stärkte die Bewegung zur Öffnung von Schule und Unterricht. Neben unterrichtlichen Beteiligungsmöglichkeiten sind die im Ansatz von offener Schule/offenem Unterricht angelegten und häufig praktizierten (emanzipatorisch-demokratischen) Mitbestimmungsmöglichkeiten in Gesprächskreisen, Klassenräten, Schulversammlungen etc. hier anzuführen (vgl. Prote 2000a; Peschel 2002a, 142ff).²

Eine Öffnung der Schule für Eltern und Schulgemeinde stellte ein weiteres Begründungsmoment dar. Es wurden Möglichkeiten gesehen, Eltern in die unterrichtlich-schulische Arbeit mit einzubeziehen. Außerdem bot eine offene Schule ein geeigneteres Klima für die Identifikation aller Beteiligten mit ‚ihrer‘ Schule (vgl. Kasper 1994, 186).

In jüngerer Zeit ist eine wichtige fachdidaktisch motivierte Begründung für eine Öffnung des Unterrichts hinzugekommen:

Die Öffnung des Unterrichts hielt in den letzten Jahren gerade über diesen Weg Einzug in die Schulen. Sie wird dabei nicht mehr nur von einigen „progressiv“ denkenden Lehrern als Leitmotiv ihres Unterrichts umgesetzt, sondern flächendeckend in Aus- und Weiterbildung gefordert – meist allerdings methodisch reduziert in der Form bestimmter fachdidaktischer

¹ Weitzel (2005, 48) weist allerdings zu Recht darauf hin, „dass das Grundlagenwissen der Kindheitsforschung kein anwendungsbezogenes, handlungsleitendes Wissen ist.“

² Diese Mitbestimmungsmöglichkeiten können allerdings nicht exklusiv offener Schule/offenem Unterricht zugeordnet werden (vgl. Burk u. a. 2003).

Konzepte wie z.B. „Lesen durch Schreiben“ (vgl. Reichen 1982, 2001), dem „Spracherfahrungsansatz“ (Brügelmann/Brinkmann 1998) bzw. dem „Freien Schreiben“ im Sprachunterricht (Spitta 1988, 1992), „mathe 2000“ (Wittmann/Müller 1990, 1992) in der Mathematik oder als „Integrierender Sachunterricht“ bzw. in der Form von thematisch aufbereiteten „Lerngärten“ oder „Werkstätten“ (Peschel 2002a, 69).

Schulz fasst pointiert die nach seiner Einschätzung „unbequemen“, aber „berechtigten“ Fragen der Bewegung des offenen Unterrichts an den herkömmlichen Unterricht zusammen, die einige der angeführten Argumente für eine Öffnung des Unterrichts unterstreichen:

Die Unruhe, die sie hervorruft, ist verständlich und beabsichtigt. Schließlich konfrontiert die Kampagne schon fast zwei Jahrzehnte die pädagogische Öffentlichkeit mit unbequemen und, wie mir scheint, berechtigten Fragen: Warum geht der real existierende Unterricht so oft über die unendlich verschiedenen Voraussetzungen, die Kinder in den Unterricht mitbringen, mit einem einzigen Programm hinweg, obwohl dieser Unterricht nach offiziellem Selbstverständnis doch jede einzelne Person ernst nehmen und fördern soll? Warum erhalten die Schüler/innen so selten Gelegenheit zu üben, wie man sich Ziele setzt, sich für Themen entscheidet, Wege und Mittel wählt und erprobt, seinen Lernfortschritt selbst kontrolliert, obwohl der Unterricht doch unter der Perspektive der Hilfe zu möglichst selbstbestimmter Lebensführung erteilt werden soll? Warum werden im Unterricht so selten außerschulische Lernanlässe aufgegriffen und warum wirkt das Gelernte so selten in die Welt vor der Schultür zurück, wo wir doch nicht müde werden, die Einsicht zu preisen, daß nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt wird? Fragwürdig werden in dieser Betrachtungsweise dann auch einige Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet: Unflexible Zeit und Raumordnungen, Mangel an Materialien und Werkzeugen zum selbständigen Verfolgen von Lernvorhaben (Schulz 1989, 33).

Zusammengefasst haben vor allem die folgenden Motive und Begründungsmomente die Bewegung des offenen Unterrichts initiiert und gestützt. Dabei kommt ihnen allerdings eine unterschiedliche Bedeutung innerhalb des Prozesses zu, und auch die beteiligten Personen gewichten sie sehr unterschiedlich (s.o.)¹:

- Haltung/Sympathie für Reformpädagogik und Open Education bzw. eine vom Kind aus gedachte Pädagogik (individuelle Interessen, Bedürfnisse, Fähigkeiten, Zugangsformen, Wärme, Geborgenheit etc.);
- Abgrenzung gegenüber einer stark lernzielorientierten Didaktik und Methodik;
- Ernüchterung über die geringe Wirksamkeit der großen Bildungs- und Schulreform der 70er Jahre;
- Reaktion auf die veränderte Kindheit;
- Reaktion auf neuere lernpsychologische Erkenntnisse (insbesondere des selbstbestimmten Lernens);
- Chance für die Umsetzung fachdidaktischer Intentionen;
- Chance für den Einbezug außerschulischer Lernorte bzw. eine Gemeinwesenorientierung;
- Chance zur Beförderung sozialen Lernens;
- Chance zur Beförderung emanzipatorisch-demokratischen Lernens;

¹ Vgl. auch die bei Peschel (2002a, 72f) aufgeführten „Positionen“.

- Chance zur Beförderung gesellschaftlich erwarteter Schlüsselqualifikationen;
- Chance für eine Störungsprophylaxe;
- Chance für Reduzierung beruflicher Belastungen der LehrerInnen;
- Chance für höheren Grad der Identifikation mit Schule (Schüler, LehrerInnen, Eltern, Schulgemeinde);
- Chance zum Abbau einer direktiven LehrerInnenrolle;
- verfassungsrechtliche Argumentation (Freiheit des Individuums);¹
- Reaktion auf administrative Vorgaben und kollegiumsinternen Druck;
- Trend bzw. Modeerscheinung.

Der offene Unterricht – aufgrund einer starken Involviertheit der Schulpraxis bzw. von LehrerInnen und ihrer Verbände, praxisorientierten Zeitschriften sowie einer fehlenden Theorie und einem vergleichsweise eingeschränkten Einfluss der Wissenschaften und der Schuladministration auch als „Reform von unten“ bezeichnet (Schönknecht 1997; vgl. a. Hacker 1997b, 47) – fand vor allem Eingang in die Grundschulen. Für Schönknecht (1997, 47) beinhaltet diese „Reform von unten“ eine zweifache Bedeutung: „eine ´von unten` gewachsene im Gegensatz zur ´von oben` verordneten Reform sowie ´von unten` ausgehend im Sinne einer Basis des Schulsystems, der Grundschule, die Grundlage des gesamten Schulwesens ist“.

Neben zahlreichen individuellen Veränderungen durch LehrerInnen,² die offene Unterrichtselemente in ihrem Unterricht erprobten und häufig entsprechende Erfahrungsberichte verfassten (z.B. Strote 1985; Huschke/Mangelsdorf 1988; Sennlaub 1990a; vgl. a. die Beisp. in Bönsch/Schittko 1979, 210ff), entstanden schon bald Reformgrundschulen, die sich mehr oder weniger als ganze Institution einer Öffnung von Schule und Unterricht verpflichtet wussten (u.a.): Grundschulprojekt Münster-Gievenbeck, Laborschule Bielefeld, Marburger Grundschulprojekt, Paul-Klee-Schule Berlin, Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen.

Sukzessiv wurde offener Unterricht bzw. entsprechende Unterrichtsformen und Einzelaspekte – bereits 1970 „Stunden Freier Arbeit“ (Göhlich 1997c, 31) – von der Schuladministration in Schulgesetzen, Richtlinien, Lehrplänen und Erlassen verankert (vgl. Schönknecht 1997; Peschel 2002a).

Nach einiger Zeit folgte eine zunächst verunsicherte Schuladministration und fand sich bereit, einige Schlüsselbegriffe in Lehrpläne aufzunehmen. Sie legte zwar damit nicht den Grundstein für eine veränderte Grundschule, dazu waren die Nachbesserungen in Richtlinien zu halbherzig, sie legitimierte aber immerhin Aktivitäten einzelner Lehrerinnen und Lehrer bzw. von Kollegien an der Basis. Dieser Schritt war wichtig, insbesondere im Hinblick auf eine skeptische Schulaufsicht (Hacker 1997b, 47 mit Bezug auf Breslauer 1996).

¹ „Die Freiheit der Person darf durch den Staat, also auch durch seine Schule, nur mit besonderen Gründen eingeschränkt werden. Da offener Unterricht aber keine bedeutsamen Nachteile im Leistungsbereich zeigt, gibt es keine Rechtfertigung, die Selbstständigkeit von Kindern über die Ordnung hinaus einzuschränken, die für ein Zusammenleben und eine Zusammenarbeit in der Klasse erforderlich sind [...]“ (Brügelmann 1998, 13). Diese Argumentation spielt allerdings in der bundesrepublikanischen Diskussion lediglich eine marginale Rolle.

² Auf die Bedeutung der LehrerInnen für den Reformprozess werden wir unten noch näher eingehen.

Dies führte dazu, dass sich einerseits einzelne LehrerInnen bei ihren Reformen auf Richtlinien beriefen (vgl. Göhlich 1997c, 31), andererseits ist ein gewisser 'Reformdruck' auf einzelne LehrerInnen nicht auszuschließen, was vermutlich auch zur (unfreiwilligen) Implementation von Elementen offenen Unterrichts geführt hat. Vergleichbare Effekte sind für Schulkollegien anzunehmen, in denen einflussreiche LehrerInnen oder die Schulleitung für offenen Unterricht eintreten (s. Kap. 6). Offener Unterricht ist zudem partiell zu einer Modeerscheinung geworden, zu der man sich bekennen muss, um 'in' zu sein (Reimers 1996, 9f).

Einen wesentlichen Beitrag zu dem Prozess leistete der 'Grundschulverband' (vormals 'Arbeitskreis Grundschule e.V. '), insbesondere durch seine jährlichen Grundschulkongresse (mit bis zu 1200 für Innovationen ambitionierten TeilnehmerInnen – Buche/Combe 1996, 46) und seine Publikationen, die seit 1969 kontinuierlich die verschiedensten Aspekte des offenen Unterrichts thematisierten (vgl. Kasper 1994, 186ff).

Auch die beiden auflagenstärksten primarstufenspezifischen Zeitschriften 'Grundschule' und 'Die Grundschulzeitschrift' nahmen sich von Beginn an des offenen Unterrichts an und führten so zu einer Ausweitung der Diskussion sowie der Publikation von konkreten Unterrichtsvorschlägen/-materialien und Erfahrungsberichten (vgl. Göhlich 1997c, 35). Dies trifft auch für eine Reihe von Verlagen (z.B. Schneider, Beltz, Rowohlt, Cornelsen, AOL, Agentur Dieck, Verlag an der Ruhr, Westermann etc.) sowie Autoren zu (z.B.: Brügelmann, eine Berliner Gruppe um Buschbeck, Garlichs, Jürgens, Kasper, Peschel, Ramseger, Schwarz, Senlaub, Strote, Wallrabenstein etc.). Für die Publikationen ist insgesamt bezeichnend, dass sie sich „thematisch und inhaltlich von einer eher curricularen Orientierung in den 70er Jahren zu einer Orientierung an den Problemen der konkreten methodisch-didaktischen Umsetzbarkeit eines Konzeptes der Öffnung des Unterrichts gewandelt“ haben (Reimers 1996, 12). Dafür sind nicht zuletzt die vielen praxisorientierten Beiträge in den pädagogischen Fachzeitschriften ein Beleg.

Hinzuweisen ist auch auf die Bedeutung, die zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Reimers 1996) und die Lernwerkstätten seit 1981 für die Entwicklung des offenen Unterrichts haben (vgl. Göhlich 1997c, 33; Schönknecht 1997, 40ff).

Zahlreiche GrundschullehrerInnen – motiviert und unterstützt durch die genannten Personen, Institutionen und Publikationen – haben, so kann man mit Ramseger zusammenfassend feststellen,

[...] seit nunmehr fast 20 Jahren (inzwischen sind es 30 Jahre/HH) mit bemerkenswerten Erfolgen die Öffnung der Institution für die reale Lebenswelt der Kinder betrieben und den Übergang von der Pädagogik des Beibringens zu einer Pädagogik der Selbstaneignung der Welt durch das lernende Subjekt versucht. Wenn es in diesen Jahren überhaupt eine Schulreform gab, die die Weiterentwicklung der eigenen Institution und ihrer Pädagogik unbeirrt und mit großen Erfolgen vorangetrieben hat, dann war es sicher zu allererst die Grundschule. Gleichwohl sind diese Bemühungen, wie wir heute eingestehen müssen, hinsichtlich ihrer Breitenwirkung unzulänglich geblieben (Ramseger 1994, 9).

Der Beitrag der Arbeit besteht an dieser Stelle darin, exemplarische Einsichten in einen aktuellen offenen Schul-/Unterrichtsalltag und einen kompletten vierjährigen Grundschuldurchgang zu ermöglichen und so der wichtigsten Reformbewegung im Grundschulbereich der letzten 30 Jahre eine sehr konkrete beispielhafte Gestalt zu verleihen.

Exkurs: Informal Education und klassische Reformpädagogiken – Argumentationsstränge und Argumentationsbrüche zum offenen Unterricht¹

Als ein Grund für die Notwendigkeit Offenen Unterrichts wird nämlich häufig genannt, daß die Schule auf Anforderungen von morgen mit den Methoden von gestern reagieren würde. Aber darf dann nicht auch sehr berechtigt danach gefragt werden, wieso diese sich fortschrittlich verstehende 'alternative' Pädagogik auf Methoden von vorgestern basiert, wenn sich schon die von gestern als obsolet für die Herausforderungen der Zukunft erwiesen haben? (Jürgens 1994a, 25).

Diese provozierende Fragestellung ist u.E. berechtigt und mahnt eine kritische Prüfung (wie sie im Folgenden auch erkennbar wird) und notwendige Anpassung der „Methoden von vorgestern“ und darüber hinaus der gesamten Konzepte an die aktuellen Herausforderungen an (vgl. Hacker 1997b, 74).

Informal Education

Eine besondere konzeptionelle Verbindung bestand zwischen der in England entwickelten „Informal Education“ und dem später in Deutschland entstandenen offenen Unterricht. Die auf älteren Traditionen (etwa Ideen der us-amerikanischen und deutschen Reformpädagogik der 1920er und 1930er Jahre) basierende angelsächsische Reformschulbewegung – die in die us-amerikanische Schuldebatte auch als „Open Education“ Eingang fand – erfuhr in den 1960er Jahren einen regelrechten Boom durch die Arbeit der Plowden-Kommission und deren Berichte (vgl. Göhlich 1997c, 26ff). Der Plowden-Report von 1967 (zit. in: a.a.O., 27) beschrieb als Trend der Informal Education in englischen primary schools u.a. die folgende in unserem Kontext relevante Intentionalität und schulische Situation. Diese Aussagen bildeten letztendlich den Kern dessen, woran Teile der deutschen Schulreformbewegung anknüpften und zu einem der zentralen Anliegen des offenen Unterrichts machten.

Kinder müssen zu sich selbst finden, mit anderen Kindern und Erwachsenen leben, die Gegenwart genießen, auf die Zukunft vorbereitet werden, kreativ sein und fähig zu lieben, lernen dem Unglück die Stirn zu bieten und sich verantwortlich zu benehmen – mit einem Wort, sie müssen menschliche Wesen sein (Plowden-Report, zit. in: Bönsch/Schittko 1979c, 103).

Die Schule macht sich bewusst an die Aufgabe, die für Kinder geeignete Umgebung anzubieten, die ihnen erlaubt, sie selbst zu sein und sich auf die ihnen gemäße Weise und in dem ihnen gemäßen Tempo zu entwickeln. Sie versucht, Chancen auszugleichen und Nachteile zu kompensieren. Sie legt besonderen Wert auf individuelle Entdeckung, unmittelbare Erfahrung und schöpferische Arbeit. Sie besteht darauf, dass das Wissen nicht in säuberlich voneinander getrennte Fächer zerfällt und dass Arbeit und Spiel sich nicht gegenüberstehen, sondern sich ergänzen. ... Nicht alle Primarschulen entsprechen diesem Bild, aber es stellt einen allgemeinen und sich verstärkenden Trend dar (a.a.O.).

¹ Diese Reformpädagogiken können wir im Rahmen unserer Arbeit nicht ausführlich darstellen und diskutieren. Wir beschränken uns auf die Aspekte, die für die Frage nach offenem Unterricht relevant erscheinen. Im Übrigen wird auf entsprechende Publikationen verwiesen (z.B. Oelkers 1989; Sammelband von Göhlich 1997a; Röhrs 1991; Krieger 1998; Jürgens 1994a u. b; 1997).

Die folgenden Ausführungen und Vergleiche orientieren sich zu einem großen Teil an Göhlich (1997c u. d). Seine Einschätzungen müssen aus der Perspektive seiner Position gesehen werden, die sich weitestgehend auf die englischen Informal Education stützt.

Bereits im gleichen Jahr (1967) machte Kasper als erste in Deutschland mit einem Aufsatz in der Zeitschrift für Pädagogik¹ auf diesen Plowden-Report aufmerksam, allerdings zunächst ohne große Resonanz. Erst weitere Initiativen und Publikationen mit einem kritischen Tenor zum Zustand der deutschen Grundschulen „jener Zeit [...] als ‚Hinterhöfe der Nation‘“ (Göhlich 1997c, 30), durch den Grundschulkongress 1969, die KMK-Empfehlung für einzelne Stunden Freier Arbeit und insbesondere 1972 der Aufsatz von Brügelmann (1972, 98ff) über englische Unterrichtsprojekte unter der Überschrift „Offene Curricula“ (s. 2.3c) führten zu einer Ausweitung der Diskussion. Es folgten Studienfahrten Interessierter nach England, Publikationen des ‚Arbeitskreis Grundschule‘ und erste Versuche, sich auf die Informal Education in englischen primary schools als „Vorbild“ bei der Gründung und Gestaltung deutscher Reformgrundschulen zu beziehen (vgl. Göhlich a.a.O.).

Mitte der 1970er Jahre wurde dann eine Entwicklung in der englischen *primary education* populär, die ganz andere Tendenzen (als etwa die Forderung nach operationalisierten Lernzielen/HH) verfolgte: *open education*, das heißt Selbstständigkeitsförderung durch freie Wahl von Lerninhalten, Verzicht auf einheitliche Lehrpläne, ein Lernbegriff, der die Eigenverantwortung der Schüler betonte.

Diese Merkmale führten zu einer ähnlichen Begriffsbestimmung des offenen Unterrichts in der Bundesrepublik: Offener Unterricht dient den Erziehungszielen der Selbständigkeit und der Selbstverantwortlichkeit; auf detaillierte Lernzielvorgaben wird verzichtet, wegen der übergeordneten Erziehungsziele soll der Unterricht möglichst an den Interessen und Wünschen der Schüler ausgerichtet werden. Die Öffnung des Unterrichts kann sich auf die Inhaltswahl, die Wahl der Lernmethoden, auf den Einbezug sozial-emotionaler Probleme und anderes mehr beziehen (Einsiedler 2003, 307).

Das Konzept der Informal Education wurde allerdings nicht in Gänze, sondern lediglich partiell von der deutschen Schulreformbewegung übernommen. Göhlich sieht dies darin begründet, dass dieses Konzept „hierzulande auf andere reformistische Konzepte“ getroffen ist, „mit denen es sich angesichts der insgesamt doch stets minoritären Situation der Schulreformbewegung“ zu arrangieren hatte:

[...] z.B. die revitalisierte klassische Reformpädagogik Freinets, die insbesondere linke Argumentationsbedürfnisse in der Schulreformbewegung bedient, aber auch schon ein erstes Zurück zu mehr (Selbst-) Disziplin und mehr Klarheit in der Unterrichtstechnologie verheißt, oder später, Anfang der 1990er Jahre, die ebenfalls revitalisierte klassische Reformpädagogik Montessoris, die insbesondere die Harmonie- und Ruhebedürfnisse in der Schulreformbewegung bedienen kann (Göhlich 1997c, 35).

Die diskursive Vernetzung und praktische Verbindung des neu-reformpädagogischen Konzepts der Informal Education mit wieder entdeckten klassischen Reformpädagogiken, v.a. Freinet und Montessori, sowie lernbereichsspezifischen Ansätze wie Reichens Lesen durch Schreiben haben zur heutigen breit gefächerten Auffassung einer „Öffnung des Unterrichts“ geführt (a.a.O., 36).

Klassische Reformpädagogiken

Als weiterer wesentlicher ideengeschichtlicher Hintergrund für die ‚neuen Reformpädagogiken‘ und damit auch für den offenen Unterricht müssen die ‚klassischen Re-

¹ Zeitschrift für Pädagogik 1967, 474ff.

formpädagogiken` angesehen werden (die schon, wie bereits angemerkt, Einfluss auf die `Informal Education` ausgeübt hatten). Deren `Programm` kann als allgemeine Schulkritik, die Leitidee von der Entwicklungsfähigkeit sowie vor allem einer `Pädagogik vom Kinde aus` zusammengefasst werden (vgl. Oelkers 1989).

Auf einer allgemeinen Ebene ist zunächst für die `klassischen` und die `neuen` Reformpädagogiken eine wesentliche Gemeinsamkeit zu konstatieren: „Die neuen Ansätze erwachsen wie die klassischen aus der Kritik an Lebensferne und Erlebnismangel, an Frontalunterricht und Tätigkeitsarmut, am Zeugnisssystem und insgesamt am Formalismus der Institution Schule“ (Göhlich 1997d, 19)¹ sowie dem Bemühen um eine stärkere Kindorientierung.

Erhebliche Diskrepanzen zeigen sich aber bei einer Analyse der anthropologischen und pädagogischen Grundpositionen.

Während klassische Reformpädagogiken sich eher an der seit Rousseau virulenten Idee des Kindes, am (bei Montessori noch religiös gefärbten) Mythos Kind orientieren und durchweg (ähnlich wie schon gut 100 Jahre vorher Pestalozzi) ihre Konzepte an eine selbst-formulierte Anthropologie des Kindes, an eine selbst-formulierte Vorstellung von *der* Entwicklung *des* Kindes, etc. anlehnen, was zwangsläufig eine Homochronisierung und Standardisierung der betreffenden reformpädagogischen Konzepte zur Folge hat, orientieren sich die neuen reformpädagogischen Ansätze eher an Sozialisationsbedingungen. Sie begreifen die Entwicklung der Kinder als heterochron, nicht-standardisierbar, ja auch die Entwicklung eines einzelnen Kindes als in sich heterochron. Damit setzen die neuen Reformpädagogiken, ohne dies ausdrücklich zu reflektieren, die Kritik der pädagogischen Anthropologie als unhistorische, normative Wesenslehre des (allgemein begriffenen) Kindes praktisch um. [...]

[...] in den klassischen Reformpädagogiken wird die Einrichtung des Schulraums als Erfahrungsraum durch, mehr oder weniger standardisierte, materiale Vorgaben pädagogisch normiert. Der Schulraum wird als pädagogische Umgebung begriffen und gerade deshalb vom Pädagogen vorab ausgewählt gefüllt. Der schulische Innenraum wird in seiner Bedeutung erkannt, gilt jedoch als vollkommen planbar. Bei den neuen Reformpädagogiken füllt sich die pädagogische Umgebung dagegen allmählich, diskontinuierlich und wechselnd, mit allem möglichen konkreten und bildlichen Material, das den Kindern bzw. Jugendlichen und den pädagogisch arbeitenden Erwachsenen in ihrem Alltag begegnet. [...]

Auch Montessori, Steiner und Freinet berücksichtigen in ihren pädagogischen Konzeptionen die Eltern der Schulkinder, bezogen sie jedoch kaum in den Alltag der Einrichtungen ein. Für die neuen Reformpädagogiken ist dagegen ebendieser Einbezug der Eltern als die pädagogische Einrichtung Mitbestimmende und in ihr (teils direkt mit den Kindern, teils indirekt) Mitarbeitende sowie als selbst Mitlernende ein wesentliches Charakteristikum. [...]

Die klassische Reformpädagogiken sind disziplinentorientiert, wenn auch in neuer Form, nämlich mit dem Anspruch, Disziplin der Kinder ohne Ausübung der Autorität des Lehrers zu erreichen. [...] In den neuen Reformpädagogiken ist die Disziplin kein vorrangiges Thema. [...] (Göhlich 1997d, 21ff).

Neben diesen den klassischen Reformpädagogiken (mit unterschiedlicher Ausprägung) gemeinsamen Problemfeldern – Schulz (1989, 30) spricht in diesem Kontext von „Mög-

¹ Göhlich benennt weitere Gemeinsamkeiten, die aber in unserem Zusammenhang wenig relevant sind. Vgl. auch die „kritische Dogmengeschichte“ der Reformpädagogik bei Oelkers (1989) sowie die Synopse der unterschiedlichen Ansätze bei Peschel (2002a, 18f).

lichkeiten des Rationalitätsverfalls in ´schülerzentrierten`, ´informellen` Konzepten“ – gibt es spezifische Anleihen und Abgrenzungen der Bewegung des offenen Unterrichts (als Teil der ´neuen Reformpädagogiken`) bei den einzelnen Konzepten, speziell bei Montessori, Petersen, Freinet und Steiner sowie dem Projektunterricht.¹

Die Anleihe bei Montessori erfolgte vor allem auf die unterrichtspraktische Ebene bezogen. Dabei standen der „Wunsch, dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich selbst gemäß seinem inneren ´Bauplan` zu entwickeln“ (Peschel 2002a, 17), im Vordergrund sowie die von Montessori „entscheidend mitgeprägte Idee der Freiarbeit in vorbereiteter Umgebung“ (Göhlich 1997d, 12). Beides hat partiell Eingang in den offenen Unterricht gefunden.²

Kritisch entgegengehalten wurde der Montessoripädagogik allerdings die relativ starke Einengung und der Anpassungsdruck für die Kinder durch die Vorgaben des Materials und die Disziplinvorstellungen (Göhlich a.a.O. mit Bezug auf Preuss-Lausitz 1993 und Wünsche 1982; vgl. a. Peschel 2002a, 17).

Mehr Raum in methodischer Hinsicht gab Petersen den Schülern „durch vielseitigere und offenere Arbeitsmittel“ (Peschel a.a.O.). Freiräume ergaben sich zudem im Gruppenunterricht und dem forschend-entdeckenden Lernen, allerdings im Rahmen vorgegebener Themen, und partiell in der freien Arbeit, die der Stundenplan für den Samstag auswies. Der „Wochenarbeitsplan“ gewann Bedeutung für den offenen Unterricht vor allem durch seine Strukturierung und Rhythmisierung der Unterrichtswoche sowie die darin vorgesehenen unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen. Inhaltlich „freie“ Betätigungen waren aber nicht vorgesehen.

Die individuelle Entfaltung der Schüler ordnete Petersen „klar der Gemeinschaftserziehung unter“, und wie schon Montessori traute auch er „dem Kind keinen freien Bildungserwerb zu, das Kind muss vom Lehrer verantwortlich geführt werden“, so seine Position (Peschel a.a.O., 19).

Besonders auch der Ansatz von Freinet wurde für die ´neuen Reformpädagogiken` relevant. Nach Göhlich sind nicht zuletzt die folgenden Zuschreibungen dafür verantwortlich:

Diese Pädagogik grenze kein Kind aus; sie richte sich gerade an Arbeiter- und Bauernkinder, also an Kinder aus unterprivilegierten Familien; sie beziehe die Lebenswelt der Kinder und ihrer Eltern mit ein; sie fördere ein erkundendes Verhältnis zur Natur, selbständiges Arbeiten einschließlich gegenseitiger Kontrolle und Selbstkontrolle sowie die Kommunikation der Kinder untereinander und die Wertschätzung des eigenen Produkts durch dessen Vervielfältigung und Einbeziehung in Klassenkorrespondenzen (Göhlich 1997d, 13).

Bezüge zum offenen Unterricht (neben dem Schuldrucker-Konzept) lassen sich besonders über die bei Freinet grundgelegte forschende Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, seine Ateliers (mit Werkstattcharakter) und die Wochenarbeitspläne herstellen. Insgesamt werden dem Kind ein relativ großer Freiraum zur Persönlichkeits-

¹ Wir beschränken uns auch bei dem jeweiligen Ansatz auf Aspekte, die im Kontext der Öffnung des Unterrichts thematisiert werden.

² Vgl. etwa die Praxisbeispiele „Freie Arbeit nach Montessori an der Schule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche“ (Busch 1995).

entfaltung eingeräumt und zudem basisdemokratische Prozesse des Aushandelns von Abläufen, Regeln etc. angestoßen (vgl. Peschel 2002a, 19ff).¹

Gleichwohl wird eine deutliche Grenze für die Übertragbarkeit auf aktuelle Formen offenen Unterrichts gesehen. Denn sowohl die typischen Freinetmaterialien/-werkzeuge als auch das „Konzept einer Landschule“ sind nur noch bedingt der aktuellen Lebenswelt der Kinder angemessen. Auch werden die „Disziplinierungswünsche“ Freinets problematisiert, da mit offenem Unterricht eine Pädagogik „vom Kind“ aus intendiert wird (Göhlich a.a.O.; vgl. a. Peschel a.a.O.).

Auch die Waldorfpädagogik Steiners enthielt einige Aspekte, die in die Rezeption durch die ´neuen Reformpädagogiken` Eingang fanden und teilweise zu vergleichbaren konkreten Forderungen führten. Göhlich führt diesbzgl. an: die „Abschaffung der Zensuren; der Unterrichtsstoff orientiere sich an der kindlichen Entwicklung, nicht nur der intellektuelle Bereich, sondern auch der musisch-ästhetische Bereich und die Ganzheit von Körper und Geist [...] werden gefördert“ (Göhlich a.a.O.).

Teilweise scharf kritisiert wurden allerdings die Verschiebung von (demokratischen) Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler (erst ab dem vierzehnten Lebensjahr) sowie Konzept und Praxis „ungebrochener und unreflektierter Lehrerautorität“ (a.a.O.).

Die von Dewey und Kilpatrick entwickelte Projektarbeit verfolgte primär die gesellschaftspolitische Intention einer Einübung in Gemeinschaft und Demokratie. Zentrales methodisches Prinzip dabei war das ´learning by doing`, echte Probleme und Vorhaben sollten gemeinschaftlich resp. in Gruppen gemäß einer bestimmten Phasenabfolge bearbeitet und einer Lösung zugeführt werden.

Sowohl das Anliegen als auch die methodische Grundform inspirierten die ´neuen Reformpädagogiken` und letztlich auch die Bewegung des offenen Unterrichts. In der schulischen Realität wurde und wird allerdings eine Arbeit in Projekten kaum umgesetzt, allenfalls wird phasenweise projektorientiert gearbeitet oder schulische Projektwochen (zumeist am Schuljahresende) werden durchgeführt, d.h., lediglich einige (zumeist nicht zentrale) Prinzipien des Projektunterrichts wurden realisiert. Für eine Öffnung des Unterrichts bieten sich einige Anleihen bei der Projektmethode an: das Aufbrechen des Frontalunterrichts und des 45-Minuten Rhythmus, eine stärkere Handlungs- und Produktorientierung, Abgabe von Verantwortung an die einzelnen Schüler bzw. Gruppen sowie der Einbezug von Eltern, außerschulischen Experten und außerschulischen Lernorten.

Weitere Bezüge bestehen partiell zur Arbeitsschulbewegung (Kerschensteiner, Gaudig, Haase, Reichwein), dem Gesamtunterricht (Otto), der antiautoritären Erziehung (Neill, Schönebeck), der Kinderladenbewegung, der Gestaltpädagogik sowie der Tätigkeitstheorie (Leontjew, Galperin) (vgl. Jürgens 1994a, 41).

¹ Vgl. etwa die Praxisbeispiele „Freie Arbeit nach Freinet in der Grundschule“ (Hagstedt 1995).

2.3 Konzeptionelle Ansätze und Modelle

Als gemeinsamer Kern der Hinbewegung zu größerer Offenheit kann die Nicht-Verfügbarkeit des Lernenden, d.h. positiv die Förderung seines Selbstseins und Selbstwerdens angesehen werden. Damit ist die seit Humanismus und Aufklärung die Geistesgeschichte, aber auch die gesellschaftlich-politische Ordnung bestimmende Idee der Freiheit und der Selbstbestimmung schulpädagogisch aufgenommen (Kasper 1988, 65).

Eine Theorie offenen Unterrichts hätte grundsätzlich zu klären, „was, von wem, in welcher Hinsicht, wie lange, aus welchen Gründen, zu welchem Zweck bzw. wofür unterrichtlich offen zu halten“ (Heid 1996, 159) und wie oder wodurch die Offenheit zu gestalten und zu organisieren sei.

Ein entsprechender Entwurf liegt, wie schon mehrfach betont, nicht vor. Gleichwohl haben inzwischen zahlreiche Autoren vielfältige Definitionen, Merkmallisten, konzeptionelle Ansätze und Theoriebildungsversuche bzw. theoretische Rahmenkonzeptionen in die Diskussion eingebracht und damit auch wesentliche Fragen beantwortet. Die Ansätze unterscheiden sich erheblich in ihrem Umfang, dem Grad ihrer Konkretheit, der Differenziertheit von Merkmalen sowie ihren Begründungsbemühungen und -kontexten. Erheblich konkreter (wenn auch nicht übereinstimmend) sind dagegen die einzelnen offenen Unterrichtsformen wie WP, FA, Stationsarbeit, Werkstattarbeit und Projektunterricht abgegrenzt und konzeptionell entwickelt (Bohl 2004, 14; vgl. a. Sennlaub 1984, 1990a; Strote 1985; Huschke/Mangelsdorf 1988; Claussen u.a. 1993; Hegele 1997; Bauer 1997; Peschel 2002a; s.u. e).

Offener Unterricht erweist sich in den Ansätzen als ein „komplexes pädagogisch-didaktisches Konstrukt“ (Hanke 2001, 47), das durch Einflüsse aus den Reformpädagogiken, gesellschaftlichen Entwicklungen und nicht zuletzt den Bezugswissenschaften geprägt ist (s. 2.2). Die Öffnung von Unterricht und Schule wird in nahezu allen Ansätzen als Prozess verstanden „in dem Sinne, den Unterricht bzw. die Lernumgebung zunehmend im Hinblick auf die individuellen Lernbesonderheiten und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu verändern bzw. zu ´öffnen`, um Lernprozesse auf jeweils spezifische Weise zu provozieren“ (a.a.O.). Brügelmann systematisiert die „Versuche einer theoretischen Fundierung“ verschiedener Autoren:

- aus einem veränderten Bildungs- und Wissen(schaft)sbegriff als sich ergänzende Prinzipien entfaltet: institutionelle, thematische und methodische Öffnung;
- pädagogisch-psychologisch ebenfalls als komplementäre Dimensionen gedacht: Offenheit in der Organisationsform, im inhaltlichen Bereich, im kognitiven Bereich, im sozioemotionalen Bereich, gegenüber der Welt außerhalb der Schule;
- sozialpsychologisch durch Verknüpfung von Beziehungs- und Inhaltsebene: unter kommunikativem Aspekt: Gegenseitigkeit, Einfühlungsvermögen, Einwirkungsfähigkeit, Anerkennungsbereitschaft; unter inhaltlichem Aspekt: Durchschaubarkeit, Nachvollziehbarkeit, Veränderbarkeit, Relevanz;
- nach dem Kriterium zunehmender Selbständigkeit der SchülerInnen als Erweiterung der betroffenen Dimensionen von Unterricht gestuft: methodische, didaktische, pädagogische Öffnung (Brügelmann 1997c, 9 mit Bezug auf Ramseger 1977, Benner 1989, Wagner 1978, Bönsch 1979).

Im Folgenden werden einige der wichtigsten Ansätze und Konzeptionen¹ kurz vorgestellt, um einerseits Einsichten in die Vielfalt und das breite Spektrum von Aspekten einer schulisch-unterrichtlichen Offenheit zu gewinnen, andererseits die teilweise sehr unterschiedlichen Ansätze bzw. die „Diversität pluraler theoretischer Positionen“ (Kasper 1989b, 19) der Befürworter offenen Unterrichts deutlich werden zu lassen. Zudem soll damit unsere eigene Untersuchung vorbereitet werden. Allerdings, weder eine Synopse noch eine breitere Diskussion der einzelnen Ansätze kann im Rahmen unserer Arbeit geleistet werden.²

a) Definitionen und Merkmallisten

Als erste konzeptionelle Bausteine können Definitionen und Merkmallisten angesehen werden. Sie werden hier lediglich als Beispiele angeführt, um exemplarisch die ‚Leistungsfähigkeit‘, aber auch die Grenzen dieser Darstellungsformen aufzuzeigen.³ Vorliegende Definitionen sind entweder weitgehend allgemein gehalten, um ein möglichst breites Spektrum der konzeptionellen Elemente abzudecken, oder sie sind einseitig an einem ideengeschichtlichen Schwerpunkt orientiert. Ersteres trifft insbesondere für den schon erwähnten „Sammelbegriff“ zu, der „für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein 1994, 54) steht. Ähnlich Wedel-Wolf, für die der „gemeinsame Nenner“ die „neue Sichtweise des Kindes als Subjekt seines Lernens und nicht als Objekt der Belehrung“ ist (zit. in: Hacker u.a. 1996, 14). Ebenso wenig spezifisch ist die Rede von der „Bewegung des offenen Unterrichts“ als einer „Vielfalt von unterschiedlichen, zusammenströmenden Denk-, Motiv- und Handlungsformen [...], denen der mehr oder weniger radikale Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis des Schulwesens gemeinsam ist“ (Jürgens 1994a, 24).

Schon auf dieser allgemeinen Ebene werden unterschiedliche Akzentuierungen deutlich: Geht es nach Auffassung von Wallrabenstein und Wedel-Wolf bei der Öffnung von Unterricht primär um einen veränderten Umgang mit dem Kind, so steht aus der Sicht von Jürgens dabei ein „mehr oder weniger radikale(r) Bruch mit der traditionellen Erziehungs- und Unterrichtspraxis“ im Vordergrund.

Die folgende Definition von Neuhaus-Siemon geht einen Schritt weiter. Sie signalisiert ein prozessuales Verständnis einer inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Offenheit und benennt sowohl unterrichtsbezogene („selbstverantwortliches und selbstständiges Lernen und Handeln üben“) als auch übergeordnete Ziele („Zielbild des mündigen Bürgers und seiner Verantwortung in der demokratischen Gesellschaft“). Damit

¹ Merkmale/Indikatoren/Qualitätskriterien liegen etwa vor von Apel (2002, 221), Bastian (1995), Jürgens (1994a), Ramseger (1985, 53f), Wallrabenstein (1994, 170f); Rahmenkonzeptionen von Jürgens (1994b, 26), Bönsch (1998), Bohl (2004, 16); Definitionen von Wallrabenstein (1994, 54), Neuhaus-Siemon (1996, 19f), Göhlich (1997c, 38), Peschel (2002a, 78); eine Elementar-Grammatik von Hacker u.a. (1996, 15); offene Lernsituationen von Kasper (1988, 1994); Stufen der Offenheit von Brügelmann (1996), Peschel (2002a, 90ff); Unterrichtschoreographie von Bohl (2004) etc.

² Ansatzweise wird dies etwa bei Jürgens (1994a, 40ff) und Reimers (1996, 19ff) geleistet.

³ Ihre Autoren haben in der Regel umfangreiche Ausführungen zu offenem Unterricht vorgelegt, die hier nicht zur Diskussion stehen und damit auch nicht kritisch hinterfragt werden.

liefert sie zugleich einen Begründungskontext für die Öffnung von Unterricht. Nicht geklärt wird die Frage, ob der „Grad der Selbst- und Mitbestimmung des zu Lernenden durch die Kinder“ zu einem schlichten Unterscheidungs-Kriterium oder zu einem Qualitäts-Kriterium wird. Anders formuliert: Ist ein Unterricht um so besser, je offener er ist? Nicht geklärt wird auch, ob und wo es eine Begrenzung für die (zunehmende) Schülerbeteiligung gibt (im inhaltlichen, methodisch-organisatorischen u. sozialen Bereich; s. in 2.5 die kritischen Anfragen) und wie diese zu gestalten ist.

Offener Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, daß der Lehrer oder die Lehrerin den Kindern die Gelegenheit gibt, selbstverantwortliches und selbständiges Lernen und Handeln zu üben. Er ist damit mehr als ein vom Lehrer arrangierter schülerorientierter Unterricht. Mit dem Terminus „offener Unterricht“ wird vielmehr ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler/innen bestimmt wird. Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des zu Lernenden durch die Kinder wird zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung den jungen Menschen in der Frage, wann sie was mit wem und wie lernen wollen, zugebilligt wird, um so offener ist der Unterricht. [...] Die Schule orientiert sich am Zielbild des mündigen Bürgers und seiner Verantwortung in der demokratischen Gesellschaft (Neuhaus-Siemon 1996, 19f).

Gemeinsam ist den angeführten Definitionen, dass sie auf Begründungsansätze hinweisen, diese aber nicht explizieren. Gemeinsam ist ihnen auch, dass sie offensichtlich für eine ‚gemäßigte‘ Offenheit stehen, da sie weder offenen Unterricht als ausschließende Alternative zum traditionellen Unterricht definieren noch eine ‚radikale‘ oder ‚totale‘ Offenheit fordern (Neuhaus-Siemon formuliert bspw. eher zurückhaltend „Unterrichtsinhalt [...] nicht primär vom Lehrer [...] bestimmt“). Durch ihren Verzicht auf eine Konkretisierung der Offenheit in der Schul-/Unterrichtspraxis bieten sie eine große Gestaltungsfreiheit für die LehrerInnen, sie bergen aber auch die Gefahr der Beliebigkeit.

Gudjons definiert offenen Unterricht intentional:

Mit offenem Unterricht geht es für ihn

[...] um die Verwirklichung von Selbstbestimmung, Selbständigkeit in der Umweltauseinandersetzung, Kritikfähigkeit, [...] um Kreativität, undogmatisches Denken, Kommunikationsfähigkeit und Selbstvertrauen. [...] Die zentrale Idee des Offenen Unterrichts ist die konsequente Umsetzung der Erziehungsziele Selbständigkeit und Mündigkeit (Gudjons 1992, 24).

Einseitig auf jeweils eine ideengeschichtliche Wurzel beziehen sich Goetze und Göhlich in ihren Definitionen:

Als Zwischenbilanz möchte ich die von mir favorisierte Begriffsbestimmung festhalten: Offener Unterricht kann als eine pädagogische Variante der personenbezogenen Psychologie im Sinne von Rogers aufgefaßt werden; der Rogers-Ansatz gibt also die Ziele vor. Die Einzelmerkmale des Offenen Unterrichts sind aus den empirisch vorfindbaren Umsetzungen abzuleiten (Goetze 1995, 258).

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 Operation, learning by doing o.Ä., sondern insbesondere das Erarbeiten und Bearbeiten spezifischer eigener Fragen und die eigene Beantwortung eigener Fragen meint (Göhlich 1997c, 38).

Merkmallisten zu offenem Unterricht bieten dagegen konkretere Hinweise (zwangsläufig selektiv) für die Schul-/Unterrichtspraxis, leisten allerdings keine Präzisierung der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler (Bastian spricht bzgl. der Inhaltlichkeit lediglich von „Fragen und Interessen der Beteiligten“). Begründungs- und Zielkontexte werden im Übrigen lediglich angedeutet.

Merkmale offenen Unterrichts nach Bastian:

1. Offener Unterricht öffnet sich den Fragen und Interessen der Beteiligten,
2. Offener Unterricht öffnet sich der Verschiedenheit der SchülerInnen,
3. Offener Unterricht öffnet sich für Erfahrung und ermöglicht Handeln an außerschulischen Lernorten,
4. Offener Unterricht bemüht sich um eine schüleraktivierende und handlungsorientierte Methodenvielfalt,
5. Offener Unterricht fördert Mündigkeit durch Selbständigkeit und Selbstverantwortung,
6. Offener Unterricht fördert lernen über Fächergrenzen,
7. Offener Unterricht fördert die Bedeutsamkeit des Lernens,
8. Offener Unterricht kultiviert die Rolle des Lehrenden als Lernberater,
9. Offener Unterricht bemüht sich um ein mehrdimensionales Verständnis von Leistung und um Formen der Leistungskontrolle, die diesem gerecht wird,
10. Offener Unterricht versteht sich als Ergänzung zu `geschlossenen` Lernformen (Bastian 1995a).

Merkmale offenen Unterrichts nach Apel (strukturgleich mit den Kriterien von Jürgens (s.u.), allerdings stärker zusammengefasst):

- Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden bei der Auswahl von Inhalten, Arbeitsmitteln und Methoden,
- Zurückhaltung der Lehrenden bei gleichzeitiger Förderung selbstorganisierten Lernens,
- Entdeckendes Lernen an problemhaltigen Aufgaben,
- Selbstverantwortliche Arbeitsformen wie Freiarbeit, Stationenlernen, Wochenplan- und Projektarbeit (Apel 2002, 221).

b) Systematisierungsversuche

Stärker konzeptionell ausgerichtet sind eine Reihe von Systematisierungsversuchen, die in den letzten drei Jahrzehnten von verschiedenen Autoren (die sich ihrerseits partiell auf diverse Publikationen beziehen) eingebracht wurden und die die Diskussion um offenen Unterricht voran gebracht haben. Die wesentlichen dieser Ansätze hat Reimers (1996, 19ff; vgl. a. Jürgens 1994a u. Brügelmann 1997c) zusammengetragen und seinerseits geordnet, sodass wir seine Aufzeichnungen hier lediglich zu skizzieren brauchen.¹

Offenheit der Lernsituationen, der Curriculumentwicklung und der Institution von Nehles (1986) in drei Dimensionen zusammengefasst:

¹ Nicht thematisiert werden von uns die „Handlungsspielräume von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen der Öffnung des Unterrichts“ (Hänsel) sowie „Öffnung im Sinne einer stärkeren Kindorientierung, einer stärkeren Öffnung zwischen allen an der Erziehung Beteiligten und im Sinne einer stärkeren Einbeziehung des Alltagserlebens in das Schulleben“ (Schwarz), da wir an anderer Stelle darauf eingehen. Außerdem gehen wir nicht auf die den einzelnen Systematisierungsversuchen zugrunde liegende Literatur verschiedener Autoren ein.

- Offenheit der Lernsituationen – Unterrichtsgegenstände werden (auch) für die subjektiven Vorerfahrungen der Schüler geöffnet (und nicht nur aus „wissenschaftlicher Perspektive zum Lerngegenstand gemacht“), damit sie über den Wissenserwerb hinaus zum Aufbau von Handlungskompetenz und eigener Identität beitragen.
- In bezug auf die Curriculumentwicklung dokumentiert sich ‚Offenheit als komplexes Interaktions- und Kommunikationsmodell der Curriculumentwicklung‘ an dem alle Betroffenen (also auch Lehrkräfte und Schüler) und nicht nur wissenschaftlich ausgebildete Experten beteiligt werden.
- Die ‚Öffnung der Institution‘ ist die dritte Dimension, der es vor allem darum geht, eine zu starke institutionelle Ausgrenzung der Schule aus der übrigen Lebenswelt zu vermeiden, wobei sich in diesem Zusammenhang dann der Begriff der ‚Offenen Schule‘ etabliert hat (Reimers 1996, 20).

Für die angesprochene kommunikative Curriculumentwicklung, die sich in der gesamten Diskussion als eines der zentralen, aber wenig explizierten Unterthemen erweist, entwickeln Bönsch/Schittko (1979b) eine Empfehlung. Zunächst stellen sie fest, dass es um eine Synthese zwischen gesellschaftlich ausgewiesenen Anforderungen in Form curricularer Vorgaben und „den zu fördernden Lernideen, -interessen, -bedürfnissen der Schüler [geht], d.h. daß curriculare Handlungsentwürfe als Orientierung und Anforderung sehr wohl bestehen, gleichzeitig aber die Autonomie und Kreativität der Lernenden das konkrete Lernen mit bestimmen müssen“. Ist ein solcher Prozess erfolgreich, können einerseits „die Gefahren einer fehlenden inhaltlichen Bestimmung“ und andererseits „eines unreflektierten Individualismus vermieden werden“ (a.a.O.). Für die Offenheit von Curricula setzt dies voraus:

- im Rahmen des Unterrichts kann immer wieder zwischen Alternativen, zwischen mit den Grundintentionen zu vereinbarenden Zielen gewählt werden;
- trotz festgesetzter Lernziele sind unterschiedliche Lernwege und unterschiedliche Lernerfahrungen möglich;
- die Lerninhalte sind so angeordnet, daß problemorientierte Überschreitungen festgefügt Lernbereiche (Fächer) angeregt werden;
- Schüler und Lehrer können eigene Probleme und Erfahrungen, besondere Interessen und Fähigkeiten einbringen;
- der Entstehungs- und Begründungszusammenhang des curricularen Entwurfs ist soweit offengelegt, daß die am Unterricht Beteiligten sinnvolle Entscheidungen für die konkrete Lernarbeit treffen können;
- die Lernplanung kann sich an die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten der einzelnen Lerngruppen anpassen;
- Unterricht kann auf die sozialen Bedingungen des schulischen Umfeldes und regionaler Besonderheiten abgestimmt werden (Bönsch/Schittko 1979b, 46).

Methodische, thematische und institutionelle Öffnung von Benner (1989¹) in drei Kategorien zusammengefasst:

- Methodische Öffnung – Bei der Planung des Unterrichts hat sich die Lernzielanalyse nicht einseitig nur an den Lehrzielen auszurichten, sondern Schülern Lernleistungen zu ermöglichen, die „als solche nicht schon in einer vorgegebenen Ordnung begründet sind“. Im Unterricht sollte die Lehrperson die Sachverhalte so einbringen, dass „sich für die

¹ Benner hat diesen Systematisierungsversuch bereits zu einem früheren Zeitpunkt vorgenommen und setzt bei der Neuformulierung nur z. T. einige andere Akzente. Reimers nimmt nur Bezug auf den Beitrag von 1989.

Lernenden daraus Fragen ergeben, auf die sie dergestalt Antworten suchen lernen, daß sie später nicht nur das Erkenntnisprodukt, das Ergebnis ihrer Lernbemühungen, sondern auch den Weg zu ihren Erkenntnissen als Teil des Ergebnisses selbst begreifen“.

- Thematische Öffnung – Die Lerngegenstände sind „im Hinblick auf ihre Lebensbedeutung ausdrücklich im Unterricht zu thematisieren“. Damit soll die rein wissenschaftliche Bedeutung der Inhalte relativiert werden, „um mit den Schülern Wege zu erarbeiten, die es ihnen ermöglichen, diese Unterrichtsgegenstände für ihre Lebensbewältigung zu erschließen und zu nutzen“.
- Institutionelle Öffnung – Durch die Öffnung der Institution Schule sollen „Übergänge aus unterrichtlichen Lernsituationen in lebenspraktische Handlungssituationen und aus solchen zurück in unterrichtliche Lernsituationen ermöglicht werden“, gleichwohl soll der Unterricht dadurch nicht „unmittelbar lebensbedeutsam“ sein. Ziel ist nicht ein direkter Vollzug lebenspraktischer Handlungssituationen (dies wäre kein Unterricht im eigentlichen Sinne), sondern eine „Anbahnung von potentiell verfügbaren Handlungskompetenzen“ (vgl. Reimers 1996, 20f).

Indikatoren offenen Unterrichts - Methodische, thematische und institutionelle Öffnung konkret

Ramseger (1985¹) greift die Systematik von Benner (s.o.) auf und konkretisiert sie in Form eines Indikatorenkatalogs. Er fühlt sich „dem Emanzipationsideal im Sinne einer Befreiung der Schüler von ihrer Objektrolle im Lernprozess verpflichtet“ und möchte mit der „deskriptiven Funktion“ des Katalogs beschreiben, auf was bezogen Unterricht offen oder geschlossen sein kann, sowie mit der „definitiven Funktion“ klären, „wie Unterricht gestaltet sein muß, der als ´offen` bezeichnet werden kann“ (Reimers 1996, 21ff). Eine (qualitative) Stufenfolge wird nicht beschrieben. Offen bleibt ebenfalls, wie sinnvoll und tragfähig die Option ist (3-5), dass „Schule keinem allgemeinen, staatlich verordneten Curriculum oder Lehrplan unterworfen“ sei (s.u. die Frage nach einem Minimalkonsens einer Allgemeinbildung und die Kritik in 2.5).

Dieser Indikatorenkatalog, der neben den unten darzustellenden Qualitätskriterien von Wallrabenstein der detaillierteste und umfangreichste seiner Art ist, wird im folgenden komplett wiedergegeben, da er einerseits sehr viele der wesentlichen Aspekte der Diskussion um eine konkrete Öffnung von Schule und Unterricht thematisiert und andererseits einen Vergleich zu den von uns zu erstellenden Listen aus Dimensionen, Facetten und Aspekten (Kap. 5) nahe legt.

Indikatoren für inhaltliche Offenheit

Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn ...

- 1-1 ... Einfälle, Gedankenverbindungen, Auslegungen, Ergänzungen und Themenverschiebungen von Seiten der beteiligten Subjekte zugelassen und zum Tragen kommen können.
- 1-2 ... Planungsvorgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
- 1-3 ... er traditionelle Fächergrenzen überschreiten kann.
- 1-4 ... die Schüler die Möglichkeit haben, unter mehreren Unterrichtsangeboten frei zu wählen.
- 1-5 ... die Schüler die Möglichkeit haben, eigene Unterrichtsvorhaben anzuregen und durchzuführen.

¹ Die erste Auflage erschien bereits 1977.

- 1-6 ... in ihm verschiedene Perspektiven und Deutungen des zu bearbeitenden Gegenstandes zum Tragen kommen können.
- 1-7 ... er nicht nur das kognitive, sondern auch affektives und soziales Lernen fördert.
- 1-8 ... der Lernerfolg nicht in der Beantwortung von Testfragen erschöpfend gemessen werden kann, sondern in erfolgreichem Handeln gesehen wird.
- 1-9 ... er einer handlungsorientierten Leitidee folgt, Lernziele während des Unterrichtsverlaufs verworfen und neu gesetzt werden können.

Indikatoren für methodische Offenheit

Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn ...

- 2-1 ... Planungsvorgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
- 2-2 ... die ihm zugrundeliegenden Intentionen und Entscheidungen begründet sind und die dabei angewandten Maßstäbe offengelegt werden.
- 2-3 ... das im Unterricht eingesetzte Material wie auch die Unterrichtsplanung selbst Leerstellen enthalten, in denen sich eigene Initiativen der Schüler entfalten können und von denen aus die Unterrichtsplanung revidiert werden kann.
- 2-4 ... die Zeitplanung (Stundenplangestaltung und -ausfüllung) in die Entscheidung der Lerngruppe gestellt ist.
- 2-5 ... Alternativen hinsichtlich der Ziele wie Wege mitgeplant wurden und weitere Alternativen in der Unterrichtssituation ausprobiert werden können.
- 2-6 ... die vom Unterricht unmittelbar Betroffenen die Möglichkeit haben, an der Unterrichtsplanung aktiv mitzuwirken.
- 2-7 ... auf Zwangsbelehrung verzichtet wird und die Schüler das Recht haben, Unterrichtsvorgaben und -angebote abzulehnen.
- 2-8 ... in ihm verschiedene didaktische Verfahren und Methoden zum Tragen kommen können.
- 2-9 ... er den Schülern Gelegenheit bietet, ihre Interessen zu artikulieren und von diesen Interessen seinen Ausgang nimmt.
- 2-10 ... er Gelegenheit für Probehandeln bietet und Mißerfolge dabei keine Sanktionen nach sich ziehen.
- 2-11 ... Fragen, Einwände und Proteste der Schüler zugelassen und Konsequenzen daraus gezogen werden.
- 2-12 ... die Schüler Wünsche, Vorstellungen und Phantasien sanktionsfrei äußern können.
- 2-13 ... auf ein für alle Schüler gleiches Curriculum verzichtet wird und der Unterricht an die situationstypischen Lebensverhältnisse der jeweiligen Bezugsgruppe anknüpft.
- 2-14 ... die Kinder einem individuellen Arbeitsplan folgen können und keiner Zwangsunterweisung im geschlossenen Klassenverband unterworfen sind.
- 2-15 ... sich die Schüler selbst gruppieren und zwischen verschiedenen Gruppen und Einzelarbeit frei wählen können.
- 2-16 ... zwischen verschiedenen Arbeitsraumtypen frei gewählt werden kann.
- 2-17 ... die Schüler eigene Hypothesen formulieren und diese selber überprüfen können, wenn sie Versuche und Experimente selber entwerfen und durchführen, Instrumente selber bedienen, Materialien selber bearbeiten oder manipulieren, Quellen selber suchen und studieren können.
- 2-18 ... die Schüler auf ein reichhaltiges Material- und Medienangebot zurückgreifen und dies bei Bedarf ohne große Umstände selber nutzen können.

Indikatoren für institutionelle Offenheit

Sind alle anderen Bedingungen gleich, so ist ein Unterricht offener als ein anderer, wenn ...

- 3-1 ... Planungsvorgaben laufend korrigiert, abgeändert oder fallengelassen werden können.
- 3-2 ... er auf außerschulisches Handeln ausgerichtet ist.

- 3-3 ... er den Schülern Möglichkeiten bietet, außerschulische Realität zu beeinflussen, zu gestalten oder zu verändern.
- 3-4 ... zwischen verschiedenen Lernorten (Klassenzimmer, Schulgelände, außerschulische Örtlichkeiten) frei gewählt werden kann.
- 3-5 ... die Schule keinem allgemeinen, staatlich verordneten Curriculum oder Lehrplan unterworfen ist (Ramseger 1985, 53ff).

Qualitätskriterien offenen Unterrichts - Öffnung des Unterrichts als ein pädagogisches Verständnis und eine pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen

Wallrabenstein (1994) entwickelt, im Anschluss an seine oben dargestellte Definition im Sinne eines Sammelbegriffs, „10 Qualitätskriterien Offenen Unterrichts“ (als Ergebnis einer „wissenschaftlichen Begleitung von Offenen Schulen“), in denen er ebenfalls die Begriffe inhaltliche, methodische und organisatorische Öffnung verwendet, diese aber anders versteht: „[...] (a) die inhaltliche Öffnung als Öffnung für Inhalte und Erfahrungen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder, (b) die methodische Öffnung als Öffnung für neue Lernformen und für die Unterrichtsmitgestaltung durch die Kinder und (c) die organisatorische Öffnung als Öffnung für veränderte Unterrichtsabläufe und Organisationsformen des Unterrichts wie z.B. Wochenplanunterricht“ (Reimers 1996, 26). Da es Wallrabenstein bei der Öffnung des Unterrichts um ein „*pädagogisches Verständnis und eine pädagogische Haltung* gegenüber Kindern und Jugendlichen“ geht (Wallrabenstein 1994, 53f), führen seine Qualitätskriterien deutlich über die rein didaktisch-methodischen Fragen des Unterrichts hinaus (auf eine qualitative Progression wird auch hier verzichtet) und können somit als weitere Ergänzung angesehen werden. Sie werden aus den gleichen Gründen wie die Indikatoren von Ramseger vollständig wiedergegeben.

10 Qualitätskriterien Offenen Unterrichts:

1. Methodenvielfalt:

Gibt es (in welchem Umfang?) mehrere unterschiedliche Methoden wie Freie Arbeit, Projekte, Kreisgespräche, Kleingruppenarbeit, Berichte von Schülern? Wie weit werden diese Methoden zur Lehr-Lernorganisation von Kindern als hilfreich, vielfältig und transparent erfahren?

2. Freiräume:

Gibt die Klasse/Schule den Kindern definitiv in ihrem Organisationsrahmen Freiräume zum vertiefenden, spielerischen, selbständigen, entdeckenden Lernen? Wochenplanarbeit, Freie Arbeitszeit, Projekte, Projektwochen, -tage?

3. Umgangsformen:

Gibt es klare Regeln, die von beiden Seiten eingehalten werden? Wie weit sind Lehrerinnen und Lehrer bereit, Kinder in ihrer emotionalen Befindlichkeit anzunehmen? Werden Konflikte bearbeitet? Gibt es eindeutige Interpunktionen (Gewichtungen) im Sinne sozialen Lernens? Lob? Ermutigung? Humor?

4. Selbständigkeit:

Werden Kindern/Schülern aktive Rollen bei der Steuerung von Lernprozessen ermöglicht? Gibt es das Helfersystem? Wissen Kinder, was sie nach der Stillarbeit zu tun haben?

5. Lernberatung:

Gibt es Beratungssituationen im Unterricht? Ist der Unterricht förderungsorientiert? Werden Umwege, Irrwege, Fehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses akzeptiert, und wird

entsprechend beraten? Beschäftigung mit leistungsschwachen Schülern? Diagnosekompetenz für Leistungsversagen?

6. Öffnung zur Umwelt¹:

Bietet der Unterricht/die Schule neue Erfahrungen in direkter Begegnung mit der Umwelt? Erkundungsgänge? Exkursionen? Experten in der Klasse?

7. Sprachkultur:

Bietet der Unterricht Möglichkeiten zur direkten Koppelung von Sprache an sinnlich-konkrete Erfahrungen? Gesprächskultur? Schriftkultur? Freier Ausdruck in Texten? Sprachspiele? Narrative Kultur? Kreisgespräche? Drucken? Zusammenhang von Sprache und Sache (Kulturtechniken – Sachunterricht)?

8. Lehrerrolle:

Wird der Beziehungsarbeit Raum gegeben? Geduld, Gelassenheit und Toleranz für langsame Schüler? Sind Lehrerfragen anspruchsvoll (problemlösungsorientiert und anwendungsorientiert)? Verfügbarkeit über Bearbeitungsinstrumente zur Klärung von Störungen und Konflikten? Umgang mit pädagogischen „Imperativen“ (Bewußtsein über die eigene Rolle, Umgang mit den Zwängen, „guten“ Unterricht zu machen)?

9. Akzeptanz des Unterrichts:

Wie weit wird der Unterricht als gemeinsame Arbeit verstanden? Wie gut wird die Unterrichtszeit genutzt? Stoffbewältigung im Unterricht und nicht über Hausarbeiten? Erfahrbarkeit von Person und Unterricht als positiven Zusammenhang?

10. Lernumgebung:

Gibt es handlungsorientierte Materialien? Offene Lernflächen? Karteien, Differenzierungsmaterial, Spiele, Druckerei, Experimentierecke, Lesecke usw.? (Wallrabenstein 1994, 170f).

c) ein metaanalytischer Vergleich sowie ein ‚theoriegeleiteter‘ Begründungszusammenhang

Jürgens geht wieder einen anderen Weg als die bisherigen Ansätze und versucht „durch einen metaanalytischen Vergleich verschiedener Definitionsversuche für den Offenen Unterricht eine Rahmenkonzeption zu entwerfen, in die sich alle pädagogisch-didaktischen Varianten einordnen lassen sollten“ (Jürgens 1997, 123).² Zusätzlich entwickelt er einen „theoriegeleiteten“ Begründungszusammenhang“ für offenen Unterricht.³

Das Ergebnis seiner Metaanalyse fasst er mit der folgenden „Kriterienmatrix“ im Sinne einer „Rahmenkonzeption“ für offenen Unterricht zusammen:

1. Lehrerverhalten:

- Zulassung von Handlungsspielräumen und selbstverantworteten Unterrichtsarrangements, Förderung von (spontanen) Schüleraktivitäten,
- Preisgabe bzw. Relativierung des Planungsmonopols,
- ‚Symmetrisierung‘ der Kommunikationsstruktur,

¹ Dieser Aspekt wird in den einschlägigen Konzeptionen zum offenen Unterricht lediglich randständig behandelt. Wir werden in Kapitel 5.3.1 ausführlich darauf eingehen.

² Er weist ausdrücklich darauf hin, dass es sich dabei um eine Auswahl handelt (Jürgens 1994a, 46). In Kapitel 4 und 5 wird sich im Übrigen zeigen, dass die Vielfalt an Dimensionen von Offenheit deutlich über die von Jürgens aufgezeigten geht.

³ Jürgens hatte bereits ein dialektisches Wechselgefüge zwischen Offenheit und Geschlossenheit im Unterricht entwickelt (das wir unter e) darstellen), zu dem er aber hier keinen Zusammenhang herstellt.

- Orientierung an den (subjektiven) Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten sowie den Grund- und Lebensbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.
2. Schülerverhalten:
 - Eigene Entscheidungen über Arbeitsformen und -möglichkeiten, soziale Beziehungen, Kooperationsformen o.ä.,
 - Selbst- bzw. Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsdurchführung und des Unterrichtsverlaufs,
 - Selbständigkeit (durch Selbstbetätigung) in Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten.
 3. Lernmethodisches Grundprinzip:
 - Entdeckend-problemlösendes und handlungsorientiertes sowie selbstverantwortliches Lernen.
 4. Lern-/Unterrichtsformen:
 - Wochenplanarbeit
 - Freie Arbeit
 - Projektunterricht (Jürgens 1997, 124).

Der 'theoriegeleitete' Begründungszusammenhang bestand zunächst in den Ansätzen der „sozial-emotionalen Beziehungskultur in der humanistischen Psychologie nach Rogers“ sowie dem „entdeckend-problemlösenden Lernen im Verständnis der neueren Kognitionspsychologie (im Anschluß an Piaget)“ (a.a.O., 124). Nachträglich ergänzt Jürgens seinen Begründungszusammenhang durch „kommunikationstheoretische Erkenntnisse und Modelle“ sowie durch „neuere psychotherapeutisch begründete Kommunikationsmethoden wie NLP“ (a.a.O.). Mit der besonderen Relevanz, die er jetzt den kommunikativen Aspekten für eine 'theoriegeleitete' Begründung von Offenheit im Unterricht beimisst, nimmt Jürgens einen wesentlichen Argumentationsstrang auf, der in den bisherigen Ansätzen in dieser Form nicht erkennbar wurde. Zentrales Anliegen dabei ist, „das institutionell 'legitimierte', wie auch das latente Machtgefälle zwischen dem Lehrer und dem Schüler abzubauen oder zumindest transparent und kritisierbar zu machen“ (a.a.O.).

d) qualitative Stufen der Öffnung des Unterrichts

Im Gegensatz zu den bisher dargestellten Ansätzen, die Merkmale, Qualitätskriterien etc. offenen Unterrichts auflisten, sie aber nicht in ihrer Relevanz systematisch gewichten, entwickelt Brügelmann (1996) drei qualitative Stufen der Öffnung des Unterrichts. Die aufsteigende Bedeutung versteht er „theoretisch (im Sinne zunehmender pädagogischer Qualität) und pragmatisch (im Sinne zunehmender Anforderung an die Lehrperson)“ (Brügelmann 1996, 7). Dieser Ansatz nimmt einerseits Rücksicht auf die Herausforderungen für die Lehrperson am Beginn eines Öffnungsprozesses, andererseits ist er klar auf Entwicklung mit einem (End-)Ziel angelegt, denn er „erlaubt den LehrerInnen eine Veränderung ihres Unterrichts in Schritten, von denen schon der erste bedeutsam ist – wenn er im Blick auf den letzten als Annäherung an das Ziel und nicht schon als Erfüllung verstanden wird“ (a.a.O.).

1. Stufe: methodisch-organisatorische Öffnung von Unterricht – sie ist nach Brügelmann lernpsychologisch-didaktisch begründet und zielt auf eine „Passung“ von Aufgaben im

- Unterricht und Entwicklungsstand des Kindes“ (vgl. Brügelmann 1996, 7 mit Bezug auf Heckhausen 1968, 1972 u. Aebli 1969).
2. Stufe: didaktisch-inhaltliche Öffnung von Unterricht – sie ist „erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch begründet durch eine konstruktivistische Sicht von Lernen“ (vgl. a.a.O. mit Bezug auf Piaget 1970/1973 u. Glaserfeld 1995).
 3. Stufe: pädagogisch-politische Öffnung der Schule – sie ist „bildungstheoretisch und politisch begründet durch das Kriterium der Selbständigkeit als Ziel *und* Bedingung schulischen Lernens“ (vgl. a.a.O. mit Bezug auf Dewey 1916/64 u. Heymann 1996).

Den Hintergrund dieses brügelmannschen Ansatzes bildet die Argumentation, die ihn bereits 1972 zur Forderung nach offenen Curricula geführt hat. Zu deren Begründungen führt er verfassungsrechtliche (in einer demokratischen Schule einer demokratischen Gesellschaft sind die „Betroffenen an Entscheidungen über Lernziele und -inhalte“ zu beteiligen), reformstrategische (zentrale „Maßnahmen in sozialen Systemen“ haben „begrenzte Steuerungskraft“) sowie pädagogische und didaktische (nur in entsprechend offenen Lernprozessen sind „Lernziele wie Selbständigkeit, Kritik- und Kooperationsfähigkeit“ erreichbar) Argumente an (Brügelmann 1996, 2ff).

Das hinter seiner Argumentation stehende Menschenbild geht von dem Recht des Individuums auf eine „Begrenzung der Ansprüche anderer“ aus. Dieses Menschenbild unterstellt allerdings nicht, und das ist wichtig für die konkrete Ausgestaltung offenen Unterrichts, dass der Mensch „von Natur aus gut oder gar lernwillig und lernfähig in jeder Hinsicht“ sei. Hinzu kommt ein Staatsverständnis, das die Stärke von Demokratie nicht in der „Sicherung positiv bestimmbarer Werte“ sieht, sondern in dem „Verzicht auf inhaltliche Präferenz zugunsten formaler Regelungen, die es erlauben, inhaltliche Unterschiede auszuhalten, und die ihre Koexistenz ermöglichen“ (a.a.O.). Seine „Kernthese“ lautet daher:

Soweit es nicht überzeugende Gründe für einen Eingriff gibt, hat jeder Mensch das Recht, seinen eigenen Weg zu gehen. Das gilt auch für Kinder (Brügelmann 1996, 3).¹

Seine anthropologisch und staatsrechtlich motivierte Position überträgt Brügelmann auf Schule und Unterricht, was für ihn einerseits „einen Abschied von dem Versuch einer materialen Definition von Bildung im Sinne konkreter ‚Produkte‘ von Unterricht“ bedeutet. Andererseits sieht er aber auch mögliche Gründe, die einen Eingriff in die persönliche Freiheit des Kindes rechtfertigen in „Barrieren für seine Entwicklung in seiner zufälligen Umwelt und in seiner Biografie“ (a.a.O.).

An dieser Stelle bietet es sich an, in einem Exkurs auf zwei zentrale Fragestellungen im Zusammenhang mit einer Öffnung von Schule und Unterricht kurz einzugehen, Fragestellungen, die schon immer mit angeklungen sind, wenn von einer ‚radikalen‘ oder ‚totalen‘ Öffnung die Rede war, und deren zweitem Teil im weiteren Verlauf der Arbeit (bes. Kap. 2.5 u. 5) eine besondere Bedeutung zukommen wird: Ist einerseits eine allgemeine Schulpflicht und ist andererseits eine verpflichtende Allgemeinbildung in einer verpflichtenden Schule zu rechtfertigen, da sie jeweils (massive) Eingriffe in

¹ Vgl. a. die oben erwähnte Orientierung offenen Unterrichts am Ansatz einer ‚kritischen Erziehungswissenschaft‘.

die Freiheitsrechte des Kindes darstellen? In der Beantwortung dieses Fragenkomplexes schließen wir uns den Positionen von Brügelmann und Heymann an.

Für die Beibehaltung der Schulpflicht benennt Brügelmann folgende „gewichtige Gründe“:

- Komplexere Leistungen sind im Alltag nicht mehr nebenher „abguckbar“.
- Die berufliche Spezialisierung des Alltags macht es schwer, dort „pädagogische Leistungen“ zu erbringen.
- Der Abstand vom Handlungsdruck des Alltags ermöglicht Reflexion statt blinder Nachahmung.
- Schule bietet einen Schonraum, in dem Kinder neue Erfahrungen riskieren und Fehler machen können.
- Schule kann den Blick über die (zufällige) familiäre bzw. lokale Kultur hinaus erweitern.
- Sie sichert, daß alle jungen Menschen einer Gesellschaft sich mit bestimmten Inhalten/Aufgaben auseinandersetzen.
- Schule bietet die Chance zur Entwicklung von Alternativen zur Tradition.
- Schule bereitet auf den Übergang aus der (personengebundenen) Familie in den (universalistischen) öffentlichen Raum vor.
- Schule ermöglicht durch den Einsatz von didaktischen SpezialistInnen eine ökonomische Planung der knappen Zeit für möglichst viele wichtige Erfahrungen (Brügelmann 1996, 32; vgl. ausf. 2005a, 227ff).

In der Begründung einer verpflichtenden Allgemeinbildung folgen wir der Argumentation Heymanns (1996), der sich offensichtlich auch Brügelmann (1996, 32f) anschließt. Für Heymann wird schulische Allgemeinbildung zur „Bedingung der Möglichkeit von Bildung. Allgemeinbildung ist für den Einzelnen Voraussetzung vernünftiger Selbstverwirklichung; sie eröffnet ihm Zugänge zu allem Besonderen, auf das er sich einlassen, für das er sich einsetzen sollte, um ganz Mensch zu sein“ (Heymann 1996, 46). Für Bildung gibt es in einer demokratisch verfassten Gesellschaft keine „gültige inhaltliche Antwort“, vielmehr ist sie das Resultat einer individuellen Lebensgestaltung, die sich an unterschiedlichen Bildungs- und Persönlichkeitsidealen, Weltanschauungen, Philosophien, Religionen etc. orientiert, denen der Einzelne ‚begegnet‘ sein muss, nicht zuletzt in der Schule. Er hat dann aber das Recht auf individuelle Auswahl und damit auf individuelle Bildung.

Allerdings, die „Frage, was und wie Heranwachsende an öffentlichen Schulen lernen sollten, läßt sich hingegen schon aus pragmatischen Gründen nicht in gleichem Maße offenhalten und subjektiven Entscheidungen überantworten“, denn:

Offensichtlich setzt die Einrichtung einer öffentlichen Pflichtschule für alle die Festlegung verbindlicher Curricula (selbst wenn es sich um „offene“ Curricula handelt) und damit einen inhaltlichen Minimalkonsens über das gemeinsam Gewollte voraus. In Bündelung der bisherigen Überlegungen läßt sich sagen: Allgemeinbildung ist so zu konzipieren, daß sie individuelle Bildung in großer Vielfalt möglich macht. Allgemeinbildung muß Raum lassen für eine Fülle unterschiedlicher, eventuell auch konkurrierender individueller Bildungsideale. Schulische *Allgemeinbildung* wird so zur *Bedingung der Möglichkeit von Bildung* (Heymann 1996, 46; Hervorh. i. Original).

Kommen wir nun zurück zu den Stufen der Öffnung, mit Hilfe derer Brügelmann seine Intentionen zu verwirklichen sucht.

Die erste Stufe, die der methodisch-organisatorischen Öffnung des Unterrichts, geht von erheblichen Unterschieden zwischen den Kindern aus (Wissen, Können, Erfahrungen, Lernstile, Arbeitstempo)¹ und zielt auf eine „bessere Passung zwischen Anforderungen der Aufgaben und den Lernmöglichkeit der Kinder“ (Brügelmann 1996, 7f). Eine Öffnung des Unterrichts ermöglicht es, dass die Schüler „dieselben Aufgaben in ihrem eigenen Rhythmus angehen, nebeneinander an leichteren oder schwierigeren Aufgaben arbeiten [und] Schwerpunkte in verschiedenen Inhaltsbereichen setzen können“. Hinzu kommen Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler über Reihenfolge, Termin, Dauer der Arbeit, Ort, PartnerIn(nen) und evtl. auch die Arbeitsform. Eine inhaltliche bzw. thematische Mitbestimmung der Schüler ist auf dieser Stufe nicht vorgesehen.

Die zweite Stufe, die didaktisch-inhaltliche Öffnung von Unterricht, stellt eine „Öffnung zur persönlichen Erfahrungswelt der Kinder“ dar (a.a.O., 10). Zielführend ist die lernpsychologisch begründete Einsicht, dass Lernen „ein eigenaktives Konstruieren, nicht bloßes Kopieren von Lösungen bedeutet“. Daraus folgt, dass es die Möglichkeit geben muss, neue Erfahrungen in den Kontext „der bereits entwickelten Vorstellungen und Deutungen“ zu stellen, damit sie lernwirksam werden können. Die Lernwirksamkeit neuer Erfahrungen steht zudem in unmittelbarem Zusammenhang der Bedeutung, die sie für die Lebenswelt des einzelnen Kindes hat.

Für den Unterricht ergibt sich daraus, dass sich über die Offenheit der ersten Stufe hinaus die Aufgaben öffnen müssen. Sie müssen „anspruchsvoller werden, Raum für selbständiges Denken und einen inhaltlichen Bezug zu der Erfahrungswelt der Kinder eröffnen“ (a.a.O., 11). Konkret bedeutet dies, dass zwar Aufgabentypen oder ein Aufgabenrahmen vorgegeben werden, die Schüler aber unterschiedliche Aufgaben wählen oder selbst erfinden, Aufgaben unterschiedlich bearbeiten, verschiedene Formen des Übens wählen etc. An der Planung des Unterrichts werden sie aber auf dieser Stufe ebenfalls nicht beteiligt (vgl. a.a.O., 13).

Die dritte Stufe, die pädagogisch-politische Öffnung, intendiert eine „Öffnung zur Mitwirkung an und Mitverantwortung von Entscheidungen“ (a.a.O.). Damit „Selbständigkeit als Ziel *und* Bedingung schulischen Lernens“ ermöglicht wird, ist Schülern die Möglichkeit zur Beteiligung auf allen Ebenen zu eröffnen: der Unterrichtsplanung und -durchführung, bei Inhalts- und Themenentscheidungen sowie bei Lernkontrolle und sozialen Prozessen.² Einer „Öffnung bis zur Beliebigkeit“ sind allerdings auch auf dieser letzten Stufe Grenzen gesetzt:

- nur das Maß an Offenheit ist zielführend, das der Minimalkonsens im Rahmen des Allgemeinbildungsauftrags ‚aushält‘ bzw. was „im Anspruch sozialen Lernens, im Respekt für andere Sichtweisen und in der Beherrschung von Konventionen (soziale und sprachliche Umgangsformen, aber auch: Stellenwertsystem in der Mathematik, Grammatik, Rechtschreibung usw.)“ begründet ist (vgl. a.a.O., 23 mit Bezug auf Heymann 1996) – aber: Weder die Gesellschaft noch die Lehrkräfte als ‚local bosses‘ haben das Recht zur „materialen Definition von Bildung“;

¹ Vgl. die zahlreichen Vorschläge zur Beteiligung von Schülern an der Planung offenen Unterrichts bei Schittko (1979, 59ff).

² Vgl. Borsum (1979, 113).

- nur das Maß an Offenheit ist zielführend, das „die Lehrperson selbst aushalten“ und „fruchtbar gestalten“ kann – aber: „Dies ist kein Freibrief, sich bequem einzurichten.“
- nur das Maß an Offenheit ist zielführend, das für die „Kinder [...] aushaltbar“ ist, für das sie Voraussetzungen mitbringen, „mit Wahlmöglichkeiten umzugehen, ihre Arbeit selbständig zu planen und zu kontrollieren, Konflikte mit anderen situationsbezogen zu lösen“ – aber: „Auch Selbständigkeit ist lernbar. Schärfer noch: Sie ist nur durch zugemutete Selbständigkeit lernbar – und damit eine zentrale Aufgabe des Unterrichts. Allerdings nicht als Überfall, sondern als dosierte Anforderung“ (vgl. a.a.O., 17f).

Die Rolle der Lehrperson sieht Brügelmann – jenseits der Funktion einer Vermittlerin von „Stoff und Normen“ – in einem „Gegengewicht“, um „dominante Kräfte auszubalancieren“ (die ‚heimlichen Erzieher‘), konkret in besonderen Herausforderungen, die sie für die Schüler zu gestalten hat¹:

1. Herausforderung durch Sachen: als Rätsel, nicht als Lösung.
2. Herausforderung durch Personen: als PartnerIn, nicht als Vorgesetzter.
3. Herausforderung durch Traditionen: als Konvention, nicht als Wahrheit.
4. Herausforderung durch Institutionen: als Aufgabe, nicht als Vorgabe (Brügelmann 1996, 19f, 2005a, 41).

Umsetzen und abstützen lässt sich die beschriebene Rolle der Lehrperson durch eine Strukturierung² des offenen Unterrichts: inhaltliche Gestaltung von Materialien, methodische Gestaltung von Arbeitsformen, soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur sowie durch didaktische Planungshilfen für die Lehrperson (vgl. Brügelmann 1996, 25ff). Da eine Öffnung des Unterrichts „hohe Anforderungen an die Lehrperson stellt“, sind „persönliche Reife und Souveränität“ ebenso wichtig, wie „dass sich die Lehrperson selbst als lernbedürftig und lernfähig begreift“ (Brügelmann 2005a, 31).

Den Ansatz qualitativer Stufen der Öffnung des Unterrichts greift Peschel auf, dessen Position stark lernpsychologisch-konstruktivistisch motiviert ist. Er nimmt aber eine andere Akzentuierung der einzelnen Stufen vor und entwickelt den Ansatz weiter zu einem differenzierten Instrumentarium für eine Einschätzung von Offenheit im Unterricht.

In einem ersten Schritt beschreibt er eine Dimensionierung von Offenheit, die „eine quantitative, aber besser noch qualitative Einordnung bzw. Beurteilung der ‚Öffnung‘ zulässt“. Notwendig dafür sind „operationalisierbare Kriterien, die sich zur Beschreibung jeglichen Unterrichts eignen und darüber hinaus aber auch die für uns wesentlichen Merkmale offenen Unterrichts zufriedenstellend berücksichtigen“ (Peschel 2002a, 76).

In Anlehnung an einschlägige Publikationen benennt er die folgenden Dimensionen als Untersuchungskriterien für Offenheit im Unterricht:

- organisatorische Offenheit : (Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum/Zeit/Sozialform usw.)
- methodische Offenheit : (Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers)
- inhaltliche Offenheit : (Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben)
- soziale Offenheit : (Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw.

¹ An dieser Stelle wird auf eine weitere Konkretisierung der Herausforderungen und Strukturierungen verzichtet, da in Kapitel 5 an verschiedenen Stellen darauf eingegangen werden wird.

² Vgl. die Forderung nach Strukturen im offenen Unterricht bei Jaumann-Graumann (2000).

des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw. Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.)

- persönliche Offenheit : (Beziehung zwischen Lehrer / Kindern und Kindern / Kindern) (a.a.O., 77).

Darauf aufbauend beschreibt Peschel seine „Auffassung von ´offenem` Unterricht“ im Sinne einer Definition:

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

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 (a.a.O., 78).

Um konkreten Unterricht auf seinen Grad der Öffnung hin untersuchen zu können, wird jede Dimension unter einer entsprechenden Fragestellung in sechs Stufen skaliert.¹ Die inhaltliche Offenheit einer Unterrichtsstunde etwa (hier beispielhaft dargestellt) kann über das folgende Raster ermittelt werden (eine weitere Ausdifferenzierung der Raster entwickelte Peschel zur Beurteilung einzelner Unterrichtssequenzen)²:

Inhaltliche Offenheit des Unterrichts

Inwieweit kann der Schüler über seine Lerninhalte selbst bestimmen?

5	weitestgehend	Primär auf selbstgesteuertem / interessengeleitetem Arbeiten basierender Unterricht
4	schwerpunktmäßig	Inhaltlich offene Vorgaben von Rahmenthemen oder Fachbereichen
3	teils – teils	In Teilbereichen stärkere Öffnung der inhaltlichen Vorgaben zu vorgegebener Form
2	erste Schritte	Kinder können aus festem Arrangement frei auswählen oder sie können Inhalte zu fest vorgegebenen Aufgaben selbst bestimmen
1	ansatzweise	Einzelne inhaltliche Alternativen ohne große Abweichung werden zugelassen
0	nicht vorhanden	Vorgaben von Arbeitsaufgaben /-inhalten durch Lehrer oder Arbeitsmittel

Tabelle (1): Stufen inhaltlicher Offenheit für Schüler (Peschel 2002a, 80)

In einem weiteren Schritt entwickelt Peschel sein „Stufenmodell“ für offenen Unterricht, indem er die bisher gleichrangig behandelten Dimensionen entsprechend der in der Praxis vorkommenden Häufigkeit in eine Stufenfolge bringt (anders als die inhaltliche Argumentation bei Brügelmann s.o.), bzw. er leitet aus „der qualitativen Verbreitung der Dimensionen [...] so etwas wie eine empirisch abgesicherte Stufenfolge qualitativer Öffnung von Unterricht“ ab (a.a.O., 86). Dabei schließt die jeweils nachfolgende Stufe die Öffnung der vorherige(n) Stufe(n) mit ein ((d.h.: „z.B. ist die Stufe der

¹ Vgl. a. das (anders ausdifferenzierte) Klassifikationssystem von Lindner u. Purdon (Reimers 1996, 15).

² Peschel analysiert allerdings in seiner Studie seinen eigenen Unterricht nicht mithilfe dieses Rasters (2003b).

organisatorischen Öffnung, die in der Praxis am häufigsten vorzufinden ist, fast immer auch dort vorhanden, wo andere Stufen (methodisch, inhaltlich, sozial) Öffnung anzutreffen sind.“).

Die von ihm vorgeschlagene Stufenfolge enthält vier Stufen, wobei die Stufe 0 als Vorstufe angesehen wird und der entsprechende Unterricht von Peschel nicht als „Offener Unterricht“, sondern lediglich als „geöffneter Unterricht“ bezeichnet wird.

Stufe 0 als Vorstufe: „Geöffneter Unterricht“ – nicht „Offener Unterricht“

Auf dieser Stufe, die weitgehend mit der organisatorischen Dimension identisch ist, sind differenzierte Arbeitsformen wie FA, WP, Werkstattarbeit und Stationsarbeit angesiedelt. Hier werden die aus Sicht von Peschel lediglich „relativ unwichtigen Komponenten“ wie Zeit, Ort, Sozialform und Arbeitsform freigegeben, sodass „eigentlich gar keine ‚richtige‘ Öffnung“ stattfindet. Wäre es daher, so Peschel an anderer Stelle (a.a.O., 87), „nicht ehrlicher, die sieben Arbeitsblätter der Woche frontal zu unterrichten, als sie in Form eines ‚Wochenplans‘ verpackt auszugeben und den Schülern dabei mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für das eigene Lernen zu unterstellen? Offenheit beginnt mit dem Loslassen der Kinder!“¹

Stufe 1: Die methodische Öffnung

Die methodische Öffnung versteht Peschel als „Grundbedingung“ jeder Öffnung, denn sie „basiert auf der konstruktivistischen und lernpsychologischen Annahme, dass Lernen ein eigenaktiver Prozess ist. [...]“

Für den Unterricht bedeutet das, dass den Schülern der Lernweg ganz frei gegeben werden muss, d.h. es darf keine Vorgaben zum Kompetenzerwerb oder zur Problemlösung geben, sondern die Wege und ‚Umwege‘ der Kinder müssen als unbedingt notwendig für effektives und verstehendes Lernen erkannt werden.“ Weder eine inhaltliche noch eine soziale Öffnung findet allerdings auf dieser Stufe statt.

Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung

Auf dieser Stufe erfolgt eine Erweiterung um die inhaltliche Öffnung. „Grundlage hierfür ist der Ansatz des interessebezogenen Lernens, d.h. man lernt am schnellsten und einfachsten (und meist sogar ohne es als ‚Lernen‘ zu empfinden), wenn man sich selber für einen Gegenstand interessiert. Durch die hohe innere Motivation ergibt sich zusammen mit dem selbstgesteuerten Lernen auf eigenen Wegen eine sehr hohe Effektivität beim Lernen.“ Es findet weder eine methodische noch inhaltliche Vorstrukturierung durch Lehrgänge oder Arbeitsmaterialien statt, sondern die „Kinder kommen morgens in die Schule und nehmen sich Sachen für den Tag vor, denken sich Geschichten und Kniffelaufgaben aus, führen Forschungsprojekte durch, gestalten musisch etc. und stellen sich die Ergebnisse am Tagesende gegenseitig vor. Der Lehrer sorgt für die notwendige ‚Lernatmosphäre‘ in der Klasse, gibt Impulse, strukturiert, verfolgt den Fortschritt der Kinder und hält die Passung zum (offenen) Lehrplan im Auge. Er lässt den Kindern größtmöglichen Raum, ohne aber die Fäden aus der Hand zu geben.“ Nur in dieser Form, so Peschel an anderer Stelle (a.a.O., 87), kann „wirklich gelernt werden, weil es ja (und gerade heute!) um Verstehen und nicht nur um Auswendiglernen geht“.²

¹ Die undifferenzierte Zuordnung von FA, WP etc. zur „Vorstufe“ mit lediglich organisatorischer Öffnung verkennt u.E., dass in diesen Unterrichtsformen sehr wohl auch methodische, inhaltliche und soziale Offenheit realisiert werden kann (s. Kap. 4 u. 5).

² Die Behauptung, dass lediglich in einem entsprechend geöffneten Unterricht „wirklich gelernt“ werden kann, die die zahlreichen alternativen Lerntheorien und die darauf aufbauenden Unterrichtsmodelle verkennt, können wir im Rahmen unserer Arbeit lediglich allgemein zurückweisen, darauf aber nicht näher eingehen.

Stufe 3: Die sozial-integrative Öffnung

Diese Stufe der Öffnung versteht Peschel als „Ergänzung eines jeden Unterrichts auf der Ebene des sozialen Miteinanders“, d.h. Unterricht, der bereits auf der organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Ebene offen ist, wird nun noch im Sinne von „Basisdemokratie und Schülermitgestaltung im Unterricht insgesamt“ geöffnet. Keinerlei Regeln und Normen werden vom Lehrer „vorgegeben (wohl aber vorgelebt bzw. als persönliches Recht eingefordert), sondern die zum Zusammenleben notwendigen Absprachen befinden sich in einem dauernden Findungs- und Evaluationsprozess. [...]

Der Lehrer ist gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft und unterliegt den gleichen Regeln und Absprachen.“ Peschel siedelt seinen eigenen Unterricht auf dieser ‚Endstufe‘ seines Stufenmodells des Offenen Unterrichts an (vgl. Peschel 2002a, 86f).

Wenngleich die Stufe 3 angestrebt werden sollte, wird für die Umsetzung eine gewisse Relativierung der vergleichend qualitativ aufsteigenden Bewertung der Stufen 1-3 resp. der diesen Stufen beispielhaft jeweils zugeordneten Ansätze von Gallin/Ruf (St. 1), Zehnpfennig (St. 2) und Peschel (St. 3) von ihm vorgenommen. Diese relativierende Bewertung bezieht sich allerdings nicht auf andere Formen offenen Unterrichts, wie etwa WP, Stationsarbeit etc. Da „eine zusätzliche Öffnung eines Bereichs durchaus auch negativere Ergebnisse in anderen Bereichen hervorrufen kann“, muss die „richtige Schwerpunktbildung [...] individuell vom einzelnen Lehrer im Hinblick auf die unterrichtlichen Rahmenbedingungen und vor allem unter Berücksichtigung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgen“. Der „Grad an Offenheit“ ist so zu wählen, dass ihn „die Beteiligten (Schüler, LehrerInnen, Eltern, Gesellschaft?/HH) als für sich passend erleben“ (a.a.O., 93).

Im (knappen) Vergleich beider Stufenmodelle konzentrieren wir uns auf die u.E. wesentlichen Aspekte der Möglichkeiten und Grenzen (auf der jeweils letzten Stufe) einer inhaltlichen und sozialen Öffnung. Formuliert Brügelmann relativ klar, dass eine Öffnung am Minimalkonsens einer Allgemeinbildung sowie dem, was für Schüler und LehrerInnen „aushaltbar“ ist, ihre Begrenzung findet, so ist der Sachverhalt bei Peschel nicht im gleichen Maße eindeutig. Zwar gilt auch für ihn kein „pauschales ´je offener, desto besser`“, aber nicht mit einer Begründung, die auf eine inhaltlich allgemeingültige Begrenzung zielt („auch im Offenen Unterricht kann es ´geschlossene` Informationsphasen/Kreisgespräche usw. geben“), oder allenfalls im Rahmen der Stufen 1-3 hinsichtlich dessen, was „die Beteiligten als für sich passend erleben“ (s.o.). Zudem weist er bezogen auf die inhaltliche Öffnung der Lehrperson (auf der Raster-Ebene der weitestgehenden Öffnung) die Aufgabe zu, „den Fortschritt der Kinder“ zu verfolgen und „die Passung zum (offenen) Lehrplan im Auge“ zu behalten. Was dies aber für den Unterricht bedeutet und ob eine mögliche/notwendige Begrenzung der Offenheit erfolgen soll, wird nicht geklärt. Angestrebt werden auf dieser Ebene „überfachliche eigene Arbeitsvorhaben (Mathe, Sprache, Sachunterricht usw.) nebeneinander“, die

Zudem sehen wir einen gewissen Widerspruch zu der Aussage Peschels an anderer Stelle (a.a.O., 77), dass auch andere Unterrichtsformen (welche auch immer dies sein mögen) „berechtigterweise“ praktiziert werden können. Dies ist zumindest irritierend, wenn nur in einem entsprechend geöffneten Unterricht „wirklich gelernt“ werden kann.

offensichtlich die Lehrperson lediglich zur Kenntnis zu nehmen hat. So zumindest verstehen wir die auf eine einfache Frage reduzierte (mögliche) „Arbeitsanweisung“ Peschels an dieser Stelle: „Was machst du?“ (a.a.O., 85). Peschel macht keine Ausführungen für den Fall, dass die Antwort eines Schülers bzw. sein Arbeitsvorhaben partiell, gehäuft oder permanent nicht zu einer „Passung zum ‘offenen` Lehrplan“ führt. Denkbar wäre (was Peschel allerdings nicht ausführt), dass eine solche ‘radikale` Offenheit den Schülern lediglich dann gewährt wird, wenn ihr ‘Wollen` mit dem ‘Sollen` der Lehrperson bzw. dem „(offen) Lehrplan“ übereinstimmt (s. Kap. 2.5). Damit würde die Frage aufgeworfen, wie die Schüler zu ihrem ‘Wollen` kommen, resp. ob für sie auch auf dem Weg dorthin eine solche ‘radikale` Offenheit gegeben ist. Vergleichbare Anfragen gibt es an die soziale Öffnung in seinem Konzept (s. Kap. 5).

e) Gesamtchoreographie des Unterrichts

Eine deutlich andere Akzentuierung als die bisher dargestellten Ansätze kennzeichnen Konzeptionen, die die „Gesamtchoreographie“ des Unterrichts in den Blick nehmen. Sie beschäftigen sich daher nicht ausschließlich mit offenem Unterricht, sondern zeichnen „sich durch einen konzeptionell fundierten Wechsel eher offener und eher geschlossener Phasen“¹ aus, streben allerdings langfristig auch eine „konsequente Ausweitung selbständigen Lernens“ an (Bohl 2004, 14).

Hinter dem Anspruch dieser Konzeptionen, die Gesamtchoreographie des Unterrichts zu betrachten,² steht die Annahme, dass Unterricht grundsätzlich durch die Wechselwirkung zwischen Offenheit und Geschlossenheit gekennzeichnet sein sollte, da das selbständige Lernen „nicht zwingend dadurch erreicht [wird], dass Lernende unmittelbar selbständig agieren, vielmehr sind Differenzierung (Welche Schüler sind eher in der Lage selbständig zu lernen?) und detaillierte Vorbereitung (Welche methodischen Fähigkeiten sind Voraussetzung und werden auch entsprechend eingeübt und eingefordert?) notwendig. Offene Methoden sind hier zuweilen erstaunlich undifferenziert, z.B. wenn im Rahmen von Freiarbeit die gesamte Lerngruppe zeitgleich denselben Grad an Freiraum erhält“ (a.a.O.).

Sehr deutlich plädieren auch Einsiedler und Bönsch für eine Wechselwirkung von Offenheit und Geschlossenheit resp. von Selbsttun und Anleitung. Mit seiner expliziten Betonung der Notwendigkeit von Lehrgängen steht Bönsch im klaren Widerspruch zu Peschel (s.o.):

Wahrscheinlich erwartet man sich zu euphorisch alle möglichen günstigen Auswirkungen von diesem Ansatz (des offenen Unterrichts/HH). Es wurde übersehen, daß Unterricht sich sachnotwendig in einem mehrdimensionalen Spannungsverhältnis von Anleitung und Selbsttun, von gemeinsamem Problemlösen und individuellem Arbeiten, von freier, fast musischer

¹ Vgl. a. das OLIVE-Konzept (Offenes Lernen in verschiedenen Erfahrungsbereichen). Darin „werden traditioneller Unterricht [...] und Gruppenarbeit mit neuen Unterrichtsformen wie dem Werkstattunterricht, dem Projekt, der Neigungs-AG und dem Wochenplan zu einem Ensemble sich ergänzender Methoden zusammengefasst“ (Schmack/Framke 2003).

² Vermutlich würde auch Peschel (evtl. weitere Autoren) für sich (zurecht) in Anspruch nehmen, die Gesamtchoreographie des Unterrichts im Blick zu haben, allerdings nicht als eine Wechselwirkung zwischen Offenheit und Geschlossenheit, sondern als „radikale“ Offenheit des gesamten Unterrichts, die allenfalls marginale Einschränkungen erfährt (s.o.).

Betätigung und straffem Ergebnissichern bewegt. [...] Nach meiner Auffassung sind offene Lernsituationen gegenüber Modeanfälligkeiten nur zu sichern, wenn sie theoriegeleitet vorbereitet und gestaltet werden. Dazu gehört ein differenziertes Wissen darüber, wann angesichts bestimmter Zielsetzung, Vorkenntnisse der Kinder, arbeitsmethodischer Voraussetzungen usw. offenes Lernen angezeigt ist und wann andere methodische Konzepte vorzuziehen sind (Einsiedler 1988, 52).

Für den Unterricht in der öffentlichen Schule [...] ist das Teilkonzept 'lehrgangsorientierter Unterricht' unaufgebbar. Sei es, daß Teile des Unterrichts aus sachstrukturellen Überlegungen heraus der Lehrgangsform bedürfen, sei es, daß sich in offenen Situationen das Bedürfnis nach einer systematischen Vermittlung ergibt [...] – Lehrgänge werden immer wieder eine Vermittlungsform sein. Dies braucht das schlechte Gewissen nicht zu wecken, zumal lehrgangsorientierter Unterricht im Alltag häufig durch binnendifferenzierende Maßnahmen in Form von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ergänzt wird und werden muß (Bönsch 1990, 17).

In einem weiteren Argumentationsstrang wird die schematische Aufteilung des Unterrichts in offene Formen mit einer mehr oder weniger großen Offenheit und traditionelle Formen des Unterrichts ohne jegliche Offenheit zurückgewiesen. Vielmehr geht man davon aus, dass das „herkömmliche Gefüge des Unterrichts [...] schon voller offener Momente [ist]: In Gesprächen haben wir die Möglichkeit zur Öffnung des thematischen Bereichs, in Übungsphasen kann durch unterschiedliche Aufgabenstellungen differenziert werden“ (Hacker u.a. 1996, 16). Für Gudjons können selbst im Frontalunterricht „zentrale Merkmale des Offenen Unterrichts“ realisiert werden, „wenn z.B. an offenen Problemen gearbeitet wird, wenn Lösungen (auch der Lehrkraft, in jedem Fall aber den Schülern) nicht bekannt sind, wenn jeder sich mit seinen Ideen, Gedanken und Vorschlägen einbringen kann, wenn sich die Klasse abarbeitet an einem Problem, wenn der Unterricht den Lernenden echte Probleme wirklich zumutet“ (Gudjons 2004, 8). Kasper (1994, 190) weist darauf hin, dass die Kennzeichnung „offen“ nicht „bestimmten Methodenkonzeptionen als solchen vorbehalten ist, sondern dass es dabei „um ein allgemeines Bildungsprinzip“ geht. Im Gefolge entwickelt sie Möglichkeiten der Öffnung für den „**gemeinsame(n) Klassenunterricht**“ (Hervorh. i. Original), die sich primär aus einer Kindorientierung begründen: „Öffnung durch flexiblen und gelassenen Umgang mit der Zeit [...]; durch innere Differenzierung [...]; Öffnung im Vor- und Umfeld gemeinsamen schulischen Lernens durch Einübung in grundlegende Voraussetzungen [...] und durch Aufarbeitung existentieller Erfahrungen [...]“ (Kasper 1994, 191f).

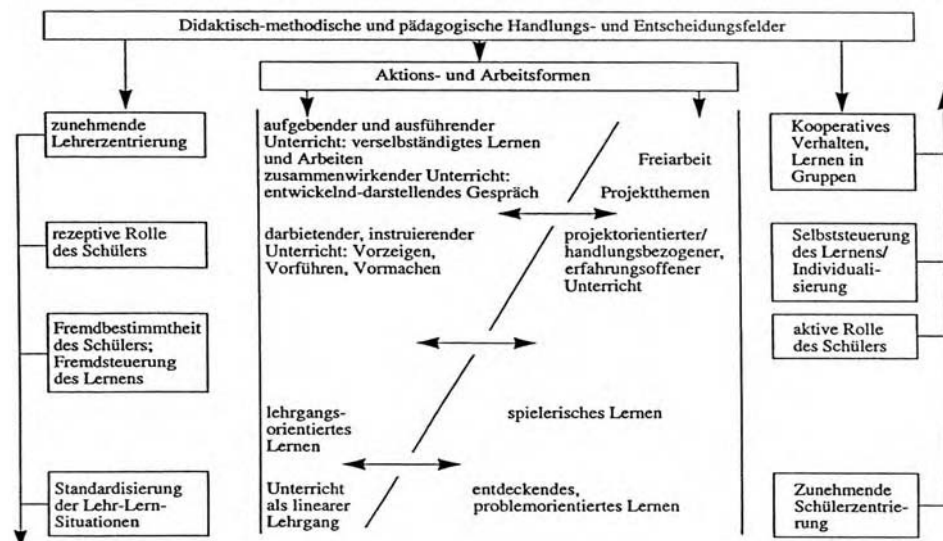
Der Anspruch, den gesamten Unterricht in den Blick zu nehmen und nicht lediglich offene Unterrichtsformen, trägt im Übrigen der zumeist vorfindlichen Praxis Rechnung. Wie wir noch zeigen werden (s. 2.4.1), praktizieren die LehrerInnen, die ihren Unterricht öffnen, in der Regel eine Mischform mit kleineren Anteilen offener Unterrichtsformen und größeren Anteilen traditionellen Unterrichts (vgl. a. Bönsch 1990, 17).

Entgegen einem weit verbreiteten Verständnis von den scheinbar gegensätzlichen Polen Offenheit und Geschlossenheit, häufig als das pädagogisch-didaktisch 'Gesollte' einerseits und das empirisch 'Vorfindbare' andererseits beschrieben, legt Jürgens (1994b) mit Bezug auf Popp (1988) eine prinzipiellere Argumentation vor. Hintergrund ist das

von Popp skizzierte „gesellschaftstheoretisch, kultur-anthropologisch begründbare Gefüge“ zwischen Offenheit und Geschlossenheit als „dialektisch aufeinander bezogene(r) Verhaltensformen“ (Jürgens 1994b, 22). Wird diese ambivalente, polare Struktur als ein „Möglichkeitsfeld von Erziehung und Unterricht gesehen“, dann verbietet sich für Popp [...] eigentlich eine alternative Gegenüberstellung von Offenheit und Geschlossenheit, von offenem und geschlossenem Unterricht (...). Erziehungs- und Lernprozesse bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen den Polen von Erfahrung und Belehrung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Spontaneität und Methode, Aktivität und Rezeptivität (Popp 1988; zit. in: Jürgens 1994b, 22).

Jürgens entwickelte das dialektische Wechselgefüge zwischen Offenheit und Geschlossenheit im Unterricht weiter und stellt dessen mehrdimensionale Struktur und Interdependenz in Form einer Graphik (1) dar.¹ Dabei versteht er Offenheit und Geschlossenheit als „Pole eines gemeinsamen Ganzen“. Für die unterrichtliche Praxis bedarf es daher „der jeweiligen didaktischen Entscheidung [...], wann ‚offenere‘ und wann ‚geschlossenerere‘ Lernformen für die Bewältigung bestimmter Lerninhalte bzw. Unterrichtsthemen angemessen zu sein scheinen“ (Jürgens 1994a, 16). Zur weiteren Klärung fügt er an anderer Stelle (a.a.O., 49) hinzu, dass sich offener Unterricht nicht dadurch vom lernzielorientierten Unterricht unterscheidet, „daß auf Lernziele und deren Beschreibung verzichtet würde, sondern durch den Präzisionsgrad und durch die Einschränkung bzw. Aufhebung des Planungsmonopols“ der Lehrperson.

**Unterrichtsformen zwischen den Polen:
Lenkung und Selbststeuerung, Aktivität und Rezeptivität, Individualisierung und Standardisierung**



Graphik (1): Dialektisches Wechselgefüge zwischen Offenheit und Geschlossenheit im Unterricht (Jürgens 1994b, 25).

¹ Jürgens hat später sein Konzept um die kommunikationstheoretische Dimension erweitert, die bereits unter c) dargestellt wurde.

Auf der Basis des beschriebenen Ansatzes einer Gesamtchoreographie, der von den einzelnen Autoren eine jeweils spezifische Akzentuierung erfährt, wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt: „Rahmenkonzeption des Offenen Unterrichts“ (die bspw. neben dem Unterricht im engen Sinne auch die Schulentwicklung umfasst; Jürgens 1994b; Bohl 2004), „Elementar-Grammatik für offene Lernsituationen“ (Hacker/Kasper/Wedel-Wolf/Wittenbruch 1996; s.u.) und „offene Lernumgebungen“ mit der Integration von Frontalunterricht (Gudjons 2003, 2004 mit Bezug auf Sacher 2002).

Exemplarisch sei hier die „Elementar-Grammatik“ von Hacker u.a. (1996) vorgestellt. Sie ist der Versuch, die folgenden Kernfragen und Kernanliegen für die „Vielfalt offener Lernsituationen“ aufzunehmen und das Wechselgefüge zwischen Handeln und Verhalten von Schülern einerseits und LehrerInnen andererseits, von „Lehrerkompetenzen und Lernkompetenzen“ in Form einer Doppelspirale darzustellen:

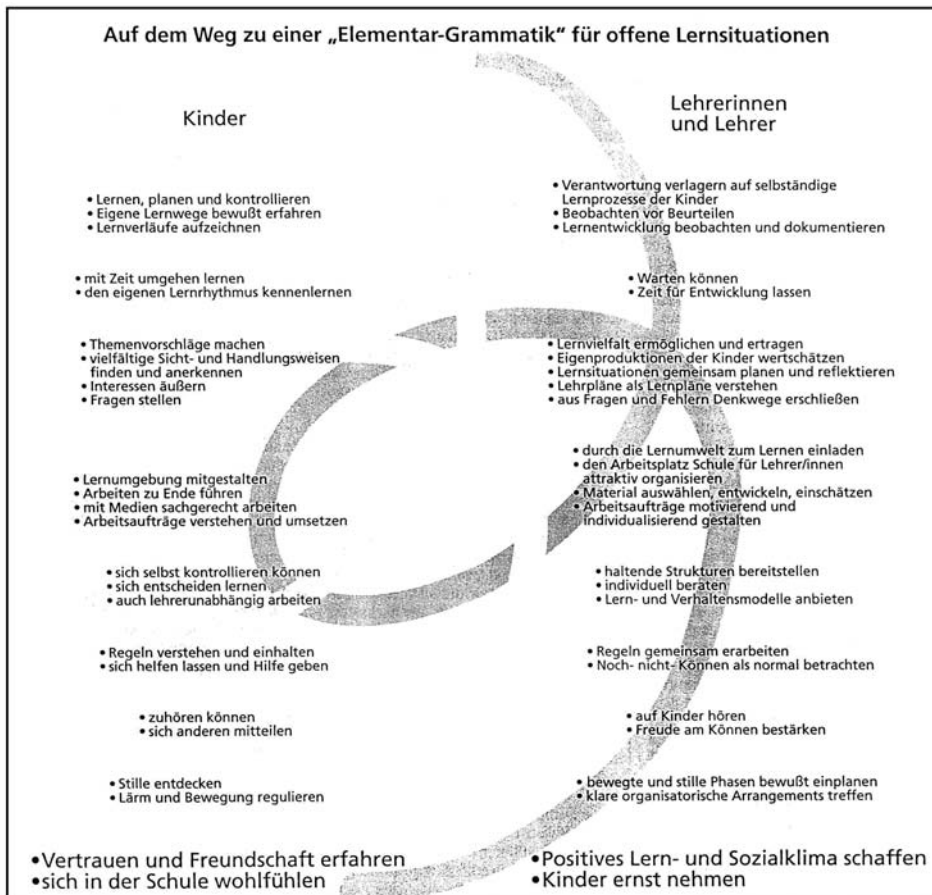


Tabelle (2): Elementar-Grammatik für offene Lernsituationen („Keine Stufenleiter, kein mühevolleres Treppensteigen, sondern ein bewegliches, wachsendes und durch Übung immer besser gelingendes Zusammenspiel.“ – Hacker u.a. 1996, 15).

Die Kernfragen:

- Wie ist die „neue Sichtweise des Kindes als Subjekt seines Lernens und nicht als Objekt der Belehrung“ umzusetzen?
- „Wieviel Fremdbestimmung ist notwendig zur Selbstbestimmung?“
- Wie sind verschiedene Zugriffsweisen auf die Lerninhalte zu eröffnen?
- Wie ist eine „Einbettung und Verzahnung offener Phasen in den größeren Unterrichtskontext“ möglich?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Gesamtverantwortung der Lehrkraft und Partialverantwortung des Schülers auszutarieren?
- Wieviel Hilfe ist nötig?
- Wieviel Zu-Mutung bzw. Zutrauen ist möglich?
- Wie ist mit Lernschwierigkeiten, Fehlern und Fehlformen umzugehen?
- Wie ist insbesondere mit lernschwachen Schülern umzugehen?
- Wie können LehrerInnen die „signifikanten anderen, die bedeutungsvollen Personen, bei der Selbstwerdung des jungen Menschen“ bleiben? (vgl. Hacker u.a. 1996, 14ff).

Insgesamt bleiben auch bei diesen Ansätzen wesentliche Fragen unbeantwortet. So müssen sich ihre Vertreter der Herausforderung stellen, das jeweilige Verhältnis von Offenheit und Geschlossenheit auszutarieren, tragfähige Kriterien und Verfahren mit evtl. Schülerbeteiligung dafür benennen und auf die Frage eingehen, ob nicht erst ein hohes Maß an zugemuteter Selbständigkeit die Bedingung der Möglichkeit für eine Entwicklung von Selbstständigkeit bietet. Außerdem haben auch sie die Problematik einer maximalen Öffnung bzw. eines Minimalkonsenses von Allgemeinbildung zu klären, wenn sie, wie Bohl (2004, 14) ausführt, langfristig eine „konsequente Ausweitung selbständigen Lernens“ anstreben. Denn dies bedeutet ja nichts anderes, als dass die Wechselwirkung zwischen Offenheit und Geschlossenheit ein temporäres Stadium beschreibt, das zugunsten der Offenheit aufzulösen ist oder zumindest einem solchen Zustand nahe kommt.

f) (Organisations-)Formen des offenen Unterrichts

Im Kontext der Gesamtchoreographie von Unterricht wurde zwar festgestellt, dass Offenheit resp. ihre einzelnen Elemente in (nahezu) jeder Form von Unterricht realisiert werden können, gleichwohl wurden eine Reihe von Formen und Konzepten entwickelt, deren Organisationsstrukturen besondere Bedingungen für eine Öffnung bieten.¹ Dies sind insbesondere Morgen-/Wochenkreis;² Stationsarbeit/-lernen; Lerntheke; Tagesplan; Wochenplan; Freie Arbeit; Werkstattunterricht; Projekt/projektorientierter Unterricht; „Didaktik der Kernideen – Reisetagebücher-Unterricht“;³ „Didaktik des

¹ Das Beispiel der Stationsarbeit, deren Wurzeln im ‚Zirkel-Training‘ von Sportlern liegt (Bauer 1997, 26), zeigt, dass der Hintergrund der verschiedenen Formen nicht ausschließlich mit der Intention einer Öffnung von Schule/Unterricht verbunden ist. Vgl. insgesamt zur Thematik dieses Abschnitts (Auswahl): Sennlaub (1984, 1990a); Strote (1985); Huschke/Mangelsdorf (1988); van Dick (1991); Claussen u.a. (1993); Krebs (1993); Bastian/Gudjons (1994); Hegele (1997); Bauer (1997); Weber (1998); Peschel (2002a); Brügelmann (2005a).

² Morgen-/Wochenkreise nehmen in dieser Aufzählung eine Sonderstellung ein, da mit ihnen in der Regel nicht primär didaktische Intentionen verbunden sind (s. Kap. 4 u. 5).

³ Dabei handelt es sich um eine von Gallin/Ruf (1995) entwickelte und praktizierte Sonderform.

weißen Blat-tes“;¹ „Didaktik der sozialen Integration“.² Zu den einzelnen Formen sind zumeist zahl-reiche (partiell sehr konkrete) Konzepte, Erfahrungsberichte und Medien/Materialien entwickelt und vorgestellt worden, die sich teilweise durch erhebliche Unterschiede der angelegten und realisierten Dimensionen und Grade von Offenheit sowie ihres zeitlichen Anteils am Unterricht eines Tages/einer Woche und ihrer Häufigkeit in der Unterrichtspraxis auszeichnen und zwar sowohl zwischen den einzelnen Formen als auch innerhalb der jeweiligen Form³:

- Die Offenheit eines Wochenplans kann lediglich in der Auswahl unterschiedlich anspruchsvoller Arbeitsblätter bestehen, dagegen intendiert die „Didaktik der sozialen Integration“ nicht zuletzt eine radikale inhaltliche Offenheit für Entscheidungen der Schüler;
- die Offenheit einer Stationsarbeit kann lediglich in der Auswahl der Reihenfolge der Aufgabenerledigung bestehen, dagegen können Schüler auch an der organisatorischen und inhaltlichen Planung einer Stationsarbeit beteiligt werden, indem ihnen die Möglichkeit eingeräumt wird, diese Unterrichtsform für eine bestimmte Thematik vorzuschlagen, Unterthemen einzubringen und einzelne Stationen vorzubereiten sowie die Verantwortung bei der Durchführung zu übernehmen (vgl. die Darstellung unterschiedlich geöffneter Wochenpläne und Freiarbeitsphasen bei Brügelmann 2005a, 30ff);
- eine Stationsarbeit kann sich auf einen wöchentlichen Zeitanteil von 60 Min. beschränken (etwa im Sportunterricht) – dagegen umfasst die „Didaktik der sozialen Integration“ den gesamten Unterricht;
- am häufigsten umgesetzt werden Morgen-/Wochenkreise, Stationsarbeit, Wochenplan und Freiarbeit – dagegen wird die „Didaktik der sozialen Integration“ lediglich von Peschel realisiert.

Angesichts der erheblichen Unterschiede innerhalb der Formen lässt sich kein ‚Offenheits-Ranking‘ erstellen, in das die verschiedenen Konzepte und ihre äußerst vielfältige unterrichtliche Umsetzung eindeutig eingeordnet werden könnten.⁴ In jedem einzelnen

¹ Dabei handelt es sich um eine von Zehnpfennig/Zehnpfennig (1992, 1995a u. b) entwickelte und praktizierte Sonderform.

² Dabei handelt es sich um eine von Peschel (2002a u. b) entwickelte und praktizierte Sonderform.

³ Im Übrigen gibt es Mischformen: etwa ein Stationsbetrieb innerhalb eines Wochenplans. Zusätzlich können hier einige (fach-)spezifische Konzepte angeführt werden: „Lesen durch Schreiben“ (Reichen 1982, 2001); „Spracherfahrungsansatz“ (Brügelmann/Brinkmann 1998); „Freies Schreiben“ (Spitta 1988, 1992); „mathe 2000“ (Wittmann/Müller 1990, 1992); „Integrierender Sachunterricht“/„Welterkundung“ (Faust-Siehl u.a. 1996); ‚entdeckendes Lernen‘; ‚handlungsorientiertes Lernen‘; ‚bewegte Schule/bewegter Unterricht‘.

⁴ Ein solches Ranking wäre lediglich ein analytisches Instrument, nicht aber ein wertendes nach dem Motto: je weiter oben angesiedelt (also je mehr Offenheit), umso besser der Unterricht.

Peschel nimmt sowohl eine Analyse (2002a, 8ff) als auch einen zusammenfassenden „Vergleich offener Unterrichtsformen“ (a.a.O., 38f) als auch eine Gegenüberstellung von „Unterrichtskonzepte(n) und ihre(r) Öffnung in verschiedenen Dimensionen“ (a.a.O., 82) vor. Ausdrücklich weist er allerdings zu Beginn seiner Analyse darauf hin, dass jede „Übersicht über diese Unterrichtsformen [...] zwangsläufig subjektiv [ist], denn keine hat eine anleitende Konstruktionsvorschrift“ (a.a.O., 8).

Fall, angefangen von realisiertem Wochenplan, umgesetzter Stationsarbeit, bis hin zur Freiarbeit etc., müsste vorher eine Detailanalyse auf der Mikroebene erfolgen.¹

Trotz dieser Einschränkung lässt sich zunächst feststellen, dass die Konzeption der „Didaktik der sozialen Integration“ die am weitestgehende Offenheit enthält und auch der „Reisetagebücher-Unterricht“ (besondere methodische Freiheiten) und die „Didaktik des weißen Blattes“ (zusätzliche deutliche inhaltliche Freiräume) gehen relativ weit (Peschel 2002a, 92). Es lassen sich auch für die anderen Formen einige allgemeine Tendenzen angeben: Freie Arbeit eröffnet den Schülern (unterschiedlich große) „Handlungsräume“, durch Wochenpläne werden diese Handlungsräume (unterschiedlich stark) „strukturiert“ (Brügelmann 2005a, 31). Peschel fasst seine Einschätzung, der wir uns anschließen (ohne allerdings auf den Hinweis erheblicher Differenzen ´von Fall zu Fall` zu verzichten), knapp zusammen:

Die Formen offenen Unterrichts, die am ehesten in der Praxis als durchgängige Unterrichtsprinzipien zu finden sind, sind Wochenplan- und Werkstattunterricht. Konzepte, die in der landläufigen Umsetzung klar – schwarz auf weiß – in Form eines fixen Planes oder einer ansprechenden Angebotsliste auf den inhaltlichen und methodischen Vorgaben des Lehrers aufbauen. Formen, die dem Schüler mehr Freiraum gewähren wie die Freie Arbeit oder der Projektunterricht, kommen nicht als durchgängige Unterrichtsform vor und passen sich im Grad ihrer Offen- oder Geschlossenheit schnell dem Lehrer an (Peschel 2002a, 37).

g) Offenheit der an Schule und Unterricht Beteiligten

Mit Reimers (1996, 50f) sind wir der Meinung, dass zwar die Offenheit der an Schule beteiligten Personen (vornehmlich der LehrerInnen, aber auch der Eltern und anderer Personen) in zahlreichen Publikationen (z.B. Schwarz 1987; Wallrabenstein 1994) thematisiert und „vielfach als eine entscheidende Komponente im Rahmen der Öffnung des Unterrichts angesehen wird“, aber in den konzeptionellen Überlegungen zu wenig Gewicht erhält. Reimers entwickelt daher eine entsprechende Kategorie mit den nachfolgenden Aspekten. Aufgrund seines Forschungsinteresses konzentriert er sich auf die Offenheit von LehrerInnen²:

Kategorie: Öffnung der Lehrerpersönlichkeit

Ziele: Förderung einer Öffnung zwischen allen an der Erziehung Beteiligten, indem die Beteiligten versuchen, sich in das Erleben des anderen hineinzufühlen und gleichzeitig auch bereit sind, ihr Erleben mitzuteilen und anderen in ihr eigenes Erleben Einblick gewähren zu lassen:

- Intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerrolle,
- Bewußte intensive Beziehungsarbeit im Unterricht mit den Schülern, aber auch mit den Eltern und den Kolleginnen und Kollegen,

¹ Vgl. Peschel 2002a, 81. Für die offenen Unterrichtsformen, die die von uns befragte Lehrerin realisiert, beabsichtigen wir dies in Kapitel 4 zu leisten. Der Unterricht der „Didaktik der sozialen Integration“ von Peschel steht in Kapitel 5.3.2.2. im Fokus der Betrachtung.

² Da unsere Forschungsperspektive ´offener` ist, werden wir darüber hinaus auch die Offenheit (oder Geschlossenheit) der übrigen Personen thematisieren, die in die Ausführungen der von uns befragten Lehrerin einbezogen werden.

- Reflexion der eigenen Lernwege, der eigenen Lernmuster, der eigenen Lernerfahrungen aus der eigenen Schulzeit, um deren Bezüge zum eigenen Unterrichtshandeln erkennen zu können,
- Selbstreflektierende Begleitung des eigenen Veränderungsprozesses (des persönlichen 'Weges') im Verlaufe der Initiierung offener Lernprozesse,
- Persönliche Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Anforderungen an die eigene Tätigkeit, z.B. im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Erziehen und Anleiten einerseits und dem Freisetzen und Unterstützen andererseits oder der Individualisierung einerseits und der Vermittlung einer allgemeinen Bildung andererseits,
- Erprobung offener Lernsituationen (z.B. in der Fortbildung) an der eigenen Person und Reflexion der in diesen Lernsituationen gemachten (Grenz-)Erfahrungen oder gewonnenen Einstellungen, um sie mit dem eigenen Unterrichtshandeln in Beziehung setzen zu können und ggf. bewußt in das eigene Unterrichtshandeln aktiv einzubeziehen (Reimers 1996, 50f).

h) Zusammenfassung

Einige Essentials – allerdings mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung – lassen sich bei aller Heterogenität und Vielfalt der konzeptionell-theoretischen Ansätze ausmachen:

- starke Kind-/Schülerorientierung als pädagogische Motivation,
- die Förderung von Selbständigkeit und Mündigkeit als zentrales Anliegen,
- verändertes (konstruktivistisches) Lernverständnis und Betonung der Lernkompetenz neben dem Lernresultat,
- tendenziell neue Sicht auf den Schüler als Subjekt seines Lernens und nicht als Objekt der Belehrung,
- veränderte (tendenziell symmetrische) Kommunikationsstrukturen im Unterricht,
- Annahme einer veränderten Kindheit und eines Differenzierungsbedarfs,
- Bemühen um größere Selbst- und Mitbestimmung sowie Selbstverantwortung der Schüler (organisatorisch, methodisch, inhaltlich, sozial),
- veränderte LehrerInnenrolle: weniger als Verwalter und Vermittler von Bildungsinhalten, dagegen mehr als Lernberater,
- methodische Vielfalt des Unterrichts,
- Handlungs- und Produktorientierung,
- Bemühen um stärkere Öffnung von Schule und Unterricht für Lebenswelt und Interessen der Schüler,
- offene Unterrichtsformen wie WP, FA, Werkstattarbeit, Lernstationen ...
- Offenheit der an Schule beteiligten Personen (vornehmlich der LehrerInnen).

Den Ansätzen ist zudem gemeinsam, dass sie keine radikale oder totale Offenheit fordern und die Öffnung des Unterrichts als eine prozesshafte Entwicklung sehen („kleine Schritte sind kein Verrat am Ziel“ – Gudjons 2000, 6; vgl. a. Borsum 1979, 115; Schmidt-Wulffen 1979, 164; Brügelmann 2005a, 31). Vielmehr gehen sie von einer Teilöffnung resp. Mischform¹ aus, die kontextbezogen und temporär differenziert

¹ Die Phalanx derjenigen (hier nicht erwähnten) Autoren, die eine wie auch immer geartete Mischform des Unterrichts zwischen schülerbestimmten und lehrerInnengelenkten Anteilen resp. zwischen Offenheit und Geschlossenheit präferieren, ist unüberschaubar. Nahezu alle Publikationen, in denen dieses Verhältnis thematisiert wird, sprechen sich für ein 'Situationskonzept' aus (z.B. Knauf 2001; Jürgens 1994a u. b, 1997;

im Sinne eines 'Situationskonzeptes' („ergänzendes Konzept“ - Jürgens 1994a, 27) verstanden wird und von einer Reihe von Faktoren abhängig ist: den Schülervoraussetzungen, dem Lerngegenstand, den Möglichkeiten der Lehrperson etc.

Gemeinsames Kennzeichen (wenn auch mit deutlichen Unterschieden) der Konzeptionen ist, dass sie weder über eine explizite Anthropologie verfügen (einige Ansätze finden sich allerdings bei Brügelmann, Kasper, Jürgens; s.o.), noch dass sie hinreichend theoretisch und/oder empirisch abgesichert sind. Ferner wird häufig nicht erkennbar, ob offener Unterricht „hauptsächlich als ein Instrument zur Verbesserung [der] Alltagspraxis“ oder als ein „zentrales Element einer radikalen 'inneren' Schulreform betrachtet“ (Jürgens 1994a, 26) wird.

Eine Sonderposition nimmt Peschel mit seinem Konzept eines „radikal“ geöffneten Unterrichts bzw. seiner „Didaktik der sozialen Integration“ ein. Er propagiert und praktiziert¹ eine „konsequente“ und „radikale“ Offenheit des Unterrichts in allen Dimensionen, und dies bereits vom Schulbeginn an. Mit diesem Anspruch und seiner Aussage, dass ein „Loslassen der Kinder“ im Sinne seines Unterrichtsverständnisses die Bedingung der Möglichkeit dafür ist, dass „wirklich gelernt werden“ kann, und dass der Lehrer nicht versuchen „darf [...] zu 'lehren' bzw. zu 'belehren', wenn er die Gefahr rein auswendig gelernter Techniken oder unverstandener Wissensanhäufung vermeiden will“ (Peschel 2002a, 87), kommt er u.E. einem „Totalkonzept“ (Kasper 1988; Jürgens 1994a) relativ nahe.

Unser Beitrag besteht nicht darin, eine neue (theoretisch und empirisch abgesicherte) Konzeption offenen Unterrichts vorzulegen. Es sollte aber gelingen, ein faktisch vorfindbares, also ein mögliches und daher realistisches 'Modell' vorzustellen.

Wir können zudem durch unser Forschungsvorhaben und den Sachstandsbericht zeigen, wie vielfältig Offenheit sein kann und wie komplex daher eine Theoriebildung werden würde. Es sollte durch die mit dieser Arbeit vorgelegten Ausführungen aber durchaus ein Beitrag zur weiteren konzeptionellen Klärung geleistet werden. Ferner sollte es möglich sein, zahlreiche der aufgeführten Essentials erfahrungsgestützt zu konkretisieren, und sie in ihrer Mikrostruktur nachvollziehbar werden zu lassen. An unserem Fallbeispiel hoffen wir schließlich zeigen zu können, dass der (offene) Unterricht einer Lehrerin keinesfalls chaotisch sein muss, nur weil eine konsistente Konzeption bzw. Theorie nicht zur Verfügung steht, sondern dass diese Lehrerin über eine eigene, 'subjektive' Theorie verfügt.

2.4 Forschung zum offenen Unterricht

Die Forschung zum offenen Unterricht lässt sich vereinfacht² in vier Kategorien zusammenfassen: Erhebungen zur Breiten- und Tiefenwirkung, Effektstudien, Forschungen zu den LehrerInnen des offenen Unterrichts und Schülerbefragungen.

Gudjons 2003). Dies gilt auch für befragte LehrerInnen (z.B. Brügelmann 1997a; Schönknecht 1997; Reimers 1996; Felger-Pärsch 2002b; Combe/Buchen 1996).

¹ Dass es trotzdem auch bei Peschel Einschränkungen dieser Offenheit gibt, haben wir schon mehrfach betont (s.a. Kap. 5).

² Vgl. den differenzierteren Zugang bei Brügelmann (1997a u. 1998).

Nach übereinstimmender Auffassung in den einschlägigen Publikationen¹ ist die Forschungslage zu offenem Unterricht, und dies gilt für alle vier Kategorien, defizitär und insgesamt nicht befriedigend, denn

- es liegen zu wenige empirische Untersuchungen vor, die sich auf offenen Unterricht beziehen (dies gilt besonders für den deutschsprachigen Raum);
- die vorliegenden Studien beziehen sich häufig auf eine sehr unterschiedliche Konzeption und Praxis offenen Unterrichts;
- die Studien selbst sind sehr unterschiedlich konzipiert;
- die Studien untersuchen häufig sehr unterschiedliche Aspekte von offenem Unterricht (etwa Ansätze pädagogisch-didaktischer Öffnung in der schulischen Praxis und weniger Lernentwicklungsprozesse in Formen offenen Unterrichts);
- die Stichproben sind oft zahlenmäßig sehr klein und enthalten meist keine Kontrollgruppen;
- die Studien vernachlässigen zumeist die für Effizienzfragen besonders wichtige Mikroebene des Unterrichts;
- die Studien untersuchen häufig eher reproduktive Qualifikationen, wie sie für traditionellen Unterricht typisch sind, und weniger produktive Qualifikationen, wie sie besonders offenen Unterricht kennzeichnen;
- evtl. begünstigt der (frühe) Messzeitpunkt vieler Untersuchungen traditionellen Unterricht (kurzfristige Behaltensleistungen) gegenüber offenen Unterrichtsformen, deren Effizienz evtl. nachhaltiger ist;
- und oft steht auch die „Testsituation selbst im Widerspruch zu den Zielen offenen Unterrichts“ und entspricht damit „eher den Erfahrungen von Kindern aus traditionellen Klassen“ (DeRivera; zit. in: Brügelmann 1998, 24) und begünstigt damit diese möglicherweise.

2.4.1 Breiten- und Tiefenwirkung²

Aussagen über die aktuelle Breiten- (Verbreitung) und Tiefenwirkung (wie weitgehend ist die Offenheit) resp. den Grad der Umsetzung offenen Unterrichts oder einzelner offener Unterrichtsformen in deutschen Schulen sind lediglich in allgemeiner Form

¹ Vgl. Brügelmann 1997c, 1998; Einsiedler 2003; Jürgens 1994a; Reimers 1996; Goetze 1995; Heckt/Jürgens 1999; Hanke 2001; Lipowsky 2002; Peschel 2002a u. b und Bohl 2004. In diesen Publikationen werden alle wesentliche Studien aufgeführt, diskutiert, analysiert, verglichen und weitgehend übereinstimmend interpretiert, so dass wir hier auf eine erneute Diskussion verzichten können.

Peschels (2002a, 215ff; 2003b, 865ff, 882ff) Kritik an der derzeitigen Forschungslage – die großenteils an die Kritik der genannten Studien anknüpft, aber deutlich darüber hinaus geht – ist grundsätzlicher und radikaler. Aus seiner Sicht hat es „bislang noch keinerlei aussagekräftige Evaluation offenen Unterrichts gegeben“. Abgesehen von Detailfragen einzelner Studien, die er weitgehend analog zu den oben angeführten Autoren kommentiert, ist seine Argumentation in nuce so verblüffend wie einfach (zugegebenermaßen von uns pointiert zusammengefasst): Da es aus seiner Sicht bisher keinen „wirklich ‘Offenen Unterricht‘“ gegeben hat bzw. gibt (außer seinem eigenen), kann es auch keine adäquate Evaluation desselben gegeben haben bzw. kann durch Untersuchungen auch nicht das tatsächliche Potenzial offenen Unterrichts erforscht werden. Alle bisherigen Forschungsbefunde sind daher nicht wirklich relevant, wie positiv oder negativ sie auch immer die Ergebnisse eines nicht „wirklich ‘Offenen Unterrichts‘“ darstellen.

² Wir beschränken uns auf Aussagen zur Verbreitung an deutschen Schulen.

möglich. Dies ist im Wesentlichen auf zwei Ursachen zurückzuführen, zwischen denen vermutlich ein Zusammenhang besteht.

Einerseits existiert lediglich auf der unspezifischen Ebene eines ‚Sammelbegriffs‘ weitgehender Konsens über die Essentials offenen Unterrichts (s. 2.3), was im Gefolge zwangsläufig Aussagen über seine Umsetzung problematisch macht.

Andererseits wurden bisher kaum empirische Studien mit der Frage nach der Umsetzung offenen Unterrichts durchgeführt (evtl. aufgrund der beschriebenen Ungeklärtheit), sodass auch nur wenige Teilergebnisse vorliegen (s.u.) – „repräsentative Erhebungen über die Verbreitung und die realisierten Formen des offenen Unterrichts“ gab es in den gut drei Jahrzehnten dieser Reformbewegung nicht, und auch zur aktuellen Situation liegen keine entsprechenden Daten vor (Einsiedler 2003, 307; vgl. a. Brügelmann 2000).

Die in der Literatur publizierten Einschätzungen liegen zum Teil weit auseinander. Dabei sind die Unterschiede nicht darin begründet, dass bei empirischen Studien unterschiedliche Zahlen ermittelt worden wären, sondern in der unterschiedlichen Beurteilung dessen, welche Art von Unterricht als offen zu bezeichnen ist. Als ‚Extrempole‘ können die beiden (jeweils aktuellen) Positionen von Jürgens und Peschel (beides Befürworter offenen Unterrichts) angesehen werden.

Von einer relativ großen Breiten- und Tiefenwirkung geht Jürgens offensichtlich aus, und zwar in allen Schulformen, ohne seine Einschätzung jedoch genauer zu quantifizieren und zu belegen:

Die Bewegung des Offenen Unterrichts konnte sich in der zurückliegenden Dekade nicht nur auf einem qualitativ hohen Niveau in den Schulen etablieren, sondern hat sich ständig ausgeweitet. War Offener Unterricht einst hauptsächlich eine Domäne der Grundschule, so gilt dies schon lange nicht mehr. Ob Haupt- oder Realschule, Gesamtschule oder Gymnasium, Sonder- oder Berufsschule, überall werden inzwischen offene Arbeits- und Unterrichtsformen erfolgreich praktiziert, und vielfältige neue Lernkulturen sind entstanden (Jürgens 2004, 9).

Peschel dagegen ist der Meinung, dass man in der Schulpraxis „nur selten“ einen offenen Unterricht findet, wie er von ihm als Konzept eines „konsequent“ geöffneten Unterrichts vertreten wird. Er geht letztlich von einer „Nichtexistenz eines qualitativ abgesicherten ‚offenen‘ Unterrichts in der Praxis“ aus, was zwangsläufig bedeutet, „dass fast alles, was in der Schule als ‚offener‘ Unterricht gehandelt wird, dieses Etikett gar nicht verdient“ (Peschel 2002a, 215).

Differenzierter fasst Brügelmann (1997b, 8) seine Gesamteinschätzung der Breiten- und Tiefenwirkung zusammen. Seine „Faustformel“ – als Ergebnis einer Auswertung verschiedener Erhebungen und einer eigenen Befragung (s.u.) – lautet: „Bis zu 10% der LehrerInnen geben den Kindern ernsthaft Freiräume und nehmen sie mit in die Verantwortung für die Planung von Unterricht, weitere 20% geben ihnen Raum für ihre persönlichen Erfahrungen, öffnen also die Aufgaben für persönliche Interessen bzw. individuelle Denkwege.“ An anderer Stelle (Brügelmann 1998, 33) konstatiert er, dass „eine konsequente ‚Öffnung des Unterrichts‘ (je nach Kriterium) allenfalls von 5-15% der LehrerInnen realisiert wird“.

Das hatte Ende der 1970er Jahre noch etwas bescheidener ausgesehen. Zu dem Resultat einer noch geringeren Öffnung in dieser Zeit kommt jedenfalls eine ‚grobe Schät-

zung` durch Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die diese im Zusammenhang mit zahlreichen Besuchen in Grundschulen verschiedener Bundesländer formuliert haben. Sie stellten mit Erstaunen fest, wie selten sie „auf Beispiele nicht-frontalen Unterrichts gestoßen sind. Grob geschätzt, fallen 85 bis 90 Prozent der Unterrichtszeit auf von Lehrerinnen direkt geleitete Arbeit; der Rest wird überwiegend auf Stillarbeit oder auf Bewältigung vorgegebener Aufgaben in der Gruppe verwendet“ (Hopf u.a. 1980; zit. in: Ludwig 1997, 66).

In den 1980er und 1990er Jahren wurden einige (nicht repräsentative) Erhebungen zur Verbreitung offenen Unterrichts an (Grund-)Schulen durchgeführt. Alle hatten unterschiedliche Schwerpunkte (z.B. Schriftspracherwerb ohne Fibel, Projektunterricht, Freiarbeit, WP-Arbeit) und spezifische Stichproben, sodass ein direkter Ergebnisvergleich nicht möglich ist.

Brügelmann (1997a, 5f; 2000, 133ff) fasst diese Untersuchungen zusammen, weist aber gleichzeitig auf das Problem der unterschiedlichen bzw. „unklare(n) Begrifflichkeit“ dieser Studien hin. Als weitere Einschränkungen benennt er:

- nur wenige Erhebungen sind aktuell;
- sie sind meist regional eng begrenzt;
- die nicht repräsentative Auswahl/der geringe Rücklauf lässt eine (Selbst-)Selektion besonders engagierter LehrerInnen vermuten;
- es handelt sich in der Regel um Selbstaussagen der Betroffenen (Brügelmann 2000, 134).

Nach Brügelmanns Einschätzung zeigen diese Erhebungen, „dass um oder sogar unter 10% der LehrerInnen ihren Unterricht tiefgreifend öffnen, dass dieser Anteil nur dann auf 20-30% (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend geringer ansetzt“:

Nach Herff (1993/4) geben 2% der LehrerInnen an, ohne Fibel zu arbeiten (1988/9). Hanke (1997) berichtet für den Schulanfang sechs Jahre später eine Quote von mehr als 15%. In unserer eigenen Befragung im Rahmen des „Schreibvergleichs BRDDR“ kommen wir auf nur 5-15% LehrerInnen in der Stichprobe „West“, die ihren Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben etwas stärker geöffnet und vielleicht ein Drittel, die freiem Schreiben (im Rahmen des Lehrgangsunterrichts) erkennbaren Raum gewährt haben (Brügelmann u.a. 1992).

Gövert u.a. (1989) haben in Nordrhein-Westfalen 37 GrundschullehrerInnen einzeln und ausführlich interviewt. Die Befragten schätzen, dass 10% bis maximal 30% ihrer KollegInnen in bekannten Kollegien Arbeitsformen wie Projektunterricht, Freiarbeit und Wochenpläne einsetzen – und in der Regel sogar nicht durchgängig (zit. nach Mühlhausen 1994, 34). Die von Richter (1992d) befragen SchulleiterInnen in Niedersachsen schätzen, dass durchgängig weniger als 10% der Lehrkräfte ihren Unterricht (methodisch) offen gestalten. Für den Unterricht aller KollegInnen nennen sie als zeitlichen Anteil einen Durchschnittswert von 20% „offener“ Arbeitsformen. Bei Brodbeck (1992) gaben 50 LehrerInnen einer Stichprobe aus „Bremen und umzu“ je nach Kriterium zu 11% („Mitentscheidung der Lerngruppe bei Zeitplanung“) bis 84% („emotionales und soziales Lernen fördern“) an, dass sie offene Lernformen „in hohem Maße“ realisieren.

Könneke/May (1994) erhielten in einer aktuellen Befragung an Grundschulen (Hannoverland) die Rückmeldung, dass „offener Unterricht“ in rund 20% die „Regel an der Schule“ sei, in 25% der Schulen von vielen, in 15% von einzelnen KollegInnen praktiziert werden, während in den restlichen 45% jedenfalls „Ansätze“ vorhanden seien. Auch wenn sich bei

Befragungen der Schulaufsicht die vermutete soziale Erwünschtheit von Antworten besonders stark bemerkbar machen dürfte, ist der Unterschied zu Hauptschulen und Orientierungsstufen (0% der Schulen „die Regel“, 5% „viele“, 35% „einzelne LehrerInnen“) deutlich.

Bei einer konkreteren Frage wird aber sichtbar, dass das Bild differenziert werden muss. „Aktive und selbständige Lerntätigkeit“ wurde in Grundschulen von rund 10% der Schulen als durchgängiges Unterrichtsprinzip bezeichnet, in 30% der Schulen stellen viele KollegInnen den Unterricht in die Richtung um, 15% arbeiten überwiegend, 50% in Ansätzen nach diesem Prinzip.

Von Jürgens u.a. (1997) befragte LehrerInnen an nordrhein-westfälischen Grundschulen und Sekundarstufen I nannten einen wöchentlichen Anteil von 1-4 Stunden „Freiarbeit“ (mit höheren Anteilen in der Grundschule). Eine analoge Erhebung in Baden-Württemberg führt Gervé (1997) durch: 10% der LehrerInnen gaben mehr als zwei Stunden Freiarbeit pro Woche an, weitere 22% mindestens eine Stunde pro Woche. Dieser Anteil von 32% reduziert sich aber auf 12%, wenn freie Arbeit inhaltlich als „offene Unterrichtsform“ (ohne Bindung an einen Plan) bestimmt wird.

Zum Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben berichtet Hanke (1997; 1998) für den Kölner Raum, dass weniger als fünf Prozent der LehrerInnen die SchülerInnen an der Planung von Unterricht beteiligen und ihnen Verantwortung für Wahl von Aufgaben zugestehen (Brügelmann 2000, 134f).

Diese Resultate können durch weitere Erhebungen aus jüngerer Zeit ergänzt werden.

Brügelmann befragte Mitte der 1990er Jahre LehrerInnen (N = 620) in vier Schulaufsichtsämtern in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen nach dem, was sie unter offenem Unterricht verstehen, welche Aspekte sie für ihren Unterricht als wichtig ansehen und in welchem Umfang sie diese im Schulalltag realisieren. Dabei zeigte sich eine deutliche „Begrenzung offenen Unterrichts auf die Beziehungsebene und auf methodisch-organisatorische Aspekte“ (Brügelmann 1997 a u. d).¹

Die Auswertung ergab, dass die Befragten folgendes unter offenem Unterricht verstehen:

- Unterstützung der Selbst- und Mitverantwortung für das eigene Lernen (84%),
- Raum für unterschiedliche inhaltliche Erfahrungen aus der Lebenswelt (78%),
- Ansprechen aller Sinne (74%),
- Aufmerksamkeit für die persönlichen Gedanken, Gefühle ... der Kinder (61%) und
- Einbeziehung außerschulischer Personen, Einrichtungen, Orte (60%).

Besonders wichtig für ihren Unterricht sind diesen LehrerInnen – Aspekte der „inhaltlichen Selbstbestimmung und Mitverantwortung“ werden nur von einer Minderheit als Anspruch geteilt – die

- Öffnung des Unterrichts auf der Beziehungsebene („fast einmütig“/80% - 100%),
- eine methodisch-organisatorische Öffnung („stark mehrheitlich“/60% - 79%),
- das Lernen mit allen Sinnen sowie
- das Einbringen eigener Erfahrungen und Informationen durch die Schüler.

Die Realisierung („mindestens an jedem Tag“) fällt gegenüber diesen Ansprüchen teilweise deutlich ab (im Mittel 10 bis 20 Prozentpunkte). „Als häufig (= 40-59%) oder sogar mehrheitlich realisiert (= 60-79%) nennen die KollegInnen Aktivitäten mit folgenden Akzenten:

- ihre Offenheit gegenüber den Kindern auf der persönlichen Ebene und die Förderung ihrer Mitverantwortung für die sozialen Beziehungen in der Klasse;

¹ Vgl. die Ausweitung dieser Erhebung über 'Die Grundschulzeitschrift' sowie auf ReferendarInnen (Brügelmann 1997a; 2000), die im Wesentlichen die hier dargestellten Ergebnisse untermauert.

- eine methodische Differenzierung der Anforderungen und Aufgaben im Blick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen.

Etwas außer der Reihe werden noch als (besonders) häufig genannt das Lernen mit allen Sinnen und das Einbringen eigener Erfahrungen und Informationen.

Eine inhaltlich oder politisch gedachte Mitverantwortung der SchülerInnen nennen als tägliches Merkmal ihres Unterrichts nur 5-15% der LehrerInnen. Lediglich die selbstständige Klärung von Sachfragen mit anderen/in der Klasse wird von einem Viertel der KollegInnen täglich ermöglicht“ (vgl. Brügelmann 1997d, 63; 2000).

In einer weiteren Untersuchung (ebenfalls nicht repräsentativ) wurden ab 1998 von einer Forschergruppe Daten zum „Abbau von Lehrerzentriertheit“ im Kontext praktizierter Freiarbeit (über Befragungen u. Unterrichtsbeobachtungen) bei LehrerInnen in Brandenburg (N = 262) und Hamburg (N = 50) erhoben (Drews/Wallrabenstein 2002b; Felger-Pärsch 2002a u. b; Heusinger 2002, Wallrabenstein 2002).

Knapp 90% der Befragten (fast 100% in Brandenburg u. ca. 60% in Hamburg) bejahten die Frage, ob sich „bei der Gestaltung des Unterrichts in den letzten Jahren“ allgemein Veränderungen ergeben haben (Felger-Pärsch 2002b, 100). Die Einzelauswertung ergab, dass einerseits stärker von neuen Unterrichtsformen Gebrauch gemacht wurde (Kreisgespräch – in Hamburg zu 100%, in Brandenburg zu 67%; Gruppenarbeit; Partnerarbeit; Freiarbeit), andererseits aber auch weiterhin Formen für sinnvoll angesehen werden, die „stärker mit geschlossenem, frontalem Unterricht verbunden sind – wie das Unterrichtsgespräch, der Lehrervortrag“ (a.a.O., 103f). Die Auswertung zur Praxis der Freiarbeit fasst Felger-Pärsch zusammen:

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Hamburger mit Freiarbeit bereits mehr Erfahrung haben. Offenbar wissen sie, dass eine innere Differenzierung, dass freies Arbeiten möglich ist, wenn bei Kindern grundlegende Basisqualitäten entwickelt werden. Freiarbeit ist hier Bestandteil der Unterrichtsarbeit, anders bei den Brandenburgern. Sie setzen 59,6% Freiarbeit täglich bzw. wöchentlich ein. 30,9% geben an, dass sie Freiarbeit ein- bis zweimal monatlich in ihren Unterricht integrieren. Auffällig bei Hamburgern ist, dass Freiarbeit bei 86% der Befragten in fast jeder Unterrichtsstunde einen festen Platz hat. Demgegenüber nutzen nur ein Drittel der Brandenburger Freiarbeit im Unterricht. Geringer ist der Unterschied (Hamburg 64%, Brandenburg 48,1%), wenn Freiarbeit als Bestandteil der Wochenplanarbeit genutzt wird (Felger-Pärsch a.a.O., 105).

Aufschlussreich sind weiterhin die Angaben der LehrerInnen über die Entscheidungsmöglichkeiten, die die Kinder in der Freiarbeit „meistens“ haben. Im Vordergrund stehen dabei methodisch-organisatorische Offenheit und die Wahl von Arbeits-/Lernpartnern, eine inhaltliche Mitgestaltung der Schüler (über eine „Aufgabenwahl“ hinaus) wird nicht thematisiert:

- Aufgabenwahl (Brandenburg 55,7%, Hamburg 42%);
- Partnerwahl (Brandenburg 66,7%, Hamburg 64,0%);
- Wahl des Arbeitsplatzes (Brandenburg 45,8%, Hamburg 58%);
- Wahl des Beginns und des Abbruchs der Tätigkeit (Brandenb. 49,2%, Hamburg 22,0%);
- Wahl der Arbeitsmittel (Brandenburg 53,4%, Hamburg 40,0%);
- Wahl, gar nichts zu tun (Brandenb. 1,9%, Hamburg 0%) (vgl. Felger-Pärsch 200b, 107).

Als ein Beispiel für den Sekundarstufenbereich sei hier auf eine Studie von Bohl verwiesen. Er untersuchte „die unterrichtsmethodische Struktur an fast allen 424 Real-

schulen Baden-Württembergs und berücksichtigte den zeitlichen Anteil Offener Unterrichtsmethoden am Gesamtdeputat der befragten Lehrkräfte“ (Bohl 2004, 36). Dabei befragte er (schriftlich) „unterrichtsmethodisch engagierter Lehrkräfte (N = 674)“ und erhielt Angaben über Frontalunterricht (FU), Gruppenarbeit (GU), Fächerverbindenden Unterricht (FV), Projektunterricht (PU), Lernzirkel (LZ), Freiarbeit (FA), Wochenplanarbeit (WP) und Team Teaching (TT) (a.a.O., 37).

In unserem Kontext relevant sind die Angaben der LehrerInnen zu dem Item: „Ich praktiziere diese Unterrichtsmethode häufiger als drei Stunden pro Woche“: FU - 84,3 %; GA - 28,7%; FV - 2%; PU - 0,7%; FA - 3,6%; LZ - 0,7%; WP - 1,6%; TT - 2,2% (a.a.O., 37). Bohl kommt zu folgendem Fazit:

Frontalunterricht wird erwartungsgemäß am häufigsten praktiziert [...], gefolgt von Gruppenarbeit [...]. Alle anderen Unterrichtsmethoden werden nur von sehr wenigen Lehrkräften häufiger als drei Stunden pro Woche praktiziert. Als zentrales Ergebnis der Untersuchung zeigt sich, dass eine unterrichtsmethodische Vielfalt erkennbar ist, allerdings auf geringem Häufigkeitsniveau [...]. Weitere Befunde schränken dieses Fazit jedoch ein: Die unterrichtsmethodische Vielfalt findet vorwiegend in der Orientierungsstufe statt, in den oberen Klassenstufen nimmt sie beträchtlich ab. Kontrastiert man diese Befunde mit der eingangs formulierten Zielsetzung eines in zunehmendem Maße selbstständigen Lernens von Schülerinnen und Schülern an Sekundarschulen, so muss das Fazit ernüchternd ausfallen: Mit zunehmendem Alter scheinen Schülerinnen und Schüler immer weniger selbstständig zu agieren.

Da sich die Befragung ausschließlich auf unterrichtsmethodisch engagierte Lehrkräfte bezieht, muss davon ausgegangen werden, dass die Verbreitung von Offenem Unterricht in der Grundpopulation noch weitaus geringer ist (Bohl 2004, 36f).

Nach unserer Einschätzung – auf der Grundlage der oben dargestellten Untersuchungsergebnisse und den Beurteilungen einiger Autoren sowie eigener Erfahrungen¹ – stellt sich die Breiten- und Tiefenwirkung des offenen Unterrichts in deutschen Grundschulen (die Datenlage zu den anderen Schulformen ist zu begrenzt, als dass sich eine vergleichbare Einschätzung vornehmen ließe) nach Auskunft befragter LehrerInnen wie folgt dar²:

- Eine Mehrheit der LehrerInnen praktiziert mehr oder weniger regelmäßig (täglich, zumindest wöchentlich) Einzelelemente offenen Unterrichts wie Stationenarbeit, TP, WP, Morgenkreis etc.;
- 20 % (in der genannten Mehrheit enthalten) geben den Schülern „Raum für ihre persönlichen Erfahrungen, öffnen also die Aufgaben für persönliche Interessen bzw. individuelle Denkwege“ (Brügelmann 1997b, 8);
- 10 % (in der genannten Mehrheit enthalten) „geben den Kindern ernsthaft Freiräume und nehmen sie mit in die Verantwortung für die Planung von Unterricht“ (a.a.O.);

¹ Die wir als Lehrer, Ausbildungsleiter und Schulamtsvertreter in zahlreichen Schulen, bei Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen sowie in Gesprächen und Diskussionen etc. sammeln konnten.

² Die genannten vier Gruppen sind nicht im Sinne fest gefügter Stufen zu verstehen, vielmehr bestehen gleitende Übergänge und zahlreiche Zwischenstadien.

- allenfalls einzelne LehrerInnen praktizieren eine „radikale“ Öffnung von Schule/ Unterricht, wie sie etwa Peschel (2002 a. u. b.; 2003b) proklamiert und realisiert.¹

Da diese Ergebnisse im Wesentlichen auf „Selbstaussagen der Betroffenen“ (Brügelmann 2000) basieren und zudem keine begriffliche Klarheit besteht, sind Aussagen über die tatsächlich im Unterricht vorherrschende Offenheit an deutschen Grundschulen kaum möglich. Dazu müssten „Beobachtungen vor Ort“ (Brügelmann 1997d) durchgeführt bzw. die Mikroebene des für offen erklärten Unterrichts analysiert werden. Diesen Weg sehen wir als notwendige Alternative bzw. Ergänzung zu den oben referierten Befragungen sowie zu einer ‚theoretischen‘ Analyse von Offenheit innerhalb verschiedener Formen offenen Unterrichts und ihrer allgemein angenommenen Praxis, wie sie etwa Peschel (2002a, 48ff) durchgeführt hat.

Genau an dieser Stelle setzt unsere Untersuchung an. Wir wollen den Unterricht, aber auch die Begründungen, Planungsüberlegungen, Erfolge, Probleme, Entwicklungen etc. sowie den übrigen Berufsalltag einer Grundschullehrerin, die nach ‚Selbstaussage‘ offenen Unterricht praktiziert, über vier Schuljahre begleiten, dokumentieren und analysieren, um so beispielhaft Einsichten in realisierte Offenheit zu gewinnen und zu vermitteln (Kap. 4). Es handelt sich dabei um einen Unterricht – soviel können wir an dieser Stelle schon sagen –, den wir nach eingehender Prüfung dem Grenzbereich zwischen der oben genannten 10%-Gruppe und der 20%-Gruppe zuordnen.

In einem zweiten Schritt (im Rahmen von Kap. 5²) wollen wir ferner Einblicke in den Alltag eines Unterrichts nehmen, der laut ‚Selbstaussage‘ „radikal“ geöffnet ist, um auch dort Erkenntnisse über die realisierte Offenheit zu gewinnen und zu vermitteln. Dies geschieht allerdings nicht durch vergleichbare Beobachtungen ‚im Feld‘, sondern basiert auf der Selbstdokumentation und -analyse des betreffenden Lehrers Falko Peschel. Dabei ergeben sich zwei Probleme, die unserer diesbzgl. Analyse eine andere Qualität als im oben geschilderten Fall (unserem ersten zentralen Forschungsanliegen) verleihen: Erstens liegen lediglich vereinzelte Daten zur Mikrostruktur des Unterrichts vor und zweitens konnten diese Daten nicht von uns selbst generiert werden, sondern sind das Ergebnis von Selbstaussagen sowie Berichten/Aussagen durch einzelne Fremdbeobachter, Schüler und Eltern. Gleichwohl sind wir der Meinung, dass auch hier beispielhaft einige relevante Einsichten in die realisierte Offenheit eines Lehrers aus der vermutlich sehr kleinen Gruppe derjenigen gewonnen werden können, die nach ‚Selbstaussage‘ ihren Unterricht ‚radikal‘ öffnen.

2.4.2 Effektstudien

Bei diesen Studien geht es um Effekte vielfältigster Art, die im Gefolge einer Öffnung des Unterrichts erwartet werden resp. entstehen können und die es zu messen/zu beobachten gilt: Effekte bzgl. der fachbezogenen Leistungsentwicklung der Schüler,

¹ Dass wir allerdings auch bei Peschel partiell deutliche Einschränkungen der Offenheit im Zuge der Realisierung meinen festzustellen zu können, werden wir später (Kap. 5) zeigen. Im Übrigen ist uns außer Peschel keine Lehrperson bekannt, die diesen radikalen Anspruch erhebt, sodass man hier auch von einer Einzelposition sprechen könnte. Peschel selbst distanziert sich z.B. deutlich von den schon relativ weitgehenden Ansätzen von Gallin/Ruf und Zehnpfennig (Peschel 2002a, 91ff).

² Dies ist allerdings nicht die zentrale Intention von Kapitel 5.

ihres Sozialverhaltens, ihrer Selbstständigkeit, ihrer Motivation und Konzentration etc.; Effekte bzgl. des Klassen- und Schulklimas, des Störpotenzials etc.; Effekte bzgl. berufsbezogener Belastungen von LehrerInnen, der Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Personen etc.¹ Da wir in unserer Studie Effekte von Offenheit im Unterricht (besonders den Lernzuwachs der Schüler) nicht systematisch erfassen, sondern nur am Rande thematisieren, beschränken wir uns an dieser Stelle auf einige allgemeinen Aussagen mit dem Schwerpunkt der Leistungsentwicklung der Schüler. Ergebnisse zu den anderen Bereichen, sofern sie vorliegen, werden an den entsprechenden Stellen in Kapitel 5 (besonders 5.2.2.1.5.2) expliziert.

Vorab das Spektrum der Positionen zur Leistungsentwicklung im offenen Unterricht:

- Befürworter schreiben offenem Unterricht höhere (Leistungs-)Effekte zu (Lipowsky 2002, 126).
- Kritiker offenen Unterrichts setzen umgekehrt primär bei der Qualitätsfrage des Unterrichts an und fokussieren ihre Einwände auf die angeblich nicht hinreichenden Lernerfolge der Schüler. Sie sehen in der Öffnung des Unterrichts eine Gefährdung der „Leistungsfähigkeit des Schulwesens“ und unterstellen, dass offener Unterricht „zu schlechteren Fachleistungen [...] führe“ (zusammenfassend: Brügelmann 1998, 9f, 32 ff).
- „Offene Lernsituationen sind traditionellen von sich aus weder über- noch unterlegen. Die Qualität von Unterricht lässt sich nicht am Grad seiner Offenheit und Wahlfreiheit festmachen“ (Lipowsky 2002, 126; vgl. a. Brügelmann 1998).

Was die Schüler tatsächlich im offenen Unterricht lernen, über welche Kompetenzen sie am Ende ihrer Grundschulzeit verfügen, welche Lernwirksamkeit offener Unterricht entfaltet und vor allem, ob offener Unterricht effektiver ist als traditioneller Unterricht, kann nur bedingt zufrieden stellend beantwortet werden: „*Die bisher vorliegenden Untersuchungen [...] enden in einem Patt – mit unterschiedlichen Tendenzen in Einzelstudien*“ (Brügelmann 2005a, 43; kursiv i. Original). Gleichwohl sind dies wesentliche Fragen, die neben zahlreichen ForscherInnen vor allem auch LehrerInnen in Bezug auf offenen Unterricht haben.² Zudem werden diese Fragen im Kontext der aktuellen Leistungsdebatte (5.2.2.1.1) an Bedeutung gewinnen.

Die wichtigste Publikation ist in diesem Kontext die (Meta-)Metaanalyse von Brügelmann (1997c, 1998). Dabei bezieht er alle wesentlichen Untersuchungen ein, die unter der Perspektive der „Schülerzentrierung“ im offenen Unterricht (die auch in unserem Kontext relevante Perspektive) konzipiert sind. Mehrheitlich sind dies Forschungen aus dem angelsächsischen Raum (teilweise als Metaanalysen vorliegend), da es nur wenige deutschsprachige Untersuchungen gibt. Bei aller Einschränkung aufgrund der Unterschiedlichkeit resp. Problematik der Untersuchungen (s.o.) kommt Brügelmann (zit. in

¹ Vgl. die ausschließlich auf Unterricht bezogene Dreieinteilung von Effektstudien bei Lipowsky (2002, 132ff): Persönlichkeits- und Einstellungsbereich, Lernzeitnutzung und Lernzuwachs.

² So zumindest die Auswertung einer Befragung und diverser Fortbildungsveranstaltungen zur Freiarbeit (Wallrabenstein/Drews 2002, 13f). Danach lautet eine Standardfrage von LehrerInnen: „Lernen Kinder bei der Freiarbeit mehr und besser?“

Heckt/Jürgens 1999, 63) zu folgender Einschätzung: „Durchgängig sind, wenn auch nur geringfügig, Vorteile traditionellen Unterrichts zu beobachten, was die allgemeinen Schulleistungen, Leistungen in Mathematik, Sprache und im Lesen angeht. Ebenfalls kontinuierliche, aber deutlichere Vorteile [...] zeigen offene Ansätze im Persönlichkeits- und Einstellungsbereich“. Oder anders akzentuiert: Kontrollierte „Wirkungsstudien [...] zeigen keine Überlegenheit eines lehrerInnenzentrierten Unterrichts. Selbst für fachliche Leistungen lassen sich statistisch allenfalls marginale, d.h. pädagogisch nicht bedeutungsvolle Vorteile nachweisen“ (Brügelmann 1998, 33; vgl. a. Wallrabenstein 1994, 268; Hanke 2001; Lipowsky 2002). Als „Zwischenbilanz“ für die „Unterrichtspraxis bedeuten die referierten Befunde – in aller Kürze und mit entsprechender Vorsicht: Wer Kinder aus ‚normativen Gründen‘ mehr Selbstständigkeit zutrauen und ihnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zumuten will“, so Brügelmann,

- hat keine *empirischen Befunde* zu fürchten, die grundsätzlich dagegen sprechen;
- sollte sich als Erstes klarmachen, welche konkreten Schritte er oder sie zur Öffnung des Unterrichts beschreiten will und welche Befunde zu diesen *spezifischen* Formen vorliegen;
- braucht *generell* keine Sorgen zu haben, dass eine Öffnung des Unterrichts auf Kosten der fachlichen Leistungen geht, da diese im Mittel der Studien gleich gut oder nur geringfügig schwächer ausgefallen sind als in Regelklassen – in einzelnen Klassen sogar deutlich besser;
- kann andererseits positive, aber im Mittel *nicht dramatische* Vorteile im Persönlichkeitsbereich und bei Einstellungen zur Schule, zu den Fächern und zum Lernen erwarten;
- muss allerdings mit *anderen Lernkurven* rechnen, als sie ihm oder ihr aus dem zentral gesteuerten Lehrgangsunterricht vertraut sind [...];
- sollte nicht vergessen, dass die *Streuung* innerhalb der untersuchten Gruppen immer deutlich größer war als die Differenz der Mittelwerte zwischen ihnen (Brügelmann 1998, 33f; Hervorh. i. Original).

Ein insgesamt positives empirisches Fazit über die Lerneffekte in offenem Unterricht ziehen auch Helmke/Weinert (1997, 136): „[...] die Befunde zum offenen, schülerzentrierten Unterricht insgesamt sind pädagogisch sehr ermutigend. Sie belegen zumeist günstige Auswirkungen auf die Lernleistungen und sehr starke positive Effekte auf die Motivation, das soziale Verhalten und die persönliche Selbstständigkeit.“

Lipowsky (2002, 137ff) kommt zu einer vergleichbaren Beurteilung der älteren Forschungsbefunde und ihrer Grenzen wie Brügelmann. Er fügt seiner Zusammenfassung noch einige aktuelle Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum hinzu (Poerschke 1999; Petillon u. Flor 1997; Hanke 2000). Nach seiner Einschätzung zeigen auch diese Studien allenfalls partiell marginale Leistungsunterschiede von Schülern in offenen Unterrichtsformen gegenüber Schülern im eher lehrerInnenzentrierten Unterricht. In seinem Fazit relativiert Lipowsky die Effekte von Unterrichtsformen (offen versus lehrerInnenzentriert) für die Lernerfolge der Schüler und stellt nach eingehender Analyse fest, dass „nicht die Unterrichtsform an sich, sondern die Art und Weise ihrer Realisierung etwas über Effizienz und Qualität aussagt“ (vgl. a. Brügelmann 2005a, 42ff). Von größerer Bedeutung als die Frage nach mehr oder weniger Offenheit sind „die Klassenzugehörigkeit, die Unterrichtsbedingungen sowie die Prozesse und Interaktionen in der einzelnen Klasse“ (Lipowsky 2002, 140; vgl. a. Brügelmann 1998, 34; Gervé 2002, 190f).

Einen im internen Schulvergleich sowie dem vergleichbaren Bundesdurchschnitt hervorragenden Leistungszuwachs der Schüler, den sie in seinem „radikal“ geöffneten Unterricht erreicht haben, dokumentiert Peschel (2003b) in einer Einzelfallstudie. Dies zeigt sich u.a. in entsprechenden Testergebnissen und einer ca. doppelt so hoch wie üblichen Übergangsquote seiner Schüler zu Gymnasien und Realschulen sowie ihrem nachhaltigen Erfolg an diesen weiterführenden Schulen. Nach Einschätzung Peschels (die wir nicht uneingeschränkt teilen; s. Kap. 5.2.2.1.5.2) ist damit das Potenzial offenen Unterrichts nachgewiesen und „Allgemeinurteile (z.B. ‚Offener Unterricht mag soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder fördern, führt aber zu Nachteilen im fachlichen Wissen und Können‘) widerlegt“ (a.a.O., 894; 2002a, 226).

Wenngleich unsere Arbeit nicht auf eine systematische Erfassung von Effekten hin ausgelegt ist, so ergeben sich doch en passant im Kontext der Deskription des Schul-/Unterrichtsalltags einer Lehrerin, die ihren Unterricht öffnet, eine Vielzahl von entsprechenden Zusammenhängen (s. Kap. 4) im Sinne kasuistischer Aufzählungen (vgl. Kasper 1989b, 122). Außerdem werden auch wir in unserer Fallstudie die Übergangsquote zu den weiterführenden Schulen in den Blick nehmen, um evtl. einen weiteren Hinweis auf das ‚Potenzial‘ des offenen Unterrichts zu erhalten.

In Kapitel 5 werden ferner an zahlreichen Stellen die wichtigsten Effekte, die im Zusammenhang mit offenem Unterricht in der Literatur dargestellt werden, zusammengefasst und partiell diskutiert (u.a. auch die aus Peschels Unterricht).

2.4.3 Studien zu den LehrerInnen des offenen Unterrichts

Diese dritte Kategorie von Studien fokussiert die LehrerInnen, die ihren Unterricht öffnen: die Genese ihrer individuellen Unterrichtsreform, ihre Motive, ihr Rollenverständnis, ihre Erfahrungen etc. Die in diesem Kontext u.E. drei wichtigsten Studien, die sich an Konzepten und Strategien der allgemeinen Forschung über LehrerInnen orientieren,¹ werden wir hier kurz skizzieren und verweisen im Übrigen auf Kapitel 6 (‘Die LehrerInnen des offenen Unterrichts’).

Veränderte LehrerInnenrolle in der Praxis von Freiarbeit (Drews u.a.)²

Diese Thematik bildet einen Forschungsschwerpunkt des schon mehrfach erwähnten Forschungsprojektes „Abbau von Lehrerzentriertheit bei Öffnung des Unterrichts in der Grundschule“ (ab 1998). Einbezogen waren Brandenburger (N = 262) und Hamburger (N = 50) LehrerInnen. „Im Mittelpunkt stand die Frage, ob und wie eine Veränderung in der Lehrerinnen- und Lehrerrolle stattgefunden hat, welche biographischen Erfahrungen solchen Veränderungsstrategien zugrunde liegen und inwieweit die Öffnung des Unterrichts darauf Einfluss nimmt“ (Felger-Pärsch 2002a, 78). Die Forschungskonzeption bildete eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden: Fragebogen, Unterrichtsbeobachtungen und Intensivinterviews.

¹ In Kapitel 6 geben wir einen kurzen Überblick zu dieser Forschung, außerdem werden dort weitere relevante Resultate der genannten Studien dargestellt.

² Drews/Wallrabenstein 2002b; Felger-Pärsch 2002 a und b; Heusinger 2002; Wallrabenstein 2002; Wallrabenstein/Drews 2002.

Die Befragung ergab, dass die LehrerInnen deutlich um eine „Professionalisierung ihrer Arbeit“ und eine Veränderung ihrer LehrerInnenrolle bemüht sind, dabei aber weniger die großen Reformen im Vordergrund stehen, sondern kleine, für sie überschaubare Schritte. Die damit verbundenen Reflexionen über das eigene Rollenverständnis werden als „eine große Bereicherung des eigenen pädagogischen Denkens, der Gewinnung von ‚Machbarkeitskonzepten‘ für das eigene Handeln“ empfunden und sind im Gefolge mit einem höheren Maß an „Berufszufriedenheit“ verbunden (Drews/Wallrabenstein 2002b, 74ff). Im Wesentlichen sehen die Befragten die Veränderungen ihres Unterrichts in Erfahrungen mit integrativem Unterricht, durch Teamarbeit, dem eigenen Neugierverhalten, der „Erkenntnis, dass es sehr wichtig ist, durch Öffnung des Unterrichts die kommunikativen Kompetenzen der Kinder zu erhöhen“, der zunehmenden Bedeutung von Schülermitgestaltung sowie positiven Erfahrungen mit „Problemkindern“ im offenen Unterricht begründet (Felger-Pärsch 2002a, 79f). Die Argumentation ist weniger an Konzepten offenen Unterrichts als vielmehr an den Schülern orientiert.

Öffnung von Unterricht zeigt sich besonders darin, in welchem Maße die Lehrenden in der Lage sind, die individuellen Probleme der Kinder zu erkennen, zu diagnostizieren und den Zeitpunkt für die richtigen Maßnahmen zu bestimmen. Das kann von Kind zu Kind differieren. Für das eine Kind kann ein offenes Lernangebot, für ein anderes Kind ein gut strukturierter Lehrgang sinnvoll sein. Nicht bestimmte Methoden tragen zur Öffnung von Unterricht bei, sondern ein bestimmtes Lehrerhandeln. Offene Unterrichtsformen, so bestätigen es unsere Untersuchungen ebenfalls, erfordern eine Lehrperson, die vor allem fähig ist, ihr Lehrerhandeln so zu entwickeln, dass es offen für die individuellen Probleme und Bedürfnisse des einzelnen Kindes ist (vgl. Jaumann-Graumann 1997) (Felger-Pärsch 2002a, 80).

Die in den Befragungen begründeten Mischformen (traditionelle und offene Unterrichtsformen) bestätigen sich in den Unterrichtsbeobachtungen. Offenheit zeigt sich besonders zu Unterrichtsbeginn und in Übungsphasen, dagegen wurden Anleitungen, Informationsvermittlungen etc. eher traditionell durchgeführt.

Als problematisch bezeichnet Felger-Pärsch (a.a.O., 82) die Diskrepanz, die sich teilweise zwischen der Einschätzung von Offenheit durch die betreffende Lehrperson im Vorfeld (Planung) und der dann im Unterricht zu beobachtenden relativ bescheidenen Offenheit ergab. Zudem erkannten Lehrerinnen im Reflexionsgespräch teilweise nicht, „dass sie zu lehrerzentriert gearbeitet [hatten] – im Gegensatz zu ihrer erklärten Absicht“ (a.a.O.).

Innovative Lehrerinnen und Lehrer (Schönknecht)

Zentrales Ziel der Studie von Schönknecht war es, „berufsbiographische Entwicklungen innovativer LehrerInnen zu dokumentieren, zu analysieren und daraus theoretische Aspekte zu entwickeln“ (Schönknecht 1997, 9). Relevant für den Kontext des offenen Unterricht ist diese Untersuchung, weil Schönknecht hier unter innovativen LehrerInnen solche Lehrpersonen versteht, „die sich auf dem Weg zur Öffnung ihres Unterrichts befinden und dabei schon ein mehr oder weniger großes Stück zurückgelegt haben“ (a.a.O.). Diese LehrerInnen werden in der Studie im Sinne selbstreflexiver Subjekte „als ExpertInnen ihres beruflichen Handelns gesehen und ernst genommen“ (a.a.O., 10).

Die Untersuchung wurde zwischen 1993 und 1995 in Bayern durchgeführt und umfasste 79 „innovative GrundschullehrerInnen“.¹ Wenngleich die Strichprobe nicht repräsentativ war, so sind nach Schönknecht doch „eine gewisse Breite der Erfahrungsmöglichkeiten und tatsächlichen Erfahrungen sowie unterschiedliche ‘Typen’ von Personen“ gegeben (a.a.O., 85).

Das Design der Untersuchung bestand aus einem Fragebogen (35 Fragen) und einem zusätzlichen narrativ-problemzentrierten Leitfadeninterview, das im Anschluss an die Auswertung der Fragebögen mit zehn ausgewählten LehrerInnen durchgeführt wurde. Grundlage für die Auswertung der Interviewdaten bildete die Methode der Grounded Theory. Schönknecht fasst die Ergebnisse der Studie unter vier Schwerpunkten zusammen (a.a.O., 97ff).

Phasen des Berufslebens und ihre Bedeutung „im Hinblick auf die Öffnung von Unterricht“:

In allen der fünf herausgearbeiteten Phasen (s.u.) lassen sich Einflussfaktoren aufzeigen, die aber nicht ausschließlich oder spezifisch auf offenen Unterricht ausgerichtet sind. Eine dominante Funktion für alle beteiligten LehrerInnen kommt allerdings keiner der Phasen und Einflussfaktoren zu, vielmehr ergibt sich eine je individuelle Bedeutung: (1) In der eigenen Schulzeit positive unterrichtliche und erzieherische Situationen („Fälle“); (2) während des Studiums einige wenige pädagogische Inhalte und offenzugängliche Methoden von Veranstaltungen sowie vereinzelt beeindruckende DozentInnenpersönlichkeiten; (3) in der Berufseinstiegsphase die Faszination des Zusammenlebens und Arbeitens mit Kindern sowie die Zusammenarbeit mit erfahrenen KollegInnen mit „ähnliche(n) pädagogischen Ziele(n) und Überzeugungen“ (a.a.O., 229); (4) in den ersten Berufsjahren werden die innovativen LehrerInnen „allmählich routinierter und damit auch offener, sie beginnen zu experimentieren und einzelne Bereiche ihres Unterrichts zu öffnen“ (a.a.O.); (5) im Berufsalltag sind die befragten LehrerInnen erfolgreich, experimentieren und entwickeln sich weiter, suchen zunehmend Möglichkeiten persönlichkeitsbildender Fortbildungsveranstaltungen und Kooperationsmöglichkeiten mit KollegInnen an der eigenen oder an anderen Schulen.

Unterstützende und belastende Faktoren im Berufsalltag:

„Der bedeutendste unterstützende Faktor ist das Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit Kindern in der eigenen Klasse“ (a.a.O., 230). Hinzu kommen zumeist eine Unterstützung durch Eltern und die Kooperation und Kommunikation mit gleichgesinnten KollegInnen (allerdings häufiger von fremden Schulen und weniger von der eigenen Schule), vereinzelt auch durch aufgeschlossene Schulleitungen und Schulaufsichtsbeamte; unterstützend empfinden die innovativen LehrerInnen auch Autonomie und Gestaltungsfreiheiten etwa als KlassenlehrerIn sowie Fortbildungsmöglichkeiten.

Belastend erwies sich für die Befragten „das ‘System Schule’ mit seinen bürokratischen, hierarchischen und formalen Zügen“ (a.a.O.) sowie die Unkenntnis und ablehnende Haltung hinsichtlich offenen Unterrichts durch KollegInnen, Schulleitung und Schulaufsicht. Genannt wurden zudem schwierige Klassen und Elternkonflikte.

¹ Als Kriterium für „innovativ“ wurde die Mitgliedschaft im ‚Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V.‘ angesehen.

Schlüsselpersonen und Schlüsselerlebnisse, „die aus Sicht der LehrerInnen zur Entwicklung ihres innovativen pädagogischen Konzepts und zur Öffnung ihres Unterrichts beigetragen haben“:

Als Schlüsselpersonen, die sie sowohl beruflich als auch persönlich geprägt haben, nannten die LehrerInnen einzelne DozentInnen, SchulrätInnen, SeminarleiterInnen, LehrerInnen und AutorInnen (Erfahrungsberichte zu offenem Unterricht), die ihr „eigene(s) Vorgehen bestätigten oder als sog. ‚professional parents‘ die befragten LehrerInnen ein Stück weit begleiteten“; genannt wurden auch die eigenen Kinder, die zu „neue(n) Sichtweisen auf die Kinder in der Schule“ geführt haben (a.a.O., 233).

Schlüsselerlebnisse, die eine gewissen Beitrag zu den unterrichtlichen Veränderungen geleistet haben, sind in den Berichten der innovativen LehrerInnen Ausnahmesituationen mit besonderen Herausforderungen, aber auch Gestaltungsräumen wie Tätigkeiten in anderen Schularten, fachübergreifende Klassen, Vertretungsreserve etc.

Zentrale Strategien zur Bewältigung des Berufsalltags und der professionellen Entwicklung der LehrerInnen:

Drei Strategien der befragten LehrerInnen haben sich als zentral für den Berufsalltag und die Entwicklung ihres innovativen Konzepts herausgestellt. Mit diesen Strategien gelingt es den LehrerInnen, ihre Ziele zu verwirklichen und berufszufrieden in der Schule zu arbeiten. Die Strategien bestätigen die zentrale Rolle der Lehrerpersönlichkeit im Beruf und in der professionellen Entwicklung. [...]

- Auf sich selbst und die Kinder achten.
- Den eigenen Weg gehen.
- Erfahrungen machen und Reflektieren.

[...]

Die Öffnung des Unterrichts kann als ein Entwicklungsprozess gesehen werden, in dem Erfahrung und Reflexion Motor für Veränderungen sind: Durch sie entfaltet sich das pädagogische Konzept (Schönknecht 1997, 234ff).

Veränderungen in der Berufsbiographie von Lehrkräften (Reimers)

Im Untertitel der Studie werden bereits wesentliche Aspekte der Untersuchung benannt: „Eine qualitative Erhebung am Beispiel der Öffnung des Unterrichts in Grund- und Hauptschulen Schleswig-Holsteins“. Die nicht repräsentative Stichprobe umfasste 56 Grund- und HauptschullehrerInnen, die nach den Kriterien (unterschiedliches) ‚Dienstalter‘, ‚Intensität der Öffnung des Unterrichts‘ und ‚vorwiegend unterrichtete Schulart‘ ausgewählt wurden (Reimers 1996, 116). Diese LehrerInnen wurden in der Zeit von 1990 – 1992 in jeweils einem Interview (1,5 - 2 stündig) mit einem schwach strukturierten Leitfaden befragt und gleichzeitig wurde eine Skizze der Entwicklungslinien mit Aspekten der beruflichen Biographie angefertigt. Mit Methoden der qualitativen und der quantitativen Inhaltsanalyse (Mayring 1995) wurden die verschriftlichten Interviewausführungen ausgewertet.

Die Interpretation der Ergebnisse durch Reimers zeigt, dass die Öffnung des Unterrichts „im weiten Sinne“ mehrheitlich (72,92%) von den befragten LehrerInnen als positiv besetzte „innere unterrichtliche‘ Wendepunkte“ gesehen werden und „die Öffnung des Unterrichts *einen erheblichen Anteil an der Wahrnehmung positiver Aspekte im Rahmen der Berufsbiographie hat*“ (a.a.O., 244f; Hervorh. i. Original).

Weiter ist von Bedeutung, dass „der Offene Unterricht nicht an ein bestimmtes Dienstalter gebunden zu sein [scheint]“, da sich keine entsprechenden Unterschiede zwischen den Dienstaltersstufen in den Daten zeigen (a.a.O., 247). Wie schon in anderen Studien festgestellt (s.o.), wird die Öffnung des Unterrichts auch hier von den befragten LehrerInnen eher pragmatisch gesehen und bezieht sich primär auf den „methodisch-didaktischen“ Bereich. Interessant ist weiter, dass 40% der genannten Wendepunkte aus Anregungen im Zusammenhang mit Fortbildungen entstanden sind und auch Fortbildungsveranstaltungen „begleitend zur Öffnung des eigenen Unterrichts besucht“ wurden, insgesamt also „gesagt werden kann, daß die Fortbildungen in Verbindung mit dem Offenen Unterricht und umgekehrt einen sehr starken Einfluß auf erlebte Veränderungen im Sinne eines Einschnittes in die Berufsbiographie haben“ (a.a.O., 246 ff).

Wenngleich die drei Studien je spezifischen Fragestellungen nachgehen und ihnen auch unterschiedliche (qualitative) Forschungskonzeptionen zugrunde liegen, lassen sich doch einige weitgehend übereinstimmende oder doch zumindest gehäuft auftretende Merkmale der befragten LehrerInnen mit offenem Unterricht skizzieren:

- sie sind eher pragmatisch orientiert, beziehen in ihre Reflexionen aber auch konzeptionelle/theoretische Ansätze ein und praktizieren Mischformen (offene und tradierte Unterrichtsformen);
- sie sind durch eine (selbst-)reflexive Grundhaltung gekennzeichnet;
- sie werden zur Öffnung des Unterrichts besonders angeregt durch schulisch-unterrichtliche Ausnahmesituationen, Fortbildungen und Erfahrungsberichte;
- wichtig ist ihnen die Zusammenarbeit mit gleichgesinnten KollegInnen;
- die Veränderungen, die mit der Öffnung verbunden sind, werden als „Bereicherung des eigenen pädagogischen Denkens“ (Drews/Wallrabenstein 2002b, 74) und als positiv in ihren Alltagsauswirkungen empfunden.

Einigen offenen Fragen im Anschluss an diese Studien gehen wir im Rahmen unserer Arbeit nach. Im explorativen Teil (Kap. 4) erwarten wir aufgrund der Begleitung einer Lehrerin über vier Jahre und der geplanten zahlreichen (narrativen und leitfadenorientierten Interviews und Unterrichtshospitationen noch sehr viel detailliertere Einsichten und besser abgesicherte Aussagen – allerdings auf einen Einzelfall bezogen –, wie das ein Fragebogen und ein einmaliges Interview leisten können.¹ So erhoffen wir uns etwa differenziertere Erkenntnisse über berufsbiographische Prozesse und bspw. Einsichten in Schlüsselerlebnisse (die den individuellen Öffnungsprozess von Unterricht befördern), in ent- und belastende Faktoren, in Begründungskontexte für Mischformen der Unterrichtsmethoden, in die Zusammenarbeit mit KollegInnen etc.

Im zweiten Hauptteil der Arbeit (in Kap. 5 und besonders in Kap. 6) werden die oben genannten Studien noch detaillierter analysiert und weitere Einzelbefunde aus anderen Studien und unserer eigenen Untersuchung zusammengetragen, um so ein noch wesentlich differenzierteres Bild von den innovativen LehrerInnen, die ihren Unterricht öffnen, zu erhalten.

¹ In der Studie zur veränderten LehrerInnenrolle in der Praxis von Freiarbeit wurden zusätzlich einzelne Unterrichtshospitationen durchgeführt.

2.4.4 Schülerbefragungen zu offenem Unterricht

Waren die bisher dargestellten Forschungsbereiche schon durch unübersehbare Desiderate gekennzeichnet, so trifft dies für Schülerbefragungen (besonders in der Grundschule) noch stärker zu: es liegen lediglich vereinzelte Befragungen vor, die zudem wenig aussagekräftig sind bzw. sich weitgehend auf die Beliebtheit offenen Unterrichts bei Schülern beziehen und daher hier nur kurz erwähnt werden.

Der geringe Stellenwert entsprechender Studien in der bisherigen Forschung zum offenen Unterricht ist vermutlich nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass einerseits Schüler sowohl lehrerzentrierten als auch offenen Unterricht in einer gewissen Intensität erfahren haben sollten (was nicht so häufig zutrifft), um potentielle Freiräume und deren evtl. Einschränkung wahrnehmen sowie Vor- und Nachteile beider Ansätze adäquat vergleichen zu können. Andererseits kommen entsprechende Befragungen „aus Gründen der Testdurchführung seltener in der Grundschule“ vor (Peschel 2002a, 223).

Vorliegende Befragungen von Sekundarstufenschülern zu verschiedenen Unterrichtsformen und speziell zu Projektunterricht kommen zu uneinheitlichen Ergebnissen:

Bei Günther (1996, 81) wünschen sich lediglich 7,5% der befragten Schüler eine Schule, in der es nur Projektunterricht gibt und ca. zwei Drittel lehnen dies ab. Wenn die Schüler Projektunterricht zustimmen, dann tun sie dies häufig „mit der Devise ‚Endlich mal keine Schule!‘“ (a.a.O., 82).

Sehr positiv wird dagegen in der Befragung von Geist u.a. (1986) Projektunterricht von Schülern beurteilt, die diesen über längere Zeit kennen gelernt haben. Er ist aus Sicht der Schüler lebendiger, abwechslungsreicher, motivierender und fördert ihre erfolgreiche Teilnahme am Unterricht.

In einer repräsentativen Schülerbefragung fand das IFS Dortmund heraus, „dass weit über die Hälfte der LehrerInnen die SchülerInnen nicht an der Auswahl der Unterrichtsinhalte und der Festlegung der unterrichtlichen Arbeitsformen beteiligt“ (Grundmann u.a. 2003, 174f mit Bezug auf Mauthe/Pfeiffer 1996). Gleichzeitig wurde in anderen Studien ein „mit zunehmendem Alter wachsende(s) Bedürfnis nach Mit- und Selbstbestimmung“ festgestellt (a.a.O., 179 mit Bezug auf Kötters u.a. 1996).

Einige (sehr unterschiedlich konzipierte) Befragungen von Grundschulern zeigen sehr deutlich, welcher großen Beliebtheit sich offener Unterricht bei ihnen erfreut. Partiiell wird auch erkennbar, dass die Schüler besonders ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten darin erkennen und schätzen.

Dass offener Unterricht, speziell Freie Arbeit, bei Grundschulern sehr beliebt ist, konnten bereits Wenzel (1983) und Dartmann (1989) zeigen:

In ihrer Schülerbefragung legte Dartmann den Kindern über eine ganze Woche hinweg jeweils am Vortag den Stundenplan für den folgenden Tag vor und bat, das von den darin aufgeführten Fächern beliebteste anzugeben. „Freie Arbeit“ war dabei an drei bzw. vier Wochentagen mit je einer Stunde ausgewiesen. Im Abstand von vier Wochen wurde die Befragung zweimal wiederholt. Das Ergebnis war eindeutig. Zwischen 75% und 100% der Kinder entschieden sich konstant für „Freie Arbeit“ und zwar auch dann, wenn diese in Konkurrenz zu Fächern wie Sport und Kunst zur Wahl stand, die an Tagen ohne „Freie Arbeit“ die weitaus meisten Stimmen erhielten (vgl. Dartmann 1989, 254ff). Bedenkt man, daß Dartmann Freiarbeit nur für die Bereiche Sprache und Mathematik durchführte, so wird

deutlich, daß sich die Begeisterung der Kinder nicht auf den Inhalt, sondern die Form dieses Unterrichts bezog. Dies kommt auch in den Begründungen zum Ausdruck, welche die Kinder für ihre Bevorzugung der „Freien Arbeit“ gaben. Sie nannten dabei überwiegend Gesichtspunkte, welche Hauptmerkmale dieser Unterrichtsform darstellen: die freie Wahl der Arbeit, die Zeitfreiheit, die frei wählbare Sozialform sowie die Funktion des Lehrers als persönlicher Helfer und Berater (vgl. Dartmann 1989, 280ff) (Ludwig 1997, 81).

Als zweites Beispiel sei auf die Schülerbefragung verwiesen, die im Rahmen des Forschungsprojekts 'Abbau von Lehrerzentriertheit ...' (s.o.) stattfand, (90) Grundschüler umfasste und nach einem wesentlichen Merkmal offenen Unterrichts fragte:

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, wann ihnen der Unterricht besonders gefällt. Die Mehrzahl der Kinder bevorzugt Unterrichtssituationen, in denen sie Entscheidungsspielraum besitzen, der ihnen ein selbstbestimmtes Handeln ermöglicht.

<u>Unterrichtssituation</u>	<u>Angaben in Prozent</u>
Wenn die Lehrerin/der Lehrer die Wahl lässt, womit sich Kinder in einer Stunde beschäftigen.	72,2
Wenn die Lehrerin/der Lehrer mehrere Aufgaben vorbereitet hat und die Kinder können Aufgaben auswählen.	23,3
Wenn die Lehrerin/der Lehrer eine Aufgabe stellt und alle Schüler/innen müssen sie in einer bestimmten Zeit lösen.	4,4

Es zeigt sich:

„Kinder sind Experten“ wenn ihre Meinungen zur Unterrichtsgestaltung erfragt werden. Sie bejahen die Nutzung von Freiarbeit und begründen dies so:

„Ich würde mit Kindern jeden Tag etwas Neues machen. Zum Beispiel Freiarbeit mit Lesen, Rechnen, Zeichnen, Basteln und viel Sport“ (Schülerin einer dritten Klasse).

Ein anderes Kind äußert: „Wenn ich Lehrerin sein würde, dann würde ich in der ersten Stunde Mathe unterrichten, dann Musik. Danach sage ich den Kindern noch einmal die Regeln und würde dann in der dritten und vierten Stunde Freiarbeit geben. In der fünften Stunde ist dann Zeichnen. Ich würde gern immer Lehrerin sein, aber leider bin ich ein Schulkind. Und es ist wieder alles wie vorher“ (Schülerin einer dritten Klasse) (Felger-Pärsch 2002a, 89f).

Einige aufschlussreiche Schüleräußerungen, wenngleich nicht im Rahmen einer Befragung, enthält auch die Dokumentation von Peschel. Er bat die Schüler seines vom 1. Schuljahr an 'radikal' geöffneten Unterrichts am Ende des 4. Schuljahrs einen „Rückblick“ zu der gemeinsamen Grundschulzeit zu verfassen (Peschel 2003b, 379ff). Neben allgemeinen Hinweisen sowie Bemerkungen zum Lehrer Peschel und seinem Verhalten enthalten die Aufzeichnungen auch Äußerungen der Schüler zum Unterricht, also der in unserem Kontext relevanten Thematik.¹ Die Schüler sprechen dabei (wenig differenziert) von „Freiarbeiten“, dem „Regeln selber erfinden“ und dass sie „selber entschei-

¹ Auf deutliche Einschränkungen hinsichtlich der Gewichtung dieser Schüleräußerungen ist hier hinzuweisen: Erstens ist eine Äußerung von Schülern zu einer bestimmten Unterrichtsform (hier einem 'radikal' geöffneten Unterricht) nur bedingt aussagekräftig, wenn sie bisher keine Alternativen (hier etwa einen anspruchsvollen lehrerInnenzentrierten Unterricht) kennen gelernt haben. Zweitens kann von einer Geneigtheit der Kinder im Sinne eines sozial erwünschten Verhaltens ausgegangen werden, am Ende der Grundschulzeit und vor dem damit verbundenen Abschied ihrem (in der Regel) 'geliebten' Lehrer ein positives Feedback zu geben. Drittens ist der Wortlaut der Aufgabenstellung, Anregung oder Aufforderung Peschels nicht bekannt, der evtl. schon Hinweise auf das freie Arbeiten, das Finden von Regeln etc. enthielt.

den“ konnten. Dies wird zumeist von den Schülern sehr positiv bewertet und nur in Ausnahmen abwägend oder kritisch gesehen¹:

Das freiarbeiten und das Arbeiten am Computer fand ich auch toll. Eigene meinungen konnte man auch sagen probleme wurden gelöst und meistens sogar ohne hilfe von Peschel. Ich fand es toll das wir die Regeln selber finden konnten.

Ich habe viel gelernt und spaß gehabt, es war gut mit dem Freiarbeiten aber manchmal war es auch schwer etwas zu finden.

Ich fand besonders gut das wir sofile Klassenfahrten gemacht haben und das wir nicht die ganze Zeit vor der Tafel gelernt haben, denn so was finde ich total langweilich und es macht auch keinen Spaß. Aber am besten fand ich das du uns selber entscheiden lassen hast.

Ich fand gut das du uns nicht zum Lernen gezwungen hast. Frei Arbeiten fand ich gut und dann fand ich noch gut dass du uns Hefte und Bücher zum Lernen gegeben hast so wie Schreibheft und Mathematikhefte und selber Geschichten Hefte.

Aber trotzdem waren die 4 jahre toll mit dir, ich hab bei dir lesen, rechnen und schreiben gelernt und manchmal fand ich das ja gut aber wir hätten auch mal was an der Tafel machen können.

Weil die Rechentests einfach waren und die Grammatik Sachen auch einfach waren. Aber ich fand Blöd das wir lang im Kreis waren [...]. Ich fand besonders gut Das wir die Sachen im kreis geregelt haben aber ich fand blöd das die Kinder immer gesagt haben Strafe und Schelte für sachen (Peschel 2003b, 379).

Einige Schüler kamen später in die Klasse von Peschel, hatten also bereits Erfahrungen mit Unterricht anderer LehrerInnen. Ihre Sicht ist von besonderem Interesse, wenngleich auch ihre Ausführungen zum Unterricht wenig differenziert sind und kaum auf einen Vergleich mit anderen Unterrichtsformen abheben. Der Grundtenor ist auch hier ganz überwiegend positiv gegenüber dem Unterricht von Peschel, aber es werden auch Nachteile angesprochen und Vorteile anderer Unterrichtsformen angedeutet:

Gut fand sie (die Schülerin Caterina/HH): „Geschichten sich selbst auszudenken und sie aufzuschreiben.“ Wichtig war ihr besonders: „Ich finde es ganz wichtig das wir in der Klasse Freiarbeiten machen!“

Kai fand diese Form klasse (so Kais Mutter in einem langen und insgesamt sehr positiven Brief „bezüglich der Unterrichts- und Menschenführung“ Peschels/HH), im nachhinein hat er aber doch kritisiert, daß Sie manchmal etwas zu lasch waren und hätten öfter mal durchgreifen sollen. Die Mischung Frontalunterricht und freier Unterricht hätte ihm besser gefallen. Da er sich ja schnell ablenken läßt, war ihm Frontalunterricht ohne größere Störungen letztendlich angenehmer, weil seiner Meinung nach mehr Input möglich war.

Seit ich (die Schülerin Ayssa/HH) in deiner Klasse war, kann ich mir nicht vorstellen noch 6 Jahre Unterricht an der Tafel zu haben (Peschel 2003b, 472ff).

Auch Wallrabenstein zitiert einige Schülerkommentare (ohne Angaben zur Herkunft) zum offenen Unterricht:

¹ Vergleichbar positiv und nur in Ausnahmen abwägend und kritisch beurteilen auch die Eltern der Kinder aus Peschels Klasse den Unterricht am Ende der Grundschulzeit, wenngleich viele von ihnen zu Anfang relativ skeptisch waren (a.a.O.).

- Ich kann da machen, was ich will. Und im anderen Unterricht find ich schlimm, wenn alle dasselbe machen müssen. Das ist doch auch langweilig, weil manche das ja schon können. Das ist Baby-eierleicht und so ...
- Bei der Freien Arbeit mach ich zuerst die Sachen, die ich besser kann. Wenn etwas schwerer ist, kann ich meine Freundin fragen, wie es geht ...
- Es ist sehr schön, wenn man für sich arbeitet. Ich kann mir die Zeit selbst einteilen, und ich mach das Schwerste zuerst, weil ich dann nicht mehr daran denke, was ich noch machen muß.
- Das ist gut, daß ich mich zu anderen Kindern setzen kann. Ich sitze nämlich bei einigen Sachen bei bestimmten Kindern. Die helfen mir!
- Ich finde das gut, daß wir den Klassenrat haben. Nämlich, vielleicht hat einer Ärger gehabt, und wenn man das dann nicht bespricht, dann fühlt er sich traurig oder bleibt so ganz alleine sitzen. Und wenn man das bespricht, vielleicht kann man das wegmachen (Wallrabenstein 1994, 296).

Wenngleich wir im Rahmen unserer Arbeit keine Schülerbefragung durchführen, so erwarten wir doch, dass im Zusammenhang mit den geplanten ausführlichen Interviews mit der Lehrerin und den Unterrichtshospitationen mittelbar einige Aspekte erkennbar werden, die die Schüler, ihr Wohlbefinden, ihre Zufriedenheit im Unterricht betreffen. So kann schon hier im Vorgriff darauf verwiesen werden, dass im offenen Unterricht der von uns befragten Lehrerin einige Schüler regelrecht ´aufblühten`.

2.5 Kritische Anfragen, (potentielle) Probleme und Kritik am offenen Unterricht

Kritische Anfragen und Kritik am offenen Unterricht wurde bisher schon in unterschiedlichen Facetten und verschiedenen Kontexten erwähnt. Sie wird in diesem Unterkapitel systematisiert und in vier Ansätzen zusammengefasst:

- kritische Anfragen und potentielle Probleme;
- Kritik an der unzulänglichen Offenheit in der vorherrschenden Praxis offenen Unterrichts;
- Kritik (grundsätzlich) an der Implementierung/Realisierung offenen Unterrichts, da negative Effekte dieser Unterrichtsform (besonders bzgl. der Lernleistung der Schüler) festzustellen bzw. zu befürchten seien;
- Kritik an dem theoretischen Fragmentismus und den bildungstheoretischen Defiziten in den Konzepten des offenen Unterrichts.

Ist einerseits den Kritikern (Befürwortern und Gegnern offenen Unterrichts sowie ´Neutralen`) grundsätzlich ein Interesse am ´Wohl des Kindes` zu unterstellen, so befremdet andererseits die Polemik, in die sie teilweise in ihrer Kritik verfallen. Mit Schulz (1989, 35) ist zudem auf eine (partielle) „Verengung des Blickfeldes“ sowohl „bei Gegnern wie Anhängern der Bewegung“ hinzuweisen.

Als Folge der konzeptionellen Heterogenität und praktischen Vielfalt ergibt sich nach Kasper (1988, 62) ein weiteres Dilemma: „Bei jeder Nachfrage, worin das pädagogisch und didaktisch Eigentliche liege und besonders bei jeder kritischen Anfrage, kann man sich leicht aus dem Felde ziehen. Der Kritiker trifft im Grunde seinen Gegner nicht an.“ Immer seien (ausweichende) Antworten oder Gegenbeispiele mit einer gewissen Plau-

sibilität möglich, was insgesamt „den Umgang von Befürwortern und Kritikern schwierig“ macht (a.a.O.).

Kritische Anfragen, Problembeschreibungen und vorgebrachte Kritik sind häufig nicht grundsätzlicher Art im Sinne einer Ablehnung jeglicher Formen offenen Unterrichts. Vielmehr geht es häufig um das Aufzeigen von (potentiellen) Problemen, Grenzen und Defiziten sowie eine Relativierung der mit offenem Unterricht verbundenen oft sehr hohen Ansprüche und Erwartungen. Einige Kritiker (z.B. Peschel) fordern *expressis verbis* eine konsequentere Öffnung.

Kritische Anfragen und (potentielle) Probleme¹

Sowohl Befürworter als auch Gegner offenen Unterrichts werfen eine Reihe kritischer Fragen hinsichtlich dieser Unterrichtsform oder ausgewählter Einzelaspekte auf, die auf Schwierigkeiten und Gefahren sowie Vor- und Nachteile hinweisen. Im Folgenden werden einige dieser Anfragen resp. (potentiellen) Probleme aufgelistet:

- Sind Kinder im Grundschulalter mit der Aufgabe, in der Freiarbeit ihre Lernprozesse in hohem Maße selbst zu organisieren, nicht überfordert?
- Geht dies nicht zumindest auf Kosten lernschwächerer Schüler, die ihr Lernen nicht so leicht selbständig planen und durchführen können?
- Trägt Freie Arbeit nicht zu einer unerwünschten Vergrößerung der Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe bei?
- Wie steht es mit der Gefahr der einseitigen oder im Schwierigkeitsgrad nicht angemessenen Auswahl der Aufgaben durch den Schüler?
- Wird die zur Verfügung stehende Lernzeit hinreichend genutzt oder geht dem Lernen durch Leerlauf und Trödelei viel Zeit verloren?
- Gängeln unter Umständen Arbeitsmittel den Schüler nicht mehr als ein Lehrer, der den Unterricht frontal, aber einfühlsam führt?
- Ist nicht auch der Lehrer überfordert, wenn er das, was er sonst im Klassenunterricht erklärt, nun in der Freiarbeit einzelnen Kindern oder Gruppen jeweils neu erklären muß? (Ludwig 1997, 68f mit Bezug auf Glöckel 1990).
- evtl. Vernachlässigung von Vorgaben des Lehrplans, zumindest von Einzelheiten;
- Unsicherheiten hinsichtlich der Kontrolle einzelner Lernschritte;
- nicht ausreichende Arbeitsdisziplin einzelner Schüler(innen), zwar nicht anders als im normalen Unterricht, aber auffälliger und damit schwerer zu ertragen (Verantwortungsdruck);
- Zunahme des Arbeitsaufwandes für Vorbereitung des Unterrichts wird nicht völlig durch weniger anstrengende Stunden ausgeglichen;
- arbeitsaufwendige und aufgrund der Gegebenheit des Schultags manchmal schwierige und gelegentlich turbulente Koordination ... (Wallrabenstein 1994, 184).

Besondere (potentielle) Probleme in der Arbeit mit lernschwachen Schülern:

- *Einstiegsprobleme*: Irritation der Schüler, Unsicherheitsgefühle, Ungewohntheit der Umgebung, abwartende Haltung, Skepsis;
- *Anfangsprobleme*: fortlaufende Beachtung und Beifall des Lehrers suchen, Aktualisierung von Hilfflosigkeitsproblemen, Anstrengungsvermeidung, Senkung des Anspruchsniveaus, Ablenkbarkeit, Grenzen austesten;
- *Dauerprobleme*: Probleme des Umgangs miteinander (Kooperation), Materialnutzung bzw. -entfremdung, Materialfehlplatzierung, Reinigungsprobleme, Lärmprobleme, Interesseverlust,

¹ Siehe auch die Vorbehalte gegenüber einem selbstbestimmten Lernen in Kapitel 5.2.2.1.5.1.

kurze Aufmerksamkeitsspanne, Abflachen der Arbeitsatmosphäre, planloses Herumlaufen, gezielte Störungen anderer etc.;

- *Abschlußprobleme*: Probleme in Form von Lösungsschwierigkeiten, Umstellungsprobleme auf traditionelle Settings mit anderen Erwartungen an den Schüler etc.
- *Probleme in 'open plan schools'* bzw. offenen Gesamtschulen: Noch größere Irritationen durch vielfältige Eindrücke ohne 'ordnende Hand', noch größere Lärmprobleme; einige Schüler benötigen mehr Abschirmung (z.B. hyperaktive), mehr persönliche Aufmerksamkeit; zurückgezogene Kinder entwickeln Angstprobleme und gehen leicht verloren; „Rummelplatzatmosphäre“ (Goetze 1995, 260).

Kritik an der unzulänglichen Offenheit in der vorherrschenden Konzeption und Praxis offenen Unterrichts

Diese Kritik wird von Peschel vehement vorgetragen, der (wie schon erwähnt) eine „konsequente“ bzw. „radikale“ Öffnung des Unterrichts vertritt. Nach seiner Auffassung findet man „nur selten“ einen solchen Unterricht in der schulischen Praxis und daher hat „fast alles, was in der Schule als 'offener' Unterricht gehandelt wird, dieses Etikett gar nicht verdient“ (Peschel 2002a, 215). Seine Kritik bezieht sich nicht primär auf eine „Nichtexistenz“ offenen Unterrichts, sondern sie wendet sich gegen mangelnde Eindeutigkeit und Inkonsequenz in der Umsetzung, was aus seiner Sicht zu Widersprüchen und „einem sehr ineffektiven Unterrichtsgeschehen“ führt (a.a.O.). Er konkretisiert seine Kritik anhand der „gängigerweise dem Oberbegriff 'offener Unterricht' zugeordnet(en)“ Arbeitsformen bzw. Konzepte (Freie Arbeit, Wochenplan, Projekt, Werkstattunterricht, Stationenlernen)¹:

Gemeinsames Merkmal ist also der Verzicht auf Frontalunterricht zugunsten mehr oder weniger differenzierter „Material-Lehrgänge“. Die Offenheit beschränkt sich also primär auf die Freigabe der organisatorischen Bedingungen: Ich kann als Kind auswählen, mit welcher Arbeit ich anfangen will, kann mir meine Zeit selbst einteilen und oft auch noch Lernort und Lernpartner frei aussuchen. Die Inhalte können zwar bei den meisten Arbeitsformen in der konkreten Arbeitssituation dann „frei gewählt“ werden, stammen aber durchweg doch aus einer klar vom Lehrer vorgegebenen Auswahl. Diese kann – wie z.B. oft bei der Freien Arbeit – der gesamte Arbeitsmittelfundus der Klasse sein, oder aber eingeschränkter nur die vom Lehrer vorbereiteten Stations-, Werkstatt- oder Projektangebote, bis hin zu den in einem Wochenplan ganz konkret vorgegebenen Aufgaben. Dabei bleiben die Aufgaben selbst im Prinzip die gleichen wie im Frontalunterricht – durch einen spielerischeren Zugang oft etwas bunter verpackt oder durch eigene bzw. zusätzlich kodierte Arbeitsblätter und -materialien aufgelockert, aber doch im Grunde dieselben Lehrgangsstunden wie vorher.

Die Prinzipien und Zielsetzungen des offenen Unterrichts schrumpfen zu fleißig benutzten Begriffen – ohne aber wirklich umgesetzt zu werden:

- Die Eigenverantwortung des Lernens wird reduziert auf die Auswahl aus dem vorgegebenen Angebot.
- Das selbstgesteuerte Lernen wird reduziert auf die Bestimmung der Reihenfolge oder des Arbeitsortes.
- Die Handlungsbefähigung wird reduziert auf tätigkeitsintensive Beschäftigungen.
- Die Selbstkontrolle wird reduziert auf die Fremdkontrolle durch das Material.
- Die Differenzierung wird reduziert auf die Ausgabe zweier oder dreier (in sich undifferenzierter) Wochenpläne (Peschel 2002a, 9).

¹ Vgl. a. die Kritik Hagstedts (1991) an der „Wochenplanerei“.

Kritisch, weil nicht konsequent geöffnet, sieht Peschel die Konzeptionen, die Umsetzung der einzelnen Unterrichtsformen als auch die Tatsache, dass diese nicht einmal in der Praxis ein durchgehendes Unterrichtsprinzip darstellen, sondern neben anderen (lehrerInnenzentrierteren) Unterrichtsformen lediglich mehr oder weniger häufig realisiert werden (a.a.O., 8ff).

Von der Position der 'konsequenten' oder 'radikalen' Öffnung aus gesehen kann jede Relativierung dieser Offenheit als Inkonsequenz und Widersprüchlichkeit im Sinne einer normativen Wertung kritisiert werden, wie Peschel dies tut. Dies gilt auch, wenn man angepasste Unterrichtskonzepte der aktuellen Schul-/Unterrichtspraxis, wie etwa den Projektunterricht mit Modellentwürfen oder ihren historischen Vorbildern vergleicht. Legitim ist auch die kritische Anfrage, ob etwa schon die Freigabe der Reihenfolge von Aufgaben in einer Stationsarbeit berechtigt, von offenem Unterricht zu reden und welchen Sinn eine solche Freigabe hat.¹ Prinzipiell kann diese Kritik einen wichtigen Beitrag zur weiteren Klärung und Systematisierung der Diskussion um offenen Unterricht leisten.

Problematisch ist diese Kritik allerdings, wenn sie pauschalisiert, bestimmte Motive den betroffenen LehrerInnen unterstellt oder gar moralisiert. Letzteres geschieht, wenn Peschel LehrerInnen, die lediglich eine partielle Mitbestimmung der Schüler ermöglichen, unterstellt, ihre Mitbestimmung sei „nicht ehrlich gemeint“, für sich selbst aber eine ehrliche und umfassende Mitbestimmung in Anspruch nimmt (Peschel 2002a, 164). Pauschal und partiell polemisch sind etwa Teile seiner Charakterisierung von Wochenplan- und Freiarbeitspraxis: „Das Material ist meist eher willkürlich nach Vorhandensein denn nach Qualität zusammengestellt“; „Lernen wird als billige Unterhaltung verkauft“; „Lernen wird zum 'Aberledigen' möglichst vieler Aufgaben“; „Schule wird schnell zur Beschäftigungstherapie“ (a.a.O., 21).

Eine ganz andere Frage ist es, ob eine lediglich teilweise realisierte Öffnung tatsächlich zu dem von Peschel beschriebenen „sehr ineffektiven Unterrichtsgeschehen“ und anderen negativen Effekten führt (ein Nachweis hierfür ist u.E. nicht erbracht), oder ob sie nicht wohl begründet und sinnvoll sein kann. Eine noch grundsätzlichere Frage ist es, ob eine 'konsequente' resp. 'radikale' Öffnung überhaupt möglich, sinnvoll und wünschenswert ist (s.u.). Schließlich ist es eine weitere Frage, ob Peschel selbst in seiner Unterrichtspraxis eine solche 'konsequente' resp. 'radikale' Öffnung gelingt oder ob nicht auch er Kompromisse macht und phasenweise 'inkonsequent' ist.²

Auch andere Autoren setzen sich kritisch mit der vermeintlichen Offenheit in veröffentlichten Entwürfen, Erfahrungsberichten etc. offenen Unterrichts auseinander. So bemängelt Schulz (1989, 32f), dass in publizierten Beispielen – im Gegensatz zu den formulierten Ansprüchen – nur in Ausnahmen ein „Bezug zu inhaltlichen, eventuell gemein-

¹ Wir werden im Verlauf der Arbeit zeigen, dass dies sehr wohl sinnvoll sein kann.

² Wir meinen, deutliche Hinweise auf ein solches Verhalten in den Aufzeichnungen Peschels über seinen Unterricht erkennen zu können, so z.B. wenn er Kinder und Eltern über die Lehrpläne informiert und ein eigenes Minimalcurriculum erstellt, Ziele in seinem „Hinterkopf“ zu situativen Impulsen führen, einige Inhalte als direkte oder indirekte Lehrerimpulse eingebracht werden etc. (vgl. Peschel 2002a, s. a. Kap. 5). Oder wenn Peschel etwas, das ihm im sozialen Miteinander „wirklich wichtig ist“, durch „Engagement“ und „Begründungen“ so einbringt, dass die Schüler „ihre eigene Meinung entsprechend überprüfen“ (a.a.O., 148).

sam erarbeiteten Problemstellungen [...] erahnbar“ ist (z.B. „um im Projekt zusammen mit den Kindern Aufgaben formulieren und Lernwege finden zu können“), dagegen das „Training formaler Fertigkeiten“ etwa in vorgestellten Wochenplänen überwiegt („kontextunabhängiges Training der Kulturtechniken Lesen – Schreiben – Rechnen, wie es in unseren Vormittagsschulen sonst überwiegend als Hausarbeit erledigt werden muß.“).

Benner sieht vor allem die Gefahr, dass LehrerInnen zu großen Wert auf das äußere methodische Arrangement (Gruppentische, FA, Aufhebung des Stundenplans etc.) der verschiedenen offenen Unterrichtsformen legen und dagegen die Bemühungen vernachlässigen, um „die Dialektik von Vormachen und Nachmachen zu überwinden und die Schüler zu Lernleistungen aufzufordern, die durch sie selbst erbracht werden müssen und als solche nicht schon in einer vorgegebenen Ordnung begründet sind (Benner 1989, 46ff; vgl. zusammenf. Reimers 1996, 20f).

Meier (1995, 59f) konstatiert für „Freie Arbeit [...] zur Zeit eine bemerkenswerte, fast modische Verbreitung“. Dabei stellt sich nach seiner Einschätzung ein Effekt ein, der auch im Zusammenhang anderer innovativer Konzepte und ihrer Umsetzung zu beobachten ist, und den er mit „Degeneration einer pädagogischen Idee“ bezeichnet. Er führt drei Begründungen für diese ‚Degeneration‘ an:

- Die Verbreitung einer pädagogisch-didaktischen Idee führt in der Regel zur Aufweichung des Begriffes und seiner Zielsetzungen. Diese Aufweichung entsteht in der Übernahme von Ideen, bei der originale Zielsetzungen und Prozesse nicht selbstverständlich wieder entstehen.
- Die Verbreitung einer pädagogisch-didaktischen Idee führt zu ihrer Verflachung. Sie wird zur praktischen Handhabung den bestehenden Gewohnheiten angepaßt, damit der Kontrast zur gewohnten Praxis nicht zu groß wird. Für den größeren Teil derer, die umsetzen, ist die Überwindung oder das Aushalten großer Kontraste nicht leistbar. Gleichzeitig werden neue Ideen im Bereich des Unterrichts im Lauf einiger Jahre prüfungs- und verwaltungsfähig gemacht, weil sie sich nur so in das bestehende und wirkende System einpassen. Auch dieser Anpassungsprozeß führt zur Abflachung der Idee.
- Ideen wie die der Freien Arbeit werden über Materialien und Medien vermarktet. Diese Materialien und Medien tragen gesetzesähnliche Grenzen in sich, die eine volle Umsetzung zum Beispiel der Idee „Freie Arbeit“ in Material und Medien nicht möglich machen. Daher entwickelt sich mit dem Eindringen des Marktes in die Ideen eine regelhafte Verflachung und umdeutende Ausbeutung solcher Ideen (Meier 1995, 59f).

Eine solch pauschale Kritik resp. Bewertung von Prozessen, die so oder ähnlich sicher zu beobachten sind, erscheint wenig angemessen. Sie geht vermutlich von einem Theorie-Praxis Verständnis aus, bei dem grundsätzlich die Theorie der Praxis vorgelagert ist und der ‚Praktiker‘ die Aufgabe hat, theoretische Elemente möglichst exakt umzusetzen. Eine solche Erwartung erscheint problematisch, vielmehr sollte von Fall zu Fall geprüft werden, ob nicht eine Anpassung im Sinne einer subjektiven Theorie (s. 3.1.2) vorliegt, die ob ihrer Sinnhaftigkeit/Notwendigkeit zu diskutieren ist.

Eine Kritik grundsätzlicher Art trägt auch Hänsel (1985) vor. Ausgehend vom Emanzipationsbegriff problematisiert sie, dass Offenheit in den konzeptionellen Entwürfen auf das didaktische Handeln von LehrerInnen reduziert ist, dagegen eine Offenheit resp. Emanzipation gegenüber den gesellschaftlichen Vorgaben (primär durch die Lehrpläne)

nicht thematisiert wird.¹ Ihr Hauptvorwurf bezieht sich damit auf die Trennung zwischen einem gesellschaftlichen bzw. institutionellen „Außenbereich“ und einem didaktischen „Innenbereich“. Den LehrerInnen wird im Gefolge „suggeriert, daß sie innerhalb dieses didaktischen Innenbereichs Handlungsspielräume haben, die eine Öffnung des Unterrichts im Sinne des Emanzipationsbegriffs möglich machen“ (Reimers 1996, 24 mit Bezug auf Hänsel 1985). Hänsel fordert eine Überwindung dieser Einschränkung und entwickelt einen Ansatz, die Frage nach Öffnung des Unterrichts in einen umfassenden schultheoretischen Emanzipationsanspruch zu integrieren.

Das Modell geht als Ausgangspunkt von der Grundannahme aus, daß die Lehrertätigkeit von gesellschaftlich vermittelter Widersprüchlichkeit getragen ist, sich gesellschaftliche Aufgabe, Bewußtsein und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern dabei wechselseitig durchdringen und daher insbesondere auch im Rahmen der Öffnung des Unterrichts nicht jeweils separat gesehen werden dürfen (Reimers 1996, 24).

Kritik an der Umsetzung offenen Unterrichts, da negative Effekte dieser Unterrichtsform (besonders bzgl. der Lernleistung der Schüler) festzustellen bzw. zu befürchten seien

Diese Kritik, die der Öffnung des Unterrichts (vor allem in der Grundschule) vorwirft, „sie gefährde die Leistungsfähigkeit des Schulwesens“, fasst Brügelmann zusammen. Er bezieht sich dabei auf die Kritik von Günther (1988; 1996), Giesecke (1995/96) und Weinert (in Nöh 1997 und Schmoll 1997).

Die Kritik behauptet bzw. unterstellt:

1. LehrerInnen entwickelten – gestützt durch neue Richtlinien bzw. durch ihre Aus- bzw. Fortbildung – *einseitige Unterrichtskonzeptionen*. In ihnen dominiere die individuelle Freiheit der Kinder und die notwendige inhaltliche und methodische Strukturierung durch die LehrerInnen werde vernachlässigt. Das „Pendel“ müsse wieder zurückschwingen.
2. Diese „einseitigen“ Konzeptionen seien in solcher Breite und *derart nachhaltig im Schulalltag umgesetzt*, dass sie für eine beobachtete (oder unterstellte) Veränderung des Niveaus schulischen Lernens und seiner Erträge verantwortlich zu machen seien.
3. Kontrollierte Wirkungsstudien hätten gezeigt, dass offener Unterricht zu schlechteren Fachleistungen und anderen *ungünstigen Effekten* in der Entwicklung von SchülerInnen führe (Brügelmann 1998, 32f; Hervorh. i. Original).

Bemängelt wird zudem, dass die Zurückhaltung der LehrerInnen im offenen Unterricht die Kinder den „heimlichen Erziehern“ ausliefere: „dem unreflektiert wirksamen Vorbild von Eltern und Lehrern als Bezugspersonen, den unterschwellig wirksamen Medien und den starken Kindern in der Gleichaltrigengruppe“ (Brügelmann 2005a, 41; vgl. a. Schulz 1989).

Günther, einer der prononcierten Kritiker in diesem Kontext, charakterisiert offenen Unterricht wie folgt:

¹ Diese Kritik trifft u.E. nicht pauschal auf alle Entwürfe zu. So fordert etwa Nehles (1986; s.o.) eine Beteiligung aller Betroffenen an der Curriculumentwicklung, Ramseger (1985; s.o.) lehnt eine Unterwerfung der Schule unter ein allgemeines, staatlich verordnetes Curriculum ab, Brügelmann (1996; s.o.) weist eine „materiale Definition von Bildung im Sinne konkreter ‚Produkte‘ im Unterricht“ zurück etc.

- Der Begriff der Arbeit wird in Richtung sozialer Kommunikation verschoben. [...]
- Der Akzent wird vom systematischen Lernen zum Spiel verschoben. [...]
- An die Stelle einer vom Lehrer geplanten und geordneten Arbeit soll die selbständig gewählte Tätigkeit führen. [...]
- Der Begriff der Routine wird abgewertet, der Begriff des Experiments wird aufgewertet. [...]
- Der Begriff der Erkenntnis wird abgewertet, der Begriff der Handlung aufgewertet. [...]
- Die bisherige Schule wird als Lernschule abgewertet, die neue Schule soll eine Lebensschule sein. [...]
- Die Idee der Objektivität wird durch die Idee der Individualität abgelöst. [...]
- Der Begriff der Pflicht wird abgewertet, der Begriff der Neigung wird aufgewertet. [...]
- Die Schule soll nicht sein wie die sonstigen Umwelten, in denen wir leben. [...] (Günther 1991, 41ff).

Auf Günther beruft sich Eckel in ihren polemisch artikulierten Vorwürfen. Sie versteigt sich zu der Aussage, dass im Gefolge des Reformprozesses der Grundschulen, speziell des offenen Unterrichts (Kuschelecken, lange Eingewöhnungszeiten, spielerisches und selbstgesteuertes Lernen), den Kindern „nur der spielerische Weg in die Arbeitslosigkeit“ bliebe und für unsere Gesellschaft der „Abstieg auf das Niveau von Bananenrepubliken vorprogrammiert“ werde (Eckel 1996, 195).¹

Offenen Unterricht hinsichtlich seiner Effekte, besonders die Lernleistung der Schüler betreffend, kritisch zu hinterfragen, ist nicht nur berechtigt, sondern notwendig und entspricht einer Verantwortung gegenüber den Schülern und der Gesellschaft sowie einer professionell-reflexiven Grundhaltung (dies gilt im Übrigen für jede Art von Unterricht). Sollte die hier dargestellte Kritik dazu geführt haben bzw. führen, dass diese Thematik deutlicher in den Fokus der ‚Bewegung des offenen Unterrichts‘ gerückt ist bzw. rückt, kommt ihr insofern ein Verdienst zu. Die teilweise polemische Attitüde dieser Kritik ist allerdings zurückzuweisen.

Was die inkriminierten negativen Effekte betrifft, so konnten wir bereits in Kapitel 2.4.2 zeigen, dass einerseits die entsprechende Forschungslage (noch immer) defizitär ist, andererseits die bereits vorliegenden Untersuchungsergebnisse den Kern der Kritik nicht stützen: Offener Unterricht hat weder die behauptete Breiten- und Tiefenwirkung

¹ Die Kritik von Eckel im Kontext: „Erfolgreiches Lernen erfordert nach Prof. Günther (er hatte einen entsprechenden Vortrag gehalten/HH) in erster Linie Aufmerksamkeit und Anstrengung und kann nur durch kontinuierliches und möglichst frühzeitiges Üben erreicht werden. Diese These wird auch durch die neuesten Erkenntnisse der Gehirnforschung bestätigt.

Kuschelecken in der Grundschule, lange Eingewöhnungsphasen, spielerisches und ‚selbstgesteuertes Lernen‘ sowie generell eine Erhöhung äußerer Reize, lenkt eher vom Lernen ab, als daß es erleichtert würde.

„Wenn wir nicht wieder schnellstens zu einem gut strukturierten Unterricht zurückkommen, in dem sich der Lehrer nicht als Animateur versteht, sondern endlich wieder als Didaktiker, der die Kinder alters- und begabungsgemäß an die Lerngegenstände heranführt, dann nehmen wir unseren Kindern mehr und mehr Zukunftschancen. In unserer hochtechnisierten Welt bleibt ihnen dann nur der spielerische Weg in die Arbeitslosigkeit“, war das Resümee der Vorsitzenden der BGSW (Bundesgemeinschaft gegliedertes Schulwesen/HH), Regine Eckel. Alle Anwesenden waren sich einig, daß die sog. Reformer nicht das Wohl der Kinder im Auge haben, sondern die Durchsetzung ihrer Ideologie zur Veränderung der Gesellschaft.

Die notwendige Stärkung des Wirtschaftsstandortes Deutschland beginnt in der Schule! Mit dem jetzt beschrittenen Weg wird der Abstieg auf das Niveau von Bananenrepubliken vorprogrammiert“ (Eckel 1996, 195).

erlangt noch zeigen die Studien eine „Überlegenheit eines lehrerInnenzentrierten Unterrichts. Selbst für fachliche Leistungen lassen sich statistisch allenfalls marginale, d.h. pädagogisch nicht bedeutsame Vorteile nachweisen“ (Brügelmann 1998, 33).

Ferner, hinsichtlich gesellschaftlicher Folgen (wie sie im Zentrum der Kritik von Eckel stehen) kann gerade die Öffnung von Schule und Unterricht einen Beitrag leisten, so Schumacher (2003), die Chancen eines „Lebenserfolg(s) von Kindern in einer sich wandelnden Gesellschaft“ zu erhöhen. Aus der Sicht von Schumacher erfordern die teilweise gravierenden soziologischen, psychologischen und nicht zuletzt die ökonomisch/arbeitsweltlichen Veränderungen moderner Gesellschaften ein ‚Mehr‘ an Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Sozialkompetenz und Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen, ‚Soft-Skills‘, die u.a. mit Offenheit in Schule und Unterricht intendiert werden (s. Kap. 5.2.2).

Ungeachtet dieser Einsichten ist allerdings mit Gudjons nicht auszuschließen (eher zu erwarten), dass die kritische Haltung zum offenen Unterricht im Kontext der PISA-Diskussion Auftrieb erhält:

Wenn nicht alles täuscht, hat der sog. PISA-Schock auch zu Tendenzen geführt, die sich zur Wieder-Auferstehung der alten Pauk-, Stoff- und „Beybringe“-Schule verdichten könnten: Mancher wusste ja schon immer, dass die Bewegung zur Öffnung des Unterrichts einschließlich der neueren methodischen Mätzchen das Leistungsniveau nur gesenkt und uns die hinteren Plätze im Ländervergleich beschert haben. Also: „Weg mit dem Reformquatsch nach PISA?“ (Gudjons 2004, 7; vgl. a. Wallrabenstein 1998).

Kritik an dem theoretischen Fragmentismus und den bildungstheoretischen Defiziten in den Konzepten des offenen Unterrichts¹

Auf die Problematik der ungeklärten Begrifflichkeit für offenen Unterricht und die damit verbundenen Anfragen haben wir oben schon hingewiesen. Ebenfalls thematisiert wurde bereits die frühe Kritik von Lenzen (1976) an der Argumentation für ein „offenes Curriculum“, einer Kritik, der bislang „durch die Vertreterinnen und Vertreter ‚offener Curricula‘ [nicht] überzeugend widersprochen“ werden konnte (Jürgens 1994a, 18). Nach Auffassung von Lenzen verfügen die Befürworter offener Curricula über keine tragfähige Theorie und ihre einzige Gemeinsamkeit besteht in der Ablehnung ‚geschlossener‘ Curricula. Die Unbestimmbarkeit eines offenen Curriculums verhinderte weitgehend eine intersubjektive Interpretation ebenso wie eine substantielle Diskussion einzelner inhaltlicher Entscheidungen (Lenzen 1976; vgl. a. Goetze 1995; Jürgens 1994a, 17ff; Peschel 2002a, 70).

Das Problem mangelnder Intersubjektivität als Folge einer inhaltlichen Offenheit des Unterrichts kann ebenfalls aus einer auf das lernende Kind bezogenen Perspektive diskutiert werden. Der Freigabe der Lern-Inhalte in die Entscheidungs- resp. Auswahlbefugnis des einzelnen Kindes („Lernziele, die es aufgrund eigener Interessen und Untersuchungen in Angriff“ nimmt) liegt u.a. (bewußt oder unbewußt) eine „romantische Verabsolutierung des kindlichen Subjekts“ zugrunde und „unterschlägt die Prägung der

¹ Wir gehen hier lediglich auf die zentralen Kritikpunkte ein (verweisen im Übrigen auf die angeführte Literatur), die im Wesentlichen bisher nicht entkräftet werden konnten. Da es **den** offenen Unterricht nicht gibt, bezieht sich die Kritik jeweils auf die genannten Aspekte (z.B. ‚offenes Curriculum‘, ‚inhaltliche Offenheit‘ etc.).

kindlichen Wünsche durch die alltäglich, immer mehr schon medial vermittelte, vorgängige und begleitende Sozialisation und liefert es damit dieser aus“, womit nicht zuletzt auch die Problematik der Bildungschancen unterschiedlich sozialisierter Schüler aufgeworfen wird (Schulz 1989, 31ff). Zudem enthält der Verzicht auf inhaltliche Vorgaben „den Heranwachsenden den vollen Ertrag des bereits gesellschaftlich Erarbeiteten vor und ist deshalb keine angemessene ‚Reaktion auf die Entwicklungstatsache‘“ (a.a. O., 31 mit Bezug auf Bernfeld und Apel). Die Inhalte des Lernens lassen sich nicht aus „noch so schülerorientierten Methoden oder Beziehungsstrukturen“ oder aus den „Bedürfnissen und Erfahrungen der Heranwachsenden unmittelbar bestimmen“ (Ramseger 1987; zit. in: a.a.O., 35). Daraus ergibt sich für Schulz,

[...] daß die wiederentdeckte Instanz der Schüler als Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse nicht an die Stelle anderer Instanzen tritt. Welches aber das Recht anderer Instanzen ist, wie man entscheidet, was *sie* fordern dürfen und wie das Eigenrecht der Heranwachsenden dann gegen „Kolonialisierung“ geschützt wird, wie das Auswiegen der Ansprüche vor sich gehen soll, das sich auch „im offenen Unterricht täglich neu stellt“, - das wird nicht gesagt und spielt in den zahlreichen, von so viel fröhlicher Betriebsamkeit in anregenden Lernumwelten handelnden Beispielen keine Rolle. Und das zu ändern steht nun schon lange an (Schulz 1989 35f; Hervorh. i. Original; vgl. a. Winkel 1993).

Auch auf die Inhalte selbst bezogen ergeben sich schwergewichtige Fragestellungen, wenn die Lerngegenstände/-gehalte und ihre Erarbeitung aus intersubjektiv abgesicherten, zumindest diskutierten und reflektierten Kontexten ‚entlassen‘ werden: „Fragen nach der Sachrichtigkeit der Information über eine sich wandelnde, wissenschaftsorientierte Welt und der formalen Qualifizierung für das Weiterlernen, [sowie] nach der Struktur der Disziplinen“ (Schulz 1989, 34), oder allgemein formuliert, Fragen „nach der Qualität dieser Inhalte – und damit [nach der] Inkaufnahme inhaltlicher Beliebigkeit [...]“ (Heid 1996, 163).

Die Vielstimmigkeit in der Bewegung des offenen Unterrichts zeigt, dass von der einzelnen Lehrkraft eine Vielzahl von Entscheidungen darüber zu treffen sind, welche „Anregungen sie aus der Bewegung aufgreifen will“, wie sie das Verhältnis zwischen „Freisetzen und Führen“ austariert etc. Diese Entscheidungen seien adäquat nur, so Schulz, „aus der Haltung der *Distanzierung* heraus zu finden und zu begründen“, was letztlich ein intersubjektiv nachvollziehbares „Theoretisieren“ voraussetzt. Dies bedeutet, dass Entscheidungen für Offenheit im Unterricht „in Beziehung zu anderen, weiterhin begrenzte Geltung beanspruchenden Gesichtspunkten gesetzt werden müßte(n)“ (Schulz 1989, 35). Eine solche Situation – jenseits aller Fragen nach der Inhaltlichkeit – ergibt sich etwa dadurch, dass immer neu darüber zu entscheiden ist, was den Kindern an Selbstverantwortung in den Bereichen Methoden, Strategien und Organisation effektiven Lernens zugemutet bzw. zugetraut werden kann und wie viel Hilfe nötig ist (vgl. Hacker u.a. 1996, 15f). Dabei ist allerdings zu beachten, dass Selbständigkeit und Verantwortung des Lernenden nicht gefördert wird, wenn er Lernen als „fremdbestimmte Aktivität empfindet“ (Hacker 1997b, 48).

Die Spannung zwischen Freisetzen bzw. Selbsttätigkeit und Führen thematisiert Duncker im Kontext der von ihm skizzierten „Didaktik der Vielfalt“. Dabei fokussiert

er seine Reflexionen auf den anthropologisch-bildungstheoretisch relevanten Aspekt des 'Zeigens'. Kritisch sieht er aktuelle Tendenzen der Grundschulpädagogik,

[...] als dort das reformpädagogische Prinzip der Selbständigkeit des Kindes einseitig im Vordergrund steht. Bei soviel Selbständigkeit, wie sie in didaktischen Konzepten der Gegenwart beschrieben und gefordert wird, kann der Eindruck entstehen, als müssten die Lehrerinnen und Lehrer nur noch im Hintergrund stehen, als würden sie für die selbsttätige Entfaltung der kindlichen Kräfte eher ein Hindernis denn eine unterstützende und helfende Begleitung sein. Ich übertreibe bewusst ein wenig, um darauf hinzuweisen, dass eine der wichtigsten professionellen Leistungen des Lehrerberufs doch darin besteht, etwas Neues zu zeigen, was durch eigenes Erkunden, Suchen und Probieren kaum gefunden werden kann. Im Zeigen ist deshalb ein anthropologisches Fundament von Bildung und Erziehung aufgehoben (vgl. Giel 1969, Duncker 1996). Was nun als wichtige Implikation hinzutritt, ist ein Zeigen der Welt, nicht so, wie sie ist (oder wie man annimmt, dass sie sei), sondern aus verschiedenen und ergänzenden Blickwinkeln. Darin erweist sich das Zeigen als Hilfe zum Überschreiten von Grenzen des Wahrnehmens und Erkennens, als Hilfe zum Erschließen neuer Horizonte. Zeigen und Horizontüberschreitung benötigen den Perspektivenwechsel (Duncker 1997, 320).

Grundsätzliche Argumentationsdilemmata in Begründungsansätzen für die Öffnung von Unterricht arbeitet Heid (1996) sehr pointiert u.a. anhand des Verhältnisses zwischen der Funktion des Lehrens und der Funktion des Lernens resp. der dahinter stehenden Personen heraus. Dabei geht es im Kern ebenfalls primär um die Frage nach Zuständigkeit zentraler Unterrichtsentscheidungen. Ein wichtiger Ansatzpunkt ist dabei die Forderung durch Vertreter des offenen Unterrichts nach einem selbsttätigen Lernen. Diese Forderung ist, so Heid (1996, 164), „sinnlos oder höchst interpretationsbedürftig“, da für jede Art von Lernen gilt: „Lernende *sind selbst* wahrnehmende, denkende, erkennende, wollende, entscheidende und handelnde Wesen; sie *sind* selbsttätig, und davon hat erfolgsorientiertes Lehren auszugehen, nur darauf kann es sich beziehen. Wozu also diese *Forderung*, deren Realisierung einen 'geschlossenen' in einen 'offenen' Unterricht zu verwandeln verspricht?“

Folgende keineswegs einander ausschließende Zweckbestimmungen einer Selbsttätigkeits- oder Selbständigkeitsforderung dürften in der Begründung der rätselhaften Forderung faktisch eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen:

(a) Lernende sollen veranlaßt werden, etwas *Bestimmtes* (selbst!) zu tun, was sie zunächst oder „eigentlich“ *nicht* wollen, oder etwas zu wollen, was sie nach dem Willen eines Lehrenden wollen sollten (dazu Heid 1991). Daraus ergibt sich die paradoxe Konsequenz, daß Selbsttätigkeit und Selbständigkeit um so mehr gefordert werden können und müssen, je weniger das, was Lernende *tatsächlich* selbst wollen, dem entspricht, was sie wollen sollen.

(b) Lernenden soll erlaubt (!) werden, etwas zu wollen oder zu tun, was von demjenigen abweicht, was unterrichtlich dafür als zuständig Anerkannte (Lehrer) für wünschenswert halten. Als Adressat dieser Interpretation des Selbständigkeitspostulats wird der Lehrende (zumindest implizit) als derjenige anerkannt, dessen Zielvorstellung und Überzeugung Maßgeblichkeit beanspruchen kann und der darüber zu entscheiden hat, in welcher Hinsicht, in welchem Maß und in welcher Form Lernende (unterrichtspraktisch unvermeidbar selektiv!) mit ihren Zielvorstellungen und Überzeugungen vom unterrichtlich (zuvor) Erwünschten oder Geplanten abweichen „dürfen“.

(c) Lehrende werden aufgefordert, sich in zunehmendem Maße entbehrlich zu machen. Lernende sollen Funktionen des Lehrens, nämlich der Gestaltung und Organisation von

Lernbedingungen selbst übernehmen. In dem Maße, in dem das gelingt, wird der Unterricht allerdings nicht (in einem zu enträtselnden Sinn) offen, sondern in präzisierbarer Weise anders organisiert: Lernende übernehmen nicht nur Tätigkeiten, sondern auch Zuständigkeiten faktisch professionalisierten Lehrens, und zwar in dem Maße, in dem sie ihre Zuständigkeit und ihre Tätigkeit an Zwecken und Kriterien orientieren, die in einem jeweils zu verwirklichenden Konzept von offenem Unterricht von den *dafür* Zuständigen vorgegeben wurden oder werden, und in dem sie als „fähig“ gelten, diese Lehrfunktion zu übernehmen – was in Wirklichkeit häufig bedeutet: indem sie zuvor domestiziert worden sind. Lernende dürfen und können selbst wollen und tun, was sie bis dahin gesollt haben.

Die Gefahr undurchsichtiger Manipulation, als die man die von mir skizzierten Komponenten einer Realisierung der Selbsttätigkeitsforderung interpretieren könnte, ist virulent, solange die Frage nach den realen Gründen für das Erfordernis unbeantwortet bleibt, Lernende zur Selbsttätigkeit und zur Selbständigkeit erziehen zu „müssen“. Wer Unterricht formal und organisatorisch öffnet, beispielsweise für „die“ Interessen, „das“ Wollen und „das“ Handeln Lernender (oder auch Lehrender, im Verhältnis zur Schulaufsicht), ohne

- die Qualität der Wollens- und Handlungsinhalte und -gründe,
 - die Kriterien der Qualitätsbeurteilung,
 - die sozialen Rollen, Interessen und Kompetenzen der Subjekte der Kriteriumsbestimmung sowie
 - das Verfahren bestmöglicher Qualitätsgewährleistung
- hinreichend zu beachten und *vorrangig* zu diskutieren, der könnte zur Vergrößerung jenes Übels beitragen, das er mit einer inhaltsunspezifischen und dennoch unvermeidbar selektiven Öffnung „des“ Unterrichts gerade zu verringern beabsichtigt (Heid 1996, 164f; Herforth. i. Original).

Ein vermeintlicher Lösungsweg aus diesem Dilemma, die Selbstbestimmung der Schüler von der Inhaltsfrage zu lösen, ist verschlossen, denn der „Erwägung, es gehe um Selbsttätigkeit oder Selbstbestimmung ‘als solche’“ hält Heid (1996, 163) entgegen, „daß es [...] uninhaltliche Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung oder Interessen real gar nicht geben kann [...]“.¹

Die grundsätzlichen Einwände – die letztendlich auf das (formale) Grundverständnis schulischen Lernens zurückgehen, nach dem „Lehraktivitäten (Lehrender) [...] die Ermöglichung und Steuerung von Lernaktivitäten (Lernender) [bezwecken]“ (Heid 1996, 160) – gegen eine Öffnung des Unterrichts im Sinne einer Freigabe zentraler Entscheidungen konnten durch Befürworter von offenem Unterricht nicht entkräftet werden. Für Gudjons (2004, 7 mit Bezug auf Heid) sind diese Einwände auch nicht zu entkräften, denn:

Es gilt also auch im Offenen Unterricht: Schüler sollen das wollen, was sie sollen. Etwas anderes wäre nicht Schule. Offener Unterricht kann diese institutionellen Bedingungen nicht sprengen, sondern ist ihr Teil. Öffnung kann deshalb immer nur eine Teil-Öffnung sein: Das ist ernüchternd und entlastend zugleich.

Auf der Ebene einer solchen Teil-Öffnung formuliert auch Heid eine Forderung nach Offenheit. Sie hat prinzipiellen Charakter und bezieht sich auf die Haltung resp. das

¹ Langefeld bezweifelt, dass die Auswahl aus verschiedenen Lernangeboten durch den einzelnen Schüler schon ein wirklich selbstbestimmtes Lernen ausmacht. „Die Idee der Selbstbestimmung beherrscht auch die Werbung des Warenmarkts“ (Langefeld 1989, 720). So verstanden wäre Offenheit im Unterricht „nicht mehr als eine Gewöhnung an die Regeln des Supermarktes“ (Ludwig 1997, 69).

professionelle Selbstverständnis der Lehrperson und zeitigt Folgen für die Unterrichtsplanung und das Unterrichtsgeschehen.

Erst der (unentbehrliche) Entschluß Lehrender, die für unterrichtliche Entscheidungen und Handlungen vorausgesetzten Kriterien und Gründe selbst und unter redlicher Würdigung manifester Bedürfnisse Lernender zu reflektieren sowie von Lernenden sanktionsfrei befragen zu lassen, eröffnet eine Perspektive, die man „offen“ nennen, aber doch eigentlich für jeden erziehenden Unterricht fordern kann (Heid 1996, 167).

Heid wendet sich auch gegen den Anspruch einer dogmatischen oder trivialen „Wahrheitsverwaltung“ unterrichtlicher Inhalte durch Lehrende (und die dahinter stehenden Lehrplankommissionen), „die exploratives Probieren, Spekulieren, Experimentieren und produktives Fehlermachen“ ausschließt (a.a.O.). Auf den Entwurf eines solchen Unterrichts, in dem die Lernenden unterrichtliche Entscheidungen und Handlungen „sanktionsfrei befragen“ (können) und in dem intersubjektive Vorgaben durch exploratives Probieren etc. der Lernenden relativiert, ergänzt, erweitert wird, verzichtet Heid allerdings.

Genau an dieser Stelle sehen wir eine Brücke zu offenem Unterricht, allerdings nur dann, wenn er nicht mit dem Anspruch einer ‚radikalen‘ Offenheit auftritt. Hier setzen die publizierten konzeptionellen Ansätze an, die letztendlich alle von einer ‚Teil-Öffnung‘ ausgehen (s. 2.3), und auch die Bemühungen zahlreicher LehrerInnen intendieren durch eine Öffnung ihres Unterrichts die Chance „sanktionsfreie(r)“ Befragungen resp. Beteiligungsformen, wie gemeinsame WP-Planung, Methodische Arrangements (z.B. WP, Gesprächskreis, FA) sollen Möglichkeiten für „exploratives Probieren, Spekulieren, Experimentieren und produktives Fehlermachen“ schaffen, um einer dogmatischen oder trivialen „Wahrheitsverwaltung“ entgegenzutreten und die Schüler an relevanten Entscheidungen zu beteiligen.

Bönsch/Schittko (1979b, 49f) weisen darauf hin, dass es bei einer solchen ‚Teil-Öffnung‘ eine besondere Herausforderung darstellt, eine adäquate Balance herzustellen und dass entsprechende „Gleichgewichtsstörungen“ nicht zu vermeiden sind. Um diese möglichst zu minimieren oder zumindest aufzuarbeiten, ist eine offene Kommunikationskultur notwendig (vgl. Jürgens 1997, 124).

Abschließend sei noch auf zwei weitgehend überzogene Kritiken eingegangen. Zunächst geht es um die Unterstellung Haucks (1992), wonach durch den „funktionierenden und relativ störungsfrei ablaufenden Unterricht“ im Rahmen von Freiarbeitspraxis – wie er sie als „Enklave“ im übrigen Unterrichtsgeschehen kennt – bildungstheoretische Fragen der „nachindustriellen Gesellschaften“ aus dem Blick geraten. So lange der Unterricht für alle Beteiligten erträglich verläuft, so Hauck, richtet man sich ein und geht den grundlegenden Herausforderungen einer aktuellen Schule aus dem Weg. Damit nicht genug, für ihn besteht die Gefahr, dass im Gefolge von offenen Unterrichtsformen Grundfragen der „kulturellen Überlieferung und Weiterentwicklung“ verdrängt werden. Auch für die Lernprozesse sieht er schwerwiegende Folgen:

Freiarbeit entlastet LehrerInnen, indem sie diese aus der konflikträchtigen hierarchischen Struktur entläßt, die aus dem traditionellen Modell von Unterricht als einem Belehrungs- und Instruktionsprozeß erwächst. Der bewußt vollzogene, vielleicht aber auch nur bequeme Rückzug auf die Rolle eines beratenden Begleiters weitgehend selbstorganisierter und indivi-

dualisierter Lernprozesse ist aber insofern problematisch, als die meisten Unterrichtsinhalte ihre bildende Kraft erst im Prozeß ihrer subjektiven Verlebendigung durch den Lehrer sowie im Medium zwischenmenschlicher Kommunikation entfalten (Hauck 1992).

Eine ähnlich gelagerte Kritik, partiell polemisch und undifferenziert vorgetragen und verbunden mit der Forderung nach einer „kritisch-emanzipatorischen Pädagogik und Praxis“, findet sich auch bei Huth (1991):

Von der Kultusbürokratie wird die innere Schulreform (offener Unterricht/HH) wohlwollend betrachtet, ist sie doch unpolitisch und noch dazu kostenneutral. Für die Kolleginnen ist sie attraktiv, weil sie sofort machbar ist und den aktuellen Leidensdruck wegzuzaubern scheint – warum auch immer kämpfen, ist doch so fürchterlich anstrengend. Der Status quo wird hingenommen und in den Klassenzimmern in heimeliger Betriebsamkeit vor sich hingemuddelt: mal ein bißchen Peter Petersen, mal ein bißchen John Dewey, mal Lichtwark, mal Steiner (Huth 1991).

In beiden Positionen wird zunächst undifferenziert die politische Dimension der Diskussion um offenen Unterricht verkannt. Zwar wird diese politische Diskussion nicht permanent geführt, und in den meisten praxisorientierten Publikationen spielt sie (nahe- liegenderweise) überhaupt keine Rolle, gleichwohl hat die ‚Bewegung des Offenen Unterrichts‘ eine politische Dimension (s. 2.3; vgl. etwa Brügelmann 1996; Prote 2000; Peschel 2003b), und dies alleine schon dadurch, dass es sich um eine ‚Bewegung von unten‘ (s.o.) handelt.

Zudem diffamieren beide Positionen unterschwellig Prozessqualität, wenn sie nicht mit (klassen-)kämpferischen Parolen daherkommt, und das Bemühen um Kindorientierung, wenn sie sich auf reformpädagogische Vorbilder bezieht. Zunächst ist es aus unserer Sicht völlig legitim, wenn LehrerInnen Elemente offenen Unterrichts auch zur Entspannung des Unterrichtsvormittags und ohne jegliche politischen Motive praktizieren. Die positiven Erfahrungen, die zahlreiche LehrerInnen damit machen, führen häufig, so werden wir noch zeigen, nicht zu einer Verfestigung eines in der Regel stark lehrerInnenzentrierten Unterrichts in der übrigen Zeit, sondern vielmehr zu der Einsicht, dass Verantwortung und Emanzipation der Schüler, neben guten Lernerfolgen auch zu einem entspannteren und weniger belastenden Umgang miteinander führen. Daraus erwächst das Bedürfnis nach einer Ausweitung solcher Beteiligungsformen. Damit erhält Offenheit in Schule und Unterricht eine faktische politisch-emanzipatorische Dimension, wenngleich diese von zahlreichen LehrerInnen nicht intendiert war oder gar nicht gesehen wird.

Die von Hauck (ähnlich auch bei Huth) vorgebrachte Kritik bezieht sich auf eine Freiarbeit – wie sie Hauck kennt und offensichtlich in einer Gesamtschule praktiziert – „als schülerfreundliche Enklave“, für die u.a. gilt, dass in ihrem „Mittelpunkt nicht mehr die Frage nach den sozialen Aspekten des Lernprozesses steht, sondern die nach den Qualitäten des Lernmaterials im Hinblick auf dessen Aufforderungscharakter, die Eindeutigkeit von Arbeitsanweisungen, die Möglichkeit der Selbstkontrolle des Lernerfolgs etc.“ (Hauck 1992). Dem ist entgegen zu halten, dass von einer Freiarbeit (wie auch immer diese aussieht), die lediglich als „Enklave“ neben dem übrigen Unterricht besteht, kaum bildungspolitischer Einfluss oder gar eine solche ‚Gefahr‘ ausgeht, sie wird wenig aus-, aber auch wenig anrichten. Wenn dagegen Offenheit und damit

Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Beteiligung etc. in viele Bereiche der Schule und des Unterrichts Einzug halten (s. Kap. 5), hat gerade ein solcher Unterricht eine politisch-emanzipatorische Dimension. So setzt etwa Peschel (2003b) in seinem Konzept einer ‚radikalen‘ Öffnung auf die ‚Selbstregierung‘ der Schüler.

Wir teilen im Übrigen nicht die Auffassung Haucks, dass der ‚subjektiven Verlebendigung durch den Lehrer‘ eine so exklusiv ‚bildende Kraft‘ zukommt. Hier scheinen uns Bedeutung und Erfolg selbstgesteuerter Lernprozesse unterschätzt (s. 5.2.2.1.5). Zudem bietet gerade offener Unterricht vielfältige Möglichkeiten für die Zusammenarbeit mit Lernpartnern, Lernteams, LehrerInnen als BegleiterInnen und BeraterInnen sowie außerschulischen Experten in Form ‚zwischenmenschlicher Kommunikation‘, wie sie Hauck für erfolgreiche Lernprozesse fordert (s.o.).

Unser Beitrag im Rahmen dieser Arbeit besteht nicht darin, die kritischen Anfragen an Konzeption und Praxis offenen Unterrichts in ihren Grundzügen zu widerlegen. Allerdings erheben wir den Anspruch, sowohl durch unsere Fallrekonstruktion (Kap. 4) als auch den Sachstandsbericht (Kap. 5) zu einer Entschärfung, Relativierung und partiellen Falsifizierung der überzogenen Kritik beizutragen. Die kritischen Anfragen werden u.a. den Hintergrund der Leitfäden für die Interviews und die Unterrichtsbeobachtung bilden und auch im Sachstandsbericht partiell thematisiert werden.

In der Fallrekonstruktion beabsichtigen wir zu zeigen (soviel schon als Vorgriff auf die Resultate), dass

- eine Lehrerin trotz Offenheit in ihrem Unterricht den ‚Ertrag des bereits gesellschaftlich Erarbeiteten‘ (s.o.) den Schülern nicht vorenthält und dass Schüler einerseits wollen, was sie sollen, andererseits aber auch etwas wollen und tun (!), was sie aus Sicht der Lehrerin nicht sollten (was zwar im Spektrum der Möglichkeiten lag, nicht aber konkret vorgesehen war);
- diese Lehrerin trotz ihres nur teilweise geöffneten Unterrichts erfolgreiche Lernprozesse der Schüler ermöglicht und,
- obwohl der Unterricht teilweise geöffnet ist, die ‚inhaltliche und methodische Strukturierung‘ (s.o.) nicht vernachlässigt wird.

3. Forschungskonzeption und Forschungsprozess

3.1 Grundannahmen zum Untersuchungsgegenstand

Nachdem wir einen Einblick in die vielschichtige Genese und Verschiedenartigkeit von Definitionen, Merkmallisten und konzeptionellen Entwürfen offenen Unterrichts vermittelt haben, stellt sich die Frage nach einem adäquaten Ansatz für unser Forschungsvorhaben, in dem wir den Alltag dieser Unterrichtsform – zwischen Komplexität und Banalität – erforschen, analysieren und nachvollziehbar darstellen wollen.

Einige – zunächst nahe liegende – deduktive Zugangsweisen erscheinen wenig sinnvoll und scheiden daher für unser Vorhaben aus.

- Die zusammengefassten Essentials der konzeptionellen Ansätze (s. 2.3) eignen sich wegen ihres unspezifischen Charakters nicht als Grundlage einer (qualitativ-)empirischen Studie.
- Bei der Entscheidung für eine der deutlich konkreteren Merkmal-/Indikatorenlisten oder einem der Raster als Instrumentarium wäre dagegen nicht auszuschließen (vermutlich eher wahrscheinlich), dass das hinter dem Instrument stehende Verständnis von Offenheit nicht mit dem subjektiv konstruierten Verständnis (s.u.) der Lehrerin übereinstimmt, deren (offener) Unterricht etc. untersucht werden soll. In diesem Fall wären wir zwar in der Lage, den Grad an Offenheit gemäß der Liste/des Rasters zu beschreiben, wesentliche Aspekte der tatsächlichen Offenheit blieben evtl. aber unberücksichtigt, weil nicht danach gefragt und gesucht worden wäre.
- Eine Verwendung von Listen oder Raster zur Unterrichtsanalyse als (alleiniges) Instrumentarium ist auch deshalb nicht hinreichend, weil es bei Fragen nach Offenheit im Unterricht nicht ausreicht, ihn lediglich unmittelbar in den Blick zu nehmen. Eine öffnende oder einschränkende Wirksamkeit können nämlich auch übergeordnete Maßnahmen (z.B. Informationen an die Schüler zu Beginn des Schuljahres) entfalten, die im Unterricht gar nicht sichtbar werden und daher auch mit keinem Raster erfasst werden können.¹
- Zudem geht es bei unserem Anliegen darum, neben dem offenen Unterricht (auf den sich die aufgeführten Listen/Raster primär beziehen) die ‚Gesamtchoreographie‘ des Unterrichts, also auch tatsächlich oder vermeintlich nicht offene Unterrichtsformen, und darüber hinaus das Gesamtfeld Schule sowie berufsbio-graphische Aspekte der Lehrerin in den Blick zu nehmen, um einen Gesamteindruck gewinnen und vermitteln zu können. Ein solch breites Spektrum decken die Merkmale und Raster nicht ab.
- Letztendlich würden mit einem als Überprüfung angelegten Forschungskonzept (auch die Analyse mit einem von uns vorab erstellten Raster würde diese Problematik nicht auflösen) Chancen einer möglichen konzeptionellen Weiterentwicklung (s.u.) nicht hinreichend genutzt.

¹ Dieser Sachverhalt lässt sich an der Dokumentation von Peschel (2003b) aufzeigen. So findet bei ihm möglicherweise eine Einschränkung unterrichtlicher Offenheit als Folge übergeordneter Maßnahmen (z.B. durch „Privat-Zeugnisse“; Vorabinformationen der Eltern und Schüler zum Lehrplan etc.) statt, die im Unterricht aber nicht erkennbar wird (s. Kap. 5.3.2.2).

3.1.1 'Offenheit' in Schule und Unterricht statt 'offener Unterricht'

Die angeführten grundsätzlichen Einwände legen ein induktiv-exploratives Vorgehen mit einem möglichst uneingeschränkten Zugang nahe, bei dem vorab nicht definiert wird, was offener Unterricht ist und was nicht.¹ Nach allem was wir wissen und oben dargestellt haben, ist eine solche Definition zwar nicht beliebig, aber in ihrer Grundlegung und konkreten Ausgestaltung auch nicht zwingend. Außerdem gilt, je konkreter die Definition ist, umso mehr begründbare Alternativen provoziert sie bzw. umso deutlicher ist die Ausgrenzung anderer Ansätze.² Eine Vorab-Definition offenen Unterrichts, die überprüfbare Grenzen markiert, führt zudem in das Dilemma, belastbar begründen zu müssen, wo und warum gerade an einer bestimmten Markierung 'geschlossener' Unterricht generell endet (oder beginnt) und wo und warum an dieser bestimmten Markierung 'offener' Unterricht beginnt (oder endet) und letztlich auch, wo und warum dieser (in Richtung totaler Offenheit) ebenfalls von einer bestimmten Grenze markiert wird.³ Eine solche Festlegung hätte präskriptiven Charakter und würde der einzelnen Lehrperson die situative Verantwortung vorenthalten.

Wir greifen daher einen Vorschlag von Kasper (1988, 65) auf, den Begriff „Offener Unterricht“ als „ein überforderter und dem Mißbrauch leicht auslieferbarer Begriff“ fallen zu lassen⁴ und statt dessen von „Offenheit im Unterricht“⁵ als „ein(em) pädagogisch notwendige(n) *Prinzip*“ zu reden.⁶

¹ Damit schließen wir nicht aus, dass es in andern Kontexten – z.B. konzeptioneller Erörterungen – sinnvoll oder geradezu notwendig sein kann, offenen Unterricht zu definieren.

² Wie schwierig es ist, eine definitorische Abgrenzung zu formulieren, macht beispw. das entsprechende Bemühen Peschels deutlich. Er möchte „Mindestanforderungen an Offenen Unterricht“ benennen und entwickelt zur Überprüfung relativ konkrete Raster sowie ein Stufenmodell. Geht es aber um die Abgrenzung (konkret der organisatorisch-methodischen Offenheit in vielen Konzepten wie etwa der Stationsarbeit), dann verwendet auch er eine eher ausweichende Formulierung, in dem er davon spricht, dass die genannten „Öffnungsdimensionen eigentlich gar keine 'richtige' Öffnung“ darstellen (Peschel 2003b, 87; Hervorh. HH).

³ Selbst ein „radikal“ geöffneter Unterricht wie der von Peschel endet offensichtlich an einem „offenen Lehrplan“, der allerdings nur bedingt definiert ist – s. Kap. 5.3.2.2, und dem ebenfalls nicht definierten Prinzip: „Das Lernen hochhalten“ (Peschel 2003b).

⁴ Auch Winkel (1993, 14) fordert, den „Begriff 'Offener Unterricht' gänzlich [zu] meiden und statt dessen allenfalls von einer Öffnung des Unterrichts zu sprechen. Zutreffender“, so Winkel weiter, „ist die Bezeichnung 'Beweglicher Unterricht', der seine Negativität im Konzept eines unbeweglichen bzw. starren Lehrens und Lernens findet“. Wir folgen Winkel zwar in seiner Relativierung des Begriffes 'offener Unterricht', nicht aber seiner weiteren Argumentation, da die Bezeichnung „Beweglicher Unterricht“ ausschließlich auf Unterricht bezogen ist und außerdem bei ihm weder die etymologische noch die übertragene Bedeutung von Offenheit mitschwingt (s.u.).

⁵ Wenn man sich ausschließlich auf Unterricht und Schule konzentriert, sind auch die Bezeichnungen 'geöffneter Unterricht' / 'geöffnete Schule' oder 'Öffnung des Unterrichts' / 'Öffnung der Schule' (Holtappels 1998) geeignet. Sie erscheinen allerdings wenig angemessen, wenn man auch eine entsprechende Haltung von Personen (als längerfristig angelegt bzw. wirksam – s. Kap. 5.1 – etwa der Lehrperson den Schülern oder einer bestimmten Einsicht gegenüber), den Umgang von Personen untereinander (z.B. der LehrerInnen an einer Schule) etc. einbezieht (s.u.). In diesen Fällen ist der Terminus 'Offenheit' ebenso geeignet, wie bei der Beschreibung entsprechender Aspekte in Unterricht und Schule. Wie schon angemerkt, verstehen LehrerInnen häufig den Begriff 'offener Unterricht' eher statisch, die Bezeichnung 'Öffnung des Unterrichts' dagegen signalisiert für sie mehr einen prozessualen Charakter (Reimers 1996, 16).

⁶ Zur Verdeutlichung des Unterschieds bei der Verwendung der Bezeichnung 'offener Unterricht' und 'Offenheit im Unterricht' bietet sich das Bild von einer geöffneten Türe an. Kann man sie schon als 'offen'

Entsprechend unserem Forschungsinteresse muss allerdings das Verständnis von Offenheit über den Unterricht hinaus auf die Schule ausgedehnt werden, mehr noch, auf all die Bereiche, in denen die von uns befragte Lehrerin von Offenheit spricht. Damit bleibt Offenheit nicht auf die Bedeutung eines ´pädagogisch notwendigen Prinzips` (Kasper) beschränkt. Vielmehr ist Offenheit als eine „Kategorie“ anzusehen, die in der pädagogischen Diskussion im Kontext der Öffnung von Schule und Unterricht Verwendung findet (Holtappels 1998, 43) und, wie sich in den Daten unserer Untersuchung zeigt, aus der Sicht der von uns befragten Lehrerin auch die Haltung der an Schule beteiligten Personen umfasst.

Letztgenanntes hat u.a. dazu geführt, dass wir nicht den prozessorientierten Begriff der ´Öffnung` (Brügelmann 2005a, 30) verwenden, da eine Haltung angemessener mit ´Offenheit gegenüber ...` charakterisiert werden kann. Hinzu kommt das Anliegen, eine Vielzahl von ´Momentaufnahmen` des Unterrichts festzuhalten und den jeweiligen ´Zustand` der Offenheit oder Geschlossenheit zu analysieren und zu dokumentieren. Daraus lässt sich dann evtl. eine prozesshafte Entwicklung beschreiben.

In unserer Studie bestimmt die Lehrerin, primär durch ihre Ausführungen in den (narrativen) Interviews und ihrem unterrichtlichen Handeln, wo von Offenheit die Rede sein kann und Gegenstand unserer Betrachtung werden soll. Aus den erhobenen Daten werden durch Analyse und Verdichtung Dimensionen der Kategorie ´Offenheit` generiert (Kap. 4), die für die befragte Lehrerin und ihre Arbeit stehen. Erst in einem zweiten Schritt (Kap. 5) wird deren allgemeine Bedeutung thematisiert. Dass dabei der Begriff Offenheit sehr unterschiedliche Sachverhalte auf unterschiedlichen Ebenen bezeichnet, z.B. Offenheit für inhaltliche Mitbestimmung der Schüler und Offenheit der Lehrerin gegenüber privaten Problemen von Eltern, sei schon hier im Vorgriff auf unsere Studie festgehalten. Darin wird sich ferner zeigen, dass die von uns befragte Lehrerin eine gewisse Offenheit der übrigen an Schule beteiligten Personen, wie etwa der LehrerInnen untereinander und der Eltern ebenfalls erwartet.¹

Um allerdings einer Beliebigkeit im Umgang mit dem Begriff ´Offenheit` vorzubeugen, muss seine etymologische Bedeutung oder eine übertragene Bedeutung, die er im Verlaufe der ´Bewegung des offenen Unterrichts` erhalten hat, in dem jeweiligen Kontext mitschwingen und immer muss auch die Verwendung des Komplementärbegriffs, der ´Nicht-Offenheit` bzw. ´Geschlossenheit` oder ´Verschlossenheit` – im Sinne „dialektisch aufeinander bezogene(r) Verhaltensformen“ (Jürgens 1994b, 22) – in dem entsprechenden Kontext sinnvoll möglich sein.

Bevor wir dies weiter explizieren und an einigen Beispielen genereller Art und aus unserer Studie verdeutlichen, noch ein Hinweis zur Abwehr eines Missverständnisses:

bezeichnen, wenn sie lediglich einen Spalt geöffnet ist? Oder muss sie mindestens zur Hälfte geöffnet sein oder gar völlig ´offen stehen`, um als ´offene Türe` zu gelten? Offenheit wird dagegen auch bei einer nur um einen Spalt weit geöffneten Türe erkennbar und auch benennbar, ob man sie deshalb auch schon als ´offene Türe` bezeichnet oder nicht.

Völlig ´offen stehen` kann ein Unterricht, wie am Beispiel des ´radikal geöffneten` Unterrichts von Peschel erkennbar (s. Fußn. 1 auf S. 88) offensichtlich nicht, will man nicht das Prinzip von Schule aufgeben. Darauf macht auch Jürgens (1997, 127) aufmerksam.

¹ Vgl. a. Schwarz (1987, 4f).

„Offenheit kann auch zum ideologischen Begriff werden“, so die Warnung von Bönsch/Schittko, dann nämlich, wenn „man meinte, alles sei offen, es ginge vor allem um die ‚Entfesselung‘ von Kreativität und Spontaneität“. Würde „der Begriff ‚Offenheit‘ für Spielwiesen [...] und für nichts anderes genommen“, dann wären die Folgen eine noch unwirklichere schulische Szenerie und eine weitere Ausprägung von „Selektion und Konkurrenz“. Die Rede von Offenheit darf also „nicht die Frage nach dem Notwendigen, nach dem unerläßlichen Soll verdrängen [...]“ (Bönsch/Schittko 1979b, 48f).

(1) Zunächst zur etymologischen Bedeutung des Begriffs ‚Offenheit‘, die sich in der Regel auf eine Person bezieht:

Offenheit wird dabei einer Person zugesprochen, die anderen Personen gegenüber freimütig, aufrichtig und ehrlich zugewendet ist [...]. Im 19. Jahrhundert diente der Begriff ‚Offenheit‘ dem Bürgertum als Symbol für seine Abgrenzung gegenüber dem Adel und seinen stark ritualisierten und starren sozialen Umgangsformen [...] und um die Jahrhundertwende als Gegenbegriff zur ‚Verschlossenheit‘ im Rahmen der sittlich-moralischen Erziehung (Reimers 1996, 13 mit Bezug auf Grebe; Drodowski; Nehles; Elias).

(2) Die zweite Bedingung bezieht sich auf die übertragene Bedeutung. Wie wir schon zeigen konnten, wurde in der pädagogisch-didaktischen Diskussion der Begriff ‚Offenheit‘ als Gegenmodell zum „starken Voranschreiten der als ‚geschlossen‘ bezeichneten empirisch-szientifischen und damit vorwiegend lernzielorientierten Curriculumentwicklung“ der 1979er Jahre eingeführt (Reimers 1996, 13). Im Verlaufe des Entwicklungsprozesses wurde der Begriff ‚Offenheit‘ – über die curriculare Diskussion hinaus – auch für andere pädagogisch-didaktische Felder verwendet, wie etwa für Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler in unterrichtlichen Prozessen. Wenngleich eine direkte Übertragung der etymologischen Begriffsbedeutung hier nicht erfolgt, so findet sich „das zentrale Element – die Überwindung des Starren, des Reglementierten, des Statischen, des Vorbestimmten usw. – auch in den heutigen Bestrebungen wieder, die Organisation pädagogischen Handelns freier zu gestalten“ (a.a.O.).

(3) Die dritte Bedingung besagt, dass nur dann sinnvoll von ‚Offenheit‘ zu reden ist, wenn prinzipiell auch der Komplementärzustand der ‚Geschlossenheit‘ möglich (und evtl. partiell oder temporär auch zu beobachten) ist.¹ Jürgens (1997, 130) spricht davon, dass mit offenem Unterricht „die dialektische Grundform von Offenheit und Geschlossenheit, die allen Erziehungs- und Bildungsprozessen immanent ist, konsequent zum Ausdruck gebracht werden“ soll. Folgende Optionen müssen bspw. gegeben sein:²

So kann sich eine Person durch Offenheit auszeichnen, wenn sie „anderen Personen gegenüber freimütig, aufrichtig und ehrlich zugewendet“ (s.o.) sowie in der Fremdwahrnehmung sensibilisiert ist. Sie kann sich auch gegenüber anderen Personen unaufrichtig verhalten und sich deren Interessen und Bedürfnissen gegenüber verschließen. In unserer Studie zeigt sich die Offenheit der Lehrerin z.B. in einem authentischen Verhalten

¹ Allerdings, als konzeptioneller „Gegenbegriff“ zum offenen Unterricht hat sich das Konzept der ‚direkten Instruktion‘ herauskristallisiert“ (Einsiedler 2003, 308; vgl. dort auch eine Zusammenfassung dieses Ansatzes).

² Mit der folgenden Ausführung sind lediglich Beispiele genannt, nicht aber eine erschöpfende Aufzählung. Die entsprechenden Dimensionen werden im Rahmen der Datenanalyse und -verdichtung generiert.

und in der Achtung der (Menschen-)Würde ihrer Schüler. Andere Publikationen zeigen im Vergleich aber auch das Gegenteil, dass nämlich die Würde von Schülern durch Lehrpersonen angetastet werden kann.

So kann sich eine Person durch eine „nach innen (auf sich selbst gerichtete)“ Offenheit im Sinne einer Sensibilisierung der Eigenwahrnehmung auszeichnen (Knauer 1995, 289), sie kann daran auch scheitern, wie Belastungsstudien zeigen. Die von uns befragte Lehrerin äußerte sich oft zu ihrem eigenen Befinden und deutete besondere Belastungen an.

So kann sich eine Person durch Offenheit (im Sinne einer „Überwindung des Starren“; s.o.) gegenüber Einsichten in bestimmte Sachverhalte oder Notwendigkeiten auszeichnen, sie kann sich aber auch entsprechenden Erkenntnissen gegenüber verschließen. Die von uns befragte Lehrerin zeigt sich bspw. offen für die Diskussion um Leistungsstandards und neuere Erkenntnisse von Lerntheorien. Dass dies allerdings nicht selbstverständlich ist, werden wir ebenfalls thematisieren.

So kann sich eine Institution durch Offenheit gegenüber ihrer Umwelt, außenstehenden Personen oder anderen Institutionen auszeichnen, sie kann diese aber auch klar und eindeutig ausgrenzen.¹ In den von uns erhobenen Daten ergibt sich bspw. eine Offenheit des Unterrichts für die Mitarbeit von Eltern und ein Bemühen um Zusammenarbeit mit den weiterführenden Schulen. Zugleich berichtet die von uns befragte Lehrerin von einem verbreiteten Indifferentismus auf dieser Ebene.

So kann ein Curriculum durch Offenheit im Sinne einer „sich freiheitlich-demokratisch verstehenden Rechts- und Gesellschaftsordnung“ (Kasper 1988, 65) für die Mitgestaltung aller Beteiligten gekennzeichnet sein,² es kann sich aber auch als geschlossen erweisen, indem es jegliche Entscheidungsräume für LehrerInnen und Schüler ausschließt. Beides zeigt sich in den Aussagen der von uns befragten Lehrerin sowie dem von uns beobachteten Unterricht: Schüler werden an inhaltlichen Entscheidungen beteiligt, eine noch größere Bedeutung haben allerdings die Vorgaben des Rahmenplans.

So kann ein Unterrichtsprozess durch Offenheit für individuelle und/oder kollektive Mitbestimmungsoptionen der Schüler gekennzeichnet sein, er kann aber auch ‚geschlossen‘ sein im Sinne einer rigiden Lehrerlenkung.³ Auch in diesem Bereich zeigen sich beide möglichen Optionen in unserer Erhebung: Sowohl ‚Offenheit‘ etwa für den Vorschlag der Schüler zur Durchführung einer ‚Eisdiele‘ im Mathematikunterricht als auch der Komplementärzustand der ‚Geschlossenheit‘ durch vielfach klare Vorgaben der Lehrerin zu den unterrichtlichen Abläufen.

¹ Vgl. Holtappels (1998, 43ff).

² Kasper (1988, 65) sieht „Offenheit“ in den bestehenden normativen Vorgaben (Gesetzen, Richtlinien etc.) nicht zuletzt durch die „Verwendung ähnlicher ‚schwebender‘ Leitbegriffe in ihren Präambeln [die] eine pädagogisch geführte Diskussion zur konkreten Bestimmung von Handlungsspielräumen und Handlungsformen erzwingen“.

³ Dass es natürlich keinen vollkommen ‚geschlossenen‘ Unterricht geben kann, in dem die Schüler keinerlei Entscheidungsmöglichkeiten haben bzw. sich nehmen, ist evident. Selbst bei einem rigiden lehrerzentrierten Unterricht können die Schüler entscheiden, ob sie sich am Unterricht beteiligen oder verweigern, wie schnell, korrekt und anspruchsvoll sie bestimmte Aufgaben erledigen etc. Offenheit oder Geschlossenheit bezieht sich in unserer Argumentation daher immer auf die ‚Vorderbühne‘ des Unterrichtsgeschehens.

So kann ein (Klassen-)Raum durch Offenheit für individuelle Aktivitäten der Schüler gekennzeichnet sein, er kann aber auch ein bestimmtes Verhalten präjudizieren bzw. jegliche individuelle Nutzung ausschließen. Bei unseren Unterrichtshospitationen enthielten sowohl der Klassenraum als auch weitere zur Verfügung stehende Räume anregende Lese-, Experimentier-, Rückzugsecken etc., die von den Schülern 'funktionsgerecht', aber auch sehr individuell genutzt wurden, was keinesfalls als Standard angesehen werden kann.

Wenngleich nach diesen Ausführungen zwischen Offenheit von Personen und Offenheit von Situationen/Strukturen unterschieden werden kann, so wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass in aller Regel auch hinter der letztgenannten Offenheit eine Lehrperson mit einer entsprechenden Haltung steht.¹ Zumindest muss ein erstes Interesse an Offenheit im Unterricht und eine Anfangsbereitschaft zu ihrer Erprobung in Unterrichtssituationen/-strukturen vorhanden sein. Bevor Offenheit in einer bestimmten Unterrichtsphase entsteht (wenn z.B. Schüler eine Stationsarbeit methodisch-organisatorisch mitgestalten können), bedarf es einer Offenheit der Lehrkraft für diese innovative Form von Unterricht.²

Umgekehrt führt Offenheit als Haltung oder Einsicht einer Lehrperson in die allgemeine Sinnhaftigkeit unterrichtlicher Offenheit allerdings nicht zwingend zu einer tatsächlichen Offenheit in unterrichtlichen Situationen/Strukturen (s. Kap. 5.1; vgl. a. Winkel 1993, 14). So kann einer konkreten unterrichtlichen Offenheit, trotz entsprechender Aufgeschlossenheit der Lehrkraft, deren Einschätzung entgegenstehen, dass in genau dieser bestimmten Situation Offenheit nicht sinnvoll ist. Der Lehrperson kann allerdings auch die Kompetenz oder der Mut fehlen, eine von ihr für wünschenswert angesehene Offenheit umzusetzen.

Wir folgen Schulz (1989, 36) in der Auffassung, dass jede Lehrperson die jeweilige Offenheit oder Geschlossenheit in Schule und Unterricht zu verantworten und je aktuell bei Planung und Realisierung zwischen den beiden Polen des einen Ganzen zu entscheiden hat (vgl. a. Jürgens 1994a, 50). Es ist

- einerseits unverzichtbar, Unterricht offen für die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres Lernprozesses zu halten; es entspricht unserem Bild von der Würde der Person und unserem perspektivischen Horizont: einer Gesellschaft der freien und gleichen, solidarisch verbundenen Menschheit;
- andererseits ist es unverzichtbar, nicht nur Anregungsmilieus und „wenn Du mich brauchst, weißt Du, wo ich zu finden bin“ bereitzustellen: wir wollen mit sokratischer Hartnäckigkeit helfen, daß jeder seine Wahrheit, seine Verantwortung, seine Authentizität finde, indem er sich in der mæutischen Interaktion an uns abarbeitet (Schulz 1989, 36).

¹ Die oben beispielhaft genannte Offenheit von Curricula liegt allerdings außerhalb des Einflusses der Lehrkräfte. Eine solche Offenheit, die sich inzwischen zumindest partiell in allen Grundschulrahmen- und Lehrplänen findet (Kasper 1988; Peschel 2002a), setzt eine entsprechende Haltung und Einsicht der Entscheidungsträger in den Kultusbehörden voraus. Lehrkräfte können nur die eingeräumte Offenheit an die Schüler weitergeben, sie können sie aber auch durch eigene Entscheidungen und Festlegungen weitgehend eliminieren.

² Bei dieser Argumentation nicht berücksichtigt ist die Möglichkeit, die in Einzelfällen nicht auszuschließen ist, dass ein Experimentieren mit unterrichtlicher Offenheit die Folge eines innerkollegialen Druckes ist und damit nicht einer Offenheit in der Haltung der Lehrkraft entspricht. Ebenfalls nicht berücksichtigt ist die Offenheit in unterrichtlichen Situationen, die sich unbeabsichtigt aufgrund chaotischer Abläufe einstellt.

Kommen wir noch einmal auf die Position von Kasper zurück. Ihre Vorstellungen decken sich – zumindest was den Bereich Unterricht betrifft – weitgehend mit unseren Intentionen:

In der Unterrichtswirklichkeit wird Offenheit in voneinander unterscheidbaren Handlungsvollzügen, auch in Kleinformen und Annäherungen, vorgefunden. Es sollte bei diesem Formenspektrum angesetzt, typische Grundformen sollten herausgelöst, ihre didaktische Intentionalität, Bedingungen des Gelingens und die stufenweise Einübung in sie aufgezeigt werden.

Versucht man im Blick auf den Grundschulunterricht solche heraushebbare Formen des Unterrichts, die Offenheit für sich beanspruchen, zu benennen, so drängen sich vor allem folgende auf:

- Freie Arbeit und Wochenplanunterricht
- Differenzierender/Individualisierender Unterricht
- Projektarbeit
- Spiel – Aktion – Ästhetische Erfahrung
- Unterricht über Unterricht (Metaunterricht).

Es ist evident, daß hier unterschiedliche Aspekte von Offenheit aufgenommen, zum Teil auch miteinander verbunden werden (z.B. Differenzierung durch Freie Arbeit). Auch auf dieser Ebene besteht in der gegenwärtigen Didaktik keine theoretische Einheitlichkeit. Es besteht jedoch insofern Eindeutigkeit, als Konstrukte und Erfahrungsebenen benannt sind, die in zahlreichen Erprobungen unter dem Anspruch der Offenheit vorliegen. Sie lassen sich auf ihre Öffnungsstellen, die Dimensionen und Grade ihrer Offenheit, befragen und diskutieren.

Sie geben darüber hinaus eine Grundlage dafür ab, um den „gemeinsamen Nenner“ offenen Unterrichts zu suchen. Bei der Bestimmung dieses Übergreifenden wird sich zeigen, daß die genannten Formen 'Offenheit als Prinzip' nicht eo ipso garantieren, daß andere unterrichtliche Handlungsformen (z.B. das Gespräch oder auch lehrgangsbezogene Aufgabenstellungen) ebenso situativ geöffnet werden können (Kasper 1988, 64).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Bezeichnung 'Offenheit' in Schule und Unterricht ist im Rahmen unserer Arbeit als Kategorie im umfassenden Sinne zu verstehen und schließt damit unterrichtliche und schulische Offenheit ebenso mit ein, wie die Offenheit der an Schule beteiligten Personen und Institutionen.¹ Diese Offenheit, wie sie sich in Konzeption, Realisation und Reflexion der von uns befragten Lehrerin zeigt und wie sie von ihr im Wesentlichen zu verantworten ist, in all ihren Dimensionen, Facetten und Aspekten herauszuarbeiten, ist zentrales Anliegen unserer Arbeit.

3.1.2 Subjektive Konstruktionen statt Übernahme vorgegebener Konzepte

Einige Theorieansätze und die darin grundgelegten Annahmen gehen von einer gegebenen und/oder notwendigen subjektiven Konstruktion unterrichtlicher Konzepte und Handlungsmodi durch die einzelne Lehrperson aus. Ein Vergleich des Unterrichts solcher LehrerInnen, die ihren Schulalltag subjektiv konstruieren, mit vorgegebenen Konzeptionen von Unterricht stößt daher an nicht unwesentliche Grenzen.

¹ Wenn wir den Begriff 'offener Unterricht' (und ähnliche Bezeichnungen) dennoch teilweise verwenden, dann geschieht dies aus pragmatischen Erwägungen. Oftmals ist es aus sprachlichen bzw. syntaktischen und/oder grammatikalischen Gründen sinnvoller, kurz von 'offenem Unterricht' zu sprechen, statt von 'Offenheit in Schule und Unterricht'. Zudem ist er in der Literatur so stark verankert, dass er kaum völlig vermieden werden kann. In diesen Fällen verwenden wir ihn im Sinne der in diesem Kapitel explizierten Offenheit im Unterricht oder gemäß dem Verständnis, dass er in dem jeweiligen Kontext einer Publikation hat. Entsprechendes gilt für den Begriff 'offene Schule'.

Subjektive Theorien

Gegen ein Vorabfestlegung von Konzept und Merkmalen eines offenen Unterrichts, um anschließend eine Abgleichung mit dem Unterricht einer Lehrerin vorzunehmen, oder – in unserer Terminologie – vorab aufgrund eines bestimmten Ansatzes in der Literatur Angaben darüber zu machen, wo und wie sich Offenheit im Unterricht bzw. der ‚Gesamtchoreographie‘ des Schulalltags dieser Lehrerin zeigen sollte, steht zunächst unser Verständnis der von uns befragten Lehrerin als „Expertin“ (Altrichter) ihres schulisch-unterrichtlichen Handelns.

Damit schließen wir uns der seit Beginn der 1980er Jahre allmählich vollzogenen „Hinwendung zum Alltag“ (Schönknecht 1997, 24) der LehrerInnen in der berufsbezogenen sowie der biographischen Forschung an. Die LehrerInnenforschung war bis dahin im Wesentlichen durch zwei Richtungen gekennzeichnet: Die geisteswissenschaftliche, theoretisch-normative Forschung propagierte den ‚guten Lehrer‘, die empirische Forschung konzentrierte sich dagegen weitgehend auf Sozialisationsprozesse, z.B. Praxischock und (konservativen) Einstellungswandel. Terhart fasst die damit verbundene wenig zufrieden stellende Situation pointiert zusammen:

Solange die einen nur herausarbeiten, wie es sein sollte, und die anderen immer wieder nur beweisen, daß es so eben nicht ist, ist systematischer Erkenntnisgewinn kaum möglich (Terhart 1985, 106).

In den 1980er Jahren weitete sich allmählich die Forschungsperspektive aus. Im deutschsprachigen Raum wurden zunächst weitgehend us-amerikanische und englische Ansätze übernommen, und es entstanden Stufen- und Phasenkonzepte der beruflichen Entwicklung, Studien zur beruflichen Identität und zum Selbstverständnis, biographisch orientierte Forschungen sowie Studien zu den Wissens- und Handlungskonzepten von LehrerInnen (vgl. zusammenf. Schönknecht 1997, 13ff; Reimers 1996; s. a. Kap. 6).

Parallel dazu wurde auch das Konzept der „Aktionsforschung“ entwickelt, die verstanden wird als „systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliot 1981, zit. in: Altrichter/Posch 1994, 11). Aktionsforschung hat allerdings in der bisherigen Diskussion um offenen Unterricht keine Rolle gespielt, obwohl darin durchaus Chancen für eine Weiterentwicklung dieser Unterrichtsform liegen und auch die LehrerInnen des offenen Unterrichts gute Voraussetzungen (innovativ, Veröffentlichung zahlreicher Erfahrungsberichte etc. – s.u.) für eine Realisierung dieses Forschungsansatzes mitbringen.¹

Die Ansätze zu den Wissens- und Handlungskonzepten sind für unser Forschungsanliegen von besonderem Interesse, vor allem das dort anzusiedelnde Konzept der subjektiven Theorien:

Das Konzept der subjektiven Theorien geht davon aus, daß das Alltagswissen als ein „biographisch geprägter Wissensvorrat an Problemlösungen“ (Hierdeis/Hug 1992, 54) für das Handeln von LehrerInnen Bedeutung hat. Pädagogische Alltagstheorien sind subjektive Kon-

¹ Die zahlreich veröffentlichten Erfahrungsberichte sind allenfalls erste Ansätze, erfüllen im Übrigen aber nicht die Kriterien einer Aktionsforschung. Wir werden später noch einmal auf die im Kontext dieser Forschungstradition entstandenen und aus unserer Sicht übertragbaren Begründungen einer Kommunikation von Lehrerwissen kurz eingehen.

struktionen aus Erfahrungswissen und vermitteltem Wissen. Sie enthalten Beschreibungen, Deutungen und Vorhersagen im Hinblick auf Verhältnisse, Ereignisse, Verhaltensweisen, Entwicklungen und Prozesse, die für pädagogisch bedeutsam gehalten werden. Im Berufsalltag von LehrerInnen sind subjektive Theorien wichtig für die Orientierung in komplexen Situationen und für rasches, sicheres Agieren angesichts permanenten Handlungsdrucks (Hierdeis/Hug 1992, 157). Mithilfe von pädagogischen Alltagstheorien werden Probleme entdeckt und definiert, Ursachen geklärt, Probleme bewertet, Prognosen und Handlungsanleitungen gebildet (Schönknecht 1997, 24f).¹

Der Handlungsbegriff und das dahinter stehende Menschenbild (vergleichbar auch die Annahme von „selbstwissenden Subjekten“ in der Praxisforschung; vgl. Moser 1995, 16) beschreibt eine der Grundannahmen im Konzept der subjektiven Theorien. Im Gegensatz dazu steht das ‚behaviorale Subjektmodell‘ mit seinem Verhaltensbegriff. Verhalten ist in diesem Verständnis das „unmittelbar von außen Beobachtbare“, das letztlich das mechanistisch-determinierte Ergebnis der Umwelteinflüsse auf das Subjekt darstellt, zumindest aber nicht Resultat einer intentionalen subjektiven Sinnkonstruktion ist (Groeben u.a. 1988, 13).

Handlungen werden im Konzept der subjektiven Theorien dagegen verstanden „als absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen“, die „konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung von (selbstgewählten) Zielen eingesetzt“ werden (Groeben u.a. 1988, 12).

Handlungen sind auf Resultate gerichtet und folgen Motiven und Interessen; sie sind daher nur auf der Grundlage eines Erfahrungs- und Wissenssystems denkbar. „Menschliches Handeln basiert konstitutiv auf einer Fähigkeit zur ‚symbolischen Restrukturierung‘“ (Groeben 1986, 13). Damit wird deutlich, daß das Verständnis von Handeln bestimmte Menschenbildannahmen einschließt. Der Handlungsbegriff läßt sich nämlich nur aufrechterhalten, wenn der Mensch als ein kognitiv konstruierendes Subjekt modelliert wird. Will man menschliches Handeln als Gegenstand psychologischer Forschung ansetzen, muß man von anthropologischen Kernannahmen ausgehen, die den Menschen nicht als mechanistisch reagierend und durch Umweltreize determiniert, sondern als potentiell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstehen (vgl. im einzelnen Groeben 1986, 62ff). Menschen bilden und verwerfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln (Groeben u.a. 1988, 12f).²

Vor dem Hintergrund dieser Grundannahmen gehen wir davon aus, dass das schulisch-unterrichtliche Konzept der von uns befragten Lehrerin und ihr in diesem Kontext beobachtbares Handeln nicht das (mechanistisch-determinierte) Ergebnis von Umwelteinflüssen darstellt, sondern vielmehr Resultat ihrer subjektiv konstruierten Theorie von Schule und Unterricht ist, das es herauszuarbeiten gilt. Für die Frage nach Offenheit bedeutet dies, dass Frau Esser³ nicht ein Konzept offenen Unterrichts gleichsam ‚reaktiv und unbesehen‘ übernommen hat, sondern – zwar durch Umwelteinflüsse

¹ Hier lässt sich eine Analogie zu Lernprozessen von Schülern herstellen. Nach Beck/Scholz (1997, 679) hat die Forschung gezeigt, „daß es zum Verständnis der realen Lernprozesse notwendig ist, das Kind als Subjekt seines Lernprozesses zu konstruieren“.

² Mit Knauer (1995, 304) ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Alltagstheorien nicht ausschließlich das Resultat rationaler Reflexionen sind, sondern auch „im Laufe der individuellen Geschichte entwickelte (Über-) Lebensstrategien, sprich: Kondensate von Verdrängungsprozessen“.

³ So der anonymisierte Name der von uns befragten Lehrerin.

angeregt (einerseits in Form von Herausforderungen des schulischen Alltags, andererseits durch Anregungen zum offenen Unterricht über Literatur und Fortbildungsveranstaltungen) – Ziele gesetzt und verfolgt; Probleme entdeckt, definiert und bewertet; Ursachen geklärt; Hypothesen gebildet und verworfen; Anregungen geprüft, erprobt, ausgewertet und weiterentwickelt; Dialoge geführt und insgesamt eine subjektive Konzeption von Offenheit konstruiert hat.

Wir gehen an dieser Stelle noch einen Schritt weiter und stellen die Vermutung auf, die in unserer Studie zu überprüfen sein wird, dass diese subjektive Konzeption keinen Abschluss gefunden hat und auch nicht finden wird und daher vielmehr einem permanenten Konstruktionsprozess entspricht. In diesen Prozess Einblick zu gewinnen, ist ein weiteres Ziel unserer Arbeit. Damit denken wir auch einen Beitrag zum intersubjektiv nachvollziehbaren „Theoretisieren“ zu leisten, wie es Schulz (1989, 35; s. 2.5) für den Klärungsprozess um den offenen Unterricht einklagt.

Notwendigkeit zur Entwicklung eigenständiger tragfähiger Konzepte

Dem anthropologisch motivierten Plädoyer für die Annahme einer subjektiven Konstruktion von Offenheit in Schule und Unterricht durch die einzelne Lehrkraft kann ein sehr spezifischer sachbezogener Begründungsstrang angefügt werden. Dieser geht aus von der Tatsache, dass es bisher in den einschlägigen Publikationen keinen Konsens über Konzepte, Essentials etc. von offenem Unterricht gibt (s.o.). Daraus folgert Jürgens (1999, 46; vgl. a. Hoefs 1996, 9): „Aufgrund des fehlenden gemeinsamen theoretischen Hintergrunds sind die LehrerInnen beim Einsatz offener Unterrichtsformen auf sich gestellt und müssen eigenständige tragfähige Konzepte entwickeln, sodass diese auch nicht direkt vergleichbar sind.“

Aus dieser von der Sache her gegebenen Bedingung ist damit ebenfalls davon auszugehen, dass die von uns befragte Lehrerin ihre subjektive Konstruktion von Offenheit vorgenommen hat, mehr noch, dass es für sie keine Alternative zu einer eigenständigen Entwicklung gab, sofern sie nicht auf eine Öffnung ihres Unterrichts verzichten wollte.

Auf der allgemeinen Ebene kann man noch einen Schritt weitergehen. Wie wir oben festgestellt haben, ist die ‚Bewegung des offenen Unterrichts‘ (zumindest teilweise) eine ‚Bewegung von unten‘ und damit eine Bewegung, an deren Gegenstand, der Entwicklung offenen Unterrichts, zahlreiche LehrerInnen beteiligt waren. Dies bedeutet nichts weniger, als dass die subjektiven Konstruktionen der einzelnen LehrerInnen zu einem Teil erst die Bedingung der Möglichkeit für die Entwicklung der Vielfalt offener Unterrichtsformen bilden (s.u.).

Neues Verständnis von Professionalität

Neben dem klassischen Professionsverständnis¹ wurde etwa seit Beginn der 1990er Jahre sukzessiv ein „neues Verständnis von Professionalisierung“ (Schönknecht 1997,

¹ Als Vertreter der klassischen Professionen gelten Berufsstände „die eher ‚Hungerleidertätigkeiten‘ ausübten (weder arbeiteten noch etwas herstellten), denen es im Laufe der Geschichte aber gelungen ist, für ihre Tätigkeiten, die sich auf Gesundheit, Gerechtigkeit und Wahrheit bezogen, quasi eine Lizenz zu erhalten und sich weitgehend autonom von staatlichen Einflüssen etablieren konnten – also Ärzte, Rechtsanwälte, Kleriker, heute auch Architekten, Psychiater u.ä.“ (Winkler 1996, 1205 mit Bezug auf Dewe u.a. 1992, 13). Für sie wurden „normative und präskriptive Merkmalkataloge, Verhaltenskodices oder Idealtypen“ beschrieben, die

43) für pädagogische Berufsfelder entwickelt. In seinen Grundannahmen wird die Relevanz, die dem Subjekt der Lehrperson für Konzeption und Realisierung von Unterricht zukommt, ebenfalls unterstrichen. Bauer/Burkhard definieren pädagogische Professionalität mit Anklängen an, aber auch Abweichungen vom klassischen Verständnis wie folgt¹:

Professionell arbeitet, wer selbständig und eigenverantwortlich, unter interkollegialer Abstimmung und Kontrolle, auf der Grundlage eines Amalgams von wissenschaftlich überprüfbarem Wissen und Berufserfahrung auf schwach strukturierte, wechselnde Problemlagen antwortet. [...] Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Unterricht, denen die Leitung von Lerngruppen anvertraut wurde. Die damit verbundenen Aufgaben sind komplex, wechselnd, schwach strukturiert. [...] Die Bewältigung dieser Aufgabe erfordert die Tätigkeit eigenverantwortlicher, wissenschaftlich gebildeter, interkollegial kontrollierter, zu kreativem Handeln fähiger Arbeitskräfte, die sich nicht hinter ihren praktischen Kompetenzen verschanzen, sondern den Dialog und die Kooperation mit Forschern, Bildungsplanern und Verwaltungsleuten suchen (Bauer/Burkhard 1992, 212).

Nach Auffassung von Bauer sind derart professionell arbeitende LehrerInnen zwar eher die Ausnahme, aber gerade im Grundschulbereich hat sich mancherorts inzwischen eine entsprechende „Kultur pädagogischer Professionalität“ entwickelt (Bauer 1993, 108). Diese ist für Schönknecht (1997, 45) nicht zuletzt durch einen innovativen Impetus gekennzeichnet, der u.a. zu einer Reform des Unterrichts geführt hat. Die Bezeichnungen ‚professionell‘ und ‚innovativ‘ werden dabei als „normative, wertende Begriffe“ angesehen, die andeuten, „daß die LehrerInnen als qualifizierte ExpertInnen in ihrem beruflichen Handeln gesehen werden“ (a.a.O.). Diese LehrerInnen, von Bauer/Kopka (1994, 287) auch als „Pioniertypen“ bezeichnet, folgen nicht „dem üblichen Denkmuster“, wonach „Theorie und Praxis in den seltensten Fällen aufeinander bezogen werden können“ (Schönknecht 1997, 45 mit Bezug auf Bauer/Kopka). Vielmehr verwenden sie in ihrem Denken und Handeln Kategorien, die „aus einer praxisnahen pädagogischen, psychologischen und sozialpsychologischen Forschung und Theoriebildung stammen“ und beziehen in ihrem Berufsalltag Theorie und Praxis aufeinander (Bauer/Kopka 1994, 287f; vgl. a. Brügelmann 2005a, 55f).

Dass diese Wechselbeziehung in einem ganzheitlichen Lernprozess ‚on the job‘ charakteristisch für eine professionelle Lehrkraft ist und nicht in einer einseitigen temporären Verwissenschaftlichung erreicht wird (etwa in der Ausbildung), betont Terhart:

den ‚Professionellen‘ ausmachen (Schönknecht 1997, 43). Vor dem Hintergrund dieser Tradition werden LehrerInnen als „Semi-Professionelle“ bezeichnet, da sie einige wesentliche Kriterien von Professionen nicht oder nur partiell erfüllen. Diesbzgl. werden von verschiedenen Autoren unterschiedliche Defizite angeführt (deren Relevanz im Rahmen dieser Arbeit nicht erörtert werden kann), die wie folgt zusammengefasst werden können: mangelnde Wissenschaftlichkeit im beruflichen Alltag, keine hinreichende Unabhängigkeit (spez. von staatlichen Einflüssen) in der Berufsausübung, das Fehlen einer innerkollegialen (Standes-)Kontrolle sowie kein eindeutiger Klientenbezug. Zudem ist die Arbeit von Lehrern prospektiv ausgerichtet, die von Anwälten und Ärzten dagegen primär retrospektiv (Winkler 1996, 1204ff; vgl. dort a. entsprechende Literaturangaben).

¹ Wir können nicht auf die entsprechende Diskussion eingehen. Vgl. zusammenfassend (auch andere Ansätze) Winkler (1996, 1210ff) u. Weitzel (2005, 17ff).

[...] pädagogische Professionalität hat neben der kognitiven eine ebenso wichtige soziale und personale, eine intuitive und kreative Dimension. Eine solche volle professionelle Kompetenz erreicht der/die einzelne erst in einem längeren beruflich-persönlichen Lernprozess. [...] Die tatsächliche Bildung eines Lehrers ist in einem sehr hohen Maße von der Eigentätigkeit der einzelnen Person abhängig (Terhart 1992, 33).

In der Studie von Schönknecht zeigt sich, dass diese ´professionell` und ´innovativ` arbeitenden LehrerInnen besonders in der Realisierung von Offenheit in Schule und Unterricht Reformpotential sehen und entsprechende subjektive Konstruktionen und Strategien entwickeln.

Für die von uns befragte Lehrerin gehen wir aufgrund einiger ´Indizien` (innovativ, sehr selbständig und trotzdem um innerkollegialen Dialog bemüht, berufserfahren, wissenschaftlich interessiert und zur Zusammenarbeit mit einem Forscher bereit)¹ davon aus (im Sinne einer Hypothese), dass sie in dem oben definierten Verständnis professionell arbeitet. Dies und Antworten auf die Frage, wie sich die Arbeit einer solchen Lehrerin konkret darstellt jenseits der Übernahme eines durch Vorgaben festgelegten Konzeptes, wird in unserer Studie zu explizieren sein.

3.1.3 Beteiligung von LehrerInnen an der pädagogischen Diskussion, Forschung und Theoriebildung statt ausschließlich Übernahme von Aufgaben als PraktikerInnen

Wurde in der bisherigen Argumentation primär die Bedeutung der subjektiven Konstruktion durch die einzelne Lehrperson für deren je spezifische Offenheit in Schule und Unterricht herausgearbeitet, so wird darüber hinaus (etwa durch Kasper 1988; vgl. a. allgemein Brügelmann 1975 u. 2005a; Altrichter/Posch 1994) die Forderung nach Beteiligung der LehrerInnen an der diesbzgl. Diskussion, Forschung und Theoriebildung² (oder zumindest einer gegenseitigen Offenheit zwischen ´Praktikern` und ´Theoretikern`³) erhoben.

Dieser Forderung liegen wiederum zwei Annahmen zu Grunde. Zunächst ist auf ein wissenschaftstheoretisches Postulat zu verweisen:

Wissenschaftliche Theorien sind der Erfahrung von Praktikern und Laien nicht grundsätzlich überlegen. Forschung kann keine ´Wahrheit` versprechen oder gar garantieren (Brügelmann 2005a, 57).

Die zweite Annahme geht davon aus, dass pädagogische „Praxis nicht eine bloß technische ´Anwendung` von Theorien ist“, etwa im Gegensatz zum Verhältnis zwischen Ingenieurwissenschaften und Physik (Brügelmann 2005a, 55). Dies bedeutet letztlich auch eine Abkehr von dem lange gültigen Prinzip, „daß grundsätzlich die Theorie der Praxis vorgelagert ist und somit die Lehrkräfte als durch Fortbildung fest einplanbare Konstante für die angemessene Umsetzung dieser theoretischen Überlegungen verant-

¹ Diese ´Indizien` haben nicht zuletzt zur Auswahl von Frau Esser für unsere Studie geführt (s. Kap. 3.3.1).

² Damit werden Grundsatzfragen des ´Theorie-Praxis-Verhältnisses` aufgeworfen, auf wir hier und in Kapitel 5.3.1.5 lediglich kurz eingehen können (vgl. zusammenf. Brügelmann 2005a, 55ff).

³ Eine Forderung, die die von uns befragte Lehrerin erhebt (s. Kap. 4.2.3.1.6).

wortlich sind“ (Reimers 1996, 30). Wie schon herausgestellt, zeigt gerade die ‚Bewegung des offenen Unterrichts‘, dass auf diesem Feld von einer derart einseitigen ‚Vorge-
lagertheit‘ von Theorie nicht ausgegangen werden kann und LehrerInnen sehr wohl Ein-
fluss auf die Konzeptentwicklung des offenen Unterrichts genommen haben.

Ausgehend von dem inzwischen in der Erziehungswissenschaft etablierten Konsens, dass *„die Erkenntnisse der Forschung, aber auch die Vorschläge didaktischer Entwicklungsarbeit [...] immer nur Hypothesen“* sein können, fällt den Lehrpersonen die anspruchsvolle Aufgabe zu, deren „Passung auf die jeweilige Situation, ihre Effektivität unter den besonderen Bedingungen einer bestimmten Lerngruppe“ zu prüfen (Brügelmann 2005a, 56; Hervorh. i. Original):

Die in einer solch bewussten Erprobung gewonnenen Erfahrungen dann auch kritisch und systematisch zu sichten, ist Kern professionellen Handelns – und kann selbst ein bedeutsamer Beitrag zur Forschung sein (Brügelmann 2005a, 56).

Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses kann sich eine Beteiligung von ‚Praktikern‘ am Theoriebildungsprozess im Sinne einer kontinuierlichen spiralzirkulären Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis ergeben. Dabei ist auch die Rolle des ‚Forschers‘, darauf sei hier nur kurz hingewiesen (s. Kap. 3.2), neu zu bestimmen. Ihm fällt nach MacDonald (zit. in: Brügelmann 1975, 41) die Funktion des „ehrlichen Maklers“ zu, dessen Aufgabe darin besteht, „den Austausch von Erfahrungen zwischen verschiedenen an einem Ereignis Beteiligten und dann auch zu Außenstehenden zu erleichtern“ (Brügelmann a.a.O.).

Speziell für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Offenheit in Schule und Unterricht betont Kasper, dass eine Beteiligung der ‚Praktiker‘ (LehrerInnen) sowohl aus deren Sicht als auch der der ‚klassischen Theoriebildner‘ (Wissenschaftler) geboten erscheint. Einerseits sind den LehrerInnen als diejenigen, die die „Praxis tragen und verantworten sollen“ zu oft „die Bedingungen und Zusammenhänge ihrer Arbeit wenig erschlossen geblieben, sind Teilaspekte (z.B. Materialerstellung) ohne Einbeziehung in übergreifende schulpädagogische Zusammenhänge isoliert und lediglich als Konzeptionsfragmente übermittelt worden“.¹ Andererseits sind „theoretische Postulate ohne Rückbindung an eine eigensinnige und Schwierigkeiten aufwerfende Alltagsrealität genausowenig weiterführend“ (Kasper 1988, 64).

Die oben herausgearbeitete besondere Bedeutung der LehrerInnen in der ‚Bewegung des offenen Unterrichts‘ bietet u.E. geeignete Voraussetzungen für einen kooperativen Dialog, um die von Kasper in diesem Kontext als „wesentliche Intention“ geforderte „schlüssige Handlungs- und konstruktive Reflexionsfähigkeit aller auf Unterricht Bezogener zu steigern“ und der ‚Bewegung‘ eine Zukunft zu gewährleisten:

¹ Im Vergleich zu anderen pädagogischen Neuerungen wie z.B. der Einführung der Lernzieldidaktik in den 1970er Jahren sind die LehrerInnen in die Entwicklung des offenen Unterrichts allerdings relativ stark involviert.

Für den sogenannten „Praktiker“ geht es dabei nicht um Übernahme fertiger Theoriesätze, sondern um Beteiligung am Reflexionsprozeß und an der Theoriebildung selbst. Nur durch solche Partizipation wird eine der entscheidenden Barrieren einer weiteren Verbreitung des Konzepts, nämlich die Angst vor der Neudefinition der eigenen Lehrerrolle und dem Sich-Einlassen auf eine neue Lehr-Lern-Kultur abgebaut werden können (Kasper 1988, 64).

Eine Beteiligung von LehrerInnen an Forschung und Konzept-/Theoriebildung ist sowohl auf direktem¹ Wege als auch mittelbar möglich:

Direkte Beteiligung

Zu einem gewissen Teil haben die LehrerInnen eine direkte Einflussnahme zur Konzeptentwicklung bereits eingelöst. Denn, wie wir oben zeigen konnten, der Entwicklungsprozess des offenen Unterrichts und seine inzwischen beträchtliche Verbreitung ist nicht zuletzt auf die zahlreich veröffentlichten Erfahrungsberichte und Praxisvorschläge der LehrerInnen sowie die damit verbundene Diskussion zurückzuführen. Allerdings sind die genannten Publikationen häufig inhaltlich und intentional einseitig und entsprechen in der Regel auch nur bedingt Forschungskriterien, sodass ihre Relevanz für die Diskussion und vor allem für die Theoriebildung eingeschränkt ist.

Einen wichtigen Schritt weiter gehen konzeptionelle Entwürfe wie sie etwa ‚Praktiker‘ wie Strote (1985), Huschke/Mangelsdorf (1988) und Hoefs (1996) für ihren Unterricht entwickelt und als Anregung (und damit auch zur Diskussion) publiziert haben. Da in den entsprechenden Veröffentlichungen zwar einzelne Bausteine und auch Gesamtstrukturen bestimmter Formen offenen Unterrichts (z.B. Wochenplanarbeit) dargestellt werden, auf eine Auswertung oder systematische Evaluation aber verzichtet wird, ist der Wert dieser Arbeiten eher in der Diskussion um Konzepte zu sehen (natürlich auch als Anregung und Unterstützung anderer ‚Praktiker‘) und weniger als Beitrag zur Forschung.

In ihrer Bedeutung für Forschung und Konzept-/Theoriebildung anders einzuschätzen sind Ansätze, die systematische Forschungskonzeptionen beinhalten und in denen die Lehrpersonen aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden oder auch ganz die Forscherrolle übernehmen.² Dies leisten die unterschiedlichen Varianten der Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung, die allgemein verstanden werden können als „wissenschaftliche Bemühungen, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxis-system angesiedelt sind und darauf abzielen, gegenseitige Anschlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen“ (Moser 1995, 9).³ Zentrales Anliegen dieser Forschungs-

¹ Die entsprechenden Möglichkeiten sind aber prinzipiell eingeschränkt. Im Übrigen ist eine trennscharfe Abgrenzung häufig nicht möglich, da bei verschiedenen Formen der Praxisforschung die beteiligten Lehrkräfte sowohl direkt (mit eigenen Forschungsaufgaben) und indirekt (als ‚Gegenstand‘ der Forschung externer Wissenschaftler) beteiligt sind (vgl. Moser 1995).

² Vgl. die Übersicht unterschiedlicher Beteiligungsmodelle der Praxisforschung bei Moser (1995, 58). Prengel (1997, 599; Fußn. 2) versteht unter ‚Praxisforschung‘ „forschende Tätigkeiten von PraktikerInnen, die dazu dienen, ihr Handeln zu fundieren. Diese Bestimmung ist zu unterscheiden von ‚Praxisforschung‘ als Forschung zu Praxisfragen durch Wissenschaftler, wie sie Moser (1995) entwirft.“

³ Insgesamt wird der ‚Erfolg‘ dieser Forschungsrichtung als eher bescheiden eingeschätzt, nicht zuletzt weil eine „weitgehende Vermischung von Parteinahme und Erkenntnissuche dem Wahrheitspostulat entgegenstehe und sich nachteilig sowohl auf die Theorie wie die Praxis auswirke“ (Moser 1995, 58 mit Bezug auf Sommerfeld/Koditek).

ansätze ist die Unterstützung und Weiterentwicklung/Verbesserung der erforschten pädagogischen Praxis durch Situations-/Fallanalysen, Reflexionen und Neuorientierung in Form einer spiralförmig aufsteigenden Entwicklung – ein Ziel, das die hier vorgelegte Studie ausdrücklich nicht verfolgt –, weniger dagegen das Generieren wissenschaftlichen Wissens (vgl. Altrichter/Posch 1994; Moser 1995; Prenzel 1997). Kommt es aber, wie häufig praktiziert,¹ zu einer Publikation entsprechender Analysen und Prozesse, dann leistet dieser Forschungszweig ebenfalls Beiträge zur Konzept-/Theoriebildung, zumindest aber zu den entsprechenden Diskussionen.

Für das Konzept der Aktionsforschung, bei der die Lehrperson die Rolle des Forschers übernimmt, machen Altrichter/Posch auf die Bedeutung von in dieser Forschungstradition generierten und publizierten Lehrerwissens aufmerksam (unabhängig von der Diskussion um Offenheit in Schule und Unterricht). Ihre Aufzählung lässt allerdings die Grenzen dieses Ansatzes besonders für Theoriebildungsprozesse deutlich werden²:

- Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen ...
- ... schützt Lehrerwissen vor dem Vergessenwerden,
- ... erhöht die Qualität der Reflexion über Praxis,
- ... macht die eigene Position klar und ermöglicht begründete bildungspolitische Einflussnahme,
- ... ist ein notwendiges Merkmal professioneller beruflicher Tätigkeit,
- ... ermöglicht eine aktivere Rolle der Berufsgruppe bei der Heranbildung beruflichen Nachwuchses,
- ... stärkt das berufliche Selbstbewußtsein,
- ... verbessert das gesellschaftliche Ansehen,
- ... erweitert die berufliche Autonomie (vgl. Altrichter/Posch 1994, 224ff).

Für den Bereich des offenen Unterrichts wurden die Möglichkeiten dieser alltagsorientierten Forschungskonzepte kaum genutzt.³ Prenzel verweist im Zusammenhang mit ihrer Auflistung von „Methodenbeispiele(n)“ lediglich auf eine „Diagnostik im Offenen Unterricht“ von Wallrabenstein, eine Arbeit von Scherer-Neumann und Petrow zum „Lesen- und Schreibenlernen im offenen Unterricht“ sowie eine Untersuchung von Lernausgangslagen der Schüler im Mathematikunterricht von Lorenz (Prenzel 1997, 617).

Einen zwar an den beschriebenen Forschungsansätzen orientierten, aber deutlich darüber hinausgehenden außergewöhnlichen Forschungsweg einer Einzelfallstudie beschreibt Peschel. Als ‚qualitativer Sprung‘ im Verhältnis zu den bisherigen Bemühungen von LehrerInnen um eine direkte Beteiligung an Diskussion, Theoriebildung und Forschung im Kontext von Offenheit in Schule und Unterricht ist seine Arbeit zu werten. Gleich-

¹ Vgl. Beispiele für Aktionsforschung bei Altrichter u.a. (1989) sowie Beispiele für Praxisforschung bei Prenzel (1997).

² Vgl. die kritische Diskussion von Entwicklung, Grundsätzen und Grenzen der Aktionsforschung bei Moser (1995).

³ Dies ist evtl. darauf zurückzuführen, dass es seit etwa Mitte der 1980er Jahre generell ruhig um die Aktions- und Handlungsforschung geworden ist (vgl. Moser 1995, der auch eine entsprechende Ursachenanalyse vornimmt).

sam in ‚Personalunion‘ übernimmt er die Aufgabe des Praktikers,¹ Theoretikers und Forschers (vgl. a. die Arbeiten von Zehnpfennig/Zehnpfennig (1995a u. b) und Gallin/Ruf (1990, 1995, 1999).

Er entwickelt und realisiert nicht nur seine subjektiven Theorien resp. seine Konzeption eines geöffneten Unterrichts, wie dies nach unserer bisherigen Argumentation für LehrerInnen des offenen Unterrichts obligat ist, wenn auch in unterschiedlicher Form, Intensität und Qualität. Er fundiert in einem zweiten Schritt im Verständnis der Aktions-/Handlungsforschung durch „Aktion und Reflexion im Sinne eines Spiral-Modells“ seinen Unterricht. In einem dritten Schritt expliziert, fixiert und publiziert er in zahlreichen Veröffentlichungen seit etwa einem Jahrzehnt seine Konzeption und stellt sich damit der Diskussion. Mit der Evaluation seiner Arbeit anhand standardisierter und interpretativer Methoden (s. Kap. 3.2) bringt Peschel (2002a u. b; 2003b) zudem das noch fehlende Glied eines Theoriebildungsprozesses ein (Hypothesen-/Konzeptbildung, Realisierung, Evaluation).

Da es sich zumindest bei den ersten drei Schritten der peschelschen Arbeit nicht um isolierte Bausteine handelt, die zeitlich getrennt und nacheinander abgelaufen sind, und er auch nach der „Aufarbeitung der Entwicklungen und Erfahrungen aus der Retrospektive“ (Peschel 2003b, 307), also der Evaluation, weiterhin als Lehrer im offenen Unterricht arbeitet, erscheint auch eine entsprechende Rückkoppelung zwischen Theoriebildung und Evaluationsergebnissen im Sinne eines spiralförmigen Prozesses gegeben. Die darüber hinaus notwendige ‚kritische Fremdperspektive‘ muss durch die öffentliche Diskussion, wie sie partiell in unserer Arbeit (speziell in einigen Abschnitten von Kapitel 5) erkennbar wird, geleistet werden.

Mittelbare Beteiligung

Mittelbare Wege zur Beteiligung von LehrerInnen an der Theoriebildung offenen Unterrichts beschreiten etwa Schönknecht (1997), Reimers (1996), Garlichs (1996) und die Autoren des Projekts „Abbau von Lehrerzentriertheit“ (Drews/Wallrabenstein 2002b; Felger-Pärsch 2002a und b etc.) mit ihren Studien in qualitativer Forschungstradition. Hier werden die ‚Praktiker‘ indirekt an der allgemeinen Forschung und Theoriebildung des offenen Unterrichts beteiligt, indem sie befragt resp. angeregt werden, über ihre subjektiven Konzepte und ihre Erfahrungen Auskunft zu geben, ihren Unterricht für Hospitationen zu öffnen und Forscher die entsprechenden Daten auswerten sowie zu allgemeinen Aussagen² oder zu „zentralen Strategien“ (Schönknecht) der LehrerInnen verdichten. Die jeweiligen subjektiven Theorien/Konzepte offenen Unterrichts der beteiligten LehrerInnen werden allerdings in diesen Studien nicht herausgearbeitet bzw. sind lediglich in einzelnen Fragmenten erkennbar. Die aus den Daten der Befragten generierten Aussagen und Strategien tragen über den – durch ‚ehrliche Makler‘ vermittelten – Weg der Publikation und Diskussion zur allgemeinen Theoriebildung des offenen Unterrichts bei. So versteht Garlichs ihren „Bericht“ als „eine Mischung aus Doku-

¹ Die Tatsache, dass Peschel seit Jahren über Publikationen und vielfältige Hochschultätigkeiten an Forschung, Theoriebildung und Lehre offenen Unterrichts beteiligt ist, unterscheidet ihn deutlich vom ‚reinen‘ Praktiker.

² Hinsichtlich der Problematik der Allgemeingültigkeit sei auf die einzelnen Publikationen verwiesen.

mentation, Kommentar und Forschungsbericht“, der „Einblick geben [will] in den Veränderungsprozeß einer Grundschule, die sich aufgemacht hat, sich selbst zu reformieren“ (Garlichs 1996, 7).

In diesem (mittelbaren) Sinne leisten prinzipiell alle LehrerInnen, die sich an Forschungsprojekten beteiligen, einen sicher sehr unterschiedlich zu quantifizierenden Beitrag zur Diskussion und Theoriebildung, und zwar auch im Rahmen quantitativer Untersuchungen. Dies gilt etwa auch für die ‚Praktiker‘, die für die quantitative Studie von Brügelmann (1997a) zur Verfügung standen und u.a. Aussagen zur Relevanz und zeitlichen Gewichtung von Elementen und Prinzipien ihres offenen Unterrichts gemacht haben.

In unserer Studie (Kap. 4), in der wir ebenfalls einen indirekten Weg beschreiten, nehmen wir Überlegungen aus den skizzierten Ansätzen auf, verbinden diese teilweise und entwickeln darüber hinaus aber auch eigene Elemente. Wie Peschel beschränken wir uns auf eine Einzelfallstudie (s. Kap. 3.2 u. 3.3) und in einem ersten Schritt auf die Herausarbeitung der subjektiven Theorie/des Konzeptes für Offenheit in Schule und Unterricht sowie die mit der Realisierung verbundenen Erfahrungen der von uns befragten Lehrerin. Wir lassen sie dies aber nicht selbst explizieren, fixieren und publizieren, sondern gehen wie in den oben genannten Ansätzen indirekt vor, indem wir die Lehrerin anregen, über ihre Offenheit Auskunft zu geben, sie befragen, Teile ihres Unterrichts protokollieren, ihr einen Fragebogen vorlegen, sie mit einem Kritikertext konfrontieren etc. und weitere Daten (z.B. Wochenpläne) auswerten (s. Kap. 3.3). Insgesamt versuchen wir dabei die Konzeption, Realisation und soweit möglich auch die Evaluation in den Blick zu nehmen. Durch die anschließende Strukturierung, Analyse und Verdichtung dieser gesamten Daten soll das Konzept von Frau Esser und seine Umsetzung nachvollziehbar und diskutierbar werden. Ein Beitrag zur allgemeinen Theoriebildung wird durch den in Kapitel 5 zu verfassenden Sachstandsbericht, der auf den zuvor in der Studie generierten Dimensionen von Offenheit aufbaut bzw. in den diese einfließen, sowie durch die Publikation der Studie und des Sachstandsberichts geleistet.

3.2 Design der Untersuchung als Einzelfallstudie

Der Gegenstand der hier vorgelegten Studie resp. die Einsichten und Erkenntnisse, die wir zu gewinnen und zu vermitteln beabsichtigen, wurden in den vorherigen Kapiteln expliziert. Im Anschluss daran stellt sich nun die Frage nach einem adäquaten Verfahren für dieses Vorhaben.

Da es uns um die „Suche nach dem pädagogischen Alltag“ (Hierdeis/Hug 1992) einer Lehrperson geht, die Offenheit praktiziert, bzw. den damit verbundenen Versuch, „Forschung an die Alltagserfahrungen anzubinden“ (Brügelmann 1975), also um „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“ (Oswald 1997, 80), kommt dafür am ehesten eine Einzelfallstudie in Frage. Dabei sind im Sinne fallrekonstruktiver Forschung, primär mit interpretativen Verfahren in der Tradition

qualitativer Studien,¹ „Fallstrukturen zu entdecken und zu beschreiben“ (Hildenbrand 1999, 13).

Qualitativ-interpretative Forschung hat inzwischen – neben den weiterhin wichtigen quantitativ-standardisierten Verfahren – einen hohen Stellenwert innerhalb von Pädagogik/Erziehungswissenschaft² erlangt. Sie „ist zu einem etablierten, akzeptierten, kurzum: zu einem ‚normalen‘ Segment im Spektrum erziehungswissenschaftlicher Forschungsmethoden geworden“ (Terhart 1997, 27; vgl. a. Beck/Scholz 1997).³ Auch die Fallforschung hat – als ein pädagogischen Gegenständen, Fragestellungen, Erfahrungen und Anwendungsmöglichkeiten besonders angemessenes Verfahren (vgl. Binnenberg 1979; Brügelmann 1982b, 65), das häufig am Beginn qualitativer Arbeiten steht und durch anschließende Fallvergleiche Chancen zur Verallgemeinerung bietet (Flick u.a. 2005b, 23) – weitgehende Akzeptanz in der pädagogischen Diskussion und der Lehrerbildung erfahren, wengleich der ihr zugestandene und der von ihr eingenommene Raum nicht sehr bedeutend ist (Fatke 1997; Beck/Scholz 1997).

3.2.1 Zum Verhältnis quantitativer und qualitativer Forschung

Die beiden Forschungsparadigmen stellen in der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskussion keine „strikte(n) Gegenposition(en) dar“⁴ (Mayring 1996, 110), sondern stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander (Brügelmann 1999, 8; vgl. a. Terhart 1997, 28). Ihrer Grundannahmen wegen und der im Gefolge entwickelten methodischen Spezifika zeitigen sie je unterschiedliche Erkenntnisse über einen Sachverhalt und können bei einer komplementären Konstruktion zu einer Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten führen (vgl. Flick 1996, 250f; Kelle/Erzberger 2005, 299f). In Abhängigkeit von Fragestellung und Untersuchungsgegenstand ist eher ein quantitatives oder eher ein qualitatives Verfahren angemessen.

Eine Antwort auf die Frage nach dem adäquaten Verfahren für ein konkretes Forschungsvorhaben kann von der Leistungsfähigkeit und den Grenzen des jeweiligen Ansatzes abgeleitet werden. Die Grenzen des einen Verfahrens entsprechen (in der Regel) den Möglichkeiten des anderen Verfahrens. Häufig sind daher auch Verbindungen (s.u.) innerhalb einer Studie sinnvoll oder ein Sachverhalt wird in verschiedenen Studien (zumeist unabhängig voneinander) aus der Perspektive sowohl des standardisierten als auch des interpretativen Paradigmas erforscht und durch einen Vergleich auf der Metaebene in seiner Komplexität transparent.

¹ Der Auffassung von Oswald (1997, 79) ist zuzustimmen, dass es kein „Thema [...] gibt, dessen Bearbeitung zwingend einen der beiden Methodentypen erforderte“ (quantitativ oder qualitativ), und dass zudem sinnvolle Mischformen bzw. Verbindungen beider Forschungsmethoden existieren. Abhängig ist die Methodenentscheidung allerdings von der „verfolgte(n) Absicht“ bzw. den erwarteten Resultaten (a.a.O.), die in unserem Fall sehr deutlich für ein qualitatives Verfahren sprechen. Im Anschluss an Brügelmann werden wir unten zeigen, dass eine Aufteilung in quantitative Forschung einerseits und qualitative Forschung andererseits unzureichend ist, sondern dass weitere Differenzierungen notwendig sind.

² Wir unterscheiden nicht systematisch zwischen Pädagogik als „pragmatische(r) Wissenschaft“ und der „erfahrungswissenschaftlich begründeten Erziehungswissenschaft“ (Fatke 1997, 64 mit Bezug auf Herrmann).

³ Da sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren inzwischen in der pädagogischen Forschungslandschaft etabliert sind, kann an dieser Stelle auf eine Darstellung der entsprechenden Grundsatzdiskussion und der Entwicklung verzichtet werden (vgl. zusammenf. Terhart 1997; Brügelmann 1999).

⁴ Diese Auffassung war und ist nicht unumstritten (vgl. zusammenf. v. Saldern 1995; Wolf 1995).

Forschung mit quantitativen Verfahren (im Rahmen großer Fallzahlen) kommt „dem Bedürfnis nach Allgemeinaussagen entgegen. Sie ermöglicht eine begründete Vereinfachung der Vielfalt unter den Gesichtspunkten der Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit“ (Brügelmann 1999, 5). Im Einzelnen ergeben sich durch „das in der Wissenschaft dominierende Forschungsparadigma, in dem größere Stichproben mit standardisierten Verfahren untersucht werden, [...] für die Praxis vier Vorzüge“ (a.a.O.):

- Es hilft denjenigen, die Entscheidungen für eine größere Zahl von Fällen zu treffen haben, z.B. LehrplanerInnen, AutorInnen von Lehrgängen, Schulverwaltern und -politikern.
- Es erlaubt Verallgemeinerungen mit berechenbarem Risiko, die auch Einzelfallentscheidungen unter Zeitdruck (sozusagen als ´plausibles Vor-Urteil`) entlasten.
- Es regt die Theoriebildung an, weil durch die beliebige Verknüpfung von Variablen verschiedenste Hypothesen erzeugt und durchgespielt werden können.
- Es ermöglicht, in der Praxis als zufällig erlebte Konstellationen auf ihre allgemeine Bedeutung, sprich: Häufigkeit hin einzuschätzen (Brügelmann 1999, 5).

Die Grenzen bzw. Schwächen standardisierter Verfahren im Kontext größerer Stichproben (s. Kombination A1 in untenstehender Matrix) lassen sich ebenfalls deutlich aufzeigen:

- Verlust der Besonderheit des einzelnen Menschen, einer konkreten Situation durch ihre Abstraktion als ´Fall von` (z.B. der Kategorie ´schlechter Schüler` oder ´Freiarbeit`, ...);
- Isolierung von einzelnen Merkmalen, Neutralisierung ihres Zusammenhangs und Kontextes;
- Beschränkung auf die Oberfläche des Beobachtbaren, Übersehen unterschiedlicher Tiefenstrukturen ´desselben` Verhaltens;
- Konzentration auf das leicht Messbare, Vernachlässigung des Wesentlichen;
- Suggestion der Berechenbarkeit, Verdrängung von unvermeidlichen Mehrdeutigkeiten (a.a.O., 9).

Eine solche Gegenüberstellung von Chancen und Grenzen zeigt nach Einschätzung von Brügelmann, dass die damit verbundenen Erkenntnismöglichkeiten als Entscheidungsgrundlage für den Schul-/Unterrichtsalltag von LehrerInnen nicht ausreichen. Speziell „in der Perspektive einer ´Öffnung des Unterrichts“ sieht er „konkrete Erwartungen und Fragen“ von Seiten der Didaktik und der LehrerInnen,¹ aus denen sich zusätzliche Aufgaben für die Forschung ableiten lassen (a.a.O., 5):

- die Ermittlung von „**Daten zur Einschätzung von Einzelfällen**“;
- „**Längsschnittstudien**“ (neben Querschnittstudien) zum besseren Verständnis von Prozessen;
- „**Prozessbeobachtungen**“ (neben Produktmessungen) zum Verstehen von „Tiefenstrukturen des Denkens und Handelns“;
- „**kontextbezogene, d.h. eine sozial-ökologisch sensible Forschung**“, um die Situationsabhängigkeit von Faktoren besser einschätzen zu können (Brügelmann 1999, 5ff; Hervorh. i. Original).²

¹ Solche „konkrete(n) Erwartungen und Fragen“ zur Öffnung des Unterrichts an die pädagogische Forschung von Seiten zahlreicher LehrerInnen, ReferendarInnen und StudentInnen können wir aus unserer eigenen Erfahrung als Kollege, Fachleiter, Fortbildner und (universitärer) Lehrbeauftragter bestätigen. Diese Fragen, die wir im Übrigen auch selbst hatten, waren ein wesentliches Motiv für die hier vorgelegte Studie.

² Brügelmann formuliert diese ´Aufgaben` im Kontext von Schülern und Unterricht. U.E. können sie aber auf pädagogische Forschung allgemein angewendet werden.

Um für die Bewältigung dieser Aufgaben ein angemessenes Verfahren aus dem Spektrum der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung auszuwählen, sind vorab die Grundstrukturen zu klären.

Zunächst ist auf das 'Gegenprogramm' zur quantitativen Forschung, das qualitative Paradigma zu verweisen. Sein „Grundgerüst“ besteht nach Mayring (1996) aus folgenden „Grundsätzen“¹:

- die Forderung stärkerer *Subjektbezogenheit* der Forschung;
- die Betonung der *Deskription* der Forschungssubjekte;
- die Betonung der *Interpretation* der Forschungssubjekte;
- die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen* Umgebung zu untersuchen;
- die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess* (vgl. Mayring 1996, 9; Hervorh. i. Original).

Die entscheidende Grenze bzw. Schwäche qualitativer Verfahren – besonders im Kontext ausgewählter Einzelfälle (s. Kombination B2 in untenstehender Matrix) – ist ebenfalls klar konturiert: Aufgrund des Verzichts auf größere Stichproben und standardisierte Instrumente sind keine Allgemeinaussagen im Sinne von Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit möglich.

Beide Ansätze (quantitativ und qualitativ) stellen prinzipiell unterschiedliche Designs und kombinierbare² Instrumente zur Verfügung:

Untersuchungs-Designs: „Stichproben-Erhebungen, die einen quantitativen Rahmen abstecken“ einerseits und andererseits „Einzelfalluntersuchungen, die [...] darauf vorbereiten, Abweichungen vom Durchschnitt wahrzunehmen, und zwar möglichst 'im Kontext', so dass statistische Verallgemeinerungen situationsspezifisch interpretiert werden können (Brügelmann 1999, 7).

Untersuchungs-Instrumente: Standardisierte Erhebungen, „die es erlauben, verschiedene Beobachtungen und Untersuchungen 'berechenbar' aufeinander zu beziehen“ einerseits und andererseits „offene Verfahren [...], d. h. interpretative Analysen, die 'unter die Oberfläche' gehen“ (a.a.O., 8).

Daraus ergibt sich bei der „gängigen Kontrastierung von 'qualitativen' und 'quantitativen' Verfahren“ eine Überlagerung von zwei Dimensionen:

- auf der Ebene des Designs: Fall- vs. Stichproben-Auswahl;
- auf der Ebene der Instrumente: standardisierte vs. interpretative Methoden (Brügelmann 1999, 8).

Für die Planung von Forschungsvorhaben können die folgenden Design-Methoden-Kombinationen abgeleitet werden:

¹ Auf eine grundlegende Darstellung und Diskussion der qualitativen (Sozial-)Forschung muss im Rahmen unserer Arbeit verzichtet werden. Daher sei auf einige einschlägige Publikationen verwiesen: Lamnek (1989, 1993); Flick u.a. (1991, 2005); Flick (1996, 1998); König/Zedler (1995a u. b); Mayring (1996); Friebertshäuser/Prengel (1997).

² Vgl. zu dieser Art 'Triangulation' Kelle/Erzberger (2005, 302ff); Flick (2005, 309ff).

METHODE	´quantitativ` besser: (1) standardisiert	´qualitativ` besser: (2) interpretativ
DESIGN		
´quantitativ` besser: (A) Stichprobe	statistische Aussagen als ´Gesetze`	interpretierende Verdichtung zu ´Typen`
´qualitativ` besser: (B) Einzelfall	formalisierte Einordnung über ´Fallanalysen`	persönliche Beschreibung als ´Portraits`

Tabelle (3): Matrix der Design-Methoden-Kombinationen erziehungswissenschaftlicher Forschung (Brügelmann 1999, 8).

Die von uns vorgesehene Studie (Kap. 4) wird sich mit einem Einzelfall, einer Lehrerin, die Offenheit in Schule und Unterricht praktiziert, beschäftigen. Wie schon mehrfach betont, richtet sich dabei unser Forschungsinteresse ´umfassend` auf die berufliche Genese, Konzeption, Realisation, Erfahrung etc. dieser Lehrerin, und zwar wie sie sich sowohl in den großen Linien als auch in den ´kleinen Münzen` des Alltags zeigen. Es geht uns also primär, um noch einmal Oswald (1997, 80) zu zitieren, um „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in vertrauten Welten“. Diese unsere zentrale Forschungsintention und ein Abgleich mit den oben skizzierten Möglichkeiten und Grenzen der unterschiedlichen Forschungsansätze ergeben eine hinreichende Begründung für eine Einzelfallstudie mit qualitativen resp. interpretativen Methoden, also eine Design-Methoden-Kombination B2. Neben diesem zentralen Ansatz werden weitere Kombinationen zum Tragen kommen. Lediglich marginale Bedeutung kommt der Vorlage und Auswertung eines standardisierten Fragebogens zu (B1).¹ Der Sachstandsbericht in Kapitel 5 sowie die Portraitskizze innovativer LehrerInnen in Kapitel 6 können im weitesten Sinn als Kombination A2 und B1 angesehen werden, da hier partiell ein interpretierender Vergleich, eine situationsspezifische Interpretation von Verallgemeinerungen anderer Studien und eine Typenbildung angelegt sind.

3.2.2 Grundlagen der Einzelfallstudie²

Begründungen, Traditionen, Fall-´Gegenstände`

Die seit Beginn der 1980er Jahre „in zwei Wellen auftretende(n) Versuche [...], die Beschäftigung mit Einzelfällen nicht nur als die weithin geübte Form pädagogischer

¹ Im Forschungsprozess ergab sich zusätzlich z.B. eine quantitative Auswertung des ´Tagebuchs` der Lehrerin, der Übergangszahlen, der Integration von Spielen etc. In allen Fällen konnten so zusätzliche Erkenntnisse für die Auswertung gewonnen werden (s. Kap. 3.3.3).

² Sofern nicht anders ausgeführt, beziehen wir uns im Folgenden auf Fallstudien allgemein (die sowohl interpretative als auch standardisierte Verfahren einbeziehen können), da die Brügelmannsche Differenzierung/Terminologie von anderen Autoren nicht übernommen wird (ausgenommen Peschel 2003b). Auf die Darstellung und Diskussion von Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik, die zahlreiche Parallelen zu den allgemeinen pädagogischen Fallstudien, aber auch wesentliche Unterschiede aufweisen, muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden (vgl. Schmid 1997).

Praxis auszuweisen, sondern vor allem als ein legitimes und zudem ertragreiches Verfahren wissenschaftlicher *Erkenntnisgewinnung* in der Pädagogik als Disziplin zu begründen“, wurde durch folgende Faktoren begünstigt (Fatke 1997, 57; bei den ersten drei Faktoren mit Bezug auf Binnenberg 1985; vgl. a. Kraimer 1995):

- (1) ein „Bedürfnis der pädagogischen Praxis nach höherer Anschaulichkeit und Wirksamkeit der pädagogischen Theorie“;
- (2) Kasuistik „als Teil einer Bewegung, die auch in anderen Wissenschaften eine Interessenverschiebung und Aspektverlagerung bewirkt hat“;
- (3) der „Wunsch nach einer methodischen Korrektur in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“;
- (4) eine gewisse Ernüchterung, zum Teil auch Enttäuschung hinsichtlich des Ertrags und der pädagogisch-praktischen Ergiebigkeit der empirischen Forschung in der Pädagogik; vor allem Mangel an ökologischer Validität und lebensweltlicher Relevanz wurden beklagt (weitere Hinweise bei Biller 1988, 3);
- (5) eine stärkere Hinwendung von pädagogischer Theorie und Praxis zum „Alltag“ und zur „Lebenswelt“ der in erzieherische Prozesse Involvierten, womit sich die Hoffnung verband, der Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität des erzieherischen Geschehens besser entsprechen und die Kompetenzen der Adressaten zur Gestaltung ihrer Lebenswelt unverstellter entdecken und konstruktiv umsetzen zu können (Lenzen 1980; Schröder 1982; Thiersch 1986);
- (6) eine narrative Orientierung, die in einige Bereiche der Pädagogik Einzug hielt und den pädagogisch-theoretischen Erkenntniswert vor allem von erzählten Geschichten, Autobiographien und Bildungsromanen herauszuarbeiten versuchte (vgl. z.B. Baacke/Schulze 1979; Henningsen 1981; Oelkers 1985);
- (7) eine zunehmende Betonung qualitativer Verfahren zur Datengewinnung und -auswertung, die sowohl durch die lebensweltlich orientierte Perspektive als auch durch den narrativen Ansatz nahegelegt wurden und auch der „klassischen Methode“ pädagogischer Erkenntnisgewinnung, der Fallanalyse, zu neuer Aufmerksamkeit verhelfen (Fatke 1997, 57f).

Neben der genannten Anknüpfung an klassische Methoden der pädagogischen Erkenntnisgewinnung im Sinne einer „Rückkehr zur genauen Beobachtung“ (Stenhouse 1982, 28) basieren die pädagogischen Fallstudien der letzten Jahrzehnte nicht zuletzt auf „Traditionen und Vorbildern“ aus der Ethnologie und dem symbolischen Interaktionismus, der wiederum stark von der Phänomenologie beeinflusst wurde (a.a.O., 28f). Diese besonders im angelsächsischen Raum entwickelten und etablierten Forschungstraditionen verfolgen das zentrale Anliegen, über teilnehmende Beobachtung „ein soziales Ereignis oder eine Kultur“ (a.a.O.) im ‚Feld‘ und mit möglichst geringer ‚Störung des Feldes‘ sehr intensiv zu studieren (teilweise über ein Jahr) und anschließend die gewonnenen Daten in einem Bericht zusammenzufassen und mitzuteilen.

Weitere Fallstudien mit Vorbildcharakter für pädagogische Fallstudien finden sich in Geschichtsschreibung, Recht, Journalismus, Filmkritik sowie der Medizin (Brügelmann 1982b, 70).

Für die spezifischen Fragestellungen (etwa der Curriculum-Evaluation) und die besonderen Bedingungen (eine unauffällige teilnehmende Beobachtung in Schule und Unterricht ist kaum möglich) erziehungswissenschaftlicher Fallstudien wurden die genannten Grundformen rezipiert und adaptiert. Besondere Bedeutung erlangten dabei – als Ergän-

zung der nur bedingt möglichen (das ‚Feld‘ nicht störenden) teilnehmenden Beobachtung – (narrative) Interviews und die Auswertung von Dokumenten und Materialien, die nicht zu Forschungszwecken im ‚Feld‘ entstanden sind. Wenngleich die „klassische Fallstudie [...] eine Einzelfalluntersuchung [...] ist, bei der die Daten ‚als Ganzheit‘ erhoben, verarbeitet und auch dargestellt werden, d.h. ohne Bezug auf andere Fälle“ (Brügelmann 1982b, 67; Hervorh. i. Original), kamen weitere organisatorische Veränderungen resp. Weiterentwicklungen, die über den klassischen Einzelfall hinausgehen, hinzu: eine Gruppe von Fällen wird mit einer von der jeweiligen Fragestellung abhängigen begrenzten Gründlichkeit evaluiert (‘evaluatorische’ oder ‘verdichtete Fallstudien’); eine Reihe von Fallstudien mit einem gleichen Interessenschwerpunkt werden durchgeführt und die Resultate verglichen (‘vergleichende Fallstudien’); LehrerInnen erforschen als ‚Fälle‘ ihren eigenen Unterricht (‘Handlungs- und Aktionsforschung’) (vgl. zusammenf. Stenhouse 1982, 28ff).

Charakteristisch für all diese Ansätze ist das Bemühen, dem wir uns in allgemeiner Form mit unserer Studie anschließen, um Erkenntnis des Wesens eines Forschungsgegenstandes durch eine „präzise Erfassung der Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten“ (Faltermaier 1990, 211 mit Bezug auf Lewin 1931) sowie eine höhere Anschaulichkeit und Wirksamkeit erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse.

Nach ihrem „Gegenstand“ unterscheiden Fischer/Brügelmann (1982, 16) „vier Grundformen von Fallstudien“. Der untersuchte Fall kann danach sein:

- eine Person (z.B. ein Schüler im Verlauf des 1. Schuljahres, ein Lehrer, der seine Erfahrungen in einem Tagebuch aufzeichnet, ein Jurastudent, der seine akademische Biographie beschreibt);
- ein Ereignis (z.B. Episoden aus Gesprächen mit Kindern, ein Seminar an der Universität, eine Schulfeier, eine Klassenfahrt, eine Unterrichtsstunde);
- ein Programm (z.B. Analyse eines Lehrbuchs, Wirkungsstudie eines sozialen Trainingsprogramms, Dokumentation eines Modellversuchs zur Umsetzung von Rahmenrichtlinien);
- eine Institution (z.B. Selbstdarstellung einer ‚Freien Schule‘, betriebswirtschaftliche Untersuchung einer Universität, Vergleich einer ländlichen mit einer städtischen Hauptschule) (Fischer/Brügelmann 1982, 16; Hervorh. i. Original).¹

Die Anlässe für die Beschäftigung mit einem ‚Fall‘ oder für eine Fallstudie (im schulisch-pädagogischen Raum, analog allgemein in den Sozialwissenschaften) können in zwei Gruppen zusammengefasst werden:

Zunächst: Eine pädagogische Situation, ein einzelner Schüler, eine didaktisch-methodische Variante etc. werden in der Regel dann zu einem ‚Fall‘ und evtl. im Gefolge zu einer ‚Fallstudie‘, wenn das „Geschehen auf-fällt, d.h. sich vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt“ (Fatke 1997, 61), also die pädagogische Situation z.B. eine immer wiederkehrende Motivationsproblematik aufweist, der Schüler z.B. durch aggressives Verhalten auffällt und die didaktisch-methodische Variante z.B. durch die Abkehr von der sonst üblichen traditionellen Lehrerrolle gekennzeichnet ist.

¹ Vgl. auch die Zuordnung der im deutschsprachigen Raum bis 1982 vorliegenden Fallstudien zu diesen vier Grundformen (Fischer/Brügelmann 1982, 14ff).

Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Vorhandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, als Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt (Günther 1978, 167; zit. in: Fatke 1997, 61).

Ferner: Fallstudien werden im Rahmen von Grundlagenforschung und als Begleitforschung etwa zu schulischen Reformen durchgeführt, wenn sie eine Erweiterung der bisher vorliegenden Erkenntnisse in einer Sache erwarten lassen (vgl. Fischer/Brügelmann 1982, 14ff; s.u.).

In unserer Studie ist die von einer Lehrerin¹ praktizierte Offenheit in Schule und Unterricht insofern zum 'Fall' geworden, als offener Unterricht nicht das Alltägliche im Unterricht darstellt, sondern eher die Ausnahme als die Regel ist (s. Kap. 2.4.1), offener Unterricht also 'auf-fällt'; weil er sich zumindest gemäß konzeptioneller Ansätze deutlich vom traditionellen Unterricht abhebt (s. Kap. 2.3), also etwas 'Besonderes' ist; weil er kontrovers diskutiert wird (s. Kap. 2.5), also zum 'Konflikt-Fall' geworden ist.

Offenheit in Schule und Unterricht ist aber auch deshalb zum Anlass der hier vorgelegten Fallstudie geworden, weil offener Unterricht in der Breite und Tiefe seines Schul-/Unterrichtsalltags immer noch als etwas 'Fremdes' gilt, da bisher lediglich einige quantitative Ergebnisse zur Verbreitung des offenen Unterrichts vorliegen und nur wenig Ausschnitte und spezifische Aspekte qualitativ erforscht oder allenfalls in Form von Erfahrungsberichten betroffener LehrerInnen veröffentlicht wurden (s. Kap. 2.4).

Zudem sind auch die Konzept- und Theorieentwicklung nicht abgeschlossen, so dass unsere Studie nicht zuletzt als Begleit- und Grundlagenforschung zur Reform der Öffnung des Unterrichts angesehen werden kann. Damit handelt es sich bei unserer Fallrekonstruktion um eine Arbeit im Sinne der oben dargestellten dritten Grundform ('Programm'), die aber durch wesentliche Elemente der ersten Grundform ('Person') ergänzt wird.

Funktionen/Intentionen und Bedingungen

Eine Fallstudie erfüllt ein doppeltes Bedürfnis:

Sie stellt einen Bezug zur Praxis her und sie verspricht, zumindest propädeutisch Hinweise auf eine Theorie. Denn im einzelnen Fall sind sowohl das Besondere wie das Allgemeine enthalten (Beck/Scholz 1997, 679).²

¹ Zur konkreten Auswahl von Frau Esser (so der anonymisierte Name der von uns befragten Lehrerin) als Fallgeberin s.u.

² In einer analogen Doppelfunktion sieht Ahlheim (2000, 279) die Psychoanalyse, die aus ihrer Sicht prinzipiell einer „psychoanalytischen Fallstudie“ gleichkommt und als solche sowohl eine therapeutische als auch eine forschende und theoriebildende Seite enthält. Insgesamt ist festzustellen, „daß psychoanalytische Theorien bisher fast ausschließlich auf der *klinisch-psychoanalytischen Forschung* [...] beruhen, d.h. aus Erkenntnisprozessen in intensiven psychoanalytischen Behandlungen von einzelnen Individuen, hervorgegangen sind. Wie [...] angedeutet, ist ein Vorteil dieser Forschung, daß ihre Theorien ständig in der klinischen Praxis durch eine Vielzahl von einzelnen Psychoanalytikern überprüft und zur Diskussion gestellt werden, wohl ein Grund für die große Vielfalt und Weiterentwicklung psychoanalytischer Theorien in den letzten Jahren“ (Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1997, 165). Beispielgebend für die Pädagogik kann diese Forschungstradition aber nur bedingt sein, da einige grundlegende Voraussetzungen differieren: Dem Unterrichtspraktiker kommt

Diese beiden Anwendungsbereiche werden von Brügelmann weiter ausdifferenziert, ohne dass er dabei zwischen den Ebenen Praxis- und Theoriebezug unterscheidet: Die praxisbezogene Funktion umfasst die „Lehrer(fort)bildung“ sowie „Beratung und Unterstützung auf der Unterrichtsebene“, die theoriebezogene Funktion beinhaltet „Grundlagenforschung und Theorieentwicklung“ sowie „Begleitforschung zu Modellversuchen und Reformprogrammen“ (Brügelmann 1982b, 79). Brügelmann fragt allerdings kritisch nach, ob man sich mit einem solchen Anspruch nicht übernehme, da „Fallstudien auf diesen vier Ebenen jeweils anderen Erwartungen gerecht werden müssen“ (a.a.O.):

Oder können wir tatsächlich gleichzeitig lebendig und präzise, anschaulich und systematisch, anregend und kritisch berichten? [...] Vielleicht haben wir uns mit dem Anspruch übernommen, Erfahrung in einer Weise zu berichten, die sowohl leicht zugänglich und praktisch nützlich als auch empirisch und theoretisch verlässlich ist und das Alltagswissen kritisch herausfordert (Brügelmann 1982b, 79).

Diese kritischen Anfragen sind sowohl prinzipiell als auch hinsichtlich eines jeden einzelnen Forschungsschrittes gerechtfertigt. Eine Alternative wäre die Abkehr von einer mehrintentionalen Studie und stattdessen die Konzentration auf eine oder zwei der genannten Intentionen (vgl. Fischer/Brügelmann 1982, 16f). Wir erwarten aber im Rahmen unserer Studie zumindest ansatzweise – in der in diesem Kontext von Brügelmann (1982b) mehrfach geforderten Bescheidenheit – Einsichten und Erkenntnisse bzw. Beiträge für alle vier Ebenen. Dabei wird der Ertrag für die einzelne Ebene sehr unterschiedlich sein und vermutlich die Unterstützung bei unterrichtlichen Entscheidungen im Vordergrund stehen.

Damit dieser hohe Anspruch – praxis- und theorierelevante Resultate zu zeitigen – gerechtfertigt erscheint, sind grundsätzliche Erwägungen und Grundannahmen zu berücksichtigen sowie wesentliche Bedingungen bei Planung und Durchführung der Studie zu erfüllen (s.u.).

Zunächst wird davon ausgegangen, dass eine Fallrekonstruktion – entstehend in einer „chaotisch-manigfaltigen Realität“ – immer abhängig ist „vom Vorhandensein theoretischer Entwürfe dieser Realität. Der Fall exemplifiziert den Schnittpunkt von Realität und Theorie [...]. Im Fall sind Realität und Theorie aufeinander bezogen. Die Fallmethode ist danach jene Methode, die diesen Bezug herstellt“ (Beck/Scholz 1997, 682). Hinzu kommt, dass aus methodischen Gründen letztendlich die „Grenze zwischen Beschreibung und Interpretation [...] fließend“ ist, da jeder wissenschaftliche Diskurs Bedingungen unterliegt, „die er selbst nur reflektieren, nicht aber außer Kraft zu setzen vermag“ (a.a.O., 679). Hermeneutische Zugangsweisen erhalten daher eine besondere Relevanz, zumal für die Erziehungswissenschaft, bei der „nicht eindeutig zwischen Theorie und Praxis oder Wissenschaft und Kunst“ unterschieden werden kann (a.a.O.). Nach Müller (1993, 151) geht es bei Fallstudien daher nicht um eine Vermittlung von

in der Regel keine dem klinischen Therapeuten vergleichbare Funktion im Theoriebildungsprozess zu, zudem bestehen prinzipielle Unterschiede in der 'Anwendungsphase'. Hat in der Psychoanalyse der „zirkuläre Fluß“ als 'Junktüm-Forschung' („klinische Situation – Theoriebildung – klinische Situation“) weitgehende Gültigkeit, so lassen sich in der Pädagogik aus Forschungsergebnissen „nicht einfach Handlungsentwürfe deduzieren“ (a.a.O., 165ff; vgl. a. Schmid 1997).

Theorie einerseits und „praktischer ‚Anwendung‘“ andererseits, „sondern um ein ‚Hin und Her‘ zwischen zwei Erkenntniswegen“.

Fallstudien zeichnet somit ein integrativer Grundcharakter aus, der immer mitzudenken ist, auch wenn im Folgenden aus systematischen Erwägungen zwischen praktischer und theoretischer Relevanz unterschieden wird. Er muss zu einer Fallkonstruktion führen, die sowohl der Praktiker als auch der Theoretiker nachvollziehen kann (Beck/Scholz 1997, 682).

Das Spannungsfeld der Diskussion um Fallstudien und um mit diesem Forschungsansatz verbundenen Hoffnungen und Befürchtungen, die wir weitgehend in den unterschiedlichen Kontexten der folgenden Erörterung aufgreifen, fasst Brügelmann zusammen:

Die einen erhoffen sich von Fallstudien,

- daß sie ihren Gegenstand angemessener erfassen, weil sie eine Vielfalt von Merkmalen, seine zeitliche Entwicklung und sein Umfeld einbeziehen;
- daß sie pädagogische Wirklichkeit sinnlich nachvollziehbar darstellen können;
- daß sie auf Besonderheiten aufmerksam machen, die für praktisches Handeln bedeutsam sind, aber im systematischen Regelwissen verlorengehen;
- daß sie für wesentliche Momente pädagogischer Situationen sensibler sind, weil das „implizite“ Wissen des erfahrenen Forschers zur Geltung kommen kann;
- daß sie dem Analogiedenken des Praktikers, dem Lernen „von Fall zu Fall“ besser entsprechen als induktive Regelbildung und deduktive Regelanwendung.

Die anderen befürchten einen Einbruch der Erziehungswissenschaft,

- da Fallstudien Wirklichkeit nur abbildeten, anstatt Zusammenhänge zu erklären;
- da die Auswahl von Fällen zufällig und die gewonnene Erfahrung somit nicht übertragbar sei;
- da es keine Gütekriterien für die Durchführung und Darstellung von Falluntersuchungen gebe;
- da die Betonung des Besonderen jedes einzelnen Falles eine Systematisierung des Wissens verhindere;
- da die Vielfalt der Details den Verwender mit zusätzlicher Komplexität belaste statt ihm zu helfen, die wesentlichen Faktoren in den Griff zu bekommen (Brügelmann 1982c, 18).

(1) Die praxisbezogenen Intentionen pädagogischer Fallstudien umfassen die „Förderung des praktischen Urteilens, Entscheidens und Handelns“ (Fischer/Brügelmann 1982, 15; Hervorh. HH).

Forschung soll unter diesem Aspekt Hilfen für die Verbesserung individueller Urteilsfähigkeit geben und dem Bedarf nach Beratung für Einzelfälle und einzelne Situationen nachkommen (Fischer/Brügelmann 1982, 15).

Erfolgreiche pädagogische Praxis, das zeigt die Erfahrung, kann nur bedingt durch „die Fähigkeit zu rationaler Planung und bewußtem Handeln“ bzw. mittels „kritische(r) Prüfung von Handlungsalternativen und Tatsacheninformationen angeleitet werden“, sondern eher durch „weniger ausdrückliches und oft nur schwer systematisierbares Erfahrungswissen“ als „implizites Wissen“ (Brügelmann 1982b, 79). An dieser Stelle ist daher die Bedeutung von Fallstudien für die pädagogische Praxis zu verorten, weil sie von ihrer Methode her in der Lage sein können, „implizites Wissen“ aus pädagogischer Praxis für pädagogische Praxis zu erschließen (vgl. Brügelmann a.a.O.). Wenn die

Fallstudie „hinreichend genau“ die Umstände des Falls benennt, ermöglicht sie eher eine Entscheidung für die Übertragbarkeit von Erkenntnissen auf einen neuen Fall bzw. eine „Interpretation auf neue Umstände hin“, als repräsentativ-quantitative Aussagen dies erlauben (Brügelmann 1982c, 25).

Damit Fallstudien diesem Anspruch gerecht werden können, sind Hintergründe und Bedingungen zu klären. So ist davon auszugehen, dass ein Fall in der Realität nicht als ‚Fall‘ existiert (auch nicht, wenn etwa ein Schüler durch Besonderes auffällt, er kann allenfalls zum Anlass für einen Fall werden), vielmehr entsteht der (pädagogische) Fall durch einerseits (teilnehmende) Beobachtung und andererseits das anschließende Erzählen (Verschriftlichen) und Zuhören (Lesen) (Beck/Scholz 1997, 681).

Jeder Fall ist eine Konstruktion sozialer Wirklichkeit. Anders gesagt: Die Falldarstellung ist eine Methode der Verständigung über soziale Wirklichkeit. Sie kann die Möglichkeit zur Verständigung deshalb voraussetzen, weil sie bei aller Verschiedenheit der Sprachen, der Wahrnehmungen und Deutungen die intersubjektive Teilhabe von Menschen an einer Lebenswelt anspricht. Die Fallgeschichte überzeugt dann, wenn sie mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung gebracht werden kann. Das bedeutet auch, sie überzeugt nur dann, wenn sie mehr darstellt als einen flüchtigen Eindruck, wenn sie [...] eine dichte Beschreibung bietet, die wiederum auf einer dichten Erfahrung beruht. Der Fall entsteht also in der Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer bzw. Autor und Leser. Vom Zuhörer oder Leser wird erwartet, daß er sagt: „Ja, so könnte es sein.“ Er soll oder muß nicht sagen: „Ja, so ist es.“ (Beck/Scholz 1997, 681).

Die Beschäftigung mit einer Fallgeschichte ist allerdings nicht, und darauf ist deutlich hinzuweisen, „eine Einübung in richtiges pädagogisches Handeln. Sie hat kein Rezept und darf auch nicht als Rezept gelesen werden“ (a.a.O., 686). Die Fallgeschichte ist vielmehr „Hermeneutik einer pädagogischen Wirklichkeit“ (Henningsen; zit. in: a.a.O.), sie bietet „Lesarten“ dieser pädagogischen Wirklichkeit an, die „zum Streit provozieren“ (a.a.O.). Der pädagogische Fall soll „eine Folie für die Einschätzung anderer Situationen liefern, um dort neue Muster zu entdecken und nicht als Blaupause für das Handeln unter unterschiedlichen Bedingungen kopiert werden“ (Brügelmann 1982b, 77). Damit appellieren Fallstudien „an die Fähigkeit zum analogen Denken“ (von Brügelmann auch als ‚Miss-Marple-Stil‘ bezeichnet), im Gegensatz zu einem „induktiv-deduktiven Denken“, bei dem allgemeine Regeln auf unterschiedliche Einzelfälle angewandt werden (a.a.O.).

Grundsätzliche Voraussetzung jeder praktischen Relevanz ist eine „Erkennbarkeit“ des Falls für den Leser. Dies verlangt eine entsprechende Darstellung des Falls, so dass der Leser „seine Erfahrungen in Beziehung setzen kann zu den Beschreibungs- und Erklärungsmustern der Untersuchung“ (a.a.O.).

Dem ‚Fall-Erforscher und -Darsteller‘ kommt an dieser Stelle eine wichtige Mittlerfunktion zwischen ‚Fall-Geber‘ und ‚Fall-Nehmer‘ zu. Er muss zwischen beider Erfahrungen vermitteln resp. eine Anschlussfähigkeit herstellen. Dazu ist er nur bedingt fähig, wenn er lediglich einen „flüchtigen Eindruck“ von der sozialen Wirklichkeit des ‚Fall-Gebers‘ hat. Vielmehr sollte sein Eindruck ‚tief‘ sein und auf einer „dichten Erfahrung“ beruhen (Beck/Scholz 1997, 681). Die praktische Relevanz eines Falls im Sinne von Erkennbarkeit durch den ‚Fall-Nehmer‘ kann u.E. zusätzlich dadurch geför-

dert werden, dass der Forscher auch über dichte Erfahrungen von der sozialen Wirklichkeit des potentiellen Rezipienten verfügt. Beides ist in unserem Fall angelegt: Einerseits als Lehrer, Kollege, Fachleiter, Fortbildner etc. täglich in eigenen und fremden Unterricht und den damit verbundenen Fragen involviert, andererseits als Forscher über eine vierjährige Begleitung einer Lehrerin tief in deren soziale Wirklichkeit einbezogen. Damit hoffen wir, dass wir als 'Fall-Darsteller' die Sprache der sozialen Wirklichkeit Schule/Unterricht treffen.

Als erste 'Lesart' ermöglicht die Fallgeschichte „einen Einblick in reale Situationen“, indem sie einen „Ausschnitt aus einem Ganzen konstruiert“ resp. versucht, „eine Situation, eine Szene in ihrer Mannigfaltigkeit darzustellen“. Dabei vermittelt sie als „Erzählung“ etwas von dem, „was man als Zuhörer oder Leser gewissermaßen zwischen den Worten und Zeilen erfährt. Die Fallgeschichte verweist auf Erfahrung“ (Beck/Scholz 1997, 685).

Mit der zweiten 'Lesart' ist die Möglichkeit intendiert, den Text der Fallgeschichte zu lesen und zu verstehen:

Die Fallgeschichte ist, wie jede Erzählung, interpretationsoffen. Die Frage, was ist da eigentlich geschehen?, ruft bei verschiedenen Teilnehmern erst verschiedene Antworten hervor und dann die Frage, warum haben wir verschiedene Antworten? Die Fallgeschichte als eine Methode, die Theorie und Praxis aufeinander bezieht, macht deutlich, dass die Theorie mit Praxis aufgeladen ist und jede Praxis theoriebefrachtet (Beck/Scholz 1997, 686).

Der dritten 'Lesart' kommt die „didaktische Funktion der Vermittlung von Mehrperspektivität“ zu. Die Fallgeschichte ermöglicht es, sich in die dargestellten Situationen und die handelnden Personen hineinzusetzen und eine vergleichende Diskussion zu führen, wobei der je unterschiedliche Hintergrund die verschiedenen Interpretationen provoziert (a.a.O.).

Mit Brügelmann sind wir der Auffassung, dass Fallstudien einen relativ konkreten Adressatenbezug haben (sollten). Dieser beschränkt sich u.E. nicht lediglich auf „Leute mit konkreten Problemen“, wie Brügelmann (1982b, 78) ausführt, sondern sollte ausgeweitet werden auch auf 'Leute mit Interessen, Neugier, Skepsis, Anfragen' etc. Im Fall unserer Studie zu Offenheit in Schule und Unterricht einer Lehrerin sind die Adressaten auf der hier erörterten praxisbezogenen Ebene genau solche 'Leute', also LehrerInnen, LehramtsstudentInnen, LehramtsreferendarInnen, aber auch Schulaufsichts- und -verwaltungsbeamtenInnen, AusbilderInnen der zweiten LehrerInnenausbildungsphase sowie auch Eltern und darüber hinaus Interessierte, die 'Probleme, Interessen, Skepsis' etc. hinsichtlich der wichtigsten Unterrichtsreform der letzten Jahrzehnte (zumindest im Grundschulbereich; s.o.) haben.

Die von Brügelmann entwickelten Kriterien von Fallstudien für 'Leute mit Problemen' sind auch auf den erweiterten Adressatenkreis anwendbar:

- Der Fall muss so ausgewählt und abgegrenzt werden, daß seine Untersuchung Einsichten erbringt, die für das Problem des Lesers bedeutsam sind.
- Der Fall muß mit Methoden untersucht werden, die eine zutreffende Beschreibung und Erklärung dieser Situation selbst ermöglichen.

- Die Erfahrungen müssen in einer Weise organisiert und analysiert werden, daß sie auf andere Bedingungen übertragbar und anwendbar sind.
- Die Erfahrungen müssen in einer Form dargestellt und berichtet werden, die anderen ohne den Hintergrund der Untersuchung und spezieller Fachkenntnisse zugänglich sind (Brügelmann 1982b, 78; Hervorh. i. Original).

Diese Kriterien, besonders das letztgenannte, stellen besondere Anforderung an die Aufarbeitung und Darstellung des Falls. Als hilfreich haben sich dabei, neben dem verschriftlichten Fallbericht im eigentlichen Sinn, zusätzliche Fotos, Dias, Ton- und Filmdokumente für eine „situationsangemessene Berichterstattung“ erwiesen (a.a.O.). Im Rahmen unserer Arbeit muss allerdings aus datenrechtlichen, forschungsethischen und pragmatischen Gründen auf diese Möglichkeiten weitestgehend (einige wenige Fotos werden eingefügt) verzichtet werden. Umso sorgfältiger ist daher die Fallbeschreibung zu gestalten. „Reiche qualitative Information kann helfen, die Binnenbeziehungen zwischen verschiedenen Faktoren und ihre Wechselwirkung mit Randbedingungen zu verstehen. Sie hilft auch einschätzen, ob die Ergebnisse einer Untersuchung auf einen anderen Fall übertragbar sind, ob also die Anwendungsbedingungen zureichend mit den Untersuchungsbedingungen übereinstimmen“ (a.a.O., 69; Hervorh. i. Original).

Folgende Forderungen sind deshalb bei der in Kapitel 4 vorgelegten Studie einzulösen:

- Die Fallbeschreibung muss möglichst detailliert (dicht) sein, also die Mikrostrukturen erkennen lassen sowie Positionen der befragten Lehrerin und Szenen/Situationen/Phasen des Unterrichts als ganze Sequenzen schildern;
- sie muss Kontexte erkennbar werden lassen;
- sie muss zur ‚Illustration‘ Beschreibungen und Zusammenfassungen mit Beispielen ‚bebildern‘;
- sie muss möglichst zahlreiche Beispiele aus verschiedenen Kontexten anführen, um die Chance der Nachvollziehbarkeit für unterschiedliche ‚Leute‘ zu erhöhen, da nicht jedes Beispiel im Erfahrungshorizont jeden Lesers liegt bzw. nicht für jeden Leser plausibel ist;
- sie muss auch deshalb mit zahlreichen Beschreibungen und Beispielen aus unterschiedlichen Kontexten aufwarten, damit die Chance der Übertragbarkeit erhöht wird, da unterschiedliche ‚Leute‘ unterschiedliche Probleme, Interessen etc. haben;
- sie muss einerseits die Sprache der ‚Bewegung des offenen Unterrichts‘ aufnehmen, andererseits aber auch für ‚Nichteingeweihte‘ lesbar sein;
- sie muss die Sprache der sozialen Wirklichkeit Schule/Unterricht ‚sprechen‘;
- schließlich sollte, wo immer dies sinnvoll und möglich ist, der ‚Originalton‘ der befragten Lehrerin, von Schülern und Eltern, eines Unterrichtsprotokolls, einer Unterlage etc. ‚zu hören‘ sein, denn in diesen Fällen wird die Sprache der Adressaten ‚gesprochen‘.

Als Folge dieser Anforderungen ergibt sich allerdings eine Ausführlichkeit und damit ein Umfang der Fallbeschreibung, die die Lesbarkeit des Berichts zu verringern droht (vgl. Brügelmann 1982b, 79). Dem versuchen wir durch die Beschreibung von Grund-

sätzen, Zusammenfassungen etc. (s. Kap. 3.3.3.3) entgegenzuwirken. Außerdem können einzelne Kapitel, je nach ‚Problem oder Interesse‘ des Lesers, isoliert gelesen werden, so etwa das Kapitel (4.2.3.2.4.2), das sich mit dem Zusammenhang von Offenheit und Unterrichtsstörungen beschäftigt. Wir hoffen damit dem Dilemma zu entkommen, das Brügelmann (1982a, 20), Widerspruch provozierend, pointiert so beschreibt: „Fallstudien sind entweder oberflächlich oder unlesbar.“

Damit die ‚Leistungsfähigkeit‘ unserer Arbeit für die ‚Praktiker‘ nicht lediglich auf die beschriebenen Möglichkeiten des Einzelfalls ‚Offenheit in Schule und Unterricht von Frau Esser‘ (Kap. 4) beschränkt bleibt (bei aller Würdigung des Einzelfalls und der schon darin möglichen Vergleiche in unterschiedlichen Kontexten und vielfältigen Beispielen) und zudem interessierte Lehrpersonen die „Gültigkeit der Ergebnisse abschätzen [...] können“ (Mayring 1996, 30; s.u. den Pkt. 5 des ‚Vorgehensplans‘), gehen wir noch einen wesentlichen Schritt weiter. Durch den Sachstandsbericht in den Kapiteln 5 und 6 (partiell auch schon in Kap. 2) beabsichtigen wir zu zeigen, wie offener Unterricht auch (neben dem Unterricht der von uns befragten Lehrerin) sein kann: welche Positionen, Bedingungen und Intentionen andere LehrerInnen für relevant ansehen, welche Erfahrungen sie machen, welche Ergebnisse sie erreichen und welche Ansätze und Forschungsbefunde dazu in der Literatur vorliegen (Design-Methoden-Kombination A2, B1; s. Tabelle 3).¹ Die hinter diesem Anliegen stehende Grundannahme formuliert Brügelmann:

Es bleibt die grundlegende Frage, ob Einzelfälle sinnvoll für sich stehen können oder ob sie einen ‚interpretierenden Hintergrund‘ voraussetzen, z.B. in Form von Kontrastbeispielen, die die Bandbreite alternativer Konstellationen verdeutlichen, Häufigkeitsverteilungen, die die quantitative Bedeutung des Falls sichtbar machen, oder theoretischen Modellen, die den Fall inhaltlich verorten.

Wir lernen durch Vergleiche; insofern kann kein Fall für sich stehen (Brügelmann 1982b, 68; Hervorh. i. Original).

Um die intendierten Vergleiche anzubahnen, gehen wir (in den Kap. 5 u. 6) von den Positionen, Erfahrungen etc. der von uns befragten Lehrerin aus und stellen nachfolgend bestätigende oder divergierende Befunde dazu vor, so z.B. wie andere LehrerInnen den Zusammenhang zwischen Offenheit und Unterrichtsstörungen sehen (s. Kap. 5.3.2.4). In der Regel handelt es sich dabei um Einzelbefunde, die nicht im Kontext von Fallstudien entstanden sind. Eine (wünschenswerte!) Gesamtkontrastierung ist leider nicht möglich, da keine zu unserer Falluntersuchung ‚vergleichbare‘ Fallstudie vorliegt.

Eine gewisse Ausnahme bilden die Publikationen von Peschel (2002a u. b, 2003b), in denen er seinen „radikal geöffneten Unterricht“ im Sinne einer Einzelfallstudie vorstellt, „die Offenen Unterricht [...] auf Klassenebene vor allem mittels standardisierter Messinstrumente untersucht und darüber hinaus Entwicklungsverläufe durch Fallanalysen von Kindern eingehend beleuchtet“ (Peschel 2003b, 315f). Trotz der prinzipiellen Unterschiede hinsichtlich des Forschungsinteresses und der angewandten Methoden gibt es zahlreiche Vergleichsmöglichkeiten mit unserer Studie, besonders die unterrichtliche

¹ Auf Erfahrungsberichte Betroffener, die in nahezu unüberschaubarer Vielzahl vorliegen, kann dabei nur exemplarisch eingegangen werden.

Offenheit betreffend, die den Schwerpunkt der peschelschen Publikationen ausmacht. Die Vergleiche versprechen nicht zuletzt deshalb einen fruchtbaren Ertrag für 'Praktiker', da im Sinne von 'Divergenz' (s.u.) die Ansätze von Frau Esser (Situationskonzept) und Falko Peschel (quasi-Totalkonzept; s. Kap. 2.3) deutlich kontrastieren werden.

Die Arbeiten von Reimers (1996) und Schönknecht (1997), die sich mit einer begrenzten Auswahl von LehrerInnen beschäftigen, die ihren Unterricht öffnen, enthalten ebenfalls Elemente von Fallstudien. Da ihr Forschungsinteresse den LehrerInnen gilt, ihrer Entwicklung, ihren Erfahrungen etc., sollte es auf dieser Ebene Vergleichsmöglichkeiten mit unserer Arbeit geben (Kap. 6), da auch wir den Weg zur und mit der Öffnung des Unterrichts der von uns befragten Lehrerin zu eruieren beabsichtigen.

Mit der dargestellten Struktur unserer Vorgehensweise wird auf einer übergeordneten Ebene gleichsam eine zweite Fallstudie zum 'Fall Offenheit in Schule und Unterricht allgemein' konstruiert, innerhalb derer der 'Fall Offenheit in Schule und Unterricht von Frau Esser' als 'klassische Einzelfallstudie' das zentrale Element darstellt.

(2) Fallstudien wird zudem ein Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion und Theoriebildung zugeschrieben:

Die Fallstudie zielt [...] auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) *Erkenntnis* (Fatke 1997, 59; Hervorh. i. Original).

Dies ist zunächst nicht evident, denn mit Brügelmann (2005a, 341) ist festzuhalten, dass aus einem Einzelfall nicht verallgemeinert werden kann. Andererseits besteht Konsens darüber, dass pädagogische Theoriebildung der Kenntnis der Praxis bedarf (Beck/Scholz 1997, 679).

Mit dem Anspruch wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien rückt somit das oben schon thematisierte „vielschichtig(e) und theoretisch komplizierte“ (Fatke 1997, 62) Verhältnis zwischen Besonderem und Allgemeinem, zwischen der einzelnen pädagogischen oder didaktischen Situation und pädagogischer Theoriebildung in den Fokus der Betrachtung.

Zunächst seien die prinzipiellen Möglichkeiten aufgezeigt, mittels Fallstudien Beiträge zur wissenschaftlichen Diskussion und zu Theoriebildungsprozessen zu leisten (neben den schon dargestellten praxisbezogenen Intentionen).

Fallstudien können diesbzgl. nach ihren Funktionen weiter ausdifferenziert werden. Je nach Forschungsinteresse wird die einzelne Studie auf eine der Funktionen reduziert/fokussiert, sie kann aber auch gezielt oder durch eine offene Gestaltung Ergebnisse auf mehreren oder allen vier Ebenen zeitigen (letzteres kann von der hier vorgelegten Studie erwartet werden). Durch Fallstudien können

- theoretische Aussagen didaktisch veranschaulicht,
- Aspekte bestehender Wissensbestände überprüft,
- Hypothesen für nachfolgende interpretative oder standardisierte Studien generiert und
- neue wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden.

Die ersten (häufig genutzten und wenig umstrittenen) Beiträge zur Theoriebildung durch Fallstudien bestehen darin, mit ihrer Hilfe „theoretische Aussagen didaktisch zu veranschaulichen oder wissenschaftliche Sätze [...] zu ‚bestätigen‘“ oder auch zu überprüfen (Fatke 1997, 59, 63; vgl. a. Oswald 1997, 81). Die Fälle werden bei einem solchen Anliegen in der Regel ausschließlich unter „der Perspektive dieser wissenschaftlichen Sätze“ resp. Theorien betrachtet und dargestellt oder deren Gültigkeit in der sozialen bzw. pädagogischen Realität überprüft. Dabei kann (und soll) allerdings aufgrund der eingeschränkten Fragestellung „Neuartiges“ kaum entdeckt und expliziert werden (Fatke 1997, 63).

Der Beitrag der von uns geplanten Studie auf dieser (ersten) Ebene kann einerseits darin bestehen, dass zahlreiche Aspekte und Unterrichtsformen konzeptioneller Ansätze zur Offenheit in Schule und Unterricht (s. Kap. 2) ‚didaktisch‘ veranschaulicht werden und dies bis in ihre Mikrostrukturen hinein (z.B. die Wochenplanarbeit in unterschiedlichen Fach- und Themenzusammenhängen). Andererseits ermöglicht die Studie evtl. Erkenntnisse über die Relevanz einzelner Konzeptbausteine in einem möglichen Gesamtkontext. Falls es gelingen sollte (im Vorgriff auf den Fallbericht kann dies hier schon bejaht werden), die von uns befragte Lehrerin einer der weitgehend anhand quantitativ-standardisierter Studien ermittelten Gruppen von LehrerInnen, die ihren Unterricht in sehr unterschiedlicher Breite und Tiefe öffnen (s. Kap. 2.4.1), zuzuordnen, würde mit unserem Fallbericht eine sehr konkrete ‚didaktische‘ Veranschaulichung des offenen Unterrichts eines entsprechenden ‚Gruppenmitglieds‘, also eine Veranschaulichung einer durch Forschung ermittelten ‚wissenschaftlichen Aussage‘, geleistet. Entsprechendes gilt für die bei Reimers (1996) und Schönknecht (1997) generierten ‚wissenschaftlichen Sätze‘ zu innovativen LehrerInnen, denen erstmals ein ‚Gesamtportrait‘ (was nicht Gegenstand der genannten Studien war) im Sinne einer „prinzipiellen Möglichkeit“ (Aufenanger 1986, 236) verliehen werden kann.

Hinsichtlich einer Überprüfung (zweite Ebene) vorhandener Wissensbestände – häufig durch Repräsentativerhebungen ermittelt, bei denen „wenige Merkmale an vielen Fällen“ untersucht werden – kann im weitesten Sinne einer Verifikation¹ durch eine „sorgfältige Untersuchung vieler Merkmale des *Einzelfalls*“ (Brügelmann 2005b, 8 mit Bezug auf Stenhouse; Hervorh. i. Original) eine Bestätigung zahlreicher konzeptioneller Einzelbausteine (und Erfahrungsberichte Betroffener) als realistische Möglichkeit erfolgen, evtl. werden aber auch Probleme und Grenzen bei der Umsetzung erkennbar. Damit würden potentielle Problembereiche angezeigt, die für eine konzeptionelle Weiterentwicklung des offenen Unterrichts erneut zu durchdringen wären.

Zudem spricht unser Interesse an dem Innovationsprozess der von uns befragten Lehrerin dafür, dass Forschungsergebnisse zu innovativen LehrerInnen (vgl. Reimers 1996; Schönknecht 1997) eine Bestätigung, Kontrastierung oder Ergänzung durch die Fallanalyse erfahren.

Da es sich bei den hier zur Rede stehenden publizierten konzeptionell-theoretischen Ausführungen in der Regel nicht um Aussagen mit ‚Gesetzescharakter‘ (bzw. ‚Allausa-

¹ Eine Verifikation im strengen Sinne kann mit empirischen Aussagen aus sozialen Feldern nicht geleistet werden, da nie ausgeschlossen werden kann, dass nicht irgendwo ein Fall mit einer „Ausnahme zur Hypothese“ zu finden ist (Peschel 2003b, 320).

gen¹) handelt, stellt sich die Frage der Falsifikation nicht. Eine Ausnahme davon bilden partiell Behauptungen der verschiedenen Kritikerfraktionen über generell negative Auswirkungen offenen Unterrichts, über eine Öffnung des Unterrichts überhaupt oder einen nicht hinreichend geöffneten Unterricht (s. Kap. 2.5). Hier erwarten wir Hinweise auf die Leistungsfähigkeit dieser Unterrichtsform in dem dargestellten Fall. Eine Falsifikation von Resultaten resp. Effekten, die bei anderen Fällen ermittelt wurden, ist prinzipiell nicht möglich und wird daher auch nicht verfolgt.

Eine weitere Variante (dritte Ebene) weist Fallstudien die Funktion von Hypothesengenerierung zu (Fatke 1997, 64), eine Aufgabenstellung, der prinzipiell im Kontext qualitativer Forschung eine wichtige Bedeutung beigemessen wird (häufig in einem Phasenmodell; vgl. Kelle/Erzberger 2005, 300f). Zunächst kann dies im Rahmen einer sehr begrenzten qualitativen Exploration stattfinden, die keine eigenständige Bedeutung besitzt und lediglich der Vorbereitung einer konkreten quantitativen Studie dient (Kennenlernen der Problemlage, Klärung von Wortbedeutungen in der zu befragenden Gruppe etc.) (Oswald 1997, 82; vgl. a. Mayring 1996, 29). Eine weitergehende Form qualitativer Studien in diesem Kontext, die bereits durch fließende Übergänge zu eigenständigen Beiträgen der Theoriebildung gekennzeichnet ist, besteht darin,

[...] daß die qualitative Untersuchung mit einer kleinen Stichprobe als eigenständiges Projekt durchgeführt wird, dessen Daten einer sorgfältigen Analyse unterzogen werden mit dem Ziel, die Ergebnisse zu publizieren. Die Ergebnisse bestehen dabei in Typologien und in begründeten Hypothesen über Zusammenhänge, Bedingungskonstellationen und Erklärungen. Oft ist die Verallgemeinerungsfähigkeit einer Typologie oder gefundener Zusammenhänge so evident, daß eine nachfolgende standardisierte Untersuchung keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn verspricht (Oswald 1997, 82f).

Aufgrund der Tatsache, dass bisher keine entsprechende interpretative Einzelfallforschung zur Offenheit in Schule und Unterricht vorliegt, und der prinzipiell großen Offenheit der hier vorgelegten Studie ist es relativ wahrscheinlich, zumindest aber nicht ausgeschlossen, dass einzelne Details oder größere Zusammenhänge zu Tage gefördert werden, die in dieser Form bisher in der (wissenschaftlichen) Diskussion nicht virulent sind und daher im Sinne von Hypothesen aufgefasst werden können.

Sollen Fallstudien über die dargestellten ersten drei kaum bestrittenen Funktionen hinaus Bedeutung für die Theoriebildung erlangen (vierte Ebene) – Fatke (1997, 63) bezeichnet die Erweiterung und evtl. Korrektur vorhandenen Wissens als die „eigentliche wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Fallstudien für allgemeine Erkenntnisse“ –, dann ist die einzelne Fallstudie so zu gestalten, dass sie „Informationen über eine bestimmte Person¹ wissenschaftlich analysiert“, d.h. sie setzt „auf methodisch kontrollierte (i.e. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung [...], um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem

¹ Wie wir oben gezeigt haben, kann sich eine Fallstudie nicht lediglich auf eine Person beziehen, sondern etwa auch auf eine Bildungsinstitution, eine Reform etc. (vgl. Fischer/Brügelmann 1982; Biller 1988).

Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“ (Fatke 1997, 59). Damit kann allerdings „ein grundsätzliches Dilemma nicht aufgelöst [...]“ werden:

Jeder neue Einzelfall kann durch bisher erworbenes theoretisches Wissen nur teilweise verstanden werden und wird sich durch seine Einmaligkeit jeder „generalisierenden Festlegung“ partiell entziehen. Der Wunsch, den Einzelfall in seiner Unverwechselbarkeit zu verstehen, ihn aber – bewußt oder unbewußt – mit allem bisherigen Wissen in Beziehung zu setzen, führt zu einer unauflösbaren Spannung im [...] pädagogischen und forschenden Erkenntnisprozeß und kann auch nicht durch Rückgriff auf ein nomothetisches empirisches Vorgehen prinzipiell vermieden werden (Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1997, 163 mit Bezug auf Flick, Stuhr/Deneke; Fatke).

Die entscheidende Bedingung der Möglichkeit für eine (zumindest partielle) Gewinnung neuen Wissens (trotz der genannten Einschränkung) ist allerdings eine „größtmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik in der Betrachtung und Analyse des Einzelnen und Besonderen des Falls“ sowie eine „große und sensible Aufmerksamkeit für Details, eine Flexibilität der verstehenden Verarbeitung und nicht zuletzt ein gewisser Mut zu einer Entscheidung für einen theoretischen Satz von Allgemeingültigkeit“ (Fatke 1997, 63f).¹ Dies bedeutet gleichzeitig aber auch – im Unterschied zur oben schon genannten bloßen Überprüfung bestehender Wissensbestände (Ebene 2) – den Verzicht darauf, den Fall lediglich aus der Perspektive bereits vorhandenen Wissens zu fokussieren sowie eine „generelle Abstinenz gegenüber vorschnellen subsumtionslogischen Kategorisierungen“ (a.a.O.).

Das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem ist zunächst von prinzipieller Natur, denn die Beschäftigung mit einem ‚Fall‘ kann einerseits dadurch motiviert sein, dass sich etwas aus dem Allgemeinen als Besonderes hervorhebt (s.o.), andererseits kann die Darstellung von Einzelfällen auch der „exemplarischen Illustration“ dienen (Fatke 1997, 61). Daraus ergibt sich für Fatke (mit Bezug auf Baacke 1993b),

[...] daß an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrnehmungsgrundes beteiligt ist, wie ein Ausschnitt erst im Ganzen seine Bedeutung erlangt (Fatke 1997, 61).

Anders formuliert: Bei der Herausarbeitung der „strukturellen Elemente“ eines Falls kann das Besondere „als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen“ angesehen werden und umgekehrt, „das Allgemeine als eine spezifische individuelle Variante“ (Aufenanger 1986, 236). „Im jeweils besonderen Fall soll dessen allgemeines Erscheinen zur Darstellung kommen. [...] Generalisierung soll durch *typische Fälle* und nicht durch viele zufällige Fälle ermöglicht werden; Typenbildung im Sinne von *Repräsentanz* (nicht Repräsentativität im statistischen Sinne)“ (Lamnek 1993, 192f mit Bezug auf Kudara; Hervorh. i. Original).

An dieser Stelle erlangt die hier vorgelegte Studie, neben vielen Detailsinsichten, dadurch eine besondere Bedeutung, dass erstmals ein mögliches ‚Gesamtportrait‘ einer innovativen Lehrerin, bestehend aus anthropologisch-pädagogischen Grundsätzen, Hal-

¹ Der zuletzt angeführte „Mut zu einer Entscheidung für einen theoretischen Satz“ ist im Sinne des von Peirce entwickelten (durchaus umstrittenen) „abduktiven Schlusses“ zu verstehen (vgl. Reichertz 2005; s.u.).

tungen, konzeptionellen Ansätzen, schulisch-unterrichtlicher Realisation und Erfahrungen, 'als prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen' (nach-)gezeichnet wird (Design-Methoden-Kombination B2 und randständig auch B1; s. Tabelle 3) – so zumindest unsere Absicht –, was damit zu einer Erweiterung vorhandener Wissensbestände führt. Diese Erweiterung hat insofern eine besondere Qualität, als bisher ein Wissen in Form eines 'Gesamtportraits' zur Offenheit in Schule und Unterricht nicht vorliegt.

Damit über Einsichten hinsichtlich allgemeiner Zusammenhänge innerhalb des 'Gesamtportraits' hinaus Chancen zum besseren Verständnis von Prozessen, „Tiefenstrukturen des Denkens und Handelns“ sowie der Situationsabhängigkeit (Brügelmann 1999, 6f) von Offenheit in Konzeption und Realisation eröffnet werden, ist die Studie mit einer breit und dicht angelegten Datenerhebung über einen längeren Zeitabschnitt durchzuführen (s.u.). Die Ergebnisse der nachfolgenden Analyse „bestehen dabei in Typologien (Grundsätzen/HH) und in begründeten Hypothesen über Zusammenhänge, Bedingungskonstellationen und Erklärungen“ (Oswald 1997, 82f).

Die so gewonnen Erkenntnisse können im wissenschaftlichen Sinne als gültig, als 'wahr' resp. 'glaubwürdig' (s.u.) angesehen werden¹ (vorausgesetzt, dass entsprechende Gütekriterien eingehalten wurden; s.u.) und untermauern damit die Dignität des Einzelfalls („soziale Situationen sind im nicht-trivialen Sinn einzigartig“ – Brügelmann 1975, 39). Dies gilt auch dann, wenn hinsichtlich ihrer Gültigkeit über den einen Fall hinaus keine Aussagen gemacht werden können, da die Gültigkeit oder 'Wahrheit' resp. 'Glaubwürdigkeit' einer Aussage nicht (wie ihre Verallgemeinerbarkeit) von ihrer Auftretenshäufigkeit in einer repräsentativen Stichprobe abhängig ist. Dabei ist es für die 'Wahrheitsfrage' unerheblich, ob das entsprechende Ergebnis tatsächlich nur für den untersuchten Fall gilt, ihm evtl. sogar Ergebnisse anderer Fälle widersprechen, oder ob andere Fälle lediglich (noch) nicht erforscht wurden.

Mit dem Herausarbeiten 'glaubwürdiger' Erkenntnisse über den Fall ist freilich eine Allgemeingültigkeit weder einzelner Bereiche noch des 'Gesamtportraits' gegeben, da Verallgemeinerungen „nicht voraussetzungslos aus der empirischen Realität hervor [treten]. Somit kann es ein induktives Verfahren in Reinform letztlich nicht geben“ (Fatke 1997, 63).

Vielmehr haben solche „allgemeinen“ theoretischen Aussagen zunächst vorläufigen, hypothetischen Charakter, und obwohl die Erforschung des Einzelfalls bereits starke Hinweise auf *Typisches im Individuellen* liefert, bedarf es weiterer Fallstudien (Fatke 1997, 63).

Neben dem Eigenwert des Einzelfalls sind somit notwendige Bedingung für den sukzessiven Aufbau verallgemeinerbarer Aussagen über offenen Unterricht in Konzeption und Umsetzung weitere Fallanalysen – allerdings nicht im Sinne einer repräsentativen Auswahl –, die durch Methoden verschiedener Vergleichs-, Kontrastierungs- oder Analogieverfahren miteinander in Beziehung zu setzen sind (was schon als relevant für die Praktiker dargestellt werden konnte) und die zunehmend das 'Typische im Individu-

¹ Damit ist nicht der Anspruch erhoben, die Realität des Falls 'an sich' darzustellen. Ein unmittelbarer Zugang zur Realität eines Falls ist prinzipiell nicht möglich, da jegliche Wahrnehmung (auch wissenschaftliche) auf Erfahrungen und vorstrukturiertem Erkenntnisinteresse beruht, zudem immer über Sprachcodes vermittelt wird (vgl. Moser 1995, 18ff mit Bezug auf Habermas; Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1997, 161; vgl. a. das 'Paradigmen-Konzept' von Kuhn 1967).

ellen` absichern (a.a.O.). Das Spektrum von Fallvergleichen umfasst prinzipiell `typische`, `ähnliche`, `divergierende` und `kontrastierende` Fälle, durch die je unterschiedliche Erkenntnisse des Forschungsfeldes zu erwarten sind.

Die tatsächlichen Möglichkeiten für die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung sind aufgrund der sehr begrenzten Forschungslage, wie oben schon ausgeführt, dagegen deutlich eingeschränkt.¹ Trotzdem soll dieser Anspruch, wie ebenfalls schon gezeigt, auf zwei Ebenen verfolgt werden: Ein Vergleich (wo immer dies möglich ist) mit der Einzelfallstudie von Falko Peschel sowie Vergleiche mit zahlreichen Einzelelementen aus der Konzeptentwicklung und Forschung zu offenem Unterricht (Kap. 5 u. 6; Design-Methoden-Kombination A2 u. B1, s. Tabelle 3). Dabei werden die auf induktivem Wege an einem Einzelfall generierten Dimensionen von Offenheit mittels literaturbezogener Sachstandsanalyse in ihren Facetten und Aspekten ergänzt, präzisiert und in einer Systematik strukturiert.

Grundsätzlich verstehen wir – nach allem was in den vorherigen Kapiteln erarbeitet wurde – die so auf der wissenschaftlichen Ebene intendierten Vergleiche nicht im Sinne einer Wertung von `gut` oder `weniger gut`, von `angemessen` oder `weniger angemessen`, von `erfolgreich` oder `weniger erfolgreich` etc. Vielmehr werden sowohl die `Einzelfälle` (Frau Esser und Falko Peschel) als auch die Einzelelemente (der übrigen Publikationen) als `prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen` nebeneinander gestellt. Herausgearbeitet werden allerdings Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie verschiedene Kontexte und zahlreiche Effekte einzelner Elemente, um auf diesem Weg vorhandene Wissensbestände zu erweitern.

3.2.3 Gütekriterien

Validität, Reliabilität, Objektivität und Repräsentativität sind Standard-Gütekriterien quantitativ ausgerichteter sozialwissenschaftlicher Forschung und damit auch der Forschung im pädagogischen Raum.² Dabei versteht man unter

- Validität die Gültigkeit der Ergebnisse (Wird das erfasst, was erfasst werden soll und sind die Ergebnisse daher `wahr`?);
- Reliabilität die Genauigkeit der Ergebnisse (Wird der Untersuchungsgegenstand hinreichend exakt erfasst und kommt es daher bei einer Wiederholung zu identischen Ergebnissen?);
- Objektivität die Personenunabhängigkeit der Ergebnisinterpretation (Kommen unterschiedliche Personen zu den gleichen Aussagen?);
- Repräsentativität die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit (Gelten die Ergebnisse für alle vergleichbaren Situationen, Fälle etc.?).

¹ Daher haben wir im Anfangsstadium unserer Arbeit versucht, sechs `Fälle` von LehrerInnen in unsere Studie aufzunehmen. Schon bald zeigte sich allerdings, dass dies aus Kapazitätsgründen nicht zu leisten war (s. Kap. 3.3.1).

² Nicht von allen Autoren werden diese vier Gütekriterien genannt bzw. diese Systematik verwandt. Mayring (1996, 115ff) bezieht sich nur auf die beiden erstgenannten und Brügelmann (1982b, 74) spricht von „innere(r) und äußere(r) Gültigkeit, Objektivität und Verlässlichkeit“. Vgl. a. die bei Steinke (2005, 319ff) dargestellten Positionen.

Diese in der Tradition der quantitativen Forschung – „insbesondere der klassischen Meß- und Testtheorie innerhalb der Psychologie“ (Moser 1995, 115f) – entwickelten Gütekriterien sichern die Wissenschaftlichkeit der Forschung ab bzw. gelten „als Qualitätsausweis für die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit“ (a.a.O.). Für den Bereich quantitativer Forschung können sie als weitgehend konsensfähig angesehen werden, wengleich partiell auch Kritik an einzelnen Aspekten geäußert und auf die Grenzen ihrer Umsetzbarkeit auch in dieser Forschungstradition hingewiesen wird (vgl. Lamnek 1993, 152ff; Moser 1995, 115f; Mayring 1996, 115ff).

Hinsichtlich qualitativer Forschung herrscht Konsens darüber, dass einerseits die genannten Gütekriterien nicht direkt übernommen werden können, dass andererseits aber auch bei qualitativen Studien auf Gütekriterien nicht verzichtet werden kann und soll (vgl. Steinke 2005).¹

Die Einwände gegen die klassischen Gütekriterien aus der Perspektive qualitativer Forschung und gegen ihre Übertragung auf Forschungsprojekte in dieser Tradition sind teilweise prinzipieller Natur, teilweise heben sie auch auf die unterschiedlichen Verfahren ab, wie die beiden folgenden Beispiele zeigen²:

- Nach Einschätzung von Moser haben zahlreiche Studien gezeigt, dass offensichtlich „die inhaltliche Aussagekraft den methodischen Anforderungen an Überprüfbarkeit geopfert“ wurden: „Oft schienen wissenschaftliche Ergebnisse umso irrelevanter zu sein, je valider und reliabler sie waren“ (vgl. Moser 1995, 115).
- Brügelmann geht auf einige Grundprobleme ein und weist darauf hin, dass es kein „Außenkriterium für ‚Wahrheit‘“ gibt, dass eine Wiederholung im pädagogischen Raum „nie identisch“ mit einer vorherigen Durchführung ist (vgl. Steinke 2005, 321) und dass eine Standardisierung Subjektivität nicht umgeht, sondern **eine** Subjektivität „privilegiert“ (vgl. Brügelmann 1999, 13; vgl. a. Lamnek 1993, 152ff; Mayring 1996, 115).

Aus den angeführten Gründen wurden die genannten Standards durch verschiedene Autoren den spezifischen Fragestellungen und Untersuchungsmethoden qualitativer Forschung angepasst oder spezielle Gütekriterien für diese Forschungstradition entwickelt. Eine allseits anerkannte Systematik wurde aber bisher nicht vorgelegt. Die Vorschläge haben eine Reihe von Gemeinsamkeiten, unterscheiden sich aber durch ihren Grad der Konkretheit und differierende Schwerpunkte.³ Gemeinsam ist ihnen das Bemühen, einerseits einer Beliebigkeit der Generierung und (wissenschaftlichen) Diskussion von Forschungsergebnissen vorzubeugen, andererseits den spezifischen Herausforderungen des qualitativen Forschungsparadigmas gerecht zu werden.

¹ Eine Ausnahme davon bilden Autoren, die eine ‚postmoderne‘ Ablehnung von Kriterien vertreten (vgl. Steinke 2005, 321).

² Vgl. die zusammenfassende Diskussion bei Lamnek (1993, 152ff).

³ Auf die Diskussion der unterschiedlichen Ansätze bzw. die Grenzen der jeweiligen Gütekriterien kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden (vgl. dazu die angeführte Literatur), außerdem konzentrieren wir uns auf Gütekriterien für Fallstudien (s.u.). Steinke (2005, 319) teilt die Positionen der unterschiedlichen Autoren in drei Gruppen auf: quantitative Kriterien für qualitative Forschung; eigene Kriterien qualitativer Forschung; postmoderne Ablehnung von Kriterien.

Mayring (1996, 119ff) empfiehlt die folgenden sechs „allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung“: Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation.

Lamnek (1993, 158ff) ‚wagt‘, bei aller (von ihm diskutierten) Problematik eines solchen Versuchs, eine kompakte Darstellung von „Gütekriterien qualitativer Sozialforschung“ analog zu den oben dargestellten allgemeinen Gütekriterien, die aber bei ihm substantiell anders bestimmt sind: Gültigkeit, Zuverlässigkeit, Objektivität sowie Repräsentativität und Generalisierbarkeit.

Moser (1995, 118ff) hält die folgenden fünf Gütekriterien „für wissenschaftliches Handeln [...] für zentral“: Transparenz, Stimmigkeit, Adäquatheit, Intersubjektivität und Anschlussfähigkeit.

Nach Steinke ist es prinzipiell wichtig, eine Formulierung „zentraler, breit angelegter *Kernkriterien* qualitativer Forschung“ zur Orientierung zu formulieren. Diese sollten für die jeweilige konkrete Studie „*untersuchungsspezifisch* – d.h. je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode – konkretisiert, modifiziert und gegebenenfalls durch weitere Kriterien ergänzt werden“ (Steinke 2005, 323f). In diesem Sinne verstehen wir den Aufriss der Gütekriterien in diesem Abschnitt.

Für eine Fallstudie, die in der vorgelegten Arbeit aus dem möglichen Spektrum qualitativer Forschungsansätze ausgewählte Konzeption, hat Brügelmann spezifische Gütekriterien entwickelt.

Die hier vorgelegte Studie orientiert sich zunächst im Wesentlichen an diesen brügelmannschen Standards bzw. seinen entsprechenden Erläuterungen (vgl. i.F. Brügelmann 1999, 14f),¹ ergänzt diese partiell und greift im Anschluss auf weitere Gütekriterien zurück. Die von Brügelmann für das Design von Studien mit in der Regel mehreren Fällen vorgesehenen Standards (a - f) übertragen wir auf den Einzelfall unserer Arbeit, wenden sie aber auch partiell auf den Sachstandsbericht und die darin enthaltenen Fallvergleiche an.

Grundsätzlich schlägt Brügelmann vor, „Wahrheit als Maßstab für die ‚innere Gültigkeit‘ einer Fallstudie“ (Validität) zu ersetzen „durch das Kriterium Glaubwürdigkeit“ und „Verallgemeinerung als Maßstab für die Übertragbarkeit von Erfahrungen (äußere Gültigkeit) [...] durch Erkennbarkeit“ (Brügelmann 1982b, 76; Hervorh. i. Original).

Seine Konkretisierung orientiert sich einerseits an den Essentials der Diskussion um Standards in der qualitativen Forschung und weist zahlreiche Übereinstimmungen mit den oben angeführten entsprechenden Gütekriterien auf, andererseits berücksichtigt sie für standardisierte Teile einer Fallstudie ‚klassische‘ Kriterien. In diesem Sinne kann die folgende Matrix (Tabelle 4) als Ergänzung der Design-Methoden-Kombinationen (Tabelle 3) angesehen werden.

¹ Für die folgenden Standards gilt, dass sie nicht immer trennscharf von einander abzugrenzen sind und außerdem Übereinstimmungen mit der oben dargestellten praktischen und wissenschaftlichen Relevanz von Fallstudien aufweisen.

METHODE		standardisiert (1)	interpretativ (2)
DESIGN			
(A) Stichprobe	a) Repräsentativität b) Generalisierbarkeit c) Kontrollgruppe d) Zentralmaß e) Streuungsmaße f) statistische Signifikanz	‘Gesetze’ A1	‘Typen’ A2
(B) Einzelfall	a) Typizität b) Ähnlichkeit c) Gegenbeispiele d) Gemeinsamkeit e) Divergenz f) situative Relevanz	‘Fallanalysen’ B1	‘Portraits’ B2
		<u>technische Kontrolle</u> [i] Reliabilität [ii] Objektivität [iii] Validität	<u>soziale Kontrolle</u> situative Relativität Mehrperspektivität Nachvollziehbarkeit

Tabelle (4): Gütekriterien für Fallforschung (Brügelmann 1999, 14)

Situative Relativität

Dieses Kriterium umfasst zwei Ebenen: Im Rahmen der Fallstudie sollten (unter Berücksichtigung der Arbeitsökonomie!) einerseits die Bedingungen der Informationsgewinnung variiert werden, andererseits ist darzulegen, „unter welchen Bedingungen die Informationen gewonnen wurden“.

Bei der von uns vorgelegten Studie umfasst die Informationsgewinnung sehr unterschiedliche Quellen (Unterrichtshospitationen, Interviews, ‘Tagebuchaufzeichnungen’, Materialauswertung), die ihrerseits unter variierten Bedingungen ausgewertet werden (z.B. Unterrichtshospitationen zu unterschiedlichen Zeiten im Schuljahr, zu unterschiedlichen Wochentagen etc.; Interviews ebenfalls zu unterschiedlichen Zeiten im Schuljahr, in Räumen der Schule, im privaten Arbeitszimmer etc.). Damit kann die „Wahrscheinlichkeit verringert werden, dass Zufälligkeiten durchschlagen, mehr noch: es besteht die Chance, auf diese Weise für die Variation bedeutsame Kontextfaktoren zu identifizieren.“

Mehrperspektivität

Die Mehrperspektivität durch „verschiedene Sichtweisen“ unterschiedlicher Personen wird in der hier vorgelegten Studie nur begrenzt realisiert, da nahezu ausschließlich die ‘Fall-Geberin’ zu Wort kommt.

Andere Perspektiven, und zwar die von Schülern, werden allerdings direkt oder indirekt im Rahmen von Unterrichtshospitationen erkennbar, wenn die Schüler sich im Unterrichtsgeschehen sprachlich artikulieren oder durch ihr Verhalten und Handeln ihre Sicht zum Ausdruck bringen. Befragt werden die Schüler nicht.

Weitere Perspektiven (allerdings durch Frau Esser vermittelt) werden in die Informationssammlung und -auswertung insofern einbezogen, als die Lehrerin von Gesprächen, Begebenheiten, Konflikten etc. mit Schülern, KollegInnen und Eltern vermutlich berichten wird und so deren Positionen, Erfahrungen etc. mitteilt. Besonders wertvoll werden solche Mitteilungen, wenn bestätigende, unterschiedliche oder konträre Einschätzungen gegenüber den Positionen von Frau Esser erkennbar werden oder z.B. Eltern über vermeintlich schulferne Themen reden.

Mehrperspektivität bedeutet nach Brügelmann zudem, dass die verschiedenen Sichtweisen „in ihrer eigenen Sprache [...] zu Wort kommen“. Daraus folgt, dass sowohl Frau Esser als auch die weiteren ‚Informationsquellen‘ (wo immer dies sinnvoll und möglich) im ‚Originalton zu hören‘ sein sollten.

Nachvollziehbarkeit

Nachvollziehbarkeit bezieht sich auf zwei Personengruppen, und zwar einerseits auf die an der Forschung Beteiligten und andererseits Außenstehende als Leser des Fallberichts.

Im von uns geplanten Forschungsprozess ist die befragte Lehrerin immer wieder einzubeziehen, ihr sind Transkriptionen, Analysen und Zusammenfassungen im Sinne einer kommunikativen Validierung vorzulegen und ihr ist die Initiative für das Einbringen von Informationen und Daten einzuräumen. Damit wird einerseits erreicht, dass die ‚Fall-Geberin‘ sich im Fallbericht ‚wieder erkennt‘, dass es also ‚ihr Fall‘ wird, andererseits erfährt die Auswertung eine höhere Validität.¹

Für Außenstehende werden die Forschungsergebnisse nachvollziehbar, indem hier (Kap. 3) sowohl die Forschungskonzeption als auch die einzelnen Schritte der Datenerhebung, Auswertung und Zusammenfassung transparent gemacht werden und damit „inhaltlich plausibel“ einzuschätzen sind. Dazu ist es ferner notwendig – bei aller Offenheit des Zugangs jeder einzelnen Studie (vgl. Mayring 1996, 120)² –, dass über die relevanten Themen und Schwerpunkte sowie Terminologie und Systematik der Anschluss zur Diskussion um offenen Unterricht und andere diesbzgl. Forschungen im Sinne einer ‚Traditionsbildung‘ (Brügelmann 1982c, 29) hergestellt wird.

Diesem Gütekriterium kommt zentrale Bedeutung zu (vgl. Moser 1995, 118; Steinke 2005, 324). Es wird hier verstanden im Sinne der von Mayring (1996, 119) geforderten „Verfahrensdokumentation“ und „argumentative(n) Interpretationsabsicherung“, der „Transparenz“ bei Moser (1995, 118) sowie der „Dokumentation des Forschungsprozesses“ als Grundlage einer „intersubjektive(n) Nachvollziehbarkeit“ bei Steinke (2005, 342). Eine Vielzahl detaillierter Aspekte für eine entsprechende Dokumentation listet Steinke (a.a.O.) auf, die zu einem großen Teil in der hier vorgelegten Studie Berücksichtigung finden (s.u.).

¹ So kam es etwa vor, dass die Lehrerin nach einem Interview bei dem Interviewer anrief und sagte: „Du, ich habe vorhin vergessen zu sagen ...“ (so viel als Vorgriff auf den Untersuchungsprozess). Vgl. zur Bedeutung kommunikativer Validierung Mayring (1996, 121); Steinke (2005, 329).

² Vgl. die Diskussion um die Forderung einer „Regelgeleitetheit“ einerseits und andererseits einer „engagierten Subjektivität“ qualitativer Forschung bei Moser (1995, 113f) und Mayring (1996, 120).

Typizität

Typizität ersetzt in der interpretativen Forschung die Repräsentativität. Die Auswahl der Fälle, Situationen, Materialien etc. sollte daher „unter dem Gesichtspunkt besonders häufiger oder besonders bedeutsamer Konstellationen“ erfolgen.

Die von uns ausgewählte Lehrerin sollte daher zunächst ´typisch` sein für eine der vier Gruppen von GrundschullehrerInnen, die ihren Unterricht öffnen, d.h. sie sollte auf den ´ersten Blick` Merkmale aufweisen, die in bisherigen Publikationen solchen LehrerInnen zugeordnet werden (s. Kap. 2.4.1).

Da wir lediglich diesen einen Fall erforschen, muss sich die weitere Typizität auf typische Unterrichts-, Interview- und Materialsituationen/-phasen beziehen: Anfang und Ende der vierjährigen Grundschulzeit, den Schuljahresbeginn und das Schuljahresende, ´ruhige` Zeiten in der Mitte des Schuljahres, den Montagmorgen-Kreis und den Wochenabschluss-Kreis am Freitag, typische Doppelstunden im Mittelblock des Vormittags, Interviews in zeitlicher Nähe zu Konferenzen und Elternabenden etc.

Auf der übergeordneten Ebene der Fallvergleiche (Kap. 5 u. 6) werden Einsichten in typische Aspekte im Kontext einer Offenheit in Schule und Unterricht anderer LehrerInnen ermöglicht, nicht zuletzt durch die Darstellung der Arbeit einer ´typischen` Vertreterin des Situationskonzepts (Frau Esser) und eines ´typischen` Vertreters des (quasi-)Totalkonzepts (Falko Peschel) (s. Kap. 2.3).

Ähnlichkeit

Das Kriterium der Ähnlichkeit hat bei Brügelmann eine nach außen gerichtete Intention. Sie soll dem Leser der Fallstudie die „Übertragung von Erfahrungen“ ermöglichen und zwar „durch Analogie, erleichtert durch den Detailreichtum der Darstellung und Benennung von Randbedingungen, die als Folie für die Untersuchung neuer Fälle (als ähnlich vs. unähnlich) dienen können“. Diesbzgl. kommen all jene Aspekte in der hier vorgelegten Studie zum Tragen, die oben bereits im Zusammenhang der Praxisrelevanz dargestellt wurden: Detailreichtum, ´Bebilderung` mit Beispielen, Kontextbezüge etc.

Ähnlichkeit ist u.E. auch für die ´innere Gültigkeit` der Studie von Belang. So sollte die Betrachtung typischer Situationen, Konstellationen, Materialien etc. nicht lediglich singulär ausfallen, sondern durch eine Auswertung ähnlicher Situationen (z.B. Doppelstunden im Mittelblock des Vormittags an verschiedenen Wochentagen) ergänzt werden, um so die Fallkenntnis weiter zu verdichten und zudem die Wahrscheinlichkeit zu verringern, dass Zufälligkeiten oder situative Relativitäten durchschlagen.

Gegenbeispiele

Die Kontrollgruppe wird durch Gegenbeispiele ersetzt, indem gezielt „nach Fällen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen, aber anderer Entwicklung“ gesucht wird.

Dies kann zunächst bedeuten, dass vergleichbare LehrerInnen gesucht werden und ihre unterschiedliche Entwicklung zur Öffnung oder Nicht-Öffnung des Unterrichts betrachtet wird. Da wir eine Einzelfallstudie planen, erübrigt sich ein solches Vorgehen. Auf der Metaebene des Sachstandsberichts (Kap. 5 u. 6) werden aber partiell Gegenbeispiele erkennbar.

Innerhalb der Fallstudie können zudem situative Gegenbeispiele auftreten, wenn die von uns befragte Lehrerin in den (narrativen) Interviews oder nachdem sie gezielt

befragt wurde von Gegenbeispielen berichtet: etwa von gegenteiligen Erfahrungen mit Offenheit in unterschiedlichen Schuljahren, verschiedenen Klassen und Fächern; von gegenteiligen Erfahrungen mit Schülern, KollegInnen und Eltern etc.

‘Gegenbeispiele’ können auch da erkennbar werden, wo sich Schüler mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen unterschiedlich verhalten und entwickeln.

Gemeinsamkeit

Hier wird das „Zentralmaß“ ersetzt durch die „Suche nach Gemeinsamkeiten in verschiedenen Fällen und ihre Benennung in Form von Mustern“.

Das, was oben für die ‘Gegenbeispiele’ angeführt wurde, kann jetzt mit umgekehrten Vorzeichen für die Suche nach Gemeinsamkeiten herangezogen werden: Wo haben sich Schüler gleich oder ähnlich entwickelt?; Wo sind Erfahrungen mit Eltern und KollegInnen identisch?; Wo gibt es parallele Erfolge/Probleme in verschiedenen Klassen? etc.

Im Fallbericht sollten sich die Gemeinsamkeiten in Zusammenfassungen, aber auch detaillierten Kontextbeschreibungen niederschlagen.

Divergenz

Die „Suche nach Beispielen, die ein möglichst breites Spektrum relevanter Ausprägungen abdecken“, bezeichnet die hier gemeinte Divergenz.

Da vorab häufig nicht erkennbar sein wird, welche Situationen, Themen, Materialien etc. das ‘möglichst breite Spektrum relevanter Ausprägungen abdeckt’, muss der Zugang sehr offen sein und müssen zunächst möglichst umfassend Daten gesammelt werden: aus dem ‘normalen’ Unterricht ebenso wie von einer Theateraufführung der Schüler, von peniblen Zeitmessungen bis zu Grundsatzrörterungen etc. In der anschließenden Auswertung sind die Divergenzen zu strukturieren und zu systematisieren sowie ihre Bedeutung zu charakterisieren.

Situative Relevanz

Dieses Kriterium steht anstelle der statistischen Signifikanz bei Verfahren mit großen Fallzahlen. Intendiert wird eine „Passung auf die Anwendungssituation der Ergebnisse statt Wahrscheinlichkeit im Gesamt der möglichen Situationen“.

Auch in diesem Zusammenhang verweisen wir auf die Ausführungen zur Relevanz von Fallstudien für praktische und theoriebildende Aufgaben (s.o.). Prinzipiell gilt, dass durch Auswahl des Forschungsgegenstandes sowie die beabsichtigte Analyse und Darstellung vermutlich zahlreiche ‘Anschlussmöglichkeiten’ (vgl. das Gütekriterium „Anschlussfähigkeit“ bei Moser 1995, 122) im Sinne der hier gemeinten Passung für an der Thematik offener Unterricht praktisch oder theoretisch Interessierte ermöglicht wird.

An dieser Stelle ist auf ein gleichsam übergeordnetes Gütekriterium hinzuweisen, wie es Moser für die Praxisforschung formuliert:

Für die hier zu entwickelnde Konzeption einer Praxisforschung bedeutet dies, daß es nicht darum gehen darf, die Differenz zwischen Wissenschafts- und Praxissystem aufzuheben, sondern ein fruchtbares Verhältnis zwischen ihnen zu suchen. Dabei ist davon auszugehen, daß es primär die Bedürfnisse der Praxis sind, von welchen ein Forschungsvorhaben ausgeht. Forschung führt darin aber eine eigenständige Perspektive ein: Ihre Resultate sind primär auf den wissenschaftlichen Diskurs bezogen und stellen diesbezüglich einen Wahrheitsanspruch. Gleichzeitig soll Praxisforschung sich aber auch in den Kontext des Praxissystems übersetzen

lassen; sie erfüllt darauf bezogen eine Dienstleistungsfunktion. Dabei geht es nicht darum, daß die Wissenschaft aus ihrer eigenen Systemperspektive einen Abguß ihrer Forschungsergebnisse präsentiert bzw. vorzuschreiben versucht, was nach ihrer Systemlogik in der Praxis zu geschehen hätte. Vielmehr kann eigentlich nur das Praxissystem selbst – aus seiner Optik der Brauchbarkeit heraus – die Konsequenzen ziehen bzw. beurteilen, was denn wirklich für die Praxis 'brauchbar' ist. Und sie wird sich dort auch herausfordern lassen müssen, wo ein Theorieangebot der Praxisforschung heikle Punkte aufgreift [...] Doch auch in diesem Fall gilt: Die weitere Bearbeitung erfolgt aus der eigensinnigen Logik des Praxissystems heraus (Moser 1995, 84f).

Kombination unterschiedlicher Methoden¹

Diese von Brügelmann an anderer Stelle (Brügelmann 1982b, 75f) vorgeschlagene „Kombination unterschiedlicher Methoden“ zur Vermeidung von „Einseitigkeiten und Verkürzungen“ bezieht sich sowohl auf die „Instrumente“ der Untersuchung als auch die „Art von Verfahren“. Sie ist hier als Ergänzung der Standards 'Situative Relativität' und 'Mehrperspektivität' anzuführen.

Für die von uns geplante Studie sind in diesem Sinne die folgenden Aspekte zu ergänzen: Neben den vorherrschenden interpretativen Verfahren werden auch partiell zeitliche und standardisierte Gewichtungen vorgenommen; der Wochenplanunterricht etwa wird sowohl im Interview thematisiert als auch bei Unterrichtshospitationen beobachtet und dokumentiert als auch in Materialien (Wochenplänen, Arbeitsblättern etc.) gesichtet; Interviews werden narrativ oder anhand von Leitfragen geführt etc. Dabei muss sich im Sinne einer „Stimmigkeit“ (Moser 1995, 118f) zeigen, dass die gewählten Methoden gegenstandsangemessen sind.

Über diese der brügelmannschen Systematik entlehnten Standards hinaus sind weitere Gütekriterien, die sich schwerpunktmäßig auf die an der Forschung beteiligten Personen und ihr Verhältnis untereinander beziehen, für die hier vorgelegte Studie relevant. Sie werden zu einem wesentlichen Teil nicht als „technische“, sondern als „soziale“ Regeln verstanden, die im Sinne von „*Rechtsnormen* [...] sozialen Druck ausüben und bestimmte unerwünschte Verhaltensweisen weniger wahrscheinlich machen“ (Brügelmann 1975, 41; Hervorh. i. Original) bzw. erwünschtes Handeln begünstigen.

Nähe zum Gegenstand

In der Tradition der qualitativ-interpretativen Forschung wird der Leitgedanke der Gegenstandsangemessenheit „vor allem dadurch erreicht, daß man möglichst nahe an die Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (Mayring 1996, 120)¹:

¹ Dieses Kriterium, ergänzt durch die schon angeführten Standards 'Situative Relativität' und 'Mehrperspektivität', wird auch als 'Triangulation' bezeichnet (vgl. Mayring 1996, 121 mit Bezug auf Denzin). „Durch Triangulation soll 'Gegenstandsangemessenheit' dadurch erreicht werden, in dem man den Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven eingrenzt, verschiedene Methoden anwendet, unterschiedliche Gruppen befragt und im wissenschaftlichen Diskurs miteinander vergleicht“ (Moser 1995, 120). Triangulation kann einerseits zur gegenseitigen Validierung, andererseits zur Ergänzung eingesetzt werden (vgl. Kelle/Erzberger 2005, 302f). Auf diese Unterscheidung, die vier Grundformen, systematische Probleme bei der Begründung von Triangulation und praktische Probleme bei der Umsetzung kann im Rahmen der Arbeit nicht eingegangen werden, stattdessen wird auf Kelle/Erzberger (a.a.O.) und insbesondere Flick (2005, 309ff) verwiesen.

Anstatt Versuchspersonen ins Labor zu holen, versucht man ins „Feld“ zu gehen, in die natürliche Lebenswelt der Beforschten. Inwieweit das gelingt, stellt ein wichtiges Gütekriterium dar. Ein zentraler Punkt ist dabei auch, daß man versucht, eine Interessenübereinstimmung mit den Beforschten zu erreichen. Qualitative Forschung will an konkreten sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen² und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen [...]. Durch diese Interessenannäherung erreicht der Forschungsprozeß eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand (Mayring 1996, 120).

Der von uns vorgesehene ‚Feldgang‘ umfasste die zeitliche Dimension von vier Schuljahren. Er war zwar zunächst nur für ein Schuljahr vorgesehen, wurde dann aber aufgrund sachbezogener Gründe – viele Fragen, die über das eine Schuljahr hinausragten; Interesse der Lehrerin an einer weiteren Erforschung ihrer schulischen Arbeit etc. – auf vier Schuljahre ausgedehnt. Der ‚Feldgang‘ sollte so konzipiert werden, dass er uns in alle relevanten Räume (Schulgebäude, Klassenraum, Nebenräume, Schulhof), schulisch relevanten Situationen (Unterricht, Pausen, Lehrerzimmer, Veranstaltungen etc.) sowie zu den wesentlichen Materialien und Medien (Klassen-PC, Arbeitsblätter, Wochenpläne etc.) führt.

Über diese gegenständliche Ebene hinaus ist für die Qualität der Forschungsergebnisse einer interpretativ ausgerichteten Einzelfallstudie von größter Bedeutung, dass (primär in den Interviews) möglichst viele ‚thematischen Räume‘ geöffnet werden und der Forscher hinreichend nahe an diese Themen heran kommt: Begründungen, Erfahrungen, Erfolge, Probleme, Ängste, Entwicklungen etc.

Diese Überlegungen machen deutlich, dass für die von uns vorgesehene Einzelfallstudie die ‚Nähe zum Gegenstand‘ konstitutiv ist, damit es zu einer „stellvertretenden Erfahrung“ (Stake; zit. in: Brügelmann 1975, 41) des Forschers kommt, die er anstelle der Leser des Fallberichts macht: die Nähe zu der ‚Fall-Geberin‘, aber auch die Nähe zum Alltag ihrer schulisch-unterrichtlichen Tätigkeit und nicht zuletzt die Nähe zu den Schülern, um auch an deren Alltagswelt anzuknüpfen. Eine gewisse Vertrautheit mit den ‚Personen des Feldes‘ bietet auch die Chance, die Störanfälligkeit des Feldes zu verringern. Bei aller Nähe muss aber eine Beeinflussung des ‚Feldes‘ sorgsam vermieden werden, und auch die Zuständigkeit im Forschungsprozess ist einzuhalten – für Beck/Scholz (1997, 681) hat der Forscher „zwei Haltungen zu realisieren, nämlich Engagement und Distanz“.

Voraussetzung dafür sind ein besonderes Vertrauensverhältnis, eine partielle Interessenübereinstimmung, Transparenz seitens des ‚Fall-Forschers‘ und eine Nachvollziehbarkeit für die ‚Fall-Geberin‘ (s.o.). Für die Schüler ist es wichtig, dass der Forscher

¹ Durch die ‚Nähe zum Gegenstand‘ entstehen allerdings zwei potentielle Problembereiche: Einerseits besteht die Gefahr, das ‚Feld‘ resp. die handelnden Personen im ‚Feld‘ zu beeinflussen, andererseits stellt sich die Frage, ob dem Forscher angesichts eines starken Involviertseins noch hinreichende Objektivität und Verantwortung für die Forschung gelingt bzw. eine Verzerrung der Ergebnisse verhindert werden kann. Dies gilt insbesondere für solche Studien, für die ein „höchstmöglicher Grad der Teilnahme der Forschenden im Feld“ gefordert wird. Eine zusätzliche ethische Problematik wird aufgeworfen, wenn der Forscher im Sinne eines „vollständigen Partizipanten“ [...] eine Insider-Rolle in jener Gruppe ein[nimmt], die er untersucht – ohne daß dieser aber seine ‚Forscher-Identität‘ bekannt ist“ (Moser 1995, 62).

² Wir verfolgen allerdings dezidiert nicht die Intention, die untersuchte Praxis zu verändern, wie dies primär in der Aktions-/Handlungsforschung geschieht, wenngleich die Zusammenarbeit auch zu einem gewissen Klärungsprozess bei der Fallgeberin führte (s. Kap. 7.2).

häufiger und über längere Zeiträume im Unterricht mit dabei ist, damit die Besuche eine gewisse Normalität erhalten. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Auswahl der 'Fall-Geberin', den konkreten Forschungsprozess, die Forschungsethik und die Qualifizierung des 'Fall-Forschers' (s.u.).

Durch die hier beschriebene 'Nähe zum Gegenstand' erhält die Studie zudem in ihrer Außenwirkung eine größere Glaubwürdigkeit und Authentizität. Dabei geht es um mehr „als um eine formal-technische Maßnahme. Authentizität schließt nicht nur den Untersuchten und die Untersuchungssituation ein, sondern auch den Untersuchenden selbst“ (Peschel 2003b, 325).

Forschungsethik

Fallstudien leben von der Erkennbarkeit: Die Betroffenen finden sich in der Darstellung wieder, der unbeteiligte Leser findet durch die Vergleichbarkeit seiner Alltagserfahrung in die beschriebene Wirklichkeit hinein. Damit werden die dargestellten Personen und Einrichtungen verletzlich. Gegenüber Dritten können sie in vielen Fällen durch Anonymisierung der Daten geschützt werden. Der Konfrontation mit dem Urteil des Forschers entgehen sie dadurch nicht. Dieser Einbruch in die Intimsphäre macht es für Forscher und Betroffene gleichermaßen schwierig, „mit der Wahrheit zu leben“. Keiner von beiden kann sich verstecken, sei es in der Anonymität der Stichprobe, sei es hinter den Instrumenten und der technischen Distanz, die sie erzeugen. Taktgefühl und Erfahrung auf Seiten des Forschers kann verhindern, daß die Entblößung indiskret wirkt oder gar in Vivisektion ausartet. Er wird aber nicht verhindern können, daß schon das persönliche Interview, erst recht aber die Rückmeldung von Deutungen die Betroffenen nachhaltig beeinflusst (Brügelmann 1982c, 27; vgl. a. Stenhouse 1982).

Auf die sich im Gefolge dieser Situationsbeschreibung ergebenden Fragen sind in unserer Studie konkrete Antworten zu geben: Wie ist Anonymität zu gewährleisten?; Wo liegt die „Grenze zwischen wissenschaftlichem und öffentlichem 'Recht auf Wahrheit' gegenüber dem individuellen 'Recht auf Privatheit', wessen „Wahrheit zählt“?; Wo muss sich der „Forscher selbst Grenzen setzen, weil er mit der Wirkung seiner Arbeit nicht mehr sachkundig umgehen kann“? (Brügelmann 1982c, 27).

Auf der sozialen Ebene sind in der Zusammenarbeit mit Frau Esser Transparenz, Offenheit, Authentizität, Zuverlässigkeit, Diskretion, Taktgefühl, Sensibilität und Empathie unabdingbar. Der Forscher sollte bewusst die Rolle des „ehrlichen Maklers“ (McDonald; zit. in: Brügelmann 1975, 41) zwischen einerseits der Lehrerin, die ihre schulische Arbeit für die 'Blicke' einer Fallstudie öffnet, und andererseits der interessierten Öffentlichkeit einnehmen.

Auf der formalen Ebene ist zunächst eine weitgehende Anonymität anzustreben, indem auf alle konkreten Hinweise zur Lehrerin, der Schule etc. verzichtet wird bzw. die befragte Lehrerin über eine entsprechende Dokumentation mitbestimmen kann. Ihr sind über kommunikative Validierung und ein Initiativrecht Einflussmöglichkeiten auf die Datensammlung und -auswertung einzuräumen. Dabei werden alle kollegiumsbezogenen Daten besonders validiert. Zudem erhält sie die Gelegenheit, nach Abschluss der Studie ein Fazit aus ihrer Perspektive im Rahmen der Arbeit zu veröffentlichen. Die konsequenteste Option der 'Rechtsausübung' besteht für Frau Esser aber darin, dass sie zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses aussteigen und damit die Fallstudie zu ihrer Offenheit in Schule und Unterricht zu einem Abbruch bringen kann. Diese for-

schungsethischen Grundsätze wurden ihr in schriftlicher Form mit den „Basisinformationen zum Forschungsvorhaben“ (s. Anhang) ausgehändigt.

Qualifikation des Forschers

Vorab ist noch einmal auf die unabdingbaren sozialen Qualifikationen zu verweisen, die im Kontext der Forschungsethik genannt wurden.

Darüber hinaus werden völlig zu Recht für den Fall-Forscher weitere Qualifikationen gefordert, die sich durch einen kompetenzorientierten Charakter auszeichnen:

- [...] inhaltlich ausgewiesene Sachkunde, z.B. in einer akademischen Disziplin und/oder
- methodische Spezialisierung auf Verfahren der Informationsgewinnung und -verarbeitung und/oder
- persönliche Vertrautheit mit dem Untersuchungsgegenstand und der Subkultur, in die er eingebettet ist (Brügelmann 1982b, 81; Hervorh. i. Original).

Eine inhaltlich ausgewiesene Sachkunde im Sinne einer „Vertrautheit mit dem [...] Referenzsystem“ (Moser 1995, 85) Konzeption/Theorie offenen Unterrichts bringen wir als Forscher insofern mit, als wir uns seit mehr als einem Jahrzehnt intensiv mit Fragen des offenen Unterrichts beschäftigen: in den einschlägigen Publikationen (die entsprechenden Erkenntnisse sind in die Kapitel 2 und 5 eingeflossen) und dadurch, dass wir Lehrveranstaltungen in der ersten, zweiten und dritten LehrerInnenausbildungsphase zu dieser Thematik durchgeführt haben.

Die methodische Spezialisierung hinsichtlich der Informationsgewinnung bezieht sich zunächst auf unsere Tätigkeit als Ausbildungsleiter/Fachleiter in der zweiten LehrerInnenausbildungsphase. In dieser Funktion sind nahezu täglich Unterrichtshospitationen (teilweise in Gruppen) durchzuführen, Protokolle anzufertigen und auszuwerten sowie Reflexionen, Beratungen und Diskussionen durchzuführen (teilweise in Gruppen, was häufig zu einer Erweiterung unserer eigenen Perspektive führt).

Eine weitere methodische Qualifikation im Rahmen der Informationsgewinnung besteht in einer angemessenen Durchführung erzählgenerierender und leitfragenbasierter Interviews. Entsprechende Übungen – angeleitet durch einschlägige Publikationen wie z.B. Mayring (1996), Friebertshäuser (1997a) und Jakob (1997) wurden im Vorfeld der Studie durchgeführt. Die Aneignung von Verfahren zur Informationsverarbeitung erfolgt im Rahmen des Forschungsprozesses (s.u.).

Eine „persönliche Vertrautheit mit dem Untersuchungsgegenstand (Offenheit in Schule und Unterricht/HH) und der Subkultur, in die er eingebettet ist“ (Schule; Unterricht; LehrerInnenalltag mit Planung, Umsetzung, Reflexion; Elternarbeit; Kollegium etc.) bzw. Vertrautheit mit dem „Referenzsystem“ Schule ist für uns als langjähriger Lehrer in verschiedenen Schulformen (mehr als zwei Jahrzehnte, innerhalb derer wir bereits Mitte der 1980er Jahre Elemente Freier Arbeit in einer Hauptschule erprobt und später weitere Formen offenen Unterrichts in der Grundschule umgesetzt haben), ehemaliger Schulleiter sowie Aus- und Fortbildner hinlänglich gegeben.¹

¹ Die persönliche Vertrautheit des Forschers mit der Subkultur von Schule wurde ergänzt über seine Rolle als Vater von drei Kindern, die jeweils eine dreizehnjährige Schulzeit durchlaufen haben.

3.3 Methoden und Prozess der Einzelfallstudie¹

Qualitative Forschung zeichnet sich durch die Spannung zwischen einerseits einer prinzipiellen theoretischen und methodischen Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand (s.o.) und andererseits einer Vermeidung eines völlig unsystematischen Vorgehens aus (Mayring 1996, 16f, 120; vgl. a. Lamnek 1993; Merkmens 1997).² Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Regelgeleitetheit, so konnte oben gezeigt werden, stellen wesentliche Gütekriterien dieser Forschungstradition und damit auch der interpretativ ausgerichteten Fallforschung dar. Im weitesten Sinne hängt von deren Realisierung die „wissenschaftliche Verwertbarkeit“ entsprechender Studien ab (Mayring 1996, 29).

Eine erste Grundlage dafür bildet das Einhalten eines „groben Ablaufplans“, wie ihn Mayring (mit Bezug auf Fuchs und Jüttemann/Thomae) empfiehlt und an dem wir uns mit unserer Studie weitgehend orientieren:

- Fragestellung,
- Faldefinition,
- Materialsammlung,
- Aufbereitung,
- Falleinordnung (vgl. Mayring 1996, 29f).³

3.3.1 Fragestellung und Faldefinition

Die Fragestellung und wesentliche Teile der Faldefinition unserer Studie sind bereits in der Einleitung formuliert und im Rahmen der Darstellung von Diskussion- und Forschungsstand hinsichtlich des offenen Unterrichts (Kap. 2 u. 3.2) en detail expliziert worden⁴:

Das zentrale Anliegen unserer Arbeit besteht darin, differenzierte Einsichten in den Alltag offener Schule/offenen Unterrichts, in konzeptionelle Elemente und deren Umsetzung, in Möglichkeiten und Grenzen, in Erfolge und Probleme etc. sowie auch in Genese, Haltung, Motivation und Belastung einer innovativen Lehrerin, die Schule und ihren Unterricht öffnet, zu gewinnen und zu vermitteln sowie die Kategorie Offenheit systematisch zu entfalten.

Wie ebenfalls schon dargelegt (s. Kap. 3.2), war von Beginn an klar, dass dieses Anliegen am ehesten mithilfe einer rekonstruktiven Fallstudie zu erreichen sein würde, und zwar weitgehend mit interpretativen Verfahren in der Tradition qualitativer Forschung.

Ein wesentliches Moment der Faldefinition, das bisher noch nicht geklärt wurde, ist die quantitative Dimensionierung der Studie:

- wie viele LehrerInnen sollen in die Studie einbezogen werden und
- welchen zeitlichen Umfang soll die Phase der Feldforschung (Materialsammlung) einnehmen?

¹ Die Form der Darstellung umfasst sowohl die Planung auf der Basis relevanter Literatur als auch die Realisierung, die aus der Retrospektive geschildert wird.

² Dies gilt auch für die hier vorgelegte Studie, wenngleich sie einige wenige quantitative Elemente enthält.

³ Im Kern übereinstimmende Strukturen finden sich auch bei anderen Autoren, so etwa bei Fischer/Brügelmann (1982, 17; vgl. a. Stenhouse 1982, 39; Kraimer 1995, 474; König/Bendler 1997), die sich auf den 'klassischen Dreischritt' beschränken: „Erhebung, Verarbeitung, Darstellung“. Wenn es sich um eine Einzelfallstudie handelt, in der die Einmaligkeit der pädagogischen Situation betont wird, kann die Darstellung „ohne Bezug auf andere Fälle“ (Brügelmann 1982b, 67) erfolgen.

⁴ Die beiden ersten Schritte werden daher hier zusammengefasst, außerdem wird auf eine detaillierte Wiederholung an dieser Stelle verzichtet.

Aufgrund inhaltlicher und pragmatischer Gründe wurden sechs LehrerInnen für die Studie vorgesehen und ein Untersuchungszeitraum von einem Schuljahr festgelegt.¹ Inhaltlich schien diese Festlegung angemessen, da auf diesem Weg sowohl ein personenabhängiges als auch auf die 'Wechselfälle' eines Schuljahrs bezogenes Spektrum von Offenheit erkennbar werden sollte. Außerdem sprach einiges dafür, dass die mit der Datenerhebung und -auswertung verbundenen Tätigkeiten von einem einzelnen Forscher zu bewältigen sein würden und die Belastungen für die beteiligten LehrerInnen in einem überschaubaren und erträglichen Rahmen würden gehalten werden können.

Nachdem diese grobe Ausrichtung feststand, war als eine der wesentlichen Fragen mit hoher Dringlichkeit die Fallauswahl zu klären. Dabei war zu eruieren, welche Gesichtspunkte bei der Auswahl von 'Fall-GeberInnen' zu beachten sind. Auch stellte sich die Aufgabe, geeignete LehrerInnen zu finden, die bereit waren, sich auf ein 'Forschungsabenteuer' einzulassen, das in seiner ganzen Tragweite noch nicht abzuschätzen war, dessen erkennbaren Konturen aber bereits eine außergewöhnliche Herausforderung deutlich werden ließen.

Zunächst ist für eine Fallauswahl die Grundgesamtheit zu bestimmen, die sich aus der Fragestellung und der Falldefinition ergibt. Für unsere Studie besteht die Grundgesamtheit danach in allen GrundschullehrerInnen,² die offenen Unterricht praktizieren.

Im zweiten Schritt ist die Auswahl von Fällen bzw. 'Fall-GeberInnen' vorzunehmen, die eine „angemessene Repräsentation“ (Merkens 1997, 100) dieser innovativen LehrerInnen³ darstellen. Grundlage für diese Entscheidung waren zunächst die empirisch ermittelten Ergebnisse (s. Kap. 2.4.1) über die Grundgesamtheit. Diese ist gekennzeichnet durch zwei 'Extremgruppen', eine Mehrheit von Grundschullehrkräften, die lediglich mehr oder weniger regelmäßig – täglich, zumindest wöchentlich – Einzelelemente offenen Unterrichts wie Stationenarbeit, Tagesplan, Wochenplan, Morgenkreis etc. praktiziert sowie einzelne LehrerInnen, die ihren Unterricht radikal öffnen. Dann gibt es ein 'Mittelfeld', in dem sich die 10% - 30% aller GrundschullehrerInnen befinden, die Schülern Raum für „persönliche Interessen bzw. individuelle Denkwege“ oder sogar ernsthafte inhaltliche Freiräume (Brügelmann 1997b, 8) geben.⁴ Aus unterschiedlichen Gründen war es nahe liegend, keinen Fall aus den beiden 'Extremgruppen' zu wählen (bei einer Lehrkraft aus der ersten Gruppe wären vermutlich nur spärliche Informati-

¹ Dieses war der Stand zu Beginn der Feldforschung. Im Verlauf des Forschungsprozesses ergaben sich allerdings prinzipielle Fragestellungen, die zu grundlegenden Veränderungen führten (s.u.). Im Folgenden wird aber die Fallauswahl in ihrer ursprünglichen Form geschildert und begründet, da die spätere 'Fall-Geberin' zum Kreis der hier ausgewählten Lehrerinnen gehört und die Auswahlargumentation daher auf sie zutrifft.

² Wir beschränken uns auf GrundschullehrerInnen, da es wenig sinnvoll erscheint, in eine aus pragmatischen Gründen begrenzte Fallstudie (mit der von uns verfolgten Fragestellung) Lehrpersonen aus verschiedenen Schulformen aufzunehmen.

³ Wie schon an anderer Stelle ausgeführt, wird die Bezeichnung innovative LehrerInnen von Schönknecht (1997, 9) übernommen, die darunter LehrerInnen versteht, die ihren Unterricht öffnen.

⁴ Eine weitere Ausdifferenzierung dieser Gruppe (wie von Brügelmann vorgenommen) war für die Fallauswahl nicht sinnvoll, da eine Zuordnung von Fällen zu Beginn der Studie aufgrund fehlender Detailkenntnisse nicht möglich gewesen wäre.

onen über Offenheit angefallen, eine Lehrkraft mit radikaler Öffnung ist nicht typisch¹), sondern aus dem Mittelfeld. Damit ergab sich eine spezifizierte Grundgesamtheit, die die bis zu 30% der Grundschullehrkräfte umfasst, die eine wie oben skizzierte Offenheit praktizieren. Dies entspricht einer Typenbildung – ohne dass damit die Einmaligkeit der konkreten pädagogischen Situation in Frage gestellt wird² –, die in allgemeiner Form eine Übertragung der „Ergebnisse auf andere, ähnlich gelagerte Fälle“ zulässt (Merkens 1997, 97), also auf LehrerInnen der ‚30%-Gruppe‘ im Sinne von: ‚So oder ähnlich könnte es mit der Offenheit auch bei diesen LehrerInnen sein‘.

Eine weitere (sehr drastische) Einschränkung der LehrerInnengruppe, die aus der spezifizierten Grundgesamtheit für eine Fallauswahl in Frage kam, erfolgte durch das Kriterium der „Zugänglichkeit“ bzw. „Erreichbarkeit“ (Merkens 1997, 97; 2005, 288). Da in der qualitativen Forschung „das Kriterium der statistischen Repräsentativität in der Regel keine Rolle“ spielt, sondern die „Forderung der inhaltlichen Repräsentation“ (Merkens 1997, 100), konnte im erreichbaren Umfeld des Forschers nach entsprechenden Repräsentanten der ‚30%-Gruppe‘ gesucht werden.

Dieses Umfeld des Forschers umfasste in unserem Fall aufgrund der langjährigen und vielfältigen Tätigkeiten im Raum der Schule (s.o.) mehrere Hundert LehrerInnen. Von diesen KollegInnen waren uns aufgrund von Schulbesuchen, Unterrichtshospitationen, Fortbildungen und Gesprächen, also nicht nur aufgrund von Selbstaussagen, mindestens 100 LehrerInnen mehr oder weniger gut bekannt, die Elemente offenen Unterrichts praktizieren und dies nicht lediglich einmal pro Woche. Ein ‚gate keeper‘, wie häufig in der Forschung nötig, erübrigte sich daher.

Neben diesem spezifischen Merkmal für unsere Studie sollten Informanten in Fallstudien nach Morse durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet sein:

Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen; sie haben die Fähigkeit zu reflektieren; sie können sich artikulieren; sie haben die Zeit, interviewt zu werden, und sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen (zit. in: Merkens 1997, 101).

Das weitere Vorgehen bei der Fallauswahl im Rahmen unserer Studie (stichwortartig):

¹ Außerdem lagen bereits Publikationen von Peschel zu seinem ‚radikal‘ geöffneten Unterricht vor und es war bekannt, dass er an einer ausführlichen Studie dazu arbeitete, so dass diese (äußerst kleine) Gruppe schon eine Fallrepräsentanz aufwies.

² „Damit ist ein Kernproblem des Verständnisses von Forschungen mit qualitativen Methoden verbunden: Wenn man von der Einmaligkeit des Ereignisses ausgeht, wie das der Fall ist, wenn man die Praxis des Erziehens in ihrem jeweiligen Vollzug als nicht wiederholbar annimmt, die Grundannahme also die Besonderheit der jeweiligen pädagogischen Praxis ist (vgl. Benner/Ramseger 1981, 8) und damit die Einmaligkeit der pädagogischen Praxis zum Prinzip erhoben wird, wie das z.B. Dilthey (1968a) als programmatisch für die beschreibenden Wissenschaften angesehen hat, dann stellt sich die Frage der angemessenen Stichprobe im Sinne der Fallzahl nicht, weil die Untersuchung nur auf die sorgfältige Dokumentation eines Einzelfalles eingegrenzt sein kann“ (Merkens 1997, 98). U.E. ist in diesem Kontext eine Unterscheidung sinnvoll zwischen der einzelnen konkreten pädagogischen Situation, die tatsächlich einmalig und damit ‚unvergleichbar‘ ist, und der Anlage und Erfahrung von Offenheit im Unterricht durch LehrerInnen der ‚30%-Gruppe‘, die in ihren Grundzügen Ähnlichkeiten aufweisen werden und daher in allgemeiner Form vergleichbar sind.

- Erstellen einer Liste mit 20 Lehrerinnen,¹ die von den ca. 100 genannten Lehrkräften nach einer ersten Sichtung geeignet (entsprechend der genannten Eigenschaften) und erreichbar schienen;
- Einteilung in Gruppen nach Dienstalter (vgl. Reimers 1996): Berufsanfängerinnen, Lehrerinnen mit ca. 10-jährigem Dienstalter und mit mehr als 20 Jahren Dienstzeit;
- nochmalige Reduzierung auf 12 Lehrkräfte (vier pro Dienstaltersstufe);
- Erstgespräch mit diesen Lehrerinnen zum Forschungsvorhaben, was zu einer weiteren Reduzierung auf sechs 'Fall-Geberinnen' mit einem Anfangsinteresse führte. Dabei waren alle vier Grundschuljahrgänge vertreten / Kl. 2 und Kl. 4 je zweimal;
- Aushändigen der verschriftlichten „Basisinformationen zum Forschungsvorhaben“ (s. Anh.) an die sechs verbliebenen Lehrerinnen (vgl. Meuser/Nagel 1997, 487);
- nach zwei Wochen telefonische Abfrage² von Interesse bzw. Bereitschaft zur Teilnahme, wobei von allen sechs Lehrerinnen eine feste Zusage erfolgte;
- nach etwa einem Jahr Konzentration auf den Einzelfall Frau Esser und weitere Forschungstätigkeit über zusätzliche drei Schuljahre (s.u.).

Wie geplant wurde die Feldarbeit zu Beginn des Schuljahres 1997/98 mit den sechs Kolleginnen aufgenommen. Nach einem guten Start zeigten sich aber bald die ersten Probleme. Es erwies sich als schwierig, die zahlreichen notwendigen Termine für Interviews und Unterrichtshospitationen abzustimmen.

Im Fall einer Kollegin kam aus den unterschiedlichsten Gründen (Erkrankung, Fortbildung, Vertretungsunterricht, Arbeitsüberlastung etc.) lediglich ein Interviewtermin zustande. Da nach einem halben Jahr kein Unterrichtsbesuch möglich geworden war, wurde die Zusammenarbeit in gegenseitigem Einvernehmen eingestellt.

Eine andere Kollegin ließ sich am Ende des Schuljahres in eine entfernt liegende (120 km) Stadt eines anderen Bundeslandes versetzen, was eine Fortsetzung der positiven Zusammenarbeit trotz zweier Unterrichtshospitationen an der neuen Schule über das zunächst geplante erste Jahr hinaus nahezu unmöglich machte.

Neben diesen eher äußerlichen Schwierigkeiten erwuchs das zentrale Problem aus dem Untersuchungsgegenstand bzw. aus der Fülle des zugänglichen Datenmaterials. Es stellte sich nämlich bald das folgende Dilemma ein: Einerseits ergaben die vorgesehenen und möglichen Interviews und Unterrichtshospitationen mit jeder der Teilnehmerinnen sehr interessante und viel versprechende Eindrücke und Informationen, die aber auch zwangsläufig zufällig und einseitig waren und die daher im Gefolge vielfältige Fragestellungen (nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung) für weitere Interviews, Unterrichtshospitationen und eine Dokumentensammlung aufwarfen, wozu die Kolleginnen auch bereit waren. Andererseits ergab sich daraus eine Eigendynamik und eine potentielle 'Materialflut', die, so war schnell zu erkennen, durch einen einzelnen Forscher im Rahmen einer wie hier vorgelegten Arbeit nicht adäquat zu erheben und auszuwerten sein würde.

¹ Aus verschiedenen Gründen (Eignung und besonders Erreichbarkeit) wurde von den wenigen männlichen Grundschullehrkräften aus dem Hunderterkreis kein Kollege in diese Gruppe aufgenommen.

² Hier wurde bewusst eine telefonische Abfrage gewählt, da auf diesem Wege eine evtl. Absage leichter fallen würde als in einer face-to-face-Situation (vgl. Meuser/Nagel 1997, 487).

Es stellte sich also die folgende Frage zur Entscheidung: Entweder eine Studie realisieren, die auf fünf Fällen basiert und die zwangsläufig auf vielfältige potentielle Datenquellen verzichtet und sich daher an wesentlichen Stellen auf allgemeine und vorläufige Ergebnisse beschränkt, oder den weiteren Forschungsprozess auf eine Einzelfallstudie mit der großen Chance tieferer Einsichten zu konzentrieren, und die bisher gesammelten Daten der übrigen vier Fälle in einer späteren Publikation auszuwerten.

Die Entscheidung fiel zugunsten der Einzelfallstudie, da das Hauptforschungsanliegen, dichte, detaillierte, gesättigte, entwicklungsbezogene Ergebnisse über Alltag, Konzepte, Erfahrungen, Erfolge, Probleme, Haltungen, Motivationen etc. zu erheben, nur auf diesem Wege, dies hatte der bisherige Forschungsprozess gezeigt, erreichbar sein würde.

Neben dieser inhaltsbezogenen Begründung konnte die Entscheidung für eine Einzelfallstudie auch aufgrund konzeptioneller Aspekte von Fallstudien abgesichert werden, ohne dabei die geforderte Regelgeleitetheit prinzipiell zu verletzen. Zunächst ist dabei auf die konstitutive Offenheit des Forschungsprozesses bei qualitativen Studien (s.o.) und die in manchen Konzeptionen vorgeschlagene „Explorationsphase“ bei Fallstudien (vgl. Kraimer 1995, 468f mit Bezug auf Blumer 1973) hinzuweisen. Hinzu kommt ein weiterer spezifischer Aspekt von Fallstudien. Nach Merkens (1997, 102; 2005, 292 mit Bezug auf Wiedemann 1991 und Flick 1995) ist es Kennzeichen qualitativer Fallforschung, dass „der Prozess des Stichprobenziehens am Beginn der Untersuchung noch nicht abgeschlossen“ sein muss. Besondere Ereignisse oder Erkenntnisse („Zweckmäßigkeitserwägungen“) können zu einer diesbzgl. Ergänzung oder Veränderung führen.¹

Nachdem diese Grundsatzentscheidung getroffen war, galt es zu klären, mit welcher der fünf Lehrerinnen der Forschungsprozess fortgesetzt werden sollte. Prinzipiell kamen alle in Frage, da das Vertrauensverhältnis und die Zusammenarbeit ausgezeichnet waren und auch Merkmale der ‚30%-Gruppe‘ bei allen erkennbar wurden. Die Tatsache aber, dass von einer Kollegin, nämlich von Frau Esser,² zum Zeitpunkt der Entscheidung das mit Abstand umfangreichste und dichteste Material vorlag, präjudizierte die Entscheidung. So hatte sie etwa auf eigene Initiative an Stelle des erbetenen ‚Wochentagebuchs‘ ein detailliertes ‚Tagebuch‘ über vier Wochen geführt, das allein eine enorme Datenfülle mit höchst interessanten Informationen enthielt. Hinzu kam, dass Frau Esser wiederholt eigenes Material einbrachte, von ihrer Entwicklung berichtete und davon, dass sie im nächsten dritten und vierten Schuljahr manches anders machen würde. Außerdem hatte sie mehrmals sehr deutlich ihre Interesse an einer weiteren Erforschung ihrer schulisch-unterrichtlichen Arbeit bekundet. Damit war die Entscheidung hinreichend begründet und die Falldefinition abgeschlossen.

¹ Im weitesten Sinn lehnen wir uns mit dieser Vorgehensweise – wenn auch zunächst unbeabsichtigt – an dem Verfahren des ‚theoretical sampling‘ (vgl. Merkens 2005, 290ff) an, da wir zwar einerseits zu Beginn des Forschungsprojekts über vielfältige Informationen zum Forschungsgegenstand verfügten, andererseits erst der Forschungsprozess in seiner Mikrostruktur und der sich entwickelnden Eigendynamik eine gegenstandsangemessene präzise (Einzel-)Fallkonstruktion ermöglichte.

² So der anonymisierte Name der ‚Fall-Geberin‘.

3.3.2 Materialsammlung

Das Sammeln des Materials resp. der Informationen wird auch als ‚Feldarbeit‘ bezeichnet: „Informationen aufspüren, hervorlocken und sammeln und zwar hautnah am Untersuchungsgegenstand“ (Stenhouse 1982, 39). Diese Phase des Forschungsprozesses der hier vorgelegten Studie umfasste vier volle Schuljahre (1997/98; 1998/99; 1999/2000; 2000/2001), einige Informationen und Dokumente wurden aber später noch zusätzlich in die Auswertung einbezogen.¹

Nach Stenhouse umfassen die klassischen Formen der Feldarbeit bzw. der Materialsammlung im Rahmen von Feldstudien:

- Das Sammeln und Aufspüren von Dokumenten;
- das Beobachten [...];
- das Interviewen;
- das Auswerten und Erheben von Statistiken (Stenhouse 1982, 39).²

In der Forschungspraxis werden diese ‚Instrumente‘ abhängig von dem Forschungsgegenstand und der Fragestellung einzeln, in Auswahl, mit Schwerpunktsetzung oder in Kombination eingesetzt. Bei Kombinationen von Erhebungsinstrumenten spricht man auch von (methodischer)³ Triangulation, die eine zweifache Funktion erfüllen kann:

[...] die gegenseitige Validierung von Ergebnissen einerseits oder die Ergänzung verschiedener Blickwinkel zu einem einheitlichen Bild des Untersuchungsgegenstandes andererseits (Kelle/Erzberger 2005, 308).

Die hier vorgelegte Studie folgt der „Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven“ (Kleining; zit. in: Kraimer 1995, 471), d.h. nach Möglichkeit werden alle vier Formen der Feldarbeit im Sinne der doppelten Funktionalität einer Triangulation durchgeführt, um ein möglichst breites, vielfältiges und abgesichertes Spektrum an Informationen zu erhalten. Dabei geht es vor allem darum, sowohl die subjektive Konstruktion von Offenheit (Modell) als auch ihre Realisierung in Schule und Unterricht sowie eine berufsbiographische Skizze im Sinne eines ‚Gesamtprofils‘ nachzuzeichnen (s. Kap. 1 u. 2), sodass Verfahren mit verbalem Zugang zum Untersuchungsgegenstand, teilnehmende Beobachtung im Unterricht sowie ‚Spurensuche‘ in Dokumenten und Statistiken zur Anwendung kommen sollten.

¹ So z.B. ein Bericht der Lehrerin und entsprechende Schülerdokumente, die im Unterricht im Zusammenhang mit dem dramatischen Ereignis des 11. Sept. 2001 im New York entstanden waren.

² Mayring (1996, 48ff) verzichtet bei seiner Darstellung von „Erhebungstechniken“ auf die erste und vierte Form, fügt aber zusätzlich die „Gruppendiskussion“ an. Da diese Form der Datenerhebung, bei der es primär um das Aufdecken sozialer Zusammenhänge geht, für unsere Studie irrelevant ist, verzichten wir hier auf eine Darstellung. Dagegen erscheinen die von Stenhouse aufgeführten Formen im Rahmen unseres Vorhabens realisierbar und ‚ertragreich‘, wenngleich mit unterschiedlicher Gewichtung. Entsprechend dieser unterschiedlichen Bedeutung werden die einzelnen Verfahren im Folgenden dargestellt, wobei mit den beiden mit Abstand wichtigsten Verfahren, dem Interview und der Beobachtung, begonnen wird (vgl. weitere – für unser Vorhaben nicht relevante – Verfahren wie etwa das Experiment bei Kraimer 1995, 475). Im Übrigen werden in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: Formen, Methoden, Verfahren, Techniken, Instrumente der Material-, Daten- oder Informationssammlung oder -erhebung etc.

³ Vgl. weitere Formen der Triangulation bei Flick (2005) u. Stähling (1998, 125).

3.3.2.1 Interview als Form der Materialsammlung

Grundsätze

In der qualitativen Forschungstradition kommt Erhebungsverfahren, die auf einen verbalen Zugang zum Untersuchungsgegenstand setzen, eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Friebertshäuser 1997a).

Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muß hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte (Mayring 1996, 49).

Innerhalb dieser verbalen Verfahren¹ steht das Interview mit seinen verschiedenen Formen im Mittelpunkt (vgl. Lamnek 1993, 477). Entsprechend der methodischen Grundform kann man die unterschiedlichen qualitativen² Interviewtechniken in „Leitfaden-Interviews“ und „Erzählgenerierende Interviews“ einteilen, in der Forschungspraxis werden aber häufig Mischformen gebildet (Friebertshäuser 1997a, 372), „bzw. stellen diese Interviewtypen gar Mischformen ihrer selbst dar“ (Reimers 1996, 80).

Eine solche Mischform bzw. eine Kombination, die auf der methodischen Ebene (1) erzählgenerierende explorative Elemente, (2) teilstrukturierte Leitfadenelemente und (3) diskursive Aspekte eines Experteninterviews enthält sowie auf der inhaltlichen Ebene sowohl (4) problemzentriert als auch (5) biographisch ausgerichtet ist, erschien aus unterschiedlichen Gründen für die mehrfachen Interviews unseres Forschungsvorhabens angeraten (die Zahl wurde vorab nicht festgelegt, sie ergab sich im Prozess):

(1) **Erzählgenerierende**, offene Elemente sollten die Interviews enthalten, da die Studie insgesamt einen explorativen Charakter hat. Zwar geht es bei der Frage nach Offenheit in Schule und Unterricht auf einer allgemeinen Ebene um eine Beschäftigung mit „vertrauten Welten“ (Oswald 1997, 80), aber auf den Fall bezogen um „Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte“ (a.a.O.) in diesen ‚vertrauten Welten‘, sowohl auf der Mikroebene des Alltags als auch die Grundsatzentscheidungen betreffend. Da zudem bisher kein ‚Gesamtportrait‘ vorliegt, ist nicht auszuschließen, dass auch (zumindest partiell) Einblicke in bis dahin ‚unbekannte Welten‘ eröffnet werden. Ein narrativer und damit offener Zugang bildet hier die Bedingung der Möglichkeit.

In der ursprünglichen Form ist das narrative Interview eine „von den Befragten frei entwickelte, durch eine Eingangsfrage – die ‚erzählgenerierende Frage‘ – angeregte Stegreiferzählung“ (Hopf 2005, 355 mit Bezug auf Schütze). Die Grundintention dabei ist, „durch freies Erzählenlassen von Geschichten zu subjektiven Bedeutungsstrukturen [zu] gelangen, die sich einem systematischen Abfragen versperren würden“ (Mayring 1996, 55).

¹ Zu denen auch die Gruppendiskussion zählt, die, wie schon angemerkt, für die hier vorgelegte Studie nicht relevant ist.

² Die Vielfalt und Terminologie ist verwirrend und teilweise werden für gleiche oder ähnliche Verfahren unterschiedliche Begriffe verwandt: narratives, offenes, unstrukturiertes, strukturiertes, fokussiertes, teilstandardisiertes, problemzentriertes Interview; Leitfrageninterview, Intensivinterview, Experteninterview etc., vgl. Mayring 1996; Reimers 1996, 80ff; Friebertshäuser 1997a; Hopf 2005). Teilweise unterscheiden sich diese Interviewformen lediglich in Nuancen, sodass eine Abgrenzung voneinander kaum möglich ist (Reimers 1996, 79). Im Gegensatz dazu sind die standardisierten Fragebögen der quantitativen Sozialforschung zu sehen.

In Abgrenzung zu Leitfaden-Interviews zielt hier die Interview-Führung darauf ab, den Befragten weitgehend die Strukturierung des Gegenstandes zu überlassen und das Datenmaterial des Interviews nicht durch Vorgaben (Leitfragen) von seiten des Forschenden vorzustrukturieren. Die Interviewerin übernimmt die Rolle der interessierten ZuhörerIn, die nur durch Zurückhaltung den Erzählfluß in Gang hält (Friebertshäuser 1997a, 386 mit Bezug auf Fuchs 1984).

In der klassischen Form verläuft das narrative Interview in vier Stufen: „Definition des Erzählgegenstandes; Stimulierung der Erzählung; Durchführung, Aufrechterhalten des roten Fadens, der Erzählstruktur; Nachfragen in Richtung der intendierten subjektiven Bedeutungsstruktur“ (Mayring 1996, 56).¹ Teilweise wird „der Begriff des ‘narrativen Interviews’ in der Forschungspraxis [...] recht weit gefasst und mitunter auch als Kürzel für teilstandardisierte biographische Interviews verwendet“ (Hopf 2005, 355).

(2) **Leitfadeninterviews** sind auf der methodologischen Ebene durch einen prinzipiell anderen Zugang gekennzeichnet:

Das zentrale Charakteristikum von Leitfaden-Interviews besteht darin, daß vor dem Interview ein Leitfaden mit vorformulierten Fragen oder Themen erarbeitet wird. Dadurch grenzen die Forschenden die Interviewthematik ein und geben einzelne Themenkomplexe bereits vor. [...] Leitfaden-Interviews setzen ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Relevanz kann sich aus Theorien, eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten. Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren. Die diversen Interviewtechniken, die mit Leitfaden arbeiten, unterscheiden sich allerdings noch einmal darin, wie stark das Interview durch die Leitfragen strukturiert wird (Friebertshäuser 1997a, 375).

Die verschiedenen Varianten von Leitfäden umfassen fertig formulierte und detaillierte Fragen, Fragenpaletten zur Auswahl oder weitgefaste Themenkomplexe zur Gesprächsanregung resp. mit erzählgenerierendem Charakter (vgl. a.a.O., 375f).

Teilstrukturierte Leitfadenelemente (partiell aus Memos resultierend; s.u.) ergeben sich für die geplanten Interviews auf zwei Ebenen und haben neben ihrer Bedeutung im Rahmen der Datenerhebung eine vorbereitende Funktion für die spätere Kategorienbildung (s. Kap. 3.3.3.2):

Zunächst resultieren sie aus der Tatsache, dass Offenheit in Schule und Unterricht keine prinzipiell unbekannte Thematik darstellt. Im Gegenteil, es liegen zahlreiche konzeptionellen Elemente und Forschungsergebnisse vor. Hier kann, hier sollte gezielt ‘im Feld’ nachgefragt werden, ob Frau Esser entsprechende Elemente umsetzt, warum sie dies tut oder nicht tut, welche Erfahrungen sie gemacht hat, ob sie eigene Elemente entwickelt hat, welche Kombinationen erfolgreich waren oder auch nicht, etc. Ein solches Nachfragen kann als stellvertretendes Nachfragen des Forschers für die an offenem Unterricht interessierten PraktikerInnen, die bekanntlich viele Fragen haben (s.o.), angesehen werden. Das Nachfragen ist aber auch relevant für die bei der Einzelfall-

¹ Vgl. die etwas andere Struktur bei Hopf (2005, 356).

forschung wichtige Vergleichbarkeit mit anderen Fällen sowie die Anschlussfähigkeit an das wissenschaftliche Referenzsystem (s.o.).

Der zweite Begründungskontext ergibt sich aus dem vierjährigen Forschungsprozess (s.u.). Bereits vor dem ersten Interview war sowohl dem Interviewer als auch der Interviewten bekannt, dass mit diesem Interview erst der Einstieg in eine Reihe weiterer Interviews gemacht werden würde, sodass der sonst in einmaligen Interviews übliche „Gestaltschließungszwang“ (Friebertshäuser 1997a, 387) für die Interviewte nicht bestand. Das hatte in diesem, aber auch in den späteren Interviews, die alle mehr oder weniger große narrative Freiräume enthielten, zur Folge, dass sich eine Vielzahl von Aspekten ergab, die von Frau Esser lediglich en passant erwähnt und die nur teilweise durch Nachfragen innerhalb des jeweiligen Interviews expliziert wurden, sodass weiterer Klärungsbedarf entstand. Analoge Fragen ergaben sich auch im Gefolge der Unterrichts hospitiationen und durch die Einbeziehung weiterer Materialien (z.B. Wochenpläne, Klassenbucheinträge etc.). Leitfäden konnten also zu einer sukzessiven Erhöhung der Informationsdichte über den Untersuchungsgegenstand eingesetzt werden.

(3) Frau Esser, die zu interviewende Lehrerin, wird in der Studie aufgrund wissenssoziologischer Überlegungen als **Expertin** ihrer schulisch-unterrichtlichen Arbeit allgemein, als Expertin für Fragen nach der Offenheit in ihrem Unterricht und als Expertin in eigener Sache angesehen. Eine Orientierung an dem ExpertInneninterview ist daher naheliegend.

Das ExpertInneninterview eignet sich zur Rekonstruktion komplexer Wissensbestände. Es wird sowohl als eigenständiges Verfahren als auch im Rahmen eines Methodenmix eingesetzt. [...]

Insgesamt handelt es sich um die Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen, des know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, enactieren und unter Umständen abändern bzw. gerade dieses verhindern, aber auch der Erfahrung derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben (Meuser/ Nagel 1997, 481).

Das ExpertInneninterview gilt allgemein als ein „wenig strukturiertes Erhebungsinstrument, das zu explorativen Zwecken eingesetzt wird“ (Meuser/Nagel 1997, 482). Es wird daher prinzipiell den qualitativen Interviews zugerechnet, weist aber einige Spezifika auf, die eine weitgehende Affinität zum Grundverständnis unserer Studie kennzeichnet (vgl. i. F. a.a.O., 483ff)¹:

- es rekurriert auf die wissenssoziologische Diskussion zum Expertenbegriff (A. Schütz);
- es geht von einem Wissensvorsprung bzw. einem Sonderwissen der Experten auf einem bestimmten Gebiet aus, das nach Sprondel (zit. in: a.a.O.) „vornehmlich an eine Berufsrolle gebunden ist“;
- es kann sich bei diesem Wissen einerseits um „klar und deutlich verfügbares Wissen“, andererseits um „implizites“ Wissen handeln;

¹ Eine einheitliche Bestimmung des ExpertInneninterviews liegt allerdings nicht vor. Vgl. zusammenf. Meuser/Nagel (1997).

- ExpertInnen zeichnet nach Hitzler (zit. in: a.a.O.) zudem eine „relative Autonomie“ aus;
- die durch den Forscher „vorgewonnene Etikettierung einer Person als Experte bezieht sich notwendig auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“;
- der Interviewer sollte sich vorab mit dem Untersuchungsgegenstand gut vertraut machen, damit er von der interviewten Person als kompetenter Gesprächspartner anerkannt wird und zudem in der Lage ist, „das Wissen der Expertin umfassend zu erheben“ (vgl. a.a.O.).

(4) Das Kennzeichen **problemzentrierter Interviews** (neben einer mehr oder weniger starken Strukturierung), kann mit Mayring (mit Bezug auf Witzel) wie folgt zusammengefasst werden:

Es ist [...] zentriert auf eine Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Leitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden (Mayring 1996, 50).

Wenngleich die von uns geplante Studie kein gesellschaftliches Problem im engen Sinne zum Thema hat, wie das bei klassischen problemzentrierten Interviews der Fall ist,¹ so scheint gleichwohl eine allgemeine Orientierung an dieser Interviewform sinnvoll: Die Gesamthematik der Untersuchung ist umrissen und wurde vom Forscher bereits vorab analysiert (s. Kap. 2). Sie bildet den Hintergrund für Leitfadenfragen. Im Verlauf des Forschungsprozesses sollten zudem solche Aspekte der Thematik in einen Leitfaden münden, die sich in zahlreichen Publikationen und Forschungsberichten als ‚echte Probleme‘ für PraktikerInnen herausgestellt haben (s.o.) und deren Bedeutung für die interviewte Lehrerin erarbeitet werden sollen, z.B. Selbstverantwortung und Arbeitshaltung der Schüler; Disziplin im offenen Unterricht; Belastung der Lehrkräfte bei der Vorbereitung offenen Unterrichts etc.

(5) Studien wie die von Reimers (1996) und Schönknecht (1997) haben gezeigt, dass deutliche Zusammenhänge zwischen **biographischen, speziell berufsbiographischen Entwicklungsaspekten** von Lehrkräften und ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zu einer Reform im Sinne der Öffnung ihres Unterrichts bestehen. Vor dem Hintergrund dieser Kenntnis ist davon auszugehen, dass Frau Esser von sich aus in den narrativen Phasen der Interviews (berufs-)biographische Aspekte zur Sprache bringen wird. Sollte es im Forschungsprozess als sinnvoll oder notwendig erscheinen, sind solche Aspekte spontan im Sinne „immanenten Nachfragen(s)“ (Schütze 1983) oder in Form von Leitfadenfragen durch den Interviewer (mit der gebotenen Zurückhaltung) zu thematisieren. Ein Verzicht darauf hätte mit großer Wahrscheinlichkeit eine Verkürzung der Erkenntnismöglichkeiten zur Folge (s.o. die angeführten Studien).

¹ Vgl. etwa die Längsschnittuntersuchung zur LehrerInnenarbeitslosigkeit von Ulich u.a. (1985). Darüber hinaus liegen einige weitere Abweichungen von der klassischen Form vor. So werden z.B. problemzentrierte Interviews häufig bei größeren Stichproben eingesetzt (vgl. Mayring 1996, 50ff).

Lebensgeschichtliche Erzählungen, wie sie mit dem narrativen Verfahren hervorgebracht werden, eröffnen den Blick auf individuelle und kollektive Lern- und Bildungsprozesse. Schulze (1985) weist darauf hin, daß Lebensgeschichten immer auch 'Lerngeschichten' sind, in denen es um die Identitäts- und Sinnkonstruktion geht. Anhand von lebensgeschichtlichen Darstellungen lassen sich Prozesse der Identitätsbildung und -veränderung im Zusammenhang mit biographischen Erfahrungen herausarbeiten. Der biographische Blick schafft einen Zugang, Veränderungs- und Wandlungsprozesse von Personen (und Gruppen) im Verlauf der Lebensgeschichte zu rekonstruieren.

Zwischen der Erziehungswissenschaft und der Biographieforschung besteht darüber hinaus eine hohe Affinität aufgrund des gemeinsamen Arbeitsfeldes (vgl. Krüger 1995, 32). Pädagogisches Handeln hat immer auch einen 'biographischen Bezug' (Schulze 1993, 13) (Jakob 1997, 445).

Da sich der Schwerpunkt unserer Studie nicht auf die Biographie von Frau Esser bezieht, werden auch nicht die beiden inzwischen klassischen Instrumente der Biographieforschung eingesetzt: die 'Lebenslinien-Übung' (vgl. Reimers 1996 92ff; Schönknecht 1997, 93f) und das 'biographisch-narrative Interview' (mit der Aufforderung, die Lebensgeschichte zu erzählen; vgl. zusammenf. Jakob 1997). Wir orientieren uns dagegen mit unserem Methodenmix sowohl inhaltlich als auch methodisch relativ frei an Interviews, die sich „auf Ereignisse in einer eingegrenzten Lebensphase (z.B. den Verlauf der Berufsbiographie [...])“ fokussieren (Jakob 1997, 449). Dabei beziehen sich die Erzählaufforderung, die evtl. 'immanenten Nachfragen' und die evtl. 'exmanenten Nachfragen' (Schütze) auf die (Berufs-)Biographie und den Zusammenhang zur Innovation des Unterrichts.¹

Interviewdurchführung

(1) Im **Vorfeld** der Durchführung der Interviews sind einige Kriterien für ein entsprechend adäquates Gespräch zu thematisieren. Einige dieser Kriterien sind in ihrer Bedeutung für 'einmalige' Interviews besonders groß,² haben aber insgesamt auch Gültigkeit in unserem Fall der Interviewstaffel über vier Jahre. Da solche Kriterien aus unterschiedlichen Kontexten zusammengetragen und hinreichend expliziert wurden (vgl. Reimers 1996, 82ff; Schönknecht 1997, 89ff; Friebertshäuser 1997a), beschränken wir uns auf eine stichwortartige Darstellung (vgl. i.F. Reimers 1996, 82ff): Nicht-Beeinflussung; Spezifität; Erfassung eines breiten Spektrums; Tiefgründigkeit; personaler Kontext; Zuhören; Pausen ertragen; Gesprächsstörer vermeiden; Inhalte neutral wiedergeben; Widerspiegeln; Hineinversetzen, Nachvollziehen und Angebote formulieren sowie ein Training entsprechender Kompetenzen.

Mit diesen Kriterien und einer notwendigen hohen gegenstandsbezogenen Kompetenz sind wesentliche Voraussetzungen für den Interviewer benannt. Da wir aufgrund unserer bisherigen beruflichen Tätigkeiten (Unterrichtsreflexionen, Beratungsgespräche etc.) einen Großteil dieser Qualifikation – besonders auch psychologisch relevante und kom-

¹ Die damit verbundene Einschränkung der Analysemöglichkeiten der Gesamtbioographie (vgl. Jakob 1997, 449) nehmen wir aufgrund unseres anders gearteten Forschungsinteresses bewusst in Kauf.

² So müssen 'einmalige' Interviews beim ersten Versuch gelingen, ein Nachfragen, ein Vertiefen etc. ist (in der Regel) später nicht mehr möglich. Vgl. die sorgfältige Vorbereitung eines 'Einmal-Interviews' bei Reimers (1996).

munikative Verhaltensweisen (vgl. Lamnek 1989, 67) – bereits abdecken und auch bisher intensiv mit Fragen zum offenen Unterricht beschäftigt waren, sprach alles dafür, die Interviews selbst durchzuführen. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil für einen wie hier vorgelegten Forschungsprozess eine kommunikative und gegenstandsbezogene Kontinuität äußerst wichtig erscheint (vgl. Schönknecht 1997, 90f).

Allein die Durchführung von Interviews musste erprobt werden. Dazu wurden entsprechende Übungen mit LehrerInnen durchgeführt, die nicht am Forschungsprozess beteiligt waren.

Eine weitere wesentliche Aufgabe im Vorfeld, Frau Esser über die Intentionen des Forschungsprojektes zu informieren, wurde bereits im Zusammenhang der Fallauswahl erledigt (s.o.).

Schließlich war es noch wichtig, wie dies auch von Reimers (1996) in seinem Projekt praktiziert wurde, die befragte Lehrerin über die folgende Grundhaltung des Forschers zu informieren:

[...] daß der Interviewer sich nicht als sogenannter 'Anhänger des Offenen Unterrichts' versteht, sondern vielmehr allen Formen des Unterrichts mit ihrer jeweiligen Zielsetzung eine Existenzberechtigung einräumt. Dieser Hinweis erscheint unbedingt notwendig, da der Begriff des 'Offenen Unterrichts' derzeit in vielen Bereichen der schulischen Öffentlichkeit konnotativ positiv besetzt und im Gegensatz dazu traditionelle Unterrichtsformen konnotativ negativ besetzt sind [...]. Über diesen Hinweis soll somit fremderwartungsorientiertem Mitteilungsverhalten der befragten Lehrerinnen und Lehrer vorgebeugt werden (Reimers 1996, 97).

(2) Das erste Interview wurde mit Frau Esser als **narratives Interview zu Beginn der Datenerhebung** am 30.10.1997 in ihrer Schule durchgeführt. Verabredet war ein ca. einstündiges Gespräch, dem ein 'warming up' als kurzes Vorgespräch mit nochmaligen Erläuterungen zum Forschungsprojekt, entsprechenden Rückfragen der Lehrerin und der erneuten Zusage von Vertraulichkeit vorausging (vgl. Schönknecht 1997, 91).

Da ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis notwendige Voraussetzung für die Fallstudie war und Frau Esser vorab über das grundsätzliche Forschungsinteresse informiert war – und dies bejahte und durch vielfältiges diesbzgl. Nachfragen ihr eigenes Interesse daran bekundet hatte¹ –, war es nicht schwierig, den Einstieg in dieses erste Interview zu schaffen. Eine gewisse beiderseitige Spannung, nun endlich starten zu können, lag gleichwohl über der Szenerie.

Das Interview war narrativ ausgelegt. Frau Esser hatte zunächst die Möglichkeit, aus ihrer Sicht Wesentliches zu erzählen und zugleich erhielt man ein möglichst breites Spektrum von Unterthemen für die nachfolgenden Interviews. Als Leitfaden für den Fall eines wenig ergiebigen oder sehr schleppenden Gesprächsverlauf waren die folgenden Aspekte bezogen auf den offenen Unterricht vorgesehen: Genese, Motive, Begründungen, Orientierungen, Erfahrungen (pos. u. neg.), Formen und Grad der Öffnung, Qualifikationen der LehrerInnen, Schüler, KollegInnen, Eltern, Ausbildung,

¹ Eine solche 'Beteiligung' der Interviewten an dem Forschungsprojekt entspricht dem zugrunde liegenden Verständnis, dass die Befragte als Forschungssubjekt verstanden und ernst genommen wird (vgl. Schönknecht 1997, 90 mit Bezug auf Measor 1985).

eigene Befindlichkeit (in dieser allgemeinen Form bildeten diese Unterthemen einen Teil des Gerüsts der Leitfäden für die folgenden Interviews).

Frau Esser wurde durch den Eingangsimpuls deutlich gemacht, dass sie in ihren Ausführungen nicht eingeeengt sei, auch nicht auf das Thema 'offener Unterricht':

HH: *Nachdem wir jetzt noch einmal wesentliche Aspekte des Forschungsvorhabens besprochen haben, möchte ich dich bitten, einmal über Schule im Allgemeinen, die schulische Situation heute und LehrerInnensein heute zu berichten/zu erzählen. Dabei braucht es durchaus nicht um offenen Unterricht zu gehen. Unwichtiges gibt es in diesem Zusammenhang grundsätzlich nicht (1b/4).*¹

Die Lehrerin nahm diesen Impuls auf und 'erzählte' flüssig und intensiv, sodass sich der Interviewer während des gesamten Gesprächs sehr zurückhalten und auf ein aufmerksames, aktives Zuhören beschränken konnte. „Dieses aktive Zuhören erfordert einerseits, sich in das Erzählte hineinzusetzen, nur wenige Impulse zu geben, wenn diese nötig sind, andererseits aber auch kritisch und aufmerksam die Untersuchungsthemen im Kopf zu haben und auf Hinweise darauf im Gespräch zu achten und sie zu nutzen“ (Schönknecht 1997, 91 mit Bezug auf Lamnek).

Die Lehrerin thematisierte bereits zahlreiche wesentliche Aspekte ihres Grundverständnisses, was zu dem Zeitpunkt des Interviews nur zu vermuten war, sich aber später bestätigte, und ihrer Berufsbiographie. Sie berichtete zudem über einzelne Kinder, Eltern und andere Schulen. Wichtig war, dass sie ohne jegliche Lenkung einen breiten Einstieg fand und nicht auf verengte Fragestellungen zur Offenheit in Schule und Unterricht fixiert war. So wurden etwa Aspekte des sozialen Miteinanders ebenso angesprochen wie die Belastungen, die sie als Lehrerin bei der Notengebung empfindet. In einigen Situationen (zumeist wenn der Redefluss stockte oder bei längeren Pausen) führten Impulse oder Nachfragen (im Sinne der 'immanenten Nachfragen') des Interviewers zur Fortsetzung der Ausführungen, Klärung oder Vertiefung von Sachverhalten, z.B.:

- HH: *Du sprachst vorhin davon, dass deine Schwerpunkte für diese Art von Unterricht aus der Zeit deiner Uniarbeit kommen. Erinnerst du noch, wie du zu diesen Schwerpunkten gekommen bist? (1b/80).*
- HH: *Fand dies über eine längere Zeitdauer statt?(1b/125).*
- HH: *Und das ist auch nicht so, dass sich nach einer gewissen Zeit da die Arbeitsbelastung automatisch reduziert?(1b/162).*
- HH: *Gibt es da eine institutionalisierte Rückmeldung oder ist das eher ein Grauzone, an die man sich nicht heranwagt?(1b/449).*

Das Interview dauerte 50 Min. und wurde mit Zustimmung von Frau Esser wie jedes der weiteren Interviews mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Nach ca. 45 Min. zeigte sich ein gewisser Spannungsabfall sowohl bei dem Interviewer als auch bei der Interviewten. Beide hatten bereits einen Schulvormittag absolviert. Eine längere Pause wurde als Anlass für die Beendigung dieses ersten Interviews genutzt:

¹ L = die Lehrerin Frau Esser; HH = Forscher/Autor; Zitate aus dem zusammen getragenen Forschungsmaterial werden kursiv gedruckt. Eine Erläuterung zu den Quellenangaben folgt.

HH: *Ich denke, wir sollten an dieser Stelle mal einen Schnitt machen und die Arbeit für heute beenden. Ich fand das hoch interessant und möchte mich auch jetzt noch einmal bei dir ganz herzlich bedanken (1b/501).*

(3) Diesem Einstieg in die Materialsammlung folgten während des **Forschungsprozesses weitere zwölf Interviews**, bei denen insgesamt eine Interviewzeit von knapp 13 h zusammen kam.

Die Interviews waren von ihrer Planung und Durchführung sehr verschieden, hatten unterschiedlich große narrative und/oder durch Leitfäden strukturierte Phasen, zeichneten sich durch eine hohe Flexibilität sowohl der Interviewten als auch des Interviewers aus, gingen teilweise ganz oder mit ihrer Thematik auf die Initiative von Frau Esser zurück und waren insgesamt von einem ausgezeichneten gegenseitigen Vertrauen gekennzeichnet.

Diese Einschätzung des Vertrauensverhältnisses beruht nicht allein auf der subjektiven Wahrnehmung des Interviewers, vielmehr liegen einige 'objektive' Indizien dafür vor: Bereitschaft und Wunsch von Frau Esser, die Studie auf vier Jahre auszudehnen, ihre eigenständige Initiative für unterschiedliche Beiträge zur Datensammlung und keinerlei ausweichenden Formulierungen bei Terminwünschen des Forschers für Interviews und Unterrichtshospitationen. Ebenso wenig gab es Äußerungen, die auf mangelndes Vertrauen schließen ließen, im Gegenteil, immer wieder verwendete Frau Esser Formulierungen wie: „Ich bin ganz gespannt!“; „Ich freue mich darauf!“; „Das interessiert mich aber auch!“ (s. a. Kap. 7.2).

Zu keinem Zeitpunkt des Forschungsprozesses ergab sich die Gefahr einer „Leitfragenbürokratie“, bei der „das Interview zu einem Frage- und Antwort-Dialog verkürzt wird, indem die Fragen des Leitfadens der Reihe nach 'abgehakt' werden, ohne daß dem Befragten Raum für seine (möglicherweise auch zusätzlichen) Themen und die Entfaltung seiner Relevanzstrukturen gelassen wird“ (Friebertshäuser 1997b, 377 mit Bezug auf Hopf). Dies hat sich als besonders relevant im Kontext von 'ExpertInneninterviews' erwiesen, denn:

Umso wichtiger ist eine Durchführung der Interviews, die unerwartete Themendimensionierungen der Experten nicht verhindert, sondern sie gegebenenfalls in folgenden Interviews aktiviert. Nur so kann sichergestellt werden, daß Wissen und Erfahrungen der ExpertInnen möglichst umfassend in das Interview einfließen. Entscheidend für das Gelingen des ExpertInneninterviews ist unserer Erfahrung nach eine flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas.

Mißlingen kann das Interview, wenn z.B. das Sprachspiel der Expertin inkompatibel ist mit dem der Interviewerin. Ein weiterer Grund für das Mißlingen ist die Orientierung der Interviewführung an der theoretischen, wissenschaftlichen Fragestellung der Untersuchung; der Interviewer handelt dann in der Erwartung, daß die Interviewte die Konzepte und Ideen liefert, die man sich als Ergebnis der gesamten Untersuchung vorstellt. Aus der Sorge um die Ergebnisse resultiert häufig eine direkte Interviewführung, die insbesondere bei sehr statusbewußten GesprächspartnerInnen auf Zurück- und Zurechtweisung trifft, u.U. auch zum Zusammenbruch der Kommunikation führt. Es sind oft die narrativen Passagen, die sich als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion des ExpertInnenwissens erweisen (Meuser/Nagel 1997, 487).

Einige Interviews hatten eine **übergeordnete Thematik**, auf die das Gespräch konzentriert blieb und die durch 'immanentes Nachfragen' und einen vorab vom Forscher formulierten Leitfaden vertieft und ausdifferenziert wurde. Dazu einige Beispiele:

Das zweite Interview (3b) bezog sich auf die Thematik der Vor- und Nachbereitung von Unterricht. Dieser wichtige Bereich kam während der telefonischen Absprache eines neuen Termins auf Initiative von Frau Esser zustande. Sie wollte gerne wissen, um was es bei dem nächsten Gespräch gehen sollte und schlug, nachdem ihr diese Option eröffnet worden war, die genannte Thematik vor.

Nachdem zunächst geklärt war, dass Frau Esser erst einmal 'loslegen' könne und später evtl. Fragen nachgeschoben werden würden, begann sie zügig. Sowohl ihre Eingangsformulierung als auch die Tatsache, dass sie sich 90 Min. konzentriert und deziert mit der Vor- und Nachbereitung von Unterricht in einem Interview beschäftigten konnte, zeigte, dass sie sich gedanklich vorbereitet hatte. Spätestens zu diesem Zeitpunkt war sie auch Subjekt des Forschungsprozesses und erwies sich zudem als Expertin (s.o.).

Im Falle des Gelingens des ExpertInneninterviews trifft die Untersuchung bzw. der Forscher bei der Expertin auf Neugierde an der Sache, und diese agiert in der Haltung der Protagonistin, der Akteurin, die zu wissenschaftlichen Zwecken den 'Vorhang' – wenigstens ein bißchen¹ und kontrolliert – hebt, sich in die Karten gucken läßt, ihre Geheimnisse lüftet (Meuser/Nagel 1997, 487).

Auch der Interviewer bereitete sich auf die Thematik vor, indem er methodische und inhaltliche Fragen der Vor- und Nachbereitung von Unterricht ebenso rekapitulierte wie auch allgemeine und spezielle Aspekte im Kontext einer Öffnung von Unterricht, so z.B. zeitliche Verschiebungen und Belastungen, Beschaffung von Arbeitsmaterialien, unterschiedliche Arbeitsplätze etc. (vgl. Ulich 1996; Schönknecht 1997; Felger-Pärsch 2002b; Wallrabenstein 2002; s.a. Kap. 5.3.1.2 u. 6).²

Frau Esser begann ihre Ausführungen mit der folgenden Formulierung:

L: *Ich habe am Wochenende versucht, für mich das ein bisschen zu ordnen, oder sagen wir so, es kam mir immer so der Gedanke auf, was ist das, was ich anders mache, worin besteht denn die Offenheit?* (3b/10).

Erst nach etwa 10 Min. ergab sich ein erster 'immanenter' Frageimpuls, der gleichzeitig aber auch als Leitfadenaspekt vorgesehen war, bzw. ein 'Spiegeln':

HH: *Die Zeiten der Vorbereitung sind andere? Du hast das ja angedeutet* (3b/87).

Im weiteren Gesprächsverlauf folgten einige vorbereitete Leitfadenfragen. Dabei waren lediglich die Inhalte stichwortartig vorüberlegt, nicht aber die genaue Formulierung. Die Fragen, unterstützt durch weitere 'immanente' Impulse, führten zu einer intensiven Ent-

¹ Im Fall von Frau Esser wurde u.E. der 'Vorhang' nicht zuletzt durch die enorme Dauer des Forschungsprozesses und die Vielfalt der gesammelten Materialien/Daten mehr als ein 'bißchen' gehoben.

² Eine vergleichbare Vorbereitung des Interviewers erfolgte auch im Vorfeld der anderen Interviews. Dies kann als eine Selbstverständlichkeit für alle Leitfadeninterviews, ja für Interviews überhaupt, angesehen werden, erhält aber nicht zuletzt dann besonderes Gewicht, wenn es sich um 'ExpertInneninterviews' handelt (vgl. Meuser/Nagel 1997).

faltung der Vor- und Nachbereitung von Unterricht und den damit verbundenen Strategien und Belastungen:

- HH: *Man spricht oft von drei verschiedenen Arbeitsplätzen der LehrerInnen: Im Klassenraum, der Schule allgemein z.B. bei Konferenzen etc. und das häusliche Arbeitszimmer. Wo fühlst du dich am wohlsten, was sind die Besonderheiten der jeweiligen Orte?* (3b/137).
- HH: *In dem Zusammenhang kann ich ja mal Folgendes ansprechen. Es wird oft beschrieben, dass LehrerInnen so sehr schlecht ihre beruflichen Dinge gedanklich ablegen können, also einfach mal abschalten können, einfach mal ein Ende finden können. In diesem Kontext ist dann von dem LehrerInnenberuf als einem gierigen Beruf die Rede, einem Beruf, der uns ganz in Beschlag nimmt. Wenn du dann schilderst, dass sich deine Vorbereitung in das Wochenende hineinzieht, ist das eher problematisch für dich, oder würdest du sagen, das ist kein Problem und ich kann trotzdem klar zwischen Privatem und Schule trennen?*¹ (3b/175).
- HH: *Wenn du so den Aufwand an Material für deinen offenen Unterricht siehst, ist der größer, als wenn man einen 'Buchunterricht' macht? Das kann ja auch eine deutliche Belastung sein, dass man also permanent unterwegs auf der Suche ist?*² (3b/280).
- HH: *Benutzt du für deine eigene Vorbereitung auch Computerprogramme? Etwa vom Westermannverlag die Sachunterrichtsprogramme?* (3b/391).

Vergleichbar verlief das Interview (17) zur Thematik, diesmal vom Interviewer vorgeschlagen, des Schreib-Leseprozesses bzw. des Deutschunterrichts. Frau Esser äußerte sich dabei ca. 95 Min. dezidiert und nur durch wenige 'immanente' Impulse und Leitfragen unterbrochen zu dieser Thematik.

Der folgende Einstieg der Lehrerin in das Interview zeigt einen Vorteil (auf einen weiteren werden wir unten eingehen) einer wie von uns geplanten Gesprächsstaffel gegenüber einem 'Einmal-Interview'. Frau Esser hatte sich bereits vorher zum Freien Schreiben geäußert, offensichtlich aus ihrer Sicht aber nicht erschöpfend. Sie nutzte daher das folgende Interview, um noch einmal darauf einzugehen:

L: *Zum Freien Schreiben ist mir noch was eingefallen. ...* (17/6).

Einen ganz anderen Charakter hatte das ca. 35 minütige Interview (11) vom 5.5.1999. Seine 'Entstehungsgeschichte' und die Inhaltlichkeit geht aus der vom Interviewer verfassten Vorbemerkung in der Transkription hervor:

Vorbemerkung: Die Lehrerin hatte mir am 14.4.1999 mit der Abgabe des bearbeiteten Fragebogens folgende Mitteilung schriftlich zukommen lassen: „Ich fand es nicht so leicht, den Fragebogen auszufüllen, da manche Fragen mir nicht so pauschal beantwortbar erscheinen. Im Gespräch hätte ich vieles mehr kommentiert. Wahrscheinlich hat er (Brüggemann/HH) bei den Lesern der Grundschulzeitschrift deshalb nicht so eine gute Resonanz gehabt. Vielleicht können wir nochmals darüber reden.“ Darauf hin haben wir telefonisch den heutigen Termin ausgemacht (11/3).

¹ Diese Formulierung war relativ umfangreich und legte auch einige inhaltliche Ausführungen nahe. Gleichwohl schilderte Frau Esser im Gefolge ohne weiteres Nachfragen oder Stockungen im Gesprächsfluss wesentliche Aspekte ihres persönlichen Belastungsprofils, die auch in offenen gestalteten Phasen und später in anderen Interviews teilweise wieder aufgegriffen wurden und sich nicht zuletzt im 'Tagebuch' nachvollziehen ließen.

² Auch bei dieser 'Suggestivfrage' zeigte sich, dass Frau Esser souverän in ihren Ausführungen war und Unzulänglichkeiten des Interviewers ausglich. Zwar bestätigte sie mit einem kurzen Satz die vom Interviewer nahegelegte Belastung (L: *Das empfinde ich auch so.*), ging dann aber auf allgemeine Fragen der Materialbeschaffung und Systematisierung ein.

Es bedurfte für das gesamte Interview lediglich eines Einleitungssatzes und einer ´immanenten` Nachfrage nach ca. 15 Min. Sowohl die Gesamthematik als auch der Leitfaden waren durch den Fragebogen¹ vorgegeben, der während des Gesprächs auf dem Tisch lag und an dem sich Frau Esser orientierte.

Die Initiative zu diesem Interview seitens Frau Esser und ihre Ausführungen im ´Begleitschreiben` und im Interview unterstreichen die Einschätzung, dass sie ein großes Interesse an der Studie hatte und sich als Subjekt des Prozesses verstand. Es wird aber auch deutlich, dass sie den von uns gewählten Weg einer qualitativen bzw. nicht standardisierten Befragung, die differenzierende Ausführungen zulässt, für ein sachgemessenes Instrument für das von uns (und letztlich auch von ihr) verfolgte Forschungsinteresse ansah (im Gegensatz zu einer standardisierten Befragung).

Einen anderen Anlass, aber einen vergleichbaren Verlauf hatte das 30 minütige Interview (12) am 23. 6. 1999. Angelehnt an die Technik des fokussierten Interviews² wurde Frau Esser ein Text mit kritischen Positionen zum offenen Unterricht vorgelegt (s. Anh.), ihr eine Woche Lese- bzw. Vorbereitungszeit eingeräumt und ein Gesprächstermin vereinbart. Das Interview bestritt Frau Esser wieder sehr engagiert, sodass lediglich eine ´immanente` Intervention notwendig war. Der Leitfaden ergab sich aus den Thesen der Kritiker, die in schriftlicher Form wiederum während des Gesprächs vor Frau Esser auf dem Tisch lagen.

Ganz außergewöhnlich verlief das Interview (19) am 22.11.2000. Frau Esser hatte telefonisch mitgeteilt, dass sie im Moment in ihrer Klasse eine ganz spannende Entwicklung beobachte, die sie gerne weitergeben möchte. Sie begann das Interview bei dem Treffen sofort (ohne eine Einleitungsformel des Interviewers abzuwarten) und trug ihre Erfahrungen (lediglich durch einen ´immanenten` Impuls unterbrochen) über ca. 70 Min. engagiert und dezidiert vor. In einer sich dann ergebenden Pause formulierte der Interviewer eine Frage zu einer anderen Thematik, mit der sich Frau Esser dann noch einmal ca. 10 Min. beschäftigte.

Einen wiederum anderen Kontext hatte das Interview (26) am 25. 9. 2001. Die Vorbemerkung dazu im Transkript:

Vorbemerkung: Frau Esser hatte mich in einer von der Untersuchung völlig unabhängigen Sache angerufen. Am Ende des Gesprächs erzählte sie dann noch von Ereignissen in der Klasse aus jüngster Zeit. Ich bat sie, diese Informationen bei einem Besuch in der Schule doch auf Band zu sprechen und mir so für die Auswertung noch zur Verfügung zu stellen. Dem stimmte sie zu (26/3).

Frau Esser war bei diesem Interview emotional sehr angerührt, da es in der Schilderung um den Umgang der Schüler mit den dramatischen Ereignissen des 11.9.2001 in New York (die gerade erst wenige Tage zurücklagen) und dem Tod eines Fisches aus dem Klassenaquarium ging.

¹ Mit Fragebogen ist hier der von Brügelmann entwickelte Fragebogen gemeint: „Öffnung des Unterrichts: Definition, Anspruch und Realität“ (s. Anh.).

² Es handelt sich dabei lediglich auf die Vorlage des Textes bezogen um ein fokussiertes Interview. Weitere Aspekte dieser Interviewform wurden nicht berücksichtigt (vgl. Friebertshäuser 1997a, 378f).

Die übrigen Interviews hatten jeweils **mehrere verschiedene Themen** zum Gegenstand, die zumeist vom Forscher geplant waren, teilweise aber auch von der Lehrerin erbeten oder spontan von ihr eingebracht wurden.

An zahlreichen Formulierungen wird die hohe Relevanz der Prozesshaftigkeit der Datenerhebung deutlich, für die Lehrerin, den Forscher und letztlich für die Resultate der Studie. Immer wieder werden von beiden Protagonisten, mehrheitlich vom Forscher, Bezüge zu vorherigen Interviews, Unterrichtshospitationen oder Materialien hergestellt, Erläuterungen erbeten und ergänzt sowie Aspekte vertieft oder geklärt, nicht zuletzt im Sinne einer kommunikativen Validierung (s.o.).

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt. Die gemeinsame Arbeit am längerfristig angelegten Forschungsprojekt führte bei Frau Esser zu einer generell intensiveren Reflexion ihrer Arbeit. So jedenfalls verstehen wir ihre folgende (und ähnliche) Aussage(n):

L: Durch unsere gemeinsame Arbeit hier, das Reflektieren über meinen Unterricht, denke ich häufiger über so etwas nach. (14b/424; s. a. Kap. 7)

Nun einige Beispiele für das Herstellen von Bezügen innerhalb der Datenerhebung:

- L: *Mir ist das jetzt so bewusst geworden, dass wir das erste Mal miteinander gesprochen haben in einer Zeit, als ich ... (6/11).
[...]
Das ist für mich eine völlig andere Wahrnehmung jetzt, dachte ich, als vor einem halben Jahr¹ (6/93).*
- L: *Ja, da erinnere ich mich. Das ist mir nachgegangen, da habe ich noch einmal drüber nachgedacht (16b/177).*
- L: *Etwas anderes ist mir jetzt eingefallen, zu einem Thema was wir schon hatten (29/40).*
- L: *Auch zu dem Abschlusskreis wollte ich noch was sagen ... (29/46).*
- HH: *O.K., eine weitere Frage. [...] Ich habe in deinen Ausführungen vier Phasen gefunden ... (14b/ 116).*
- HH: *In deinen Ausführungen hast du dafür schon einige Beispiele gegeben. Fallen dir evtl. noch weitere dazu ein? (14b/231).*
- HH: *In einem Interview hast du angedeutet ... (16b/29).*
- HH: *Jetzt zu einem anderen Bereich, der Gleitzeit. Da habe ich festgestellt, dass sie statisch gesehen einen relativ hohen Anteil hat (16b/ 129).*
- HH: *Bei deinen Wochenplänen steht immer unten ... (16b/157).*
- HH: *Bei unserem letzten Gespräch ... (16b/177).*
- HH: *Du sprachst einmal von einer Bibelwerkstatt ... (16b/257)*
- HH: *[...] In den Daten ist mir der Begriff Lernbox begegnet (19/321).*
- HH: *In deinem Tagebuch sprichst du von ... (21b/251).*
- HH: *Du sprichst in einem Interview davon ... (21b/365).*
- HH: *[...] Triffst meine Beobachtung zu ... (27/3).*

¹ Dieses Beispiel ist im Übrigen ein Beleg dafür, mit welcher hohen Konzentration und intellektueller Leistungsfähigkeit Frau Esser die Interviews bestritt. Sie kam hier nach ca. 9 Min. intensiver Beschreibungen wieder auf den Ausgang des Gesprächs zurück, nämlich dass sie etwas darlegen wollte, was sich seit dem ersten Interview verändert hatte.

Die Tatsache, dass die einzelnen Informationen sukzessiv zu einem Gesamtbild zusammengesetzt werden, wurde auch direkt angesprochen. Frau Esser hatte in diesem Fall am Ende einer langen Ausführung zu einer Leitfadenfrage festgestellt:

L: *Mehr fällt mir jetzt so im Moment nicht ein (6/345).*

HH: *Das ist o.k., denn das Besondere dieser gemeinsamen Arbeit ist ja, dass sich am Ende die einzelnen Informationen wie Bausteine zusammensetzen und ein Bild entsteht (6/356).*

Wichtig erscheint noch ein Einblick in die Themen bzw. Fragen der Leitfäden. Darin spiegelt sich einerseits das breite Gesprächsspektrum wider, andererseits wird deutlich, dass Frau Esser nicht einseitig die Inhalte der Interviews bestimmte – was die Aussagekraft der Resultate deutlich einschränken würde –, sondern dass der Forscher, orientiert an der konzeptionell-theoretischen Erörterung (s. Kap. 2.3), das breite Feld der Thematik des offenen Unterrichts im Blick hatte und darüber möglichst vielfältige Informationen erheben wollte (vgl. Friebertshäuser 1997a; Meuser/Nagel 1997). Auch dazu einige Beispiele:

- HH: *Das ist für mich besonders interessant auch deswegen, weil ich dich gerade nach den Unterschieden im 2. und 3. Schuljahr und auch der Entwicklung der Schüler, beispielsweise auch der Methodenkompetenz, der Selbständigkeit etc. fragen wollte (6/103).*
- HH: *Was siehst du so für dich als die wichtigsten Kompetenzen an, um offenen Unterricht durchführen zu können? Was muss man können als Lehrerin? (6/213).*
- HH: *Wie siehst du die Möglichkeiten der Zusammenarbeit der Klassen untereinander? (14b/54).*
- HH: *Die Themen sind aber grundsätzlich am Rahmenplan orientiert? (14b/202).*
- HH: *Jetzt habe ich noch eine Frage zu den Regeln im WP. Kannst du etwas zur Entstehung und Anwendung sagen? (16b/100).*

Weitere Themen von Leitfadenfragen (stichwortartig): inhaltliche, methodisch-organisatorische und soziale Offenheit; Konzept des Schreib-Leseprozesses; Wortschatz; Prinzipien des Lesens; Ganzschriften; Geschichtenwerkstatt; Therapeutische Funktion des Freien Schreibens; Fehlerverständnis; mündliche Kommunikation; Beteiligung der Schüler bei Themenwahl in den unterschiedlichen Fächern; Grundsätze des Religions- und des Sachunterrichts; Offenheit im Religionsunterricht und den übrigen Fächern; Prinzipien des Anfangsunterrichts; Veränderte Kindheit; Eltern und Schule; Unterrichtsstörungen; Demokratie in der Schule; Streitschlichterprogramm; Hausbesuche; Partnerschule; persönliche Entwicklung; Be- und Entlastung der Lehrerin etc.

Häufig wurden sowohl bei den 'immanenten' Nachfragen als auch den vorbereiteten Fragen lediglich Beispiele erbeten und Verständnisfragen gestellt. Einige Beispiele dafür (stichwortartig): Schreibhandwerker; Lernspiele; Mathematik-, Deutsch- und Lesebuch; Rechengeschichten; Helfersystem; Klassendienste; Beispiele für von Schülern gewählte Themen; Beispiele für Rechengeschichten etc.

3.3.2.2 Beobachtung als Form der Materialsammlung

Grundsätze

Feldforschung gehört zu den abenteuerlichen und spannenden Forschungsverfahren. Man begibt sich in ein fremdes kulturelles Feld (z.B. zu einer Jugendsubkultur, in ein Behindertenheim, zu Obdachlosen auf der Straße, in ein Seniorenwohnheim) oder eröffnet sich einen

neuen Blick auf ein bereits vertrautes Feld (z.B. eine Kindergruppe, eine Schulklasse, eine Mädchen- oder Jungengruppe, eine studentische Kultur). Feldforschende nehmen am alltäglichen Leben teil und praktizieren insbesondere teilnehmende Beobachtung, die Kernmethode ethnographischer Feldforschung. Ergänzend können weitere methodische Zugänge eingesetzt werden: Interviews, Expertengespräche, Gruppendiskussionen, Dokumentenanalyse, Sammlung alltagskulturellen Materials, Fotografie und Videoaufzeichnung (Friebertshäuser 1997b, 503).

Die Ursprünge systematischer Feldforschung durch teilnehmende Beobachtung liegen in der Kulturanthropologie (Malinowski) sowie der Soziologie der Chicagoer-Schule der 1920er und 1930er Jahre. Gegenstand der Feldforschung waren im ersten Fall fremde Ethnien und Kulturen, im zweiten Fall Phänomene moderner Gesellschaften. Im Gefolge hat sich einerseits eine vehemente methodologische Diskussion entwickelt, andererseits sind eine Vielzahl von Studien in den nicht eindeutig (begrifflich und methodologisch) abgegrenzten Traditionen der Feldforschung, der Ethnographie und der Teilnehmenden Beobachtung durchgeführt und publiziert worden (vgl. zusammenf. Lüders 1995 u. 2005; Mayring 1996, 61ff; Friebertshäuser 1997b).

Die hier vorgelegte Studie war von Beginn an von der Intention getragen, durch Teilnahme am Unterricht einen „neuen Blick auf ein bereits vertrautes Feld“ (s.o.) für den Forscher und interessierte Leser des Fallberichts zu eröffnen. Jedoch lag aus pragmatischen Erwägungen eine teilnehmende Feldforschung im klassischen Sinne – Eintauchen über einen längeren Zeitraum in das sozial-kulturelle Feld einer Lehrerin und ihrer Klasse – außerhalb unserer Möglichkeiten. Eine Orientierung der geplanten Unterrichtshospitationen an Grundsätzen der teilnehmenden Beobachtung erfolgt daher lediglich in allgemeiner Form. Allerdings werden in der Studie (wie auch in der klassischen Feldforschung; s.o.) weitere methodische Zugänge zum Feld eingesetzt: Interviews, Dokumentenanalyse; `Tagebuch` der Lehrerin und Sammlung alltagskulturellen Materials.

Den Grundgedanken teilnehmender Beobachtung fasst Mayring zusammen:

Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen. Dabei wird höchstens halb-standardisiert vorgegangen (Mayring 1996, 62).

Beobachtung im Feld wird je nach Forschungsgegenstand und -fragestellung unterschieden in teilnehmende Beobachtung (der/die ForscherIn lebt für die Zeit der Studie in einer Gruppe und interagiert mit den Gruppenmitgliedern), nicht-teilnehmende Beobachtung (der/die ForscherIn ist den Gruppenmitgliedern in seiner/ihrer Funktion bekannt und beobachtet sichtbar die Gruppe ohne allerdings mit ihr zu interagieren) und verdeckte Beobachtung (der/die ForscherIn ist den Gruppenmitgliedern in seiner/ihrer Funktion nicht bekannt und beobachtet die Gruppe verdeckt).¹

Die von uns geplanten Unterrichtshospitationen werden in diesem Sinne als nicht-teilnehmende Beobachtungen verstanden, bei der der Forscher zwar durch seine Anwesenheit am Unterricht und weiteren schulischen Veranstaltungen teilnimmt, allerdings nur als Beobachter und nicht als Akteur des Unterrichtsgeschehens, also teilnehmend-nicht-

¹ Vgl. einige der in der Literatur diskutierten methodologischen Fragen bei der Umsetzung teilnehmender Beobachtung bei Lüders (2005, 387f).

teilnehmend. Verdeckt ist die Beobachtung deshalb nicht, weil neben der Lehrerin auch die Schüler über das Interesse des Forschers am Unterricht informiert sind.

Mit diesen Ausführungen ist die vorgesehene teilnehmend-nicht-teilnehmende Beobachtung nicht hinreichend differenziert beschrieben. Wie schon im Kontext der Gütekriterien (3.2.3) ausgeführt, ist für eine wie von uns geplante Studie die 'Nähe zum Gegenstand' konstitutiv: nur so sind stellvertretende Erfahrungen möglich, nur so ist der Sinn von Alltagssituationen zu entschlüsseln und nur so (durch eine gewisse Vertrautheit) ist die Störung des 'Feldes Unterricht' durch eine fremde Person zu reduzieren.¹

Hinzu kommt eine weitere Überlegung: Die wiederholte Teilnahme am Unterricht einer Klasse, zumal in der Grundschule, führt in der Regel dazu, dass der Besucher nach einer relativ kurzen Zeit sowohl durch die Lehrkraft (sie zeigt/erklärt ihm etwas zwischendurch etc.), vor allem aber durch die Schüler einbezogen wird: sie zeigen oder malen ihm ein Bild, sie haben eine Frage an ihn, sie erzählen ihm von dem gestorbenen Kaninchen etc. Will der Besucher sich auf dieser Ebene nicht verschließen und sich auf die Beobachterrolle zurückziehen – was nach Koepping (zit. in: Beck/Scholz 1996, 200) LehrerIn und Schüler letztlich zu Forschungsobjekten erniedrigt –, dann ergibt sich auch auf dieser Ebene eine Teilnahme, und zwar als Anteilnahme² (vgl. a.a.O.).

Neben diesen Formen der (An-)Teilnahme und einem Interesse an den handelnden Personen hat der Besucher als Beobachter, als Forscher auch Distanz zu wahren (vgl. Beck/Scholz 1997, 681): Er ist nicht der Akteur im Feld³ (im Fall unserer Studie: er macht den Schülern keine inhaltlichen Vorschläge, er bringt keine Materialien ein, er entwickelt keine Stationsarbeit für die Schüler etc.) und er muss darum bemüht sein, das Feld auch so wenig wie möglich indirekt zu stören, d.h. er hat darauf zu achten, dass das Unterrichtsgeschehen weder von der Lehrkraft noch von den Schülern auf die Beobachtungssituationen ausgerichtet wird.⁴

In vielen Studien hat sich gezeigt, dass weniger allgemeine, also „kontextunabhängige methodologische Regeln“ für das Gelingen teilnehmender Beobachtung verantwortlich sind als „offenbar vor allem das situationsangemessene Handeln des Beobachters, sein geschulter Blick und seine Fähigkeit, heterogenes Material zu einer plausiblen Beschreibung zu verdichten“ (Lüders 2005, 388).

Beck/Scholz charakterisieren zusammenfassend die beiden Aspekte einer teilnehmenden Beobachtung im Unterricht wie folgt:

Wenn die Teilnahme das Verstehen der Kinder sichert, so die Beobachtung die Mittelbarkeit der Situationen, den Vergleich mit ähnlichen Situationen beziehungsweise den Erfahrungen und Theorien anderer Erwachsener. Für den Forscher bedeutet diese Argumentation: Im Beobachtungsaspekt unterliegt jeder Forschende bereits bei seinen Wahrnehmungen den

¹ Eine 'verdeckte Beobachtung hinter Glas', die im Rahmen dieser Studie nie zur Diskussion stand, würde das Letztgenannte freilich auch leisten.

² Damit ist eine weitere forschungsethische Dimension benannt (s.o.).

³ Wie schon erwähnt, gilt dieses Prinzip nicht oder nur bedingt in der klassischen Ethnographie.

⁴ Das 'Feld Unterricht' kann somit durch Unterrichtsbeobachter auf drei Ebenen gestört werden: eine fremde Person wird als störend empfunden (indirekt), eine Person greift in das Unterrichtsgeschehen ein (direkt) und eine Ausrichtung des Unterrichts auf diese Person (indirekt). Vgl. zur Problematik der Beeinflussung der Beobachtungssituation durch den Beobachter zusammenf. Voigt (1997, 789).

Anforderungen der sogenannten „scientific community“. Die veröffentlichte Falldarstellung muß sich vor dem Hintergrund der jeweils geltenden Regeln bewähren. Ihre Authentizität beruht also auf einer doppelten Anerkennung: auf der Anerkennung der Forschergemeinschaft und der der erforschten Subjekte (Beck/Scholz 1996, 200).

Diese beschriebene teilnehmend-nicht-teilnehmende Unterrichtsbeobachtung ist im Rahmen der vorgelegten Studie Teil einer möglichst umfangreichen Materialsammlung zu Konzeption und Realisation von Schule und Unterricht der Lehrerin Esser und nimmt eine bedeutende Position im Rahmen der vorgesehenen Triangulation (Ergänzung und Validierung der Daten; s.o.) ein. Unser gesamter Forschungsansatz ist insofern ethnographisch orientiert, als er neben dieser Feldarbeit weitere methodische Zugänge zum Feld einbezieht (s.o.).

Unterrichtsbeobachtung

Unterrichtsforschung orientierte sich im Gefolge der „realistischen Wende“ (Roth 1962) stark an sozialwissenschaftlichen Mustern und entwickelte besondere statistisch-quantifizierende Verfahren. Mit der so genannten „Alltagswende“ (Lenzen 1980) setzte eine paradigmatische Neuausrichtung bzw. Ergänzung dieser Verfahren durch Methoden der qualitativen Forschung ein (vgl. Voigt 1997, 786). Gemäß dem Grundansatz unserer Studie orientiert sich die geplante Unterrichtsbeobachtung an diesen qualitativen Verfahren.

Zunächst ist Beck/Scholz zuzustimmen:

Wir meinen, daß es keine Methode gibt, die sich für jeden Unterricht eignet. Die Beobachtungsmethode sollte deshalb dem Beobachtungsgegenstand angemessen sein (Beck/Scholz 1996, 110).

Nach Beck/Scholz (a.a.O.) kann man als unterrichtliche Situationen grob zwischen Frontalunterricht und offenem Unterricht unterscheiden. Die Beobachtungsmethode und das Beobachtungsinteresse sind dann dem jeweils zu untersuchenden Unterricht anzupassen. So kann das Augenmerk in einem frontal geführten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch etwa besonders auf die Beteiligung der einzelnen Schüler und die Auswahl beim ‚Drannehmen‘ durch die Lehrperson (z.B. mit Strichliste) sowie die Offenheit oder Geschlossenheit der Denkwege in den Schülerantworten gerichtet sein. Dagegen könnte sich das Interesse in einem offenen Gesprächskreis auf das Zustandekommen von und den Umgang der Lehrperson mit Schülervorschlägen für unterschiedliche Lösungsstrategien oder Elemente für einen Wochenplan konzentrieren.

Darüber hinaus stehen für beide Unterrichtsgrundkonzeptionen drei prinzipielle Formen der Unterrichtsbeobachtung bereit: die freie (unsystematische) Beobachtung, die (systematische) Beobachtung gemäß einem Leitfaden sowie die technische Dokumentation von Unterricht (vgl. Voigt 1997, 786ff).¹ Für teilnehmende Beobachtung allge-

¹ Wie schon dargelegt (s. Kap. 2.3), liegen auch Merkmallisten und Raster zur Einschätzung von Offenheit im Unterricht vor, die aber für das hier verfolgte Anliegen nicht geeignet sind. Zudem gibt es eine umfangreiche Literatur zur Analyse von Unterricht mit Kriterienkatalogen sowie zur Beratung und Bewertung von LehrerInnen im Zusammenhang mit Ausbildung, dienstlichen Beurteilungen etc. (vgl. etwa Becker 1986), die ebenso wenig in Frage kommen.

mein gilt, dass die Übergänge zwischen systematischer und unsystematischer Beobachtung häufig fließend sind (vgl. Friebertshäuser 1997b, 523).

Bei der von uns geplanten Studie steht zwar die Frage nach Offenheit in Schule und Unterricht im Vordergrund, und insofern passen wir unsere Methode und das Beobachtungsinteresse diesem Untersuchungsgegenstand an, gleichwohl gehen wir nicht von einer homogenen Unterrichtssituation im Sinne einer durchgehenden Offenheit aus (s.o.), und insofern haben wir auch einen Blick für nicht-offene Phasen und Elemente. Hinzu kommt die Einsicht, dass Offenheit auch in vermeintlich nicht-offenen Unterrichtssituationen vorkommen kann (s. Kap. 2.3). Die zentrale Ausrichtung des Beobachtungsinteresses bleibt allerdings die Offenheit in Schule und Unterricht und damit auch der entsprechende Komplementärzustand der Geschlossenheit.

Die gewählte Form der Beobachtung stellt eine Kombination von freier Beobachtung und Orientierung an einem Leitfaden dar. Denn die Studie ist einerseits explorativ angelegt, andererseits lagen konkrete Fragestellungen aufgrund der konzeptionell-theoretischen Erörterung (s. Kap. 2.3) vor und sie entstanden auch im Forschungsprozess (etwa durch Aussagen in Interviews). Eine technische Dokumentation schien vom Aufwand her nicht realisierbar.¹ Zudem sind wir mit Beck/Scholz (1995, 10) der Auffassung² – die sich bei ihrer teilnehmenden Beobachtung als „ein Teil der Situation“ sahen und „deshalb häufig den Sinn einer Situation verstehen“ konnten –, dass uns eine wie oben beschriebene Teilnahme am Unterricht in die Lage versetzt, „mehr zu erkennen, als ein Tonband- oder ein Videomitschnitt wiedergeben könnte“.³ Dies gilt umso mehr, als wir von einem Unterricht ausgehen, der nicht primär vom Lehrerpult aus gesteuert wird und daher keinen einheitlichen Unterrichtsverlauf aufweisen wird, wie etwa bei einer frontalen Erklärungsphase an der Tafel, einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch etc. Eine technische Dokumentation wäre daher allenfalls zusätzlich in Frage gekommen.

Eine besondere Herausforderung stellt die Aufzeichnung des Beobachteten dar:

Bereits in der Beobachtungssituation wird rasch klar, daß nicht alle Aspekte einer Beobachtungssituation erfasst werden können. Niemand kann einen vollständigen Bericht über eine soziale Situation anfertigen [...] (Friebertshäuser 1997b, 523; vgl. a. Lüders 2005, 396).

Um trotzdem möglichst viele und dichte Informationen der beobachteten Unterrichtssituationen zu dokumentieren, damit diese später für eine Auswertung im Gesamtkontext des Materials zur Verfügung standen, wurden folgende Empfehlungen berücksichtigt: Möglichst umfangreiche, detaillierte und lückenlose Protokolle des Unterrichtsgeschehens während der Beobachtung, Auswahl einzelner Schüler oder Gruppen während offener Sozialformen, ohne den Gesamtüberblick zu verlieren, so häufig wie möglich den ‚Originalton‘ von Schülern und Lehrerin protokollieren (s.o. Güterkriterien), Zeit-

¹ Dies bezieht sich auf technische und (daten-)rechtliche Aspekte.

² Wenngleich die Teilnahme von Beck/Scholz ungleich intensiver war als die von uns leistbare.

³ Manchmal nutzten Beck/Scholz auch ein Tonbandgerät und selten Videoaufnahmen. Mehrere Versuche unsererseits, gemeinsam mit einem Kameramann Szenen offenen Unterrichts verschiedener LehrerInnen zu Ausbildungszwecken (also nicht im Rahmen dieser Studie) filmisch zu dokumentieren, hatten zu wenig erfreulichen Ergebnissen geführt.

messungen und Quantifizierungen durchführen, Skizzen anfertigen (z.B. Tafelbilder), Sammeln von Materialien sowie die gedächtnisgestützte Überarbeitung und Ergänzung der Aufzeichnungen unmittelbar im Anschluss bzw. am gleichen Nachmittag (vgl. zusammenf. Friebertshäuser 1997b, 524f). Begünstigt wurde die Durchführung dieser Aufgabenstellung durch eine entsprechende Kompetenz, die wir uns in einer langjährigen Tätigkeit als Ausbilder/Fachleiter bei einer Vielzahl von Unterrichtshospitationen angeeignet haben. Das Ergebnis waren jeweils mehrseitige Protokolle mit einer Verlaufsbeschreibung, Zeitangaben, Äußerungen von Schülern und Lehrerin, Skizzen, Arbeitsblättern etc.

(1) **Freie Beobachtungen** intendieren „scheinbar eine unbefangene Beschreibung des Unterrichtsgeschehens. Der Beobachter soll völlig theoriefrei den Phänomenen begegnen und sich keiner Beobauungskriterien bedienen“ (Voigt 1997, 786 mit Bezug auf Homans; vgl. a. Friebertshäuser 1997b, 522). Auf die prinzipiellen resp. methodologischen Probleme, die mit einem solchen Anspruch einer „völlig theoriefreien“ Begegnung mit den Phänomenen von Unterricht aufgeworfenen werden, kann hier nur hingewiesen werden. Bei einer phänomenologischen Beobachtung und Beschreibung sind die Erfahrungen und subjektiven Theorien des Beobachters, seine Erwartungshaltung und die durch die Sprache des Protokolls einfließenden Kategorien nicht grundsätzlich außer Kraft zu setzen, sie sind allenfalls systematisch zu reflektieren (vgl. Voigt a.a.O.; Friebertshäuser a.a.O.; Lüders 2005, 396f).

Orientiert an der Zielsetzung einer möglichst weitgehenden Reduzierung oder zumindest einer Kontrolle der Beeinflussung durch den Beobachter findet freie, unsystematische Beobachtung vor allem dann Anwendung, wenn erste Eindrücke oder Vermutungen über eine weitgehend unbekannte Unterrichtssituation (etwa zu Beginn eines Forschungsprozesses zu einer Unterrichtsinnovation) gesammelt werden sollen. Da dieser Sachverhalt nur bedingt auf die hier geplante Studie zutrifft (vieles ist über offene Unterrichtssituationen schon bekannt), wählen wir eine pragmatisch orientierte abgeschwächte Form unsystematischer Beobachtung: Neben der Orientierung an dem Leitfaden (s.u.) sollte der Forscher soweit irgend möglich offen sein für Phänomene am Rande, die ihm vorher so nicht bekannt waren, die er so nicht bedacht hat oder die er bisher nicht im Kontext von Offenheit gesehen hat. Er sollte somit während des Besuchs an der Schule und im Unterricht auch all das frei und deskriptiv dokumentieren, was er (zunächst) nicht einordnen kann. Dabei sind Details ebenso relevant wie der ‚Originalton‘ der handelnden Personen.

Im Forschungsprozess wurden in diesem Sinne beispw. folgende Aspekte thematisiert:

- Das Geburtstagsritual (z.B. 2*/17): Es hatte für den Beobachter zunächst nichts mit der Frage nach Offenheit im Unterricht zu tun (und hätte daher auch nicht protokolliert werden müssen), da Geburtstagsrituale in der Grundschule unabhängig von der Unterrichtsform obligatorisch sind. Bei der späteren Auswertung der gesamten Daten zeigte sich allerdings, dass dieses Ritual ein Element (neben vielen anderen) der wertschätzenden Grundhaltung von Frau Esser darstellt, die sich als Offenheit gegenüber dem Bedürfnis der Schüler, sich in der Schule wohlfühlen, manifestiert.
- Das Zähneputzen (z.B. 2*/107): Es wurde erstmals in einem Nebensatz während einer Frühstückspause (!) als Anweisung (!) der Lehrerin protokolliert. Im Gesamtkontext zeigte

sich später, dass sich darin (neben zahlreichen anderen Aspekten) für die Lehrerin Offenheit für die Gesundheit der Schüler niederschlägt und es für sie kein Problem darstellt (wie auch in anderen Situationen), die Schüler in dieser Sache temporär anzuweisen.

- Die Gleitzeit (z.B. 3a*/8): Sie findet vor (!) Unterrichtsbeginn statt und wurde mehrfach ohne die Anwesenheit der Lehrerin beobachtet und frei protokolliert. In der (statistischen und inhaltlichen) Auswertung zeigte sich im Nachhinein ihre besondere Bedeutung im Gesamtkonzept der Lehrerin.
- Die Eisdielen (4*): Anstelle von 'normalem' Mathematikunterricht (wie für diesen Termin vereinbart) organisieren und realisieren die Schüler kurzfristig eine 'Eisdielen' (angeregt durch das Mathematikbuch), in der zahlreiche Aspekte von Eigenständigkeit erkennbar werden. Die gesamte 'Eisdielenzenerie' (ca. 50 min) wird frei protokolliert. Der Einstieg: *9.55 – Wir (Lehrerin und Besucher/HH) betreten gemeinsam den Klassenraum. Die Schüler sind bereits dort und erwarten uns. Direkt hinter der Türe stehen einige festlich gekleidete Schüler im Spalier und lassen uns einziehen. Vor der Tafel ist eine Art Theke/Verkaufstisch aufgebaut, hinter dem drei Schülerinnen in weißen Schürzen stehen. Es ist eine umtriebige Unruhe in der Klasse, Disziplinlosigkeiten oder Konflikte nehme ich nicht wahr. Von mir wird keine besondere Notiz genommen.*
Die Lehrerin (vor dem Verkaufstisch stehend und in die relative Unruhe hinein): „Wir müssen jetzt erst mal klären, was ihr hier so vorhabt.“ ... (4/21).*
- Beobachtungen auf dem Flur (z.B. 8*/12): Auf dem Weg in den Klassenraum beobachte ich, dass Schüler gemeinsam mit einer mir nicht bekannten Frau eine Krippenausstellung aufbauen. Dies wird in einem Halbsatz festgehalten und führt im Zusammenhang mit anderen Hinweisen zu einer Leitfadenfrage und im Gefolge zu einem ausführlichen Bericht der Lehrerin über die Mitarbeit von Eltern.

(2) Eine Orientierung der Unterrichtsbeobachtung und Protokollierung an **Leitfäden** steht als weitere Möglichkeit zur Verfügung.

Vor der Beobachtung wird festgelegt, auf was geachtet wird. Dieses hält der Beobachter während des Unterrichts in Form eines Protokolls fest.

Die Entwicklung oder Übernahme eines Beobachtungsleitfadens beinhaltet Entscheidungen darüber, welche Phänomene aus dem Unterrichtsgeschehen für die Fragestellung wichtig sind. Diese Entscheidungen werden wissenschaftlich gefällt, wenn zumindest in Ansätzen ein theoretisches Unterrichtsmodell ausgewiesen ist. So ist die Verwendung von Beobachtungsleitfäden dann hilfreich, wenn schon Vermutungen über Unterricht vorliegen, die nur noch geprüft werden sollen. Damit rückt die Unterrichtsbeobachtung in die Nähe der quantitativen Unterrichtsforschung (Voigt 1997, 788).

Der in der hier vorgelegten Studie systematische Anteil der Unterrichtsbeobachtung orientiert sich nicht an einem strengen Leitfaden bzw. unveränderbarer Fragestellungen, um etwa die Vergleichbarkeit verschiedener Fälle sicher zu stellen, sondern an einer offenen „Themenliste“ (Friebertshäuser).

Diese Themenliste speist sich – wie schon die Leitfäden bei den Interviews (s.o.) – aus der konzeptionell-theoretischen Erörterung (s. Kap. 2.3) und aus Fragestellungen (bzw. Memos; s.u.), die sich aus anderen Teilen der Materialsammlung ergeben haben.

Zur ersten Gruppe gehören die folgenden Themen: inhaltliche, methodisch-organisatorische und soziale Offenheit in der Makro- und Mikrostruktur des Unterrichts; Offenheit in unterschiedlichen Unterrichtsformen, verschiedenen Fächern und den Materialien

(z.B. Wochenplänen); Offenheit für die Lebenswelt der Schüler; Eigenständigkeit der Schüler; Rahmenplan; Verhältnis zwischen Schüler und Lehrerin; Rolle der Lehrerin; Regeln und Rituale im Unterricht; Motivation und Zufriedenheit der Schüler; Unterrichts Atmosphäre; Unterrichtsstörungen; räumliche und zeitliche Freiräume der Schüler in Klassenraum und Schulgebäude; Kommunikationsstrukturen in Gesprächskreisen; Geschlossenheit oder Offenheit in lehrerinnengelenkten bzw. frontalen Unterrichtsphasen; Gestaltung und Nutzung des Klassenraums;¹ Kontrolle und Selbstkontrolle; Umgang mit Schülerfehlern; lernstarke und lernschwache Schüler; Effekte des Unterrichts; Lernzeitnutzung; Entwicklung in den einzelnen Schuljahren etc.

Aus anderen Teilen der Materialsammlung (vorherigen Unterrichtsprotokollen, Interviews, `Tagebuch`, Unterrichtsmaterialien) ergaben sich diese Themen: Gleitzeit; Elternmitarbeit; fächerübergreifendes Arbeiten; produktorientiertes Arbeiten und Präsentation; Helfersystem; Streitschlichterprogramm; Einbeziehung von Themen außerschulischer Lernorte; Nutzung von PC und Software etc.

Entsprechende Protokollausschnitte, die die beschriebene Aufzeichnungsweise von Unterrichtshospitationen belegen, finden sich zahlreich in dem Fallbericht (Kap. 4).

Abschließend sei noch ein weiterer Aspekt der praktizierten Materialsammlung im Kontext der Feldforschung verdeutlicht, dass nämlich einige der sich ergebenden Fragen bereits während des Unterrichts oder unmittelbar danach mit der Lehrerin erörtert wurden: Das im nachfolgenden Protokollabschnitt dokumentierte Verhalten einer `vagabundierenden` Schülerin führte im Anschluss an den Unterricht zu einer entsprechenden Nachfrage an Frau Esser – also nicht wie zumeist üblich zu einer Frage in einem späteren Interview (s.o.) –, die darauf hin eine relativ ausführliche Erläuterung gab.

Eine Schülerin weicht von der allgemeinen Arbeitshaltung ab. Sie kann sich offensichtlich nicht für eine Aufgabenstellung entscheiden, beginnt einiges, lässt dies aber wieder liegen, geht zu verschiedenen anderen Schülern, schaut, spricht manchmal mit ihnen etc. ... (15/48).*

3.3.2.3 Sammeln und Aufspüren von Dokumenten sowie Erheben und Auswerten von Statistiken als Form der Materialsammlung

In diesem dritten Bereich der Materialsammlung werden all jene Dokumente bzw. Informationsträger (also auch Statistiken) zusammengefasst, die entweder ohne Zusammenhang zur Studie in der Arbeit von Frau Esser entstanden sind oder die gezielt für die Nutzung innerhalb des Forschungsprojektes angefertigt wurden.

(1) Die „**nonreaktiv**“ **entstandenen Dokumente** (Mayring 1996, 33 mit Bezug auf Webb u.a.; Bungard/Lück) haben allgemein in der sozialwissenschaftlichen Forschung² eine besondere Bedeutung, weil sie nicht als Folge forschungsmethodischer Entscheidungen entstanden sind, von den zu erforschenden Personen nicht mit einer (bewusst oder vorbewusst) bestimmten Aussage in Richtung Forschungsergebnis versehen wur-

¹ Vgl. die Charakterisierung unterschiedlicher Klassenräume im Kontext verschiedener pädagogisch-didaktischer Konzepte bei Beck/Scholz (1996, 114ff).

² Besondere Bedeutung hat die Dokumentenanalyse in den Geschichts- und Kommunikationswissenschaften (vgl. zusammenf. Stenhouse 1982, 39ff; Mayring 1996, 32ff; Wolff 2005, 502).

den und auch nicht den potentiellen Fehlerquellen der von außen initiierten Datenerhebung unterliegen.¹

Zu Beginn unseres Forschungsprozesses 'ergaben' sich entsprechende Dokumente (Wochenpläne und Arbeitsblätter) lediglich im Kontext der einzelnen Unterrichtshospitationen. Im weiteren Verlauf ging Frau Esser von sich aus dazu über, diese zu sammeln und weiterzugeben, sodass am Ende der Materialsammlung eine Vielzahl von Wochenplänen, Arbeitsblättern und einzelnen Schülerarbeiten zur Auswertung zur Verfügung standen (37).

Der mit Abstand umfangreichste Dokumententeil sind Kopien der schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen und der Lehrberichte von Frau Esser, die vollständig von den fünf Schuljahren 1996/97 – 2000/01 (zweimal ein 1. Schulj.) vorliegen (30a/b – 34a/b). Die Lehrberichte wurden wochenweise verfasst. Für die schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen verwendete Frau Esser einen 'Unterrichtsplaner'² mit einer Tages- und Stunden-einteilung. Von diesem Unterrichtsplaner war während des Forschungsprozesses immer wieder einmal die Rede, und als Anhang zum 'Tagebuch' fügte Frau Esser Kopien der entsprechenden Seiten an. Zum Abschluss der Phase der Datenerhebung bot sie von sich aus an, ihre diesbzgl. kompletten Aufzeichnungen nebst den Lehrberichten für die Auswertung zur Verfügung zu stellen.

Einige weitere 'nonreaktiv' entstandene Einzeldokumente konnten mit einbezogen werden: Eine Zusammenfassung wesentlicher Aspekte zur Wochenplanarbeit (von Frau Esser für eine Fortbildungsveranstaltung verfasst) (15*/Anh.); eine konzeptionelle Darstellung des Prinzips einer 'Bewegten Schule' und eines 'Bewegungstages' (im Zusammenhang eines 'Bewegungstages' an ihrer Schule von Frau Esser verfasst) (20*/Anh.) sowie „Das Besondere Zeugnis“. Bei Letzterem handelt es sich um einen Brief der Lehrerin an die Schüler zum Abschluss der Grundschulzeit, in dem die in den vier Jahren gemeinsam erarbeiteten wesentlichen Inhalte zusammengefasst sind, gemeinsame Erlebnisse erinnert werden und darüber hinaus eine besondere Fähigkeit jedes einzelnen Schülers hervorgehoben wird (35).

Eine Sonderstellung nimmt in diesem Kontext die 'Übergangsst Statistik' (36) ein, die die Übergänge der Schüler zu den weiterführenden Schulen und ihr Verbleib nach zwei Jahren an Schulen der Sekundarstufe I quantifiziert. Die entsprechenden Informationen wurden zwar von uns zu Auswertungszwecken erbeten und von Frau Esser weiter gegeben, die einzelnen Daten (welcher Schüler zu welcher Schule gewechselt war) lagen allerdings in ihren Unterlagen bereits vor.

(2) Einige Dokumente wurden **gezielt zur Nutzung im Forschungsprozess angefertigt**. Sie unterliegen somit prinzipiell den oben genannten Einschränkungen. Da sie aber im Rahmen der Triangulation (s.o.) durch die zahlreichen anderen Informationsträger einer starken 'Kontrolle' unterliegen, sind die Einschränkungen deutlich zu relativieren.

¹ Auf die in der einschlägigen Literatur diskutierten Probleme der „sozialen Produziertheit und situativen Lesbarkeit von Dokumenten“ kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden (vgl. zusammenf. Wolff 2005).

² Verlag s§w partner (Kirchzarten).

Im Vordergrund steht bei diesen Dokumenten das `Tagebuch` von Frau Esser (7), das im zweiten Jahr des Forschungsprozesses entstand. Wir hatten sie gebeten, doch einmal eine Woche lang ihren Berufsalltag in Form eines Tagebuchs zu protokollieren, um auf diesem Wege zusätzliche Einsichten zu gewinnen. Darauf hin dokumentierte sie (anfänglich schriftlich, später durch Eigendiktat mit einem ihr zur Verfügung gestellten Aufnahmegerät) ausführlich vier Wochen lang sowohl ihre Schulvormittage als auch ihre schulisch bedingten Aktivitäten nachmittags, abends und an den Wochenenden. So entstand ein sechszwanzigseitiger Text (transkribiert/Schriftgröße 10) mit zahlreichen inhaltlichen und zeitlichen Angaben,¹ ergänzt durch Arbeitsblätter, Wochenpläne und Vorbereitungsskizzen.

Gezielt eingesetzt wurde auch der Fragebogen von Brügelmann („Öffnung des Unterrichts“: Definition, Anspruch und Realität²), nicht zuletzt um die Basis für einen Fallvergleich zu verbreitern (s.o.). Frau Esser bearbeitete die Fragen innerhalb einer Woche, hatte aber noch dringenden Gesprächsbedarf dazu (s.o.).

Eigens für die Studie eingesetzt wurde ebenfalls die folgende skalierte Befragung zur Berufszufriedenheit (36).³

- a) Meine allgemeine Berufszufriedenheit schätze ich wie folgt ein:

positiv	eher positiv	zufriedenstellend	eher negativ	negativ

- b) Ich würde wieder den Beruf der Grundschullehrerin wählen:

ja	eher ja	weiß nicht	eher nein	nein

3.3.3 Aufbereitung des Materials

Die Deskription, die exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes, ist ein besonderes Anliegen qualitativ orientierter Forschung [...]. Um dem wirklich Rechnung zu tragen, sollte man zwischen Erhebung und Auswertung einen Zwischenschritt stärker thematisieren: die Aufbereitung des Materials (Mayring 1996, 65).

Die Aufbereitung des Materials umfasst in der hier vorgelegten Studie drei Schritte: Zunächst die Bearbeitung des gesammelten `Rohmaterials` (z.B. Transkription von Tonbandaufzeichnungen der Interviews), die Methode der Materialstrukturierung als wesentlicher Teil der Auswertung, so dass im Sinne einer Fallinterpretation Erklärungen anhand des Materials vorgenommen werden können (Mayring 1996, 30 mit Bezug auf Bromley), sowie Entscheidungen zur Darstellungsform.

¹ Diese bildete die Grundlage für die spätere Arbeitszeitberechnung.

² Veröffentlicht in: Die Grundschulzeitschrift 98/1996.

³ Die Skalen entstanden in Anlehnung an Studien und Diskussion zur beruflichen Belastung von LehrerInnen (s. Kap. 4.3, 5.3.1.2 u. 6).

3.3.3.1 Bearbeitung des gesammelten 'Rohmaterials'

Für eine gegenstandsangemessene und vielfältige Darstellung des im Forschungsprozess gesammelten Materials schlägt Mayring drei Gruppen von Darstellungsmitteln vor: Texte, graphische Darstellungen und audio-visuelle Darstellungen (Mayring 1996, 67).

Das von uns zusammengetragene Material lag zunächst in Tonbandaufzeichnungen (Interviews und Teile des 'Tagebuchs'), handschriftlichen Protokollen (Unterrichtshospitationen), handschriftlichen Aufzeichnungen von Frau Esser (Unterrichtsvorbereitungen, Lehrberichte und erste 'Tagebuchwoche'), einzelnen Texten der Lehrerin (Arbeitsblättern, Wochenplänen etc.), verschiedenen Formen von Skizzen (von Frau Esser oder dem Forscher angefertigt) sowie einem ausgefüllten Fragebogen und einer bearbeiteten Berufszufriedenheitsskala vor.

Prinzipiell galt für alle Materialien, dass sie, soweit nötig, bei der Übernahme in den Fallbericht zu anonymisieren waren.

Unbearbeitet wurden die handschriftlichen Aufzeichnungen (ausgenommen die erste 'Tagebuchwoche'), die einzelnen Texte von Frau Esser, ihre Skizzen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitungen sowie der ausgefüllte Fragebogen in die Auswertung einbezogen.

Die handschriftlichen Unterrichtsprotokolle wurden (wie schon ausgeführt) noch am selben Tag gedächtnisgestützt ergänzt und transkribiert.

Wörtlich transkribiert wurden die per Tonband aufgezeichneten Interviews und auch der größere Teil des Tagebuchs. Erst beim Zitieren in dieser Arbeit fand zum Zweck der besseren Lesbarkeit als eine der möglichen Formen¹ eine 'gemäßigte' „Übertragung ins Schriftdeutsch“ (Mayring 1996, 70; vgl. a. Kowal/O'Connell 2005) Anwendung, der authentische Charakter der Aussagen blieb aber erhalten (vgl. Schönknecht 1997, 96). Bei dieser Technik wird der „Dialekt [...] bereinigt, Satzbaufehler werden behoben, der Stil wird geglättet“ (Mayring 1996, 70), 'hm's', 'äh's', Stockungen etc. werden weggelassen. Anwendung findet diese Form der Transkription, „wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (a.a.O.), wie dies bei unserer Studie der Fall ist. Grundsätzlich galt für alle Zitate aus den Materialien, dass sie noch einmal hinsichtlich einer evtl. notwendigen Anonymisierung zu überprüfen waren.

Zahlen, Strukturen und Zusammenhänge, die *expressis verbis* in den Texten vorlagen (z.B. die Übergangszahlen) oder sich erst bei der Auswertung ergaben (z.B. die zeitlichen Anteile der einzelnen Unterrichtsformen) wurden im Fallbericht (Kap. 4) zu Analysezielen und zur besseren Nachvollziehbarkeit für die Leser in Form von Graphiken, Tabellen oder Schaubildern dargestellt.

¹ Die beiden anderen Techniken sind: „das Internationale Phonetische Alphabet, um alle Dialekt- und Sprachfärbungen wiederzugeben“ und „die literarische Umschrift, die auch Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wiedergibt“ (Mayring 1996, 70; vgl. weitere Techniken bei Kowal/O'Connell 2005). Angesichts der von uns durchgeführten deutlich sachbezogenen Interviews mit einer Person und weiterer Formen des Materials erscheint es in der Regel nicht notwendig, die Interviewsituation in die Auswertung mit einzubeziehen, wie das etwa bei einmaligen Interviews und Kontexten mit einem emotionalen Hintergrund nötig ist (vgl. Schmidt 1997, 546f). Einzelne Ausnahmen werden an entsprechenden Stellen im Fallbericht erwähnt.

Alle Materialien wurden in der Reihenfolge ihrer Entstehung im Forschungsprozess von 1-37 durchnummeriert und, wo dies möglich war, mit Datum und Zeitangabe versehen. Dabei fand eine Unterteilung der Interview- und Hospitationstranskripte, die im gleichen Zusammenhang entstanden (vormittags eine Unterrichtshospitation und mittags ein Interview), in a und b (z.B. 1a u. 1b) statt. Eine analoge Unterteilung erfuhren die Unterrichtsvorbereitungen (a) und Lehrberichte (b) eines Jahrgangs (z.B. 31a u. 31b).

Die transkribierten Texte erhielten Zeilennummern, ebenfalls der Fragebogen. Im Fallbericht wurden die übernommenen Daten kursiv gedruckt und durch Angabe der Material- und der Zeilennummer (z.B. 1b/17) oder bei Unterrichtsvorbereitungen und Lehrberichten mit Materialnummer und Seitenzahl (z.B. 33a/21) gekennzeichnet. Zitaten aus den Unterrichtsprotokollen wurde zur weiteren Kennzeichnung ein * zugefügt (z.B. 8*/19). Im Fallbericht ist bei Belegen aus den Materialien grundsätzlich immer die erste Zeile eines Abschnitts angegeben.

3.3.3.2 Methode der Materialstrukturierung und -auswertung¹

Für die **Fallstrukturierung**² wird versucht, das Material zu gliedern, in Abhängigkeit von Fragestellung und Theorie das Fallmaterial in einzelne Kategorien zu ordnen. Sie bilden die Grundlage der *Fallinterpretation*, ermöglichen, daß schrittweise Erklärungen an das Material herangetragen werden können (vgl. Bromley 1986) (Mayring 1996, 30; Hervorh. i. Original).

Das in der Literatur vorliegende Analyseinstrumentarium qualitativer Forschung ist inzwischen sehr vielfältig und differenziert.³ Für die konkrete Auswahl von Verfahren zur Auswertung des gesammelten Materials gilt das Prinzip der „Angemessenheit der Methode für das Material und die Fragestellung“ und nicht etwa die methodische Machbarkeit eines bestimmten Verfahrens (Mayring 2005, 474). Daher sind Kombinationen möglich und werden häufig auch praktiziert, dies gilt auch für die Integration quantitativer Verfahren (Mayring 1996, 107ff; s. Kap. 3.2.1).

Konkret heißt das, daß die zweiundzwanzig dargestellten Ansätze (in der Publikation von Mayring/HH) miteinander kombinierbar sind. In der Praxis qualitativer Forschung wird dies zum Teil längst getan.

[...]

Die Auswahl von Untersuchungsplan und Techniken der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung, die Zusammenstellung des konkreten Analyseinstrumentariums also muß auf den Gegenstand und die Fragestellung der Untersuchung bezogen sein. Sie soll nicht durch persönliche Vorlieben oder Schulendenken des Forschers vorwegbestimmt sein. Gerade das aber läßt sich bei neueren qualitativen Ansätzen immer wieder beobachten. Nur eine einzige Methode wird verwendet und nach Gegenständen gesucht, die zu ihr passen. [...] Aber kreative qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegen-

¹ In diesem Abschnitt wird lediglich die von uns entwickelte Methode der Fallstrukturierung dargestellt (die im Übrigen einen fließenden Übergang mit der Bearbeitung des gesammelten 'Rohmaterials' aufweist), die Fallstrukturierung selbst, zu der ebenfalls keine trennscharfe Abgrenzung besteht, erfolgt im Sinne einer Auswertung im Fallbericht (Kap. 4) und die Falleinordnung in Kapitel 5.

² Der von Mayring verwendete Begriff der Fallstrukturierung ist hier lediglich im 'technischen' Sinne zu verstehen: dem Material eine Struktur verleihen. Der übergeordnete Begriff für die gesamte Studie ist der der Fallrekonstruktion (vgl. Hildenbrand 1999).

³ Vgl. zusammenfassende Darstellungen z.B. bei Mayring (1996); Altrichter/Posch (1994) sowie in den Handbüchern von Frieberthäuser/Prengel (1997) und Flick u.a. (2005).

standsbezogenheit, nicht Methodenfixierung. [...] Nur wenn diese Möglichkeiten breiter genutzt werden, wenn sie wie bei quantitativen Techniken als Methodenarsenal angesehen werden, das pragmatisch, gegenstandsbezogen benutzt wird, wird die qualitative Wende auf breiter Linie die aktuelle Forschung befruchten.

Dies muß sich natürlich auch auf die Integration mit quantitativen Ansätzen beziehen. Auch hier muß pragmatisch, gegenstandsbezogen erwogen werden, wo sich quantitative Ansätze, quantitative Techniken mit Gewinn einsetzen lassen. [...] (Mayring 1996, 107ff).

Dieses Grundverständnis der Gegenstandsbezogenheit von Auswertungsverfahren und der daraus folgenden pragmatisch-kreativen Veränder- und Kombinierbarkeit von Techniken aus dem 'Methodenarsenal' ist insofern relevant, als für das mit dieser Arbeit verfolgte Forschungsanliegen ein spezifisches Verfahren zur Strukturierung und Auswertung zu entwickeln war. Am Ende des Verfahrens sollte, wie schon mehrfach betont, als Fallbericht die Darstellung und Interpretation des 'Gesamtportraits' einer Lehrerin stehen, die ihren Unterricht öffnet, wobei sich dieses 'Gesamtportrait' aus dem 'Modell' von Schule und Unterricht (Konzeption und Realisation) sowie einer berufsbiographischen 'Skizze' zusammensetzt. Der deskriptive Charakter der Darstellung sollte vor allem Anschlussmöglichkeiten für Praktiker bieten und daher sehr konkrete Einsichten in den Schul-/Unterrichtsalltag eröffnen. Die Interpretation wird in dieser Studie verstanden als interdependenter Prozess der Bildung eines 'Modells' (vgl. Altrichter/Posch 1994, 152) von Offenheit in Schule und Unterricht sowie der Erstellung einer berufsbiographischen 'Skizze' einerseits und andererseits des Herantragens von „Erklärungen“ (vgl. Mayring 1996, 30) an das entsprechende Datenmaterial. Von dieser interpretativen Dimension des Fallberichts werden pragmatische, vor allem aber auch dem wissenschaftlichen Diskurs dienende Funktionen erwartet (s.o.).

Insgesamt muss also der „Gegenstand [so] konstruiert“ werden, dass eine „Verständigung über soziale Wirklichkeit“ (in unserem Fall Offenheit in Schule und Unterricht) möglich wird (Beck/Scholz 1997, 680) und sich Anschlüsse für das wissenschaftliche Referenzsystem eröffnen.

Die beiden zentralen Strukturierungsaufgaben bestanden somit darin, einerseits dem vielfältigen und umfangreichen Material eine Ordnung zu verleihen und andererseits in der Darstellung sowohl Detailtreue zu gewährleisten als auch eine Verdichtung auf subjektiv-theoretische Essentials zu erreichen.

Die Aufgabenstellung legte es nahe, mit einem Kategoriensystem zu arbeiten.¹ Wie schon an anderer Stelle dargelegt (s. Kap. 3.1), kam die Anwendung eines der Literatur entlehnten Systems festgelegter Kategorien, das im Übrigen in der unserem Material angemessenen Vielfalt und Komplexität nicht vorlag, aus prinzipiellen Erwägungen² nicht in Frage, sodass ein induktives Vorgehen zu entwickeln war.

Hier bot sich ein in der qualitativen Forschung häufig angewendetes induktiv-exploratives Vorgehen der „Kategorienbildung am Material“ an, bei dem Techniken Anwendung finden, „die das Material nach Themen oder Einzelaspekten ordnen und thematisch zusammenfassen“ (Schmidt 1997, 547; vgl. a. Altrichter/Posch 1994, 155ff; Mayring 1996, 78ff).

¹ Dies empfiehlt im Übrigen Mayring (1996, 30) prinzipiell für Fallstrukturierungen.

² Vgl. die Ausführungen zur „theoretischen Offenheit“ qualitativer Forschung bei Schmidt (1997, 548).

(1) Die Durchführung des Verfahrens resp. die **Kategorienbildung, Codierung und erste Systematisierung** erfolgte in mehreren Schritten und verschiedenen Durchgängen, die partiell bereits während des vierjährigen Forschungsprozesses, primär aber im Anschluss daran durchgeführt wurden (vgl. Schmidt 1997, 545) und die sich durch einen zirkulären Charakter auszeichneten (vgl. Dick 1994, 260ff).

Generiert wurden die Kategorien einerseits vorrangig induktiv-explorativ aus dem Datenmaterial, andererseits fand eine allgemeine Orientierung an der im Anschluss an die theoretischen Erörterungen (Kap. 2) entstandene offene Themenliste statt. Ein solches Verfahren bezeichnen Hopf/ Weingarten (1979, 15) als „Austauschprozeß“, bei dem „die vorhandenen Erwartungen und theoretischen Überzeugungen nach Möglichkeit offenen Charakter haben sollen. Sie sollen – idealiter – in einem steten Austauschprozeß zwischen qualitativ erhobenem Material und zunächst noch wenig bestimmtem theoretischen Vorverständnis präzisiert, modifiziert oder revidiert werden“. Der Schwerpunkt kann in einem solchen Prozess eher empirisch (wie in unserem Fall) oder eher theoriegeleitet gesetzt werden (Mayring 1996, 80).

Erste Kategorievorlagen stellten die Leitfäden der Interviews und Unterrichtsbeobachtungen dar, waren sie doch das Ergebnis einer ersten Durchsicht des ersten, zweiten, dritten ... Interviews, des ersten, zweiten, dritten ... Unterrichtsprotokolls, des Tagebuchs etc. sowie der (theoriegeleiteten) offenen Themenliste (s.o.).¹ Diese Kategorievorlagen (partiell aus Memos resultierend; s.u.) wurden so notiert, wie sie anfielen und zunächst zurückgestellt.

Der Prozess der systematischen Kategorienbildung (nach Abschluss der Erhebungsphase) begann mit einem üblichen Einstieg in diese Tätigkeit, der darin bestand, das Material mehrmals gründlich zu lesen und „daraufhin durchzusehen und zu kennzeichnen, welche Themen und Aspekte“ vorkamen (Schmidt 1997, 549). Dabei wurden die Transkripte der Interviews, der Unterrichtshospitationen und des Tagebuchs in dieser Reihenfolge und entsprechend ihrer Entstehung durchgearbeitet, den übrigen Materialien wurde in dieser Phase eine nachrangige Bedeutung beigemessen. Diese Reihenfolge war dem Sachverhalt geschuldet, dass die Vielfalt der Themen ganz offensichtlich in den Interviews am größten war, gefolgt von den Unterrichtsprotokollen, dem Tagebuch sowie den übrigen Materialien. Eine inhaltliche Präferenz war damit nicht vorgegeben. Ziel des intensiven Lesens war es, die Formulierungen von Frau Esser und die Aussagen der Protokolle „zu verstehen und unter ‘Überschriften’ zusammenzufassen“ (a.a.O.).

Konkret sah das so aus, dass die Transkripte (beginnend mit dem ersten Interview - 1b) in thematische Abschnitte, die sich aus dem jeweiligen Inhalt ergaben, gegliedert und die Themen dieser Abschnitte als Überschriften im Sinne von Kategorieentwürfen gesondert notiert und mit Quellenangabe (Material- und Zeilennummer) versehen wurden. Manche Abschnitte wurden mehreren Kategorien zugeordnet, da die Inhalte dies nahe-

¹ „Wichtig dabei aber ist, eine Deutung des Materials nicht aus solchen Begriffen (wie der theoretischen Erörterung in Kap. 2/HH) abzuleiten. Dies wäre ‘Subsumtionslogik’ und mithin einer der Kardinalfehler beim fallrekonstruktiven Vorgehen. Theoretische Begriffe bieten *Möglichkeiten*, am Leitfaden des Materials über das Material nachzudenken“ (Hildenbrand 1999, 43f; Hervorh. i. Original).

legten (z.B.: *Für KollegInnen und Eltern ist es wichtig ...*). Bei den nichttranskribierten Materialien beschränkte sich diese Tätigkeit auf die (evtl.) Entnahme von Themen und die Quellenangabe. Die Kategorien wurden entsprechend ihrer Inhaltlichkeit in einzelnen Begriffen (z.B.: Selbstwertgefühl, Selbständigkeit, Methodenkompetenz) oder in beschreibenden Formulierungen (z.B.: Kinder ernst nehmen, Beteiligung an Unterrichtsplanung, Offenheit für unterschiedliche Strategien) notiert. Die Terminologie folgte soweit als möglich den Originaltexten.

So entstanden bereits bei der Bearbeitung des ersten Textes eine Reihe von Kategorieentwürfen. Im weiteren Verlauf fanden parallel ein Codieren der übrigen Texte durch Zuordnung zu bereits gebildeten Kategorieentwürfen wie auch ein Generieren weiterer entsprechender 'Überschriften' statt, falls eine Zuordnung nicht möglich war, weil bisher nicht notierte Themen angesprochen wurden. Im Anschluss erfolgte ein erster wie oben beschriebener 'Austauschprozess' der Kategorieentwürfe mit der teilweise theoriegeleitet entstandenen offenen Themenliste (Leitfäden; s.o.), bei dem die Kategorieentwürfe teilweise präzisiert, modifiziert oder revidiert wurden (s.o.).

Nun war ein erneuter Durchgang durch das Material anhand der bearbeiteten Kategorieentwürfe nötig, um zu verhindern, dass eine Überschneidung der 'Überschriften' vorlag, und um auch die jeweilige Zuordnung zwischen Textabschnitt und Kategorieentwürfen zu überprüfen. In einigen Fällen waren Korrekturen vorzunehmen. Ein dritter Durchgang folgte und auch bei dem weiteren Strukturierungsprozess mussten vereinzelt Präzisierungen vorgenommen werden. Das Einbeziehen aller vorliegenden Daten in diesen Prozess hatte zudem den Effekt einer Triangulation (s.o.), und zwar sowohl im Sinne von Validierung als auch einer Ergänzung (vgl. Kelle/Erzberger 2005, 302f).

Die so entstandenen Kategorien waren bereits in eine erste Ordnung gebracht worden, da die folgende grobe Gliederung von Beginn an nahelag und zu einem getrennten Notieren der Kategorien führte:

-Aussagen zu den Schülern

- Kategorien (z.B.): - Schüler dort abholen, wo sie sind
- Noten verändern die Kinder
- Schüler als Experten

-Themen der Unterrichtskonzeption

- Kategorien (z.B.): - Schülerbeteiligung
- fächerübergreifendes Arbeiten
- Freies Schreiben

-Themen der Unterrichtsplanung

- Kategorien (z.B.): - Schülerbeteiligung
- Routinen
- Rahmenplan

-Themen der Unterrichtsdurchführung

- Kategorien (z.B.): - Schülerbeteiligung
- Lehrerinnendominanz
- Raumnutzung

-Aussagen zum Umfeld

- Kategorien (z.B.): - KollegInnen
- Eltern
- weiterführende Schulen

-berufsbiographische Themen

- Kategorien (z.B.): - eigene Ausbildung
 - berufliche Entlastungen
 - berufliche Dilemmata

(2) Die nun einsetzende Phase der zentralen **Systematisierung und Auswertung** des grob geordneten Kategoriensystems erforderte ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität, ein profundes Material- und Theoriewissen sowie die Verfügbarkeit von Verfahren und Techniken der Auswertung (vgl. Schönknecht 1997, 66). Systematisierung und Auswertung oszillierten damit zwischen der 'Kunst der Interpretation' (s.u.) einerseits und regelgeleitetem Verfahren (s.u.) andererseits.

Hier kommen zwei zentrale Momente des künstlerischen wie des wissenschaftlichen Prozesses zum Ausdruck, die widersprüchlich zu sein scheinen, zusammen genommen aber den Prozeß des Schaffens eines künstlerischen Werkes wie auch des Herstellens einer sozialwissenschaftlichen Theorie ausmachen: zum einen der *unvoreingenommene Blick*, den wir oben bei Peirce schon erwähnt gefunden haben¹; zum anderen das *Gestalten von Wirklichkeit* in der wissenschaftlichen wie der künstlerischen Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit. Dies bedeutet in der fallrekonstruktiven Sozialforschung, wie wir sie hier verstehen, eine Fallstruktur *in der Sprache des Falls* (Oevermann) zu entwickeln und in materialgesättigter Form zur Darstellung zu bringen (Hildenbrand 1999, 14; Hervorh. i. Original).

Die **regelgebende Struktur** der Auswertung lehnte sich an die 'Grounded Theory' (Glaser/Strauss)² an. Dabei standen zwei Grundelemente dieses Ansatzes im Vordergrund: Die theoretischen Konzepte, die in der „Untersuchung entwickelt werden, werden im Zuge der Analyse von Daten *entdeckt* und müssen sich an den Daten *bewähren*“ (wie dies bereits auf die oben dargestellte Kategorienentwicklung weitestgehend zutrifft) und der Analyseprozess muss „zirkulär (i. S. des hermeneutischen Zirkels)“ (Hildenbrand 2005, 33; Hervorh. i. Original) verlaufen.

Abweichend von der Vorgehensweise in der Grounded Theory setzte allerdings die Entwicklung theoretischer Konzepte noch nicht zielgerichtet, systematisch und in Form von 'Memos' dokumentiert in der Phase der Datenerhebung ein, wengleich beim Sammeln, Notieren und Transkribieren der Daten gelegentlich offensichtliche Schlüsselaussagen (s.u.) und sich (zwangsläufig) einstellende Erkenntnisse über Zusammenhänge zu gedanklichen Theorieentwürfen und einzelnen Memos (s.u.) führten (i.S. eines selbstreflexiven Bewusstseins; s.u.). Partiiell wurden diese schon während der Datenerhebung durch neue Einsichten widerlegt und daher nicht weiter verfolgt, einige wurden aber zunehmend 'angereichert' und fanden eine Bestätigung in der später folgenden systematischen Analyse, z.B., dass Frau Esser sehr stark von den Schülern aus denkt und dass dem Religionsunterricht mit seinem theologischen Hintergrund eine Leitfunktion zukommt.

¹ „Karrer erhebt gegen diese Auffassung den Positivismus-Verdacht (Karrer 1998, 60). Gemeint aber ist nicht die Abbildung von Wirklichkeit. Gemeint ist das Einnehmen einer Haltung 'als ob' und die geistige Anstrengung, sich möglichst unbeeinflusst von vorgängigen alltagsweltlichen wie wissenschaftlichen Annahmen dem Neuen des zur Untersuchung stehenden Gegenstandes zu öffnen“ (Hildenbrand 1999, 14).

² Ausführliche und zusammenfassende Darstellungen dieses wichtigen Forschungsansatzes finden sich u.a. bei Mayring (1996, 82ff); Schönknecht (1997, 58ff); Glaser/Strauss (1998); Böhm (2005, 475ff).

Die Begründung für dieses Abweichen von einem Grundsatz der Grounded Theory lag darin, dass es bei dem von uns verfolgten zentralen Anliegen nicht darum gehen konnte, lediglich „so viel Material zu erheben, wie für den Analyseprozess erforderlich“ (a.a.O., 36), also „mit einem minimalen Aufwand an Datenerhebung ein Maximum an Datenanalyse und folgender Theoriebildung zu erreichen“ (a.a.O., 41f). Diese im triadisch-zirkulären Prozess (Datenerhebung, Codierung, Schreiben von Memos) der Grounded Theory konstitutive Vorgehensweise (Hildenbrand 1999, 44ff) kam deshalb für uns nicht in Frage, weil es in der hier vorgelegten Studie neben der Entwicklung theoretischer Konzepte nicht zuletzt um eine ‚dichte Beschreibung‘ mit Einblicken in möglichst viele (wenig theorierelevante) ‚Winkel‘ des Schul- und Unterrichtsalltags ging.

Die folgenden der Grounded Theory entlehnten Analyseschritte fanden (i.S. eines hermeneutischen Zirkels; s.o.) im Auswertungsprozess Anwendung:

- Fragen an das Material (zunächst die Interviews, Unterrichtsprotokolle und das ‚Tagebuch‘/HH) stellen;
- Konzepte und Hypothesen entwickeln sowie Zusammenhänge und theoretische Konzepte herstellen;
- die so entwickelten Konzepte/Theorien am Material überprüfen;
- weitere Daten hinzuziehen;
- „sukzessive Integration der Konzepte führt zu einer oder mehrerer Schlüsselkategorien und damit zum Kern der entstehenden Theorie“;
- die „einzelnen Bestandteile der sich entwickelnden Theorie werden in Theorie-Memos ausgearbeitet, in einen Zusammenhang gebracht und in diesem Prozess ausgebaut“ und damit in eine Theorie geführt (vgl. Hildenbrand 2005, 36).

Verschiedene **Techniken** wurden an unterschiedlichen Stellen des beschriebenen Prozesses und mit unterschiedlicher Intensität flexibel eingesetzt. Wir beschränken uns hier auf eine Aufzählung und einige Memo-Beispiele, der wichtigsten Technik in diesem Prozess: Verfassen von Datenresümees, Bilden von Hypothesen; graphische Rekonstruktion (vgl. Altrichter/Posch 1994) und das Schreiben von Memos (vgl. Hildenbrand 1999).

Die Memos (auf Karteikarten notiert) entstanden zu einem geringen Teil schon während der Phase der Datenerhebung und wurden systematisch insbesondere in der Auswertungsphase entwickelt und eingesetzt:

a) Während der Datenerhebung entstandene Memos (Beispiele):

Grundlagen

30.10.1997

Bereits nach dem ersten Interview deutet sich ein Hintergrund der Grundsatzposition an: Frau Essers Ansatz für ihren Umgang mit den Kindern und ihr Verständnis von Schule und Unterricht basiert im Wesentlichen auf den Grundsätzen des Religionsunterrichts.

Zwischen den Stühlen

23.6.1999

Nachdem Frau Esser den brügelmannschen Fragebogen (10) ausgefüllt und sich noch einmal ausführlich dazu geäußert hat (11), und heute zum Kritikertext (12) Stellung bezog, deutet sich folgendes Dilemma an: Einerseits empfindet sie sich von den Befürwortern einer konsequenten Öffnung (zu denen sie offensichtlich Brügelmann zählt) in Frage gestellt, weil sie in ihrem Unterricht auch traditionelle Elemente realisiert. Andererseits sieht sie sich von

den Gegnern des offenen Unterrichts kritisiert, weil sie in ihrem Unterricht auch offene Elemente realisiert. Sie wehrt sich einigermaßen energisch gegen diesen "Zangenangriff" und sichert ihre Position argumentativ ab.

b) Während des Auswertungsprozesses entstandene Memos (Beispiele):

Größte Offenheit im Sachunterricht

25.1.2002

Der Sachunterricht kristallisiert sich gegenüber den anderen Fächern zunehmend als das Fach mit den größten Freiräumen für die Schüler heraus. Dies scheint vor allem für die inhaltliche Dimension von Offenheit zu gelten. Hier werden den Schülern auch Entscheidungen auf der Ebene der Gesamthemen eingeräumt. Hinzu kommt der große Anteil des Sachunterrichts beim fächerübergreifenden Arbeiten.

Offenheit und Elternarbeit

3.5.2002

Der Elternarbeit bzw. der Zusammenarbeit mit Eltern kommt, so wird zunehmend deutlich, eine immense Bedeutung für die Offenheit in Konzeption und Realisation von Frau Esser zu. Die Lehrerin ist offen für die Bedürfnisse und Anliegen der Eltern, sie findet aber auch bei ihnen 'moralische' und praktische Unterstützung.

Neben den interpretativ-textbezogenen Techniken leisteten eine Reihe standardisierter resp. quantitativer und graphisch-strukturierender Elemente einen Beitrag zum Prozess der Auswertung, der damit eine Kombination interpretativer und standardisierter Verfahren darstellte (s. Kap. 3.2.1), allerdings mit einer deutlichen Präferenz für die induktiv-explorative Textinterpretation.

Quantitative Daten haben nicht den Stellenwert wie in der klassischen empirischen Sozialforschung, weil sie oft von der ganzheitlichen Struktur der Praxis zu wenig abbilden.

Trotzdem haben quantitative Merkmale in unserem Denken eine große Bedeutung. Wenn wir sagen, daß etwas „wichtig“ ist, „bedeutsam“ ist oder „sich wiederholt“, sind wir oft durch Zählen, Vergleichen und Gewichten zu diesem Urteil gekommen. Oft ist intuitives Zählen eine Voraussetzung für das Bilden von Kategorien. Es ist heilsam, den engen Zusammenhang zwischen unseren Urteilen und quantitativen Aspekten unserer Erfahrung sich ins Bewußtsein zu rufen und bewußt auf das Zählen zurückzugreifen, wann immer das zweckmäßig ist und Aufwand und Erfolg in einem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen (Altrichter/Posch 1994, 158f).

Auch dazu einige Beispiele aus dem Forschungsprozess der hier vorgelegten Studie.¹

So erbrachte ein solches 'Zählen, Vergleichen und Gewichten' besonders von Daten aus den Unterrichtsvorbereitungen und Lehrberichten Erkenntnisse über die große Bedeutung, die didaktische Spiele (neben freien Spielen) in allen Fächern, besonders aber im Sportunterricht und dem Deutschunterricht im dritten und vierten Schuljahr haben. Gemeinsam mit den weiteren inhaltlichen Angaben zu den Spielen konnte so auf ihre Gewichtung im Prozess des sozialen Lernens geschlossen werden (s. Kap. 4.2.2.3).

Besondere Erkenntnisse ergaben sich ebenfalls durch Berechnungen, die die Zeitangaben im 'Tagebuch' von Frau Esser über ihre unterschiedlichen Tätigkeiten im Wochen- und Tagesverlauf ermöglichten. Auf diesem Hintergrund konnte ebenso eine durchschnittliche Arbeitszeit berechnet werden, wie auch die Anteile der einzelnen Arbeits-

¹ Auf eine Darstellung der Berechnungen und Graphiken wird hier verzichtet, da sie im Fallbericht (Kap. 4) expliziert werden.

felder (z.B. Unterrichtsvorbereitung). Dadurch sind wichtige Daten für eine Gesamtauswertung und der Teilbereiche entstanden. So waren etwa hinsichtlich einer Einschätzung des Teilbereichs Elternarbeit die entsprechenden Berechnungen der Zeiten mit Elternkontakten sehr erhellend (s. Kap. 4.2.3.1.4).

Schließlich wurden auch graphisch-strukturierende Elemente eingesetzt. Sie hatten entweder lediglich die Funktion, (für die Leser) einen Sachverhalt zu verdeutlichen (z.B. die Graphik zur Kompetenzhierarchie; s. Kap. 4.2.2.1), oder sie ermöglichten ein Offenlegen von Zusammenhängen, Strukturen und Gewichtungen, ein ‚Mehrwert‘ für die Auswertung gegenüber Texten (z.B. das Strukturdiagramm zum fächer- und sektorenübergreifenden Arbeiten; s. Kap. 4.2.3.2.3.1).

Weder die angewandten Analyseschritte noch die eingesetzten Techniken ersetzen allerdings den **kreativen Akt der Interpretation**¹: „Fallrekonstruktive Sozialforschung läßt sich nicht auf Techniken reduzieren, Imagination läßt sich nicht durch Lehrsätze herbeizwingen“ (Hildenbrand 1999, 14). Hier war die kreative Gestaltungsfähigkeit des Forschers besonders gefragt.

Wie schon festgestellt (s. Kap. 3.2.2) ist eine Bedingung der Möglichkeit für eine (zumindest partielle) Gewinnung neuen Wissens eine „größtmögliche Offenheit, Unvoreingenommenheit und Selbstkritik in der Betrachtung und Analyse des Einzelnen und Besonderen des Falls“ sowie eine „große und sensible Aufmerksamkeit für Details, eine Flexibilität der verstehenden Verarbeitung und nicht zuletzt ein gewisser Mut zu einer Entscheidung für einen theoretischen Satz von Allgemeingültigkeit“ (Fatke 1997, 63f).

Als „Kunst“ bezeichnet Bude (2005, 571) die Interpretation in der qualitativen Forschung, wobei das „Moment der Kunst [...] durch die Nichtmethodisierbarkeit einer forscherschen Haltung und die Zirkelhaftigkeit des selbstreflexiven Bewusstseins in der Wissenschaft“ kommt.

Das Problem wiederholt sich bei der Auswertung des protokollierten und dokumentierten Materials. Wo fängt man an, und wie ist zu lesen, was in den Transkriptionen steht? Ohne die Entscheidung eines Interpreten, der eine Stelle herausgreift und versteht, was er liest, kann kein Forschungsprozess beginnen. Nur der Einsatz eines Lesers, der über ein Formulierung

¹ An dieser Stelle ist kurz auf die Empfehlung einige Autoren einzugehen, für den Auswertungsprozess im Rahmen interpretativer Verfahren „Mechanismen sozialer Kontrolle“ (Brügelmann 1982b, 75 mit Bezug auf MacDonald/Walker; Norris; Simon; Hervorh. i. Original; vgl. a. Oevermann 1979; Strauss 1987; Steinke 1999) anzuwenden. Ziel dabei ist es, etwa durch Diskussion und Absicherung in einer Gruppe ‚Eingeweihter‘ als der nahe liegendsten Form sozialer Kontrolle, die Risiken der Informations- und Interpretationswillkür bzw. entsprechender Einseitigkeiten zu minimieren.

Dieses zusätzliche Gütekriterium interpretativer Forschung konnte im Rahmen der hier vorgestellten Studie aus organisatorischen Gründen nur bedingt umgesetzt werden: Eine Gruppe ‚Eingeweihter‘ hätte sich aus Hochschulzugehörigen zusammensetzen müssen, da nur so die notwendige Anonymität und Qualifikation zu erreichen gewesen wäre. Die Einrichtung einer solchen Gruppe, die über den langen Zeitraum von 5 – 6 Jahren in einem solchen Forschungsprozess involviert sein würde, erschien unrealistisch. Hinzu kamen terminliche und geographische Hürden. Um in der Arbeit trotzdem die beschriebenen Risiken zu minimieren (neben der Realisierung der oben angeführten übrigen Gütekriterien), fand eine intensive kommunikative Validierung mit der Fallgeberin statt und außerdem wurden in den Fallbericht gezielt sehr viele und teilweise umfangreiche Auszüge und Belege aus den Transkriptionen und Materialien aufgenommen, so dass auf dieser Basis (und der Nachvollziehbarkeit des gesamten Prozesses) die Leserschaft eine ‚soziale Kontrolle‘ ausüben kann.

stutzt oder den Aussagegehalt einer Äußerung ernst nimmt, bringt diese zufälligen und beiläufigen Texte des Alltags zum Sprechen. [...]

Kurt H. Wolff (1968) hat die Spannung, aus der eine Deutung hervorgeht, mit den beiden Ausdrücken „surrender“ und „catch“ gekennzeichnet. Man muss sich dem Material überlassen, um darin Strukturen erkennen zu können. Wie aber kommt aus der Hingebung ans Objekt die Eingebung des Begriffs zustande? Jede Interpretation beruht auf dem Einsatz eines sich selbst verstehenden Einzelnen. Im Akt der Deutung verwandelt sich der distanzierte, in den Text versunkene Leser wieder in ein engagiertes, um sich selbst kümmerndes Ich. Die hermeneutische Philosophie spricht vom *Entwurfcharakter* des Verstehens, worin die Zukünftigkeit eines sich selbst ergreifenden Ich steckt. Schließlich kann einem die Verantwortung für eine Interpretation niemand abnehmen. Wer diesen Sprung nicht wagt, kann keinen Begriff erfassen (Bude 2005, 574f; Hervorh. i. Original).

Der zyklisch-hermeneutische Prozess der Interpretation als „ein dauerndes Hin und Her auf den unterschiedlichen Ebenen“ (Schönknecht 1997, 95) hatte auch in der hier vorgestellten Studie eine stark kreativ-intuitive Dimension. Zwar hatten sich schon relativ früh einzelne Formulierungen als Schlüsselbegriffe/-elemente herauskristallisiert (z.B.: *Es geht ja schließlich um die Kinder*; 12/25). Zudem kam es in der vertieften und andauernden Beschäftigung mit dem Material im Sinne von „theoretical sensitivity“ (Glaser 1978) sukzessiv zu einem „allmählichen Aufscheinen“ (Dick 1994, 262) von übergeordneten Bedeutungsgehalten, Zusammenhängen, Strukturen und einem „theoretischen Bezugsrahmen“ (Mayring 1996, 82). Daraus wurde „aufgrund logischer und schlussfolgernder Beziehungen zwischen untergeordneten Themen“ (Dick 1994, 263) eine Gesamtstruktur entwickelt, bei der sich die anthropologisch-pädagogische Basis von Frau Essers Auffassung herauskristallisierte und die gesamte Falldarstellung in zwei Bereiche gegliedert wurde: den Bereich Schüler und den Bereich Lehrerin (s. Kap. 4). In einem weiteren Schritt wurden die so entstandenen Kapitel jeweils noch einmal hinsichtlich der im Zentrum unseres Forschungsinteresses stehenden Frage nach den Dimensionen von Offenheit textanalytisch (s.o.) bearbeitet.

3.3.3.3 Form der Darstellung

Schreiben erweist sich als eine Interaktion zwischen theoretischen Annahmen, der (Re-)Konstruktion des Gegenstandes, rhetorischen Strategien und der Zuhörerschaft.

[...] Wirklichkeit ist nicht als ein homologes Gebilde zu konzeptualisieren, sondern eher durch Mehrdeutigkeit, Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet (Geertz 1983a). Lesen heißt: ‚entziffern, eine Lesart entwickeln‘, d.h. die Er- und Bereitstellung eines kategorialen und konzeptuellen Apparates, mit und durch den die vorliegenden ‚Texte‘ eine sinnvolle Deutung erlangen. Diesen Interpretationsrahmen zu erstellen, die Relevanz des Geschehenen zu konstruieren, ist die Aufgabe des Forschers. Die Beschreibung des Geschehens erfolgt unter dieser Perspektive, sie bestimmt damit, welche Daten und wie viel dargestellt wird. Jede Darlegung ist selektiv, sie stellt eine Auswahl aus unendlich vielen Beschreibungsmöglichkeiten dar (Sacks 1963). Jede Geschichte, ‚wie es wirklich war‘, ist eine Konstruktion für spezifische Zwecke und für ein spezifisches Publikum, nie eine bloße Reproduktion (Bergmann 1985). Konstruieren heißt weder Abbilden noch Reproduzieren einer Wirklichkeit, sondern Herausfinden, wie (und welcher) Sinn auf der Basis welcher Ressourcen erstellt und hergestellt, wie und welche Wirklichkeit in und durch Situationen, Symbole, Objektivationen hervorgebracht wird. Gleichzeitig findet sich das Prinzip der Reflexivität, der prinzipiellen sozialen Bedingtheit des Wissens und Handelns: Fragen der Gegen-

standskonstitution und Fragen der Erfassung der Gegenstandskonstitution verweisen aufeinander (vgl. Pollner 1991). [...]

Die Darstellung von Wirklichkeit ist immer zugleich eine Konstruktion von Wirklichkeit. Die Art und Weise der Anordnung der Daten, Aussagen und Ergebnisse erzeugt eine entsprechende Deutung der Welt (Matt 2005, 579ff).

Die Form der Darstellung ist sowohl abhängig von „den Erkenntnisinteressen des Forschers“ und dem Datenmaterial, als auch von der potentiellen Leserschaft (Matt 2005, 581ff). In Anlehnung an Brügelmann (1982a, 20¹; vgl. a. Hildenbrand 1999, 63) sind hinsichtlich der Leser hohe Anforderungen an die Form der Darstellung eines Fallberichts zu stellen: Er darf nicht oberflächlich sein, sondern muss „Tiefenstrukturen des Denkens und Handelns“ (Brügelmann 1999, 6) nachvollziehbar werden lassen, er muss aber auch lesbar bleiben.

Angesichts dieser Herausforderungen an den Verfasser von Fallberichten und Forschungsergebnissen allgemein und der verschiedenen in den Sozialwissenschaften entwickelten Alternativen² wird von „der Kunst der Darstellung“ gesprochen (Bude 2005, 574), bei der jeder Autor (innerhalb eines konsensfähigen Rahmens) im Akt des Schreibens seine „individuellen Rituale, Stile, Vorgehensweisen entwickelt“ (Matt 2005, 583). Letztlich bleibt die ‚Bürde der Autorenschaft‘ (Geertz), „die nicht auf die Methode abwälzbar ist“, denn „der Wissenschaftler ist für die Qualität seiner Arbeit verantwortlich, er hat die moralische Verpflichtung zur Sorgfalt (a.a.O., 585).

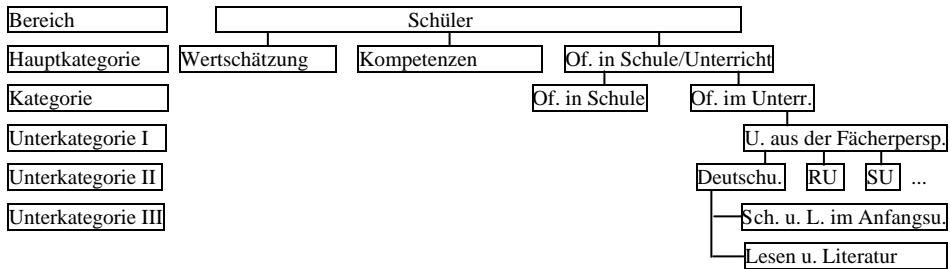
Der als Resultat der hier vorgestellten Studie zu verfassende **Fallbericht** (Kap. 4) sollte, so wurde schon mehrfach betont, Anschlussmöglichkeiten sowohl für Praktiker als auch das wissenschaftliche Referenzsystem bieten. Um dies zu erreichen, wurden bereits eine Reihe konkreter Anforderungen an die Darstellung formuliert, z.B. Mikrostrukturen und Kontexte erkennen lassen, illustrierende Beispiele verwenden, häufig den Originalton hörbar machen³ etc., aber auch (subjektive) Theorien in Form von Zusammenfassungen, Thesen etc. herausarbeiten (s. Kap. 3.2.2).

Für diese Aufgabenstellung erschien in Anlehnung an die Vorschläge der Sozialwissenschaften eine Kombination aus einer „realistischen Darstellung“, in der ein sachlich-dokumentarischer Stil und die „Sprache der Fakten“ vorherrscht (Matt 2005, 583) und einer die Erfahrungen der befragten Lehrerin ‚zur Sprache‘ bringenden Form sinnvoll, also die Kombination einer „systematischen, auf linearen oder zirkulären Begriffsableitungen beruhenden“ und einer „essayistischen, auf punktuelle Seinerhellung gerichteten“ (Bude 2005, 575) Darstellungsform. Es handelt sich dabei allgemein um „eine offene Form, die mit minuziösen Interpretationen, verknüpften Aussagen und vorläufigen Begriffen operiert“ (a.a.O., 576), aber auch Passagen ausführlicher Deskription (angelehnt an ‚dichte Beschreibungen‘) sowie „Diagramme, Schaubilder oder Illustrationen zur Visualisierung theoretischer Zusammenhänge“ (Matt 2005, 585) enthält.

¹ In einer von „Zehn Thesen zum Widersprechen“ charakterisiert Brügelmann (1982a, 20) Fallstudien wie folgt: „Fallstudien sind entweder oberflächlich oder unlesbar.“

² So macht etwa Hildenbrand (1999, 63f) für Fallmonographien im Rahmen fallrekonstruktiver Familienforschung relativ konkrete Vorschläge, u.a. dass diese Bericht 20 Druckseiten nicht überschreiten sollten.

Der Aufbau der Falldarstellung folgt der Kategorienstruktur resp. -hierarchie, wie sie sich im Prozess unserer Auswertung ergeben hat, wobei beide Bereiche (Schüler und Lehrerin) getrennt dargestellt wurden. Die Bereiche, Hauptkategorien, Kategorien ... sind je nach Gegenstand und Komplexitätsgrad des Materials unterschiedlich tief gegliedert. Am Beispiel des Deutschunterrichts lässt sich die Struktur aufzeigen (s. Gliederung der Arbeit):



Graphik (2): Gliederungsstruktur der Fallrekonstruktion

Jedes Kapitel (zumeist auch die Unterkapitel) beginnt mit einer zweigeteilten Überschrift, die mit einem Begriff (z.B. Wertschätzung) und einem charakteristischen Satz (teil) (z.B. „... auch über Ängste und Hoffnungsperspektiven zu reden ...“) die anstehende Thematik fokussiert.

Es folgen dann ein Einführungstext (Et), der eine für die Thematik typische Interviewpassage wiedergibt oder eine Unterrichtsszene in deskriptiver Form schildert, sowie ein Summarium.

Die analytisch-interpretierende Erörterung beginnt mit den Grundsätzen, die, einschließlich der Essentials, in verdichteter Form die subjektive Theorie resp. Konzeption von Frau Esser zu dem jeweiligen Sachverhalt darstellt.

Anschließend werden die skizzierten (Teil-)Konzeptionen konkretisiert und in ihrer Realisierung deskribiert. Dabei wird möglichst breit und das gesamte Spektrum auslotend, wie auch detailliert und mit zahlreichen Beispielen gearbeitet. Teilweise werden ausführliche Beispieltexpte (Bt) eingefügt, um im Sinne 'dichter Beschreibung' Kontexte und Atmosphäre eines Sachverhaltes oder einer Situation noch besser nachvollziehbar zu machen (partiell werden Textabschnitte in verschiedenen Kontexten zitiert, da durch sie unterschiedliche Sachverhalte erhellt werden können).

Jedes Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der relevanten Dimensionen von Offenheit, wie sie sich in der Detailanalyse ergeben haben.

Folgende Gliederung ergibt sich somit für die einzelnen Kapitel des Fallberichts:

1. Überschrift
2. Einführungstext
3. Summarium
4. Grundsätze (einschließlich Essentials)
5. Konkretisierung und Realisierung
6. Zusammenfassung der Dimensionen von Offenheit.

Der in Kapitel 5 und 6 durchgeführte **Fallvergleich** bzw. die **Falleinordnung** beschränkt sich weitgehend auf den Kontext bzw. die Dimensionen von Offenheit,¹ wie sie sich in der Fallrekonstruktion (Kap. 4) ergeben haben. Außerdem handelt es sich dabei nicht um einen klassischen Fallvergleich, bei dem (ähnliche, unterschiedliche ...) Fälle miteinander verglichen werden, da, wie schon in Kapitel 3.2.2 dargelegt, kein 'vergleichbarer Fall' in der Literatur vorliegt. Vielmehr hat diese Falleinordnung die Form eines Sachstandsberichtes zur Offenheit.

Ein Vergleich findet wie folgt statt: Ausgangspunkt ist jeweils eine in der Position und Realisation von Frau Esser ermittelte Dimension von Offenheit. Diese wird noch einmal knapp zusammengefasst, um dann anschließend die einschlägige Literatur hinsichtlich dieser Dimensionen zu sichten und zu analysieren. Der Aufbau und die Themen folgen damit (bis auf wenige Ausnahmen) der Struktur von Kapitel 4. Den Abschluss eines jeden Kapitels bildet eine tabellarische Zusammenfassung der jeweiligen Dimensionen von Offenheit in Form von Facetten und Aspekten.

3.4 Zusammenfassung

Die entwickelte Forschungskonzeption basiert auf einigen **Grundannahmen** zum Untersuchungsgegenstand:

Das Anliegen eines möglichst unverstellten Einblicks in den Alltag offener Schule/offenen Unterrichts legt ein induktiv-interpretatives Vorgehen nahe, bei dem vorab nicht festgeschrieben ist, wie diese Schul-/Unterrichtswirklichkeit gestaltet sein sollte. Daher hat die Bezeichnung 'Offenheit' in Schule und Unterricht Vorzüge gegenüber den gebräuchlicheren Begrifflichkeiten vom 'offenen' oder 'geöffneten' Unterricht bzw. einer 'Öffnung' des Unterrichts. Bei der Beschreibung von Offenheit in einem konkreten Unterricht entfällt eine Vorabdefinition, zudem können Haltungen von beteiligten Personen sowie Zustände von Situationen und Gegebenheiten adäquat erfasst werden. Offenheit wird dabei verstanden als eine Haltung von Personen gegenüber anderen Personen, Erkenntnissen, Innovationen etc., aber auch als „Überwindung des Starren, des Reglementierten, des Statischen, des Vorbestimmten usw.“ (Reimers 1996, 13) im pädagogischen Handeln, schulisch-unterrichtlichen Situationen und im schulischen Umfeld.

In der zweiten Grundannahme gehen wir gemäß dem Konzept der „Subjektiven Theorie“ (Groeben u.a. 1988) davon aus, dass das schulisch-unterrichtliche Konzept der von uns befragten Lehrerin und ihr in diesem Kontext beobachtbares Handeln nicht das (mechanistisch-determinierte) Ergebnis von Umwelteinflüssen darstellt, sondern vielmehr Resultat ihrer subjektiv konstruierten Theorie von Schule und Unterricht ist, das es in unserer Untersuchung herauszuarbeiten gilt.

Diese Annahme der subjektiven Konstruktion eines 'Modells' von Offenheit in Schule und Unterricht wird durch die Tatsache gestützt, dass die LehrerInnen aufgrund eines „fehlenden gemeinsamen Hintergrunds [...] beim Einsatz offener Unterrichtsformen auf

¹ Diese Beschränkung ist aufgrund des Umfangs und der Komplexität des gesamten Fallberichts unumgänglich.

sich gestellt“ sind und daher „eigenständige tragfähige Konzepte entwickeln“ müssen (Jürgens 1999, 46).

Auch das in jüngster Zeit entwickelte neue Verständnis von Professionalität in pädagogischen Berufen spricht für eine subjektive Konzeptbildung, da für innovativ arbeitende LehrerInnen angenommen wird, dass sie auf der Grundlage von vorhandenem überprüfbareren Wissen und eigener Erfahrung selbständig, eigenverantwortlich und kreativ planen und handeln.

Die dritte Grundannahme bezieht sich auf die Möglichkeit von LehrerInnen, einen Beitrag zur Forschung zu leisten. Dabei wird davon ausgegangen, dass ‚Praktiker‘ eine ‚Passung‘ von Erkenntnissen der Forschung und didaktischen Modellen in der je konkreten Situation von Schule und Unterricht zu leisten haben. Geschieht dies in einer kritisch-systematischen Erprobung (vgl. Brügelmann 2005a, 56) resp. einer strukturierenden Reflexion durch die Lehrkraft selbst oder (wie im Fall der hier vorgestellten Studie) durch eine begleitende oder retrospektive Forschung, dann leisten auf diesem Weg LehrerInnen einen direkten oder indirekten Beitrag zur Weiterentwicklung der entsprechenden Wissensbestände.

Sowohl diese Grundannahmen als auch das zentrale Anliegen der hier vorgelegten Arbeit, als „Suche nach dem pädagogischen Alltag“ (Hierdeis/Hug 1992) einer Lehrerin, die Offenheit in Schule und Unterricht realisiert, legen forschungsmethodisch die Option einer **rekonstruktiven Fallstudie** nahe, die primär mit qualitativ-interpretativen Verfahren arbeitet. Solche Verfahren sind inzwischen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert, ergänzen die weit verbreiteten quantitativ-standardisierten Verfahren und verfügen über abgesicherte Methodologien sowie eine Fülle adäquater Forschungsinstrumente.

Mit der Durchführung von Fallstudien, so auch mit der hier vorgelegten Untersuchung, wird eine doppelte Intention verbunden: „Sie stellt einen Bezug zur Praxis her und sie verspricht, zumindest propädeutisch Hinweise auf eine Theorie. Denn im einzelnen Fall sind sowohl das Besondere wie das Allgemeine enthalten“ (Beck/Scholz 1997, 679).

Damit unsere Studie (und Fallstudien allgemein) diesen Intentionen gerecht wird, sind eine Reihe von Bedingungen (z.B. die ‚Sprache des Milieus sprechen‘ und die herausgearbeiteten Erkenntnisse „mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung“ setzen; Fatke 1997, 59) und spezifischen Gütekriterien (z.B. Nachvollziehbarkeit, Nähe zum Gegenstand und Qualifikation des Forschers) zu gewährleisten.

Die Nachvollziehbarkeit als wesentliches Gütekriterium setzt, bei aller Offenheit des Forschungsprozesses für Überraschungen, Entdeckungen und Anpassungen, eine gewisse Regelgeleitetheit des Forschungsprozesses voraus. Hier schließen wir uns dem „groben Ablaufplan“ von Mayring (1996) mit Fragestellung (s.o.), Falldefinition, Materialsammlung, Aufbereitung und Falleinordnung an:

- Falldefinition: Erforschung der Konzeption und Realisierung von Offenheit in Schule und Unterricht einer der 10-30% LehrerInnen, die ihren Unterricht methodisch-organisatorisch und/oder sozial und/oder inhaltlich öffnen, im Rahmen einer vierjährigen Feldforschung;

-
- **Materialsammlung:** verschiedene Formen gegenstandsangemessener narrativer und leitfadenorientierter Interviews; eine Reihe von teils freien, teils leitfadenorientierten Unterrichtsbeobachtungen und -protokollen in jedem der vier Schuljahre; Auswertung von Unterlagen und Statistiken, die mehrheitlich (nonreaktiv) ohne Zusammenhang zur Forschung entstanden sind (z.B. Arbeitsblätter, Lehrberichte), und einiger Materialien, die gezielt zur Nutzung im Rahmen der Forschung angefertigt wurden (z.B. `Tagebuch` der Lehrerin);
 - **Aufbereitung des Materials:** das zusammengetragene Material wurde teilweise transkribiert, anonymisiert und beim Zitieren in der Arbeit ins Schriftdeutsch übertragen; der weitere Prozess erfolgte angelehnt an die Prinzipien der Grounded Theory und enthielt die Elemente Memobildung, Kategorienbildung, Codierung, Systematisierung und schließlich Auswertung als Oszillation zwischen der `Kunst der Interpretation` und regelgeleiteten Verfahren;
 - **Falleinordnung:** ausgehend von den in der Fallrekonstruktion generierten Dimensionen wird die einschlägige Literatur hinsichtlich dieser Dimensionen analysiert, so dass ein Sachstandsbericht zur Offenheit in Schule und deren Umfeld entsteht.

TEIL B: Forschungsergebnis als Fallrekonstruktion/Fallbericht**4. Induktive Fallrekonstruktion des 'Gesamtportraits' einer Lehrerin, die Offenheit realisiert und im schulischen Umfeld erwartet****4.1 Grundansatz der Lehrerin: „Dass ich den einzelnen Kindern ... gerecht werde und ihnen Räume öffne“ (1b/28).**

Zu Beginn von Deskription und Analyse wird ein Vorabeblick in Erfahrungen, Reflexionen und den Schul-/Berufsalltag von Frau Esser vermittelt. Damit werden dem Leser sowohl atmosphärische Eindrücke ermöglicht, die sich als vorteilhaft für eine Orientierung in der später teilweise sehr spezifischen Analyse erweisen können, als auch vorab ein Spektrum von Einzelaspekten entfaltet.

Es folgt ein systematischer Aufriss der anthropologisch-pädagogischen Basis von Frau Esser sowie ihrer pädagogischen, didaktischen und methodischen Grundfragen. Diese Ausführungen bilden den Ausgangspunkt für die gesamte Fallrekonstruktion und geben deren Struktur für das Kapitel 4.2 vor.

Anschließend erfolgen einige Anmerkungen zu der Beobachtung, dass viele Ausführungen von Frau Esser auch wesentliche Aussagen zu sich selbst als Lehrerin enthalten. Damit wird ein eigenes Kapitel (4.3) sinnvoll.

I. Vorabeblicke in Erfahrungen, Reflexionen und den Schul-/Berufsalltag

In ihrem ersten (narrativen) Interview berichtet Frau Esser detailliert über die negativen Erfahrungen einer Schülerin in einer anderen Schule und davon, wie dieses Kind nach dem Wechsel in ihre Klasse auflebt. Gerade in dem sich darin spiegelnden Kontrast zweier Unterrichtskulturen und den Reflexionen der Lehrerin darüber werden exemplarisch Konturen des Grundansatzes von Frau Esser erkennbar.

Ich hatte ein Kind im vorletzten Jahr, die hatte die Schule gewechselt. Sie galt als anerkannt höchstbegabt im mathematischen Bereich, hatte aber da in dem 2. Schuljahr ganz, ganz große Probleme und war schon ganz stark dabei, sich selbst zu zerstören, indem sie alles anknabberte und nicht mehr mitmachte und auch überhaupt kein Selbstwertgefühl mehr hatte und auch solche richtigen Todessehnsüchte. Die hab ich dann übernommen, die hat das Jahr übersprungen und ist vom 2. in mein 4. gekommen. Mit den Eltern habe ich ganz, ganz intensive Gespräche geführt und habe auch Hausbesuche gemacht und habe sie eigentlich in diesem Jahr so begleitet und das wertvollste, was diesen Eltern erstmal war, dass dieses Kind plötzlich wieder ein fröhliches Kind wurde, wieder ein lebendiges Kind. Das zwar unheimlich viel arbeiten musste, ackern musste, und sich im Vergleich, sagen wir mal im Blick auf die Mitschüler unsicher fühlte und auch plötzlich das Bedürfnis hatte, unheimlich viel, wie eben Rechtschreibstrategien, erstmal zu begreifen und anzuwenden. Die musste unheimlich viel dafür tun, um das aufzuholen und hat das eigentlich in einem Jahr kaum schaffen können, aber das Wichtigste war eigentlich, dass dieses Kind glücklich war und dass es einen Raum hatte, wo es selbst finden durfte und es selbst sein konnte. Also das ging so weit, die durften in der vorherigen Klasse nicht einmal die Farbe wählen, mit denen sie etwas bunt malten und hier war das überhaupt kein Frage, welchen Stift ich nehme. Oder dass sie gemerkt hat, hier durfte sie fragen und das sagen, was sie dachte. Das war für sie eigentlich eine Chance, jetzt einfach ein anderer Raum zum

Lernen. Die Eltern haben das sehr bewusst erlebt und reflektiert. Für andere war das wahrscheinlich selbstverständlich und auch für mich war das selbstverständlich, für diese Eltern überhaupt nicht. Die haben darin eine große Möglichkeit gesehen für ihr Kind mit seinen 8, 9 Jahren. Wenn ich überlege, die kam mit einem Zeugnis, aus dem man nicht herauslesen konnte, ob man sie nicht besser wieder ins 2. Schuljahr zurückgestellt hätte und man ließ sie dann überspringen. Die konnte in Mathe in den ersten Wiederholungswochen kaum folgen. Da hat sie sich den gesamten Stoff des 3. Schuljahrs angeeignet und sich dann gewundert, dass es nicht in der Geschwindigkeit weiterging. Die hatte ein mathematisches Verständnis, die konnte also Dinge im Kopf rechnen, aber mit ihren eigenen Rechenstrategien, hinter die man manchmal kaum kam und die alle verblüfften. Aber die hat nie vorher so denken dürfen, weil man nur auf ganz bestimmten Wegen zum Ziel kam bis dahin.

Ich denke, öffnen heißt für mich eben auch, solche Räume zu geben, wo das möglich ist und nicht einzuengen. Aber es setzt natürlich ein Mathematikverständnis voraus, wo man experimentiert, wo man den Aspekt, dass man im Grunde genommen Rechenstrategien zu vermitteln hat und man sich auch immer wieder austauscht über seine Strategien, wie die einzelnen gehen, über die Tricks, die sie anwenden. Das ist das Experimentelle daran, dieses offen sein, und nicht nur in Mathe, für die unterschiedlichen Wege, ja dass das eben die Voraussetzung dafür ist und den Kinder eine Chance bietet.

...

Das Mädchen ist dann nach einem Umzug der Familie in eine andere Schule gekommen und ist daran wieder kaputt gegangen, und die Eltern haben sie nach einem halben Jahr wieder von dieser Schule genommen, weil sie es nicht mehr ausgehalten haben zu sehen, wie eben diese Art von Schule dieses Kind wieder belastet, weil es wieder so eng war und keine Chance bestand, auch ein Stück weit ihren eigenen Lernprozess zu ermöglichen und sie mit ... Kindern in der Klasse zu fördern, sie differenziert zu fördern, und sie wieder zurückgefallen ist in das Stadium, alles kaputtzuknabbern und nicht mehr leben zu wollen. Dann haben sie sie rausgenommen. ... Ich weiß nun leider vom letzten halben Jahr nicht mehr so sehr viel, ich weiß aber, dass sie da sehr, sehr gelitten hat und dass sie eigentlich in so einem System von Schule, wo man funktionieren muss und wo man im Gleichschritt gehen muss, kaum eine Chance hat klarzukommen. Weil das immer auch an ihrem Selbstbild zweifelt, wenn sie die vergleichbaren Leistungen nicht bringt, oder wenn ihre eigenen Leistungen nicht so akkurat und ordentlich sind, etwa Zeichnungen. Wenn die nichts gelten, wenn die Ergebnisse nicht in einem vorgegebenen Rahmen sind, dann kommt sie damit nicht klar.

Das war für mich auch ein tief greifendes Erlebnis, mit diesem Kind zu arbeiten und zu sehen, wie man auch Kinder zerstören kann, auch seelisch sehr unterdrücken kann. Da gibt es viele hochbegabte Kinder, die als verhaltensauffällig dastehen, aber keiner eigentlich begreift, was mit denen passiert. Bei diesem Nachdenken fällt mir auch auf, dass es häufig einzelne Kinder sind mit ihren unterschiedlichen Geschichten, Lebensgeschichten, die eigentlich für mich auch bestimmend waren, Unterricht neu zu überdenken, zu verändern und zu öffnen (1b/244 - 291).

Vorabtext (1): Geschichte einer Schülerin zwischen Ängsten und der Erfahrung von offenen Räumen in der Schule

In dieser eindrücklichen Schilderung wird zunächst deutlich, in welche prekären, teilweise dramatischen Situationen einzelne Kinder kommen können, mehr noch, wie Schule/Unterricht sie in diese Probleme zu stürzen vermag, zumindest aber eine solche Entwicklung nicht verhindert. Soweit erkennbar, handelt es sich dabei um einen rigiden, die Kinder gängelnden, Freiräume negierenden und Kreativität verhindernden Unterricht *im Gleichschritt*.¹

In dieser eindrücklichen Schilderung wird aber auch deutlich, wie ein solches Kind wieder ein fröhliches, ein glückliches Kind wird, weil ihm Räume für seine individuelle Entwicklung, Selbsterfahrung, eigenständigen Denkwege, Kreativität etc. im Unterricht eröffnet werden. Erkennbar wird ebenso, wie Frau Esser sich um dieses Kind bemüht, intensive Elterngespräche führt und noch nach einem erneuten Umzug Kontakt mit der Familie hält.

Wenngleich es sich bei diesem Bericht mit seiner psychischen Dramatik um einen in den Daten singulären Fall handelt, so steht er doch für eine Reihe weiterer Beispiele, in denen Gefühle und Ängste von Schülern thematisiert werden. Außerdem deutet Frau Esser auch allgemeine Aspekte ihrer schulisch-unterrichtlichen Konzeption und Realisation an: Offenheit für unterschiedliche Wege der Kinder und die Vermittlung von (Rechen-)Strategien anstelle von vorgegebenen Denkmustern. Ebenso wird, zumindest für diesen Fall, deutlich, dass kein Widerspruch zwischen einer Öffnung für den individuellen Weg eines Kindes und erfolgreichen Lernprozessen (hier bezogen auf Lernziele des Rechtschreib- und Mathematikunterrichts) besteht.

In ihren abschließenden Überlegungen deutet die Lehrerin noch kurz die allgemeine Problematik hochbegabter Kinder an, bevor sie dann zu wichtigen selbstreflexiven Feststellungen kommt: Einzelne Kinder mit ihren Lebensgeschichten haben ihren Unterricht und seine Veränderungsprozesse mitgeprägt. Einsichten über solche Zusammenhänge werden durch das Nachdenken im Rahmen des Forschungsprozesses aus dem Vorbewussten auf eine reflexive Ebene gefördert.

An dieser Stelle drängen sich nun Fragen nach konkreter Konzeption und Realisation eines Unterrichts auf, der Kindern eine solche Entwicklung ermöglicht, sowie dem Schul-/Berufsalltag einer Lehrerin, die sich dieser Aufgabe stellt. Einen ersten Schritt hin zur Beantwortung dieser Fragen leistet der zweite Vorabtext.

Es handelt sich dabei um einen im Tagebuch von Frau Esser aufgezeichneten Verlauf eines Schulvormittags und eine entsprechende Reflexion der Lehrerin am Nachmittag. Sie vermitteln erste Einblicke sowohl in den Schul-/Unterrichtsalltag als auch in konzeptionelle Aspekte des Unterrichts. Außerdem werden in der ungekürzten Darstellung dieses Tagesprotokolls wesentliche Dimensionen des übrigen Arbeitsalltags der L.² erkennbar, sodass ein erster Gesamteindruck ihrer schulisch-beruflichen Tätigkeit – zwischen Banalität (z.B. defekter Kopierer) und Komplexität (z.B. Schwierigkeiten eines Repetenten mit dem WP) – entsteht:

¹ Wichtig ist hier die Feststellung, dass dieser Unterricht und seine Folgen keineswegs von uns als exemplarisch für eine bestimmte Unterrichtstradition angesehen werden.

² Die im Folgenden verwendete Abkürzung für die am Forschungsprozess beteiligte Lehrerin.

18.11.98 - vormittags**7.35 - vor Unterrichtsbeginn**

Heute morgen um 7.35 kam ich in die Schule und musste noch einige Kopien machen, leider spielte unser Kopierer nicht mit, da haben wir ihn mehrmals auseinandergenommen.

Um 7.50 kam ich in die Klasse, ordnete Materialien auf meinem Schreibtisch, die Kinder hatten noch offenen Anfang, saßen zum Teil am Computer, einige unterhielten sich, andere spielten oder lasen, eine Schülerin drückte mir einen selbst erarbeiteten Test in die Hand, nachdem wir am Tag vorher geschmunzelt hatten und hatten gesagt: 'Gut, heute schreiben wir ein Diktat, morgen eine Mathearbeit', und da hatte sie gemeint: 'Und übermorgen müssten wir ja dann einen Sachunterrichtstest schreiben'. Ich hab sie dann aufgefordert, diese Sachunterrichtsarbeit selbst vorzubereiten, ich hätte jetzt dafür nicht auch noch Lust und Zeit. Prompt gab sie mir eine fertige Arbeit heute ab und ich erklärte ihr, dass es nicht nur darum gehen kann, eine Arbeit zu schreiben, sich auszudenken, sondern die Kontrolle müsste sie auch übernehmen. Das fand sie ganz normal und stimmte dem so zu.

8.00 - Unterricht

Um 8.00 Uhr teilte ich eine Mathearbeit aus, die wurde gemeinsam besprochen, die ganzen Aufgaben wurden durchgesprochen und Fragen geklärt. Die Kinder arbeiteten unterschiedlich lang. Nachdem die ersten fertig waren, arbeiteten sie leise in ihrem Übungsheft weiter. Um 8.45 waren alle fertig. Ich habe mich während der Arbeit mit dem türkischen Jungen beschäftigt und versucht, Auffassungsschwierigkeiten bei den Aufgaben zu klären, und gemerkt, dass er sehr viel mehr rechnen kann, wenn man ihm Hilfestellung gibt und sich vom Anfang an versichert, ob er sicher ist, die Aufgaben auch verstanden zu haben.

8.45 - Um 8.45, nach der Mathearbeit, bin ich mit den Kindern vor die Tür gegangen, dort haben wir uns bewegt, Überkreuzbewegungen gemacht, witzige Verrenkungen, tief Luft geholt und sind dann wieder hineingegangen. Ich habe eine Kassette eingelegt mit Musik, und die Kinder haben sich entspannt auf den Tisch gelegt, und wir haben eine Phantasiereise in den Wald gemacht. In den Gedanken haben wir einen Baum besucht, und ich habe versucht, ihnen in der Phantasiereise Anregungen zu geben, zu verweilen, genauer hinzuschauen, sich von dem Leben dieses Baumes etwas erzählen zu lassen. Zum Ende der Phantasiereise lag vor den Kindern ein Bild von einer alten Eiche, in der sich innen jemand gemütlich eingerichtet hatte. Elemente dieses Bildes steckten auch in der Phantasiereise. Dann haben die Kinder von ihrer Reise erzählt, von ihren Gedanken, die ihnen gekommen sind. Sie haben angefangen, von sich aus dieses Bild anzumalen, und nach und nach haben die Kinder ihren eigenen Einstieg in ihre eigene Geschichte zu diesem Bild vorgestellt und begonnen, diese zu schreiben.

9.30 - Frühstückspause.

Um 10.00 sind die Kinder wieder rein gekommen und haben an der Geschichte weitergeschrieben. Ich hab mich während der Zeit des Freien Schreibens zu verschiedensten Kindern gesetzt und ihnen Hilfestellung gegeben, Rechtschreibfragen geklärt, Kinder haben mir Geschichten vorgelesen, und wir haben überlegt, ob alles stimmig ist und haben sie überarbeitet nach verschiedenen Kriterien. Ich hab mich sehr intensiv mit

drei Kindern beschäftigen können, und insgesamt haben die Kinder bis ca. 11.00 weiter an ihren Geschichten geschrieben, teils waren sie sehr vertieft und wollten gar nicht mehr aufhören. Die ersten, die fertig wurden, sind dann in den Werkraum und haben beim Krippenprojekt mitgearbeitet, und andere haben an anderen Aufgaben ihres WP gearbeitet (auch Gruppenarbeit). Ich konnte mich einigen Kindern sehr lange widmen und mit ihnen sehr intensiv Geschichtenwerkstatt betreiben. Um 11.25 haben wir noch die HA besprochen und gegen 11.30 wurde alles aufgeräumt. (Unterrichtsende/HH)

11.30 - nach Unterrichtsende

Dann kamen noch zwei Elterngespräche, die mich vergessen ließen, dass ich eigentlich Buchausleihe hatte. Die hab ich dann nur noch von 11.40-11.50 mit Kindern gemacht. Dann aber noch später weiter die Bücher sortiert und aufgeräumt.

Im ersten Elterngespräch ging es darum, wie viel Druck man sich machen lässt von anderen Eltern und Anrufen bzgl. eines Diktates, was ansteht, und dass dieser Mutter durch meine Fragen bewusst wird, dass sie eigentlich gar nicht diesen Druck ausüben will, und dieser Druck Kinder, auch ihr eigenes Kind, eher im Lernen behindert als es fördert. Die zweite Mutter sprach mich an, weil ihre Tochter sehr viele Probleme hat, sich zu konzentrieren, hyperaktiv ist und sie fragte, was wir tun könnten, um ein konzentrierteres und ausdauernderes Arbeiten im Umgang auch mit der Rechtschreibkartei oder auch mit ihrem Übungsheft zu ermöglichen. Wir haben über das Problem der Hyperaktivität gesprochen, und ich habe gesagt, dass wir dem noch einmal neu nachgehen wollen, ob es dafür einen Grund gibt oder ein Verdachtsmoment, dass ihre Tochter evtl. damit belastet sei. Wir haben lange miteinander gesprochen über Verhaltensweisen zu Hause und in der Schule und um 12.10 ist sie dann gegangen und wir haben ausgemacht, dass wir im Kontakt bleiben und sie sich entsprechend informieren will und ich ihr Informationen zukommen lasse. Dann hatte ich ein Gespräch mit einer Kollegin und habe noch im Filmraum Material gesichtet. Um 12.20 bin ich noch mal in den Werkraum und habe der Mutter 10 min geholfen aufzuräumen und verschiedene Absprachen für morgen getroffen.

nachmittags/abends

12.30 - Um 12.30 Uhr habe ich die Schule verlassen und bin in X Essen gegangen mit zwei Kolleginnen bis um 14.00.

14.30 - Um 14.30 bin ich zu einer Fortbildung `Netzwerk gesunde Schule` nach Y. Diese Veranstaltung fand statt bis 16.30, dann bin ich nach Hause.

im Arbeitszimmer

18.00 - Erstmals von 18.00 bis 18.30 habe ich angefangen, Rechenarbeiten nachzusehen.

20.00 - Jetzt bin ich um 8 Uhr noch mal dazu gekommen, diese Aufzeichnungen zu machen. Mal sehen, wie spät es noch wird.

Während der Arbeit mit dem WP fiel mir heute auf, dass es vielen Kindern sehr gut tat, ausdauernd und ohne Unterbrechung an ihren Geschichten schreiben zu können. Manche hatten einen hochroten Kopf und waren lange in ihrer Arbeit versunken, andere lasen sich gegenseitig ihre Geschichten vor. Einem Kind machte es richtig Spaß, mit mir gemeinsam an seinem Einstieg in die Geschichte zu arbeiten. Christopher, der oft gedrängt werden muss, freute sich selbst über seine Ideen, die er mir immer wieder

zeigen musste. Nach dieser langen Schreibphase suchten sich viele Kinder in anderen Aufgaben des WP einen Ausgleich, z.B. durch den Formenzeichenkurs oder zeichneten Blätter, bearbeiteten dieses Rätselblatt von Kai im WP. Kemal, der sonst sehr lange braucht, sich im WP zu orientieren, – er ist neu, er ist sitzengeblieben und ist seit Anfang des 3. Schuljahrs dabei, er hat große anfängliche Schwierigkeiten, mit dem WP umzugehen – nahm auffälligerweise früh seine Rechtschreibkartei, suchte nicht richtig nach Karten, aber als er sie fand, arbeitete er doch noch ausdauernd und zügig, so wie ich es sonst gar nicht erwartet hätte. Während der ganzen Arbeit an den Geschichten lief im Hintergrund ruhige Musik, die für uns Beteiligte eine ruhige und angenehme Atmosphäre schaffte und sicherlich auch zur Konzentration beitragen konnte.

21.00-21.15 - Kurze Notizen im Unterrichtsplaner zum morgigen Ablauf des Vormittags. Planung:

1. Stunde: Vorlesen der Baumgeschichten, Einführung, Vorstellung der Schreibhandwerker, die im Felsen immer wieder neu an unseren Geschichten weiterarbeiten.

2. u. 3. Stunde Religionsunterricht im 1. Schuljahr: Wir töpfern kleine Hasen. Die Kinder kennen die aus Erzählungen, das sind Identifikationsfiguren zum Thema Freundschaft.

4. u. 5. Stunde geplant WP:

Weiterarbeit am Thema Waldarten, Möglichkeiten zur Gruppenarbeit über verschiedene Wälder wie Laubwälder, Nadelwälder, Mischwälder – Kinder zeichnen Waldarten in ein Waldplakat und überlegen, wo und welche Tiere dort leben.

21.15 - Ende der Vorbereitungen (7/194-291).

Vorabtext (2): Tagebuchaufzeichnungen zum Schul-/Berufsalltag

Betrachtet man beide Vorabtexte, so ergibt sich ein breites und vielfältiges Spektrum unterschiedlichster Aspekte:

- von pädagogischen Grundfragen, über die Entwicklung einzelner Kinder, Konzentrationsproblemen bis zu Entspannungsübungen;
- von didaktischen Konzepten, über offene Unterrichtsformen wie Freies Schreiben und WP bis zu methodischen Fragen der Geschichtenwerkstatt mit Schreibhandwerkern;
- von der Integration einer Phantasiereise, über die Medien Musik und Film bis zu den Materialien Ton und Rechtschreibkartei;
- von dem Krippenprojekt, über Gruppenarbeit zur Einzelarbeit;
- von fächerübergreifenden Ansätzen bis zu Fachspezifika des Sach-, Religions-, Deutsch- und Mathematikunterrichts;
- von Schüler(mit-)gestaltung des eigenen Lernweges, über das Erarbeiten eines Tests durch eine Schülerin und ersten eigenständigen Schritten mit der Rechtschreibkartei eines Schülers bis zu individueller Hilfe durch die Lehrerin;
- von morgendlicher Gleitzeit, über eine gemeinsame schriftliche Arbeit, eine Geschichte im Plenum bis zu einem anschließenden Unterrichtsgespräch;
- von Elterngesprächen, über Buchausleihe und ein gemeinsames Essen mit Kolleginnen bis zu einer Fortbildung
- und schließlich von einem Arbeitstag, der um 7.35 Uhr beginnt und nahezu ohne Unterbrechungen bis 21.15 Uhr dauert, sowie einem Nachdenken der L. über die eigene berufliche Entwicklung.

Mit dieser Aufzählung, die sich lediglich auf kurze Auszüge zweier Transkripte der erhobenen Daten (1b u. 7) stützt, sind zwar bereits viele wesentliche Aspekte des gesamten Datenmaterials erfasst, aber darüber hinaus thematisiert jedes weitere Textmaterial zusätzliche Aspekte bzw. setzt neue Akzente.

Um dieser Vielfalt eine Ordnung zu verleihen, damit die Grundsätze von Frau Esser und ihr Alltagshandeln ebenso nachvollziehbar werden wie die Zusammenhänge zwischen beiden und nicht zuletzt Dimensionen resp. Spuren von Offenheit in der Mikrostruktur des Schulalltags erkennbar werden können, wird im Folgenden das beschriebene induktive Verfahren durchgeführt. Dabei ergibt sich die folgende Grundstruktur, die in den folgenden Kapiteln ausdifferenziert wird.

II. anthropologisch-pädagogische Basis¹: „Dass das einzelne Kind so im Mittelpunkt steht, dass ich ihm gerecht werden will ..., das kommt besonders vom RU ... her“

(21b/144).

Wo habe ich angefangen, meinen Unterricht zu öffnen? Wo komme ich her? Diese beiden Fragen stehen, nach wenigen Eingangsbemerkungen, am Beginn der Reflexionen von Frau Esser im Rahmen der Datenerhebung (1b/23) und sie bilden gleichzeitig den Ausgangspunkt einer Argumentationsfigur, die die Mitte ihrer gesamten schulisch-unterrichtlichen Arbeit umreißt. In ihrer Beantwortung verweist die L. zunächst auf die für sie zentrale Fragestellung während ihrer Universitätszeit: *Was ist das didaktisch Notwendige in der heutigen Zeit, was ist überhaupt in der heutigen Zeit, wenn man die Kinder und die Wirklichkeit vor Augen hat, das Wesentliche und Wichtige, was es zu lernen gilt und was setzt dies voraus im Umgang mit den Kindern und für den Unterricht?*(1b/23).

Mit dieser Fragestellung, so Frau Esser, kommt sie *vom RU her*, verweist auf dessen zentrales Anliegen (s. 4.2.3.2.3.2) und macht sich dieses als anthropologisch-pädagogische Grundhaltung zu eigen:

„ ... dass ich den einzelnen Kindern mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und den unterschiedlichen Auffassungsgaben gerecht werde und ihnen Räume öffne?“
(1b/28).

Essentials (1): Mitte der anthropologisch-pädagogischen Reflexionen

Ausgangspunkt für diese Mitte der anthropologisch-pädagogischen Grundhaltung, die nach Einschätzung der Lehrerin *übergreifend auch in den anderen Unterricht hinein geht* (1b/95), ist einerseits ihre Einschätzung, wonach Kinder *immer wieder Perspektiven, ... Ermutigung, ... Unterstützung, ... Aufbauendes* in Schule/Unterricht benötigen (1b/92) und andererseits die theologische Erkenntnis, dass sich Gott auf *die Seite der Kinder* stellt (21b/76). *Dass das einzelne Kind so im Mittelpunkt steht, dass ich ihm gerecht werden will*, so Frau Esser, *es ernst nehmen und offen für seine Bedürfnisse sein will, das kommt besonders vom RU bzw. der Theologie her* (21b/144).

¹ Die L. verwendet weder diese noch die folgende (s. III.) Einteilung und Terminologie. Sie werden hier eingeführt, da sie von uns in einem Interview erstmals für eine Rückfrage verwendet wurde und durch die L. eine Bestätigung erfuhr (s. 21b/140).

III. Schüler als Ausgangspunkt der pädagogischen, didaktischen, methodischen und allgemeinen schulischen Grundfragen: „Es geht ja schließlich um die Kinder“ (12/25).¹

Wie noch zu zeigen ist, denkt Frau Esser ihre gesamte schulische Arbeit zunächst von den Schülern her. Sie stehen mit ihren Bedürfnissen etc. bei allen pädagogischen, didaktischen und methodischen Fragen im Vordergrund. Konzeptionen und Prinzipien haben keine eigenständige Relevanz, vielmehr sind sie jeweils nach ihrem Nutzen für die Schüler zu befragen. Außerdem unterstreicht sie die Bedeutung der Schüler durch die Relativierung ihrer eigenen Rolle, wenn sie feststellt, dass sie *nie so dominant sein wollte* (29/191).

Ihre Intention, den *einzelnen Kindern ... gerecht zu werden*, verbindet Frau Esser, wie schon angedeutet, zunächst sehr eng mit dem Anspruch, die Kinder ernst zu nehmen. Mehrfach fragt sie (so oder ähnlich) im Rahmen ihrer grundsätzlichen Überlegungen: *Wie kann ich es schaffen ... Kinder ... ernst zu nehmen ...?* (1b/28).

Damit sind pädagogische, didaktische, methodische und schulorganisatorische Fragestellungen angesprochen, wie sie Frau Esser bereits als zentral für ihre Universitätszeit thematisiert hatte (s.o.). Sie werden in den Daten weiter konkretisiert und in drei Felder² aufgefächert.

a) Wertschätzung: „Wie kann ich es schaffen, auch Kinder ... aufgrund ihrer emotionalen Ausgangslage ernst zu nehmen ...?“ (1b/28).

Als *Leitmotiv* bezeichnet Frau Esser es, *auch immer wieder zu überlegen: Wo nehme ich die Kinder ernst, wo biete ich ihnen einen Raum an, der vielleicht in ihrer eigenen familiären Situation zu kurz kommt, eben auch über ihre Ängste und über Hoffnungsperspektiven zu reden, ihnen die Sicherheit zu geben, dass da jemand ist, der ihnen zuhört, dass da jemand ist, dem das nicht egal ist oder der ganz Ähnliches empfindet. Das hat etwas mit Wertschätzung zu tun* (1b/34).

An anderer Stelle beschreibt sie es als *sehr wichtig*, dass Lehrerinnen *Aufmerksamkeit ... für die persönlichen Gedanken, Gefühle und Probleme der Schüler* entwickeln, denn *darin, so die L., zeigt sich nämlich auch Wertschätzung der Kinder* (11/181).

In diesem Kontext ist *Offenheit* für Frau Esser *ganz wichtig*, etwa für *das Ernstnehmen, das Eingehen auf die Kinder, wenn der Unterricht offen ist für die Erfahrungen, Ängste, Gefühle, Hoffnungen und Wünsche der Kinder. ... Das ist vielleicht die wichtigste Offenheit überhaupt, vielleicht sogar das Wichtigste im Umgang mit Kindern. Da wird so die Grundhaltung von uns LehrerInnen sichtbar, wenn wir dafür offen sind* (21b/189).

Schülern gerecht zu werden bedeutet, ihnen Wertschätzung entgegenzubringen durch Aufmerksamkeit, Offenheit und einen entsprechenden Raum für ihre Erfahrungen, Gedanken, Gefühle, Ängste, Hoffnungen, Wünsche und Probleme.

Essentials (2): Schülern gerecht werden durch Wertschätzung

¹ Wird in Kapitel 4.2 entfaltet.

² Diese drei Felder bilden im Folgenden die Hauptkategorien 'Wertschätzung' (Kap. 4.2.1), 'Kompetenzen' (Kap. 4.2.2) sowie 'Schule/Unterricht' (Kap. 4.2.3) in der Analyse. Alle drei Begriffe werden von der L. mehrfach verwendet (s.u.).

b) Kompetenzen: „Was müssen Kinder heute lernen ...?“ (1b/38).

Für Frau Esser ist klar, dass Schule, *wenn sie die Kinder ernst nimmt und ihnen gerecht werden will, die Schüler tüchtig zu machen hat für ihr Leben als Kinder, aber auch für ihr späteres Leben als Erwachsene ...* (14b/35; 6/283). Lehrer müssen für die *Lebens-tüchtigkeit* der Schüler, *ja Kompetenzen allgemein, ... offen und sensibel sein*. Das, so Frau Esser, *ist auch ein Stück weit Grundhaltung*, die man mitbringen muss, will man den Kindern gerecht werden (12/36). Es ergeben sich folgende Grundfragen:

Was müssen Kinder heute lernen? Neben fachlichen Dingen letztlich auch ..., sich durchsetzen zu lernen, aber nicht auf Kosten anderer, und Kindern solche Elemente wie Selbstwertgefühl aufzubauen und Selbständigkeit ...

Wo ich mich sehr intensiv gefragt habe, wie Kinder in die Lage versetzt werden, sich auch selbständig Dinge zu erarbeiten, einen Verstehensprozess anzustoßen und dabei auszugehen von der Interessenlage der Kinder und von ihren Fragen. Oder auch die Fähigkeit zu entwickeln, selbst überhaupt erst einmal Fragen aufzuwerfen, Fragen Raum zu geben, sich in verschiedene Phänomene ... hineinzusetzen (1b/38-49).

Um hier entsprechende Antworten geben zu können ist es nötig, *offen zu sein für das, was es in dieser Zeit bedeutet, als Kind, als Jugendlicher bestehen zu können und auch im Sinne von dem, was auf sie im Berufsleben zukommt, vorbereitet zu sein* (12/99).

Schülern gerecht zu werden bedeutet, offen zu sein für das, was sie in Gegenwart und Zukunft lebens-tüchtig macht, und ihnen entsprechende Kompetenzen zu vermitteln.

Essentials (3): Schülern gerecht werden durch Vermittlung von Kompetenzen

c) Schule/Unterricht: „Wie muss Schule sein, Unterricht laufen oder konzipiert werden ...?“ (1b/84).

Schließlich fragt die L. im Kontext ihrer Grundsätze nach einer Schule, nach einem Konzept von Unterricht, um den Schülern gerecht werden zu können, sie ernstzunehmen: *Wie muss Schule sein, Unterricht laufen oder konzipiert werden, dass ich Kinder, die ich vor mir sitzen habe, ernst nehme und dass ich sie immer auch bei den Themen abhole, die für sie und ihr Lernen wichtig sind und interessant?* (1b/84).

Eine wesentliche Antwort auf diese Frage sieht Frau Esser in der Öffnung von Schule und Unterricht, denn sie kann sich *nicht vorstellen ... in unserer Zeit, was ist, wenn wir nicht offen sind, keine Räume öffnen und nicht offen arbeiten. Eine gewisse Offenheit im Unterricht ist heute unabdingbar, um den vielen Anforderungen gerecht werden zu können* (12/85). Denn, so ihre Argumentation an anderer Stelle, *wie sollen denn Kinder Kreativität, unterschiedliche Denkwege und Strategien, Verantwortung für sich und andere entwickeln, wenn ich ständig hinter ihnen stehe und sie gängele?* (3b/212). Mit Offenheit im Unterricht verbindet die L. wesentliche Intentionen wie *Selbstständigkeit, soziales Miteinander, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten* etc. (15*/Anh.). Auch die Erfahrung mit einzelnen Kindern, deren *Lebensgeschichten*, waren für die L. *bestimmend*, über Unterricht nachzudenken und ihn zu *öffnen* (1b/287).

Wie schon mehrfach angedeutet, bezieht sich die Frage, wie man den Schülern gerecht werden kann, nicht ausschließlich auf Unterricht. Prinzipiell ist die ganze Schule mit ihrem Schulleben, der Kooperation aller beteiligten Personen etc. mit einzubeziehen. Daher auch die Forderung von Frau Esser, dass *Öffnung von Schule ... nicht nur eine Aufgabe ist, die die einzelnen Lehrer und das Kollegium an der Schule entwickeln*

*können, sondern das muss auch im angemessenen Verhältnis von anderen, den Eltern und der Gesellschaft allgemein mit geleistet werden. Eine diesbzgl. offene Zusammenarbeit ist Teil des Reformprozesses, der letztlich den Kindern dient (14b/ 42).*¹

Allerdings, Frau Esser macht auch deutlich, dass für die Gestaltung von Schule/Unterricht nicht ein Prinzip – auch nicht das von Offenheit im Unterricht – maßgebend ist, sondern die Frage nach dem Nutzen für die Kinder. Offenheit ist einzuschränken, sofern sie nicht den Kindern dient: *Offenheit von Schule, von Unterricht soll nicht ein durchgängiges Prinzip sein. Man muss immer fragen, wem dient das, wem nutzt das? Den Kindern, ihrem Lernen? Es geht ja schließlich um die Kinder (12/25).*

Schülern gerecht zu werden bedeutet, Schule/Unterricht so zu gestalten, so zu öffnen, dass Schüler Wertschätzung erfahren und sich Kompetenzen aneignen.

Essentials (4): Konzeption und Gestaltung von Schule/Unterricht, um Schülern gerecht zu werden

IV. Frau Esser die Lehrerin: „Wo habe ich vielleicht angefangen, meinen Unterricht zu öffnen ...“ (1b/23),²

In zahlreichen Ausführungen, so auch in den Vorabtexten, wird deutlich, Frau Esser ist als Person stark in ihren Schul-/Berufsalltag involviert. Es sind *tief greifende Erlebnisse* mit einzelnen Kindern oder Freuden, Probleme und Belastungen des Alltags, die sie bewegen und auch *bestimmend* werden, über Schule und Unterricht nachzudenken und diese evtl. zu verändern. Auch die Begegnungen mit KollegInnen und Eltern (z.B. 3b/142) hinterlassen Spuren im beruflichen Selbst von Frau Esser. Geprägt wurde sie zudem durch ihre Aus- und Fortbildung, was sich wiederum sehr konkret in Konzeption und Realisation des Unterrichts niederschlägt (z.B. 1b/84, 95).

In summa ist eine Spannung in den Aussagen von Frau Esser zwischen einerseits faszinierenden Erfahrungen (z.B. 4*) und einer sich herausgebildeten Gelassenheit (z.B. 3b/212) und andererseits Belastungsempfindungen (z.B. 1b/305) gegenüber den vielfältigen Aufgaben, Erwartungen und der Verantwortung für ihre Schüler zu konstatieren.

Das berufliche Selbst von Frau Esser ist sowohl durch ihre Aus- und Fortbildung als auch die vielfältigen Erfahrungen der schulisch-unterrichtlichen Realität – insbesondere mit Schülern, KollegInnen und Eltern – geprägt und bewegt sich zwischen positiven Empfindungen und Belastungen. Diesen ihren beruflichen Alltag zu reflektieren und evtl. zu verändern, kennzeichnet Frau Esser.

Essentials (5): Merkmale des beruflichen Selbst von Frau Esser

¹ Daraus folgt für unsere Gliederung, dass wir neben den direkten schülerbezogenen Hauptkategorien (Wertschätzung u. Kompetenzen) auch schulische und unterrichtliche Fragen dem Bereich 'Schüler' (4.2) zuordnen. Dies hat zur Folge, dass etwa auch das Verhältnis der LehrerInnen untereinander und zu den Eltern sowie gesellschaftlichen Gruppen, auch wenn es nicht direkt auf die Schüler bezogen ist, hier subsumiert wird. Dahinter steht die Auffassung, dass Schule letztendlich eine Veranstaltung ist, die den Kindern zugute kommen sollte. Es ist im Übrigen evident, dass sich ein angespanntes Verhältnis zwischen den genannten Gruppen wohl kaum positiv auf die Schüler auswirken würde. Lediglich die Daten, die die Lehrerin Frau Esser betreffen, werden eigenständig in Kap. 4.3 (Bereich Lehrerin) als berufsbiographische Skizze rekonstruiert und analysiert. Wenngleich auch die Ausbildung der Lehrerin den Kindern nutzen soll, so wird mit dieser formalen Abgrenzung signalisiert, dass die Person der Lehrerin nicht in ihrem Bemühen um die Kinder aufgeht, sondern eine Eigenständigkeit besitzt und immer wieder bewusst versucht, einen inneren Abstand zu den Schülern und der Schule zu gewinnen (s. 4.3).

² Wird in Kapitel 4.3 entfaltet.

Offenheit gegenüber den Bedürfnissen der Schüler, um ihnen gerecht werden zu können und sie ernst zu nehmen, Offenheit als anthropologisch-pädagogische Grundhaltung und didaktisch-methodisches Prinzip

Bereits in ihren grundsätzlichen Überlegungen hebt Frau Esser Offenheit als wesentliche Dimension ihrer anthropologisch-pädagogische Grundhaltung und als notwendiges didaktisch-methodisches Prinzip hervor:

- Kinder ernst zu nehmen, setzt Offenheit gegenüber ihren Bedürfnissen voraus;
- um Kindern – in ihrer Unterschiedlichkeit – gerecht werden zu können, bedarf es offener Räume (offene Räume stehen dabei, wie noch zu zeigen ist, für Frei-Räume, Spiel-Räume, Bewegungs-Räume, Zeit-Räume, (Mit-)Gestaltungs-Räume, Entscheidungs-Räume, Verantwortungs-Räume, Entwicklungs-Räume, Entfaltungsräume etc. im wörtlichen, aber besonders im metaphorischen Sinn).

Den konstitutiven Charakter von Offenheit hebt die L. in einer Replik auf Kritiker-aussagen mit anderen Worten noch einmal deutlich hervor: *Weil ich mir nicht vorstellen kann in unserer Zeit, was ist, wenn wir nicht offen sind, keine Räume öffnen und nicht offen arbeiten.*

Offenheit als Haltung der Lehrerin

Die drei Grundfragen von Frau Esser, die sich auf die pädagogische, didaktische und methodische Dimensionen ihrer Arbeit beziehen, führen zu den Feldern Wertschätzung, Kompetenzen und Schule/Unterricht. Die Offenheit auf den beiden ersten Feldern bezieht die L. stark auf sich selbst bzw. auf LehrerInnen allgemein, indem sie häufig ein *offen sein für ...* fordert und in beiden Fällen expressis verbis von der Grundhaltung der LehrerInnen spricht. Daher wird die Offenheit beider Felder im Sinne von Offenheit als Haltung der L. gegenüber ... analysiert.

Offenheit als Haltung der L. im Sinne von Wertschätzung der Schüler

Die *vielleicht wichtigste Offenheit überhaupt, vielleicht sogar das Wichtigste im Umgang mit Kindern* besteht für Frau Esser im Ernstnehmen von, im Eingehen auf, in der Offenheit der Lehrerin und ihres Unterrichts für die *Erfahrungen, Ängste, Gefühle, Hoffnungen und Wünsche der Kinder*. In dieser Offenheit wird die Grundhaltung der L. im Sinne von Wertschätzung manifest.

Offenheit als Haltung gegenüber den für die Schüler wichtigen Kompetenzen

Eine Schule, die Schülern gerecht werden will, muss offen gegenüber den für die Schüler in Gegenwart und Zukunft wichtigen Kompetenzen sein. In dieser Offenheit manifestiert sich ebenfalls die Grundhaltung von Frau Esser.

Offenheit in Konzeption und Realisation von Schule/Unterricht

Für Frau Esser bleibt es nicht bei einer Offenheit als Haltung, vielmehr kann es aus ihrer Sicht keinen Zweifel daran geben, dass in Schule/Unterricht *in unserer Zeit* eine *gewisse Offenheit unabdingbar* ist, um den Schülern bzw. den *vielen Anforderungen gerecht werden zu können*.

4.2 'Modell' von Schule und Unterricht: „*Es geht ja schließlich um die Kinder*“ (12/25).

4.2.1 Wertschätzung¹: „*Wie kann ich es schaffen, auch Kinder ... aufgrund ihrer emotionalen Ausgangslage ernst zu nehmen ...?*“ (1b/28).

Ich bin um 7.30 in der Schule und kopiere noch ein AB für den Sachunterricht zum Thema: Der Waldboden lebt. Der Text musste vergrößert werden. Nach dem Kopieren gehe ich in die Klasse, treffe Tanja, die mir ein Geschenk gemacht und einen langen Brief geschrieben hat. Ich bedanke mich und spreche mit ihr über ihr Wohlbefinden, über ihr persönliches. Andere Schüler kommen, gehen an den Computer, schalten das Englischprogramm ein, nehmen sich ihr Englischarbeitsheft dazu und versuchen, englische Wörter zu erlernen. Eine Mutter spricht mich an, möchte persönlich über sehr große Ängste und Probleme, die ihr Kind hat, wenn es wieder alleine schlafen soll, mit mir kurz sprechen, fühlt sich überfordert, möchte Rat, möchte einfach drüber reden können. In der Zeit kommen immer mehr Kinder in die Klasse und suchen sich Gesprächspartner. Sie gehen mit zum Computer, lesen, spielen und machen WP (7/657).

Einführungstext (1): Spuren von Wertschätzung in einer morgendlichen Gleitzeit

In dieser ersten Hauptkategorie der systematischen Rekonstruktion wird das Datenmaterial nach konzeptionellen Elementen von Wertschätzung und entsprechenden Spuren im Schulalltag durchforstet. Wie schon herausgearbeitet, bedeutet Wertschätzung für Frau Esser *Aufmerksamkeit, Offenheit* für die *Erfahrungen, Gedanken, Gefühle, Ängste, Hoffnungen und Probleme* der Schüler (Es. 2).

Die Analyse wird zeigen, dass Wertschätzung für die Lehrerin nicht eine bloß rhetorische Figur darstellt, sondern nahezu alle Bereiche von Schule und Unterricht durchdringt. Der Einführungstext (1) deutet einige Dimensionen an: Schüler werden ernst genommen, indem ihnen ein offener Tagesbeginn mit Gesprächen, Spielen, systematischer Arbeit etc. zugebilligt wird; der Brief einer Schülerin führt zu einem Gespräch über ihr Wohlbefinden mit Frau Esser; eine Mutter hat Vertrauen zur Lehrerin und spricht mit ihr über die Ängste und Probleme ihres Kindes.

4.2.1.1 Grundsätze: „*... auch über Ängste und Hoffnungsperspektiven zu reden ...*“ (1b/34).

In den unterschiedlichen Kontexten der Daten eröffnet sich ein breites Spektrum von Wertschätzung. Es reicht von der anthropologischen Grundhaltung (4.1), über eine alltägliche Rücksichtnahme auf erschöpfte Schüler nach dem Schwimmunterricht (7/359) und zeigt sich letztlich auch in der Offenheit gegenüber Vorschlägen und Ideen der Schüler für den Unterricht (14b/233). So gesehen kann die gesamte stark schülerorientierte schulisch-unterrichtliche Arbeit von Frau Esser als Wertschätzung der Schüler angesehen werden: *Es geht ja schließlich um die Kinder* (12/25).

Allerdings bezeichnet Frau Esser es als *vielleicht sogar Wichtigste im Umgang mit Kindern*, wenn diese ernstgenommen werden, wenn auf sie eingegangen wird, *wenn der Unterricht offen ist für die Erfahrungen, Ängste, Gefühle und Hoffnungen der Kinder* (21b/189), sodass es sinnvoll erscheint, die Wertschätzung als besondere pädagogische

¹ Die Wertschätzung wird als erste Hauptkategorie (untergliedert in sechs Kategorien) analysiert.

Dimension an den Beginn¹ der systematischen Reflexion zu stellen. Eine weitere Differenzierung ergibt sich aus den folgenden Aussagen:

So bezeichnet die L. es als ihr Bemühen, im Unterricht *so bewusst eine Atmosphäre zu schaffen*, wo sie das Gefühl hat, *dass man sich da wohl fühlt, dass den Kindern das gut tut und wo die eigentlich ein Recht drauf haben und wo so ein entspanntes Lernen möglich ist* (3b/165).

Als ganz wesentlich wurde schon das Anliegen herausgestellt, die Kinder in ihrer *emotionellen Ausgangslage ernst zu nehmen* (1b/28). Durch die zusätzliche Berücksichtigung körperlicher Bedürfnisse werden die Schüler in ihrer Ganzheitlichkeit akzeptiert (12/42).

Wertschätzung der Schüler findet auch darin ihren Niederschlag, wenn die L. den Anspruch formuliert, gegenüber den Schülern *ehrlich, authentisch* zu sein (17/467).

Schließlich führt Frau Esser eine weitere Dimension von Wertschätzung ein, wenn sie im Kontext ausländerfeindlicher Äußerungen einzelner Schüler von dem Schutz der *Menschenwürde* betroffener Kinder spricht (14b/7).

Die pädagogische Dimension der Wertschätzung gegenüber den Schülern äußert sich somit

- **in dem ihnen Wohlbefinden ermöglicht wird und sie ernst genommen werden**
- **in ihrer Emotionalität;**
- **in ihrer Körperlichkeit;**
- **durch authentisches Verhalten der Lehrerin sowie**
- **Achtung ihrer (Menschen-)Würde.**

Essentials (6): Kategorien der pädagogischen Dimension von Wertschätzung

4.2.1.2 Wohlbefinden: „... so bewusst eine Atmosphäre zu schaffen, wo ich das Gefühl habe, dass man sich da wohl fühlt, dass den Kindern das gut tut ... und wo so ein entspanntes Lernen möglich ist“ (3b/165).²

Gegen 7.45 betrete ich alleine den Klassenraum, da die L. noch Materialien vorbereitet. Die Schüler sind schon anwesend, sie spielen, reden miteinander, lesen, malen etc. Einige begrüßen mich kurz mit einem 'Hallo', im Übrigen nehmen sie aber kaum Notiz von mir.

Da die Kinder alle beschäftigt sind und der Unterricht erst gegen 8.00 Uhr beginnt, habe ich die Gelegenheit zu einem Bummel durch die Klasse. Viele Kinderzeichnungen und Bastelarbeiten zieren die Wände, Pinocchio und ein kleines Äffchen haben sich auf einem Regal mit Kinderbüchern niedergelassen, zahlreiche bunte Fische ziehen in ihrer Wasserwelt Kreise, Regale weisen mit ihren Aufschriften und Piktogrammen auf Materialien, AB etc. hin, wohlgeordnet finden sich neben dem Computerarbeitsplatz Zahnputz- und Trinkbecher, auf dem Lesesofa räkeln Kinder mit einem Riesenteddy, der Geburtstags-, Erzähl- u. Vorlesestuhl in der Ecke verbreitet eine gewisse Gravität, Anlauttabelle und Buchstabenschnur weisen auf Anfangsunterricht hin und die zahlreichen B-Wörter fokussieren den Wochenbuchstaben.

¹ Das schließt natürlich nicht aus, dass in späteren Kapiteln Querverbindungen zu dieser pädagogischen Dimension hergestellt werden (s. bes. 4.2.2.2, 4.2.2.3, 4.2.3.1.1).

² Die Konkretisierung und Realisierung der Wertschätzung wird in den folgenden Kap. 4.2.1.2 – 4.2.1.6 vorgenommen. Da diese Kapitel aufgrund der Datenlage relativ kurz ausfallen, wird dort auf eine jeweilige Aufteilung in Grundsätze und Konkretisierung und Realisierung sowie eine Zusammenfassung in Essentials verzichtet.



Abbildung (1): Schüler im Klassenraum vor Unterrichtsbeginn



Abbildung (2): Der Geburtstags-, Erzähl- und Vorlesestuhl (hier durch Elefanten der Schüler zum Buchstaben E besetzt)

Gegen 8.00 Uhr betritt Frau Esser den Klassenraum, es ist sehr ruhig, nur wenige Kinder unterbrechen ihre Tätigkeiten. Die L. geht (offensichtlich gezielt) zu einigen Gruppentischen und spricht einzelne Kinder an. In zwei Fällen höre ich, wie sie sich nach deren Wohlergehen erkundigt (diese Schüler hatten tags zuvor wegen Krankheit gefehlt). Ein Schüler berichtet von Kopfschmerzen, der andere von einer Augenverletzung bzw. wie es dazu gekommen war. Jetzt ist nach beider Einschätzung alles wieder o.k.

Die L. (inzwischen vor ihrem Tisch rechts neben der Tafel angekommen und relativ laut in die Klasse): 'Guten Morgen! – Schön, dass ihr wieder da seit. – Heute lacht uns ja so die Sonne entgegen, das wird bestimmt ein schöner Tag.' Die meisten Kinder erwidern den Gruß. Frau Esser bittet die Kinder nun um Aufmerksamkeit, da sie ihnen einen Tagesüberblick geben möchte: '..., dann kann ich euch sagen, was wir heute gemeinsam vorhaben'. Sie führt nun aus: 'Zuerst wollen wir an unserem gemeinsamen WP weiterarbeiten, dann wollen wir im Sitzkreis noch einmal über die Biber sprechen (einige Schüler jubeln), auch an unserer Buchstabengeheimchrift können wir heute im WP weitermachen (auch das findet große Zustimmung bei den Schülern) und in der 4. Std. wollen wir uns die Rechenaufgaben noch einmal genau anschauen.'

8.04 - Die Schüler holen unverzüglich ihre WP und entsprechende Materialien hervor und beginnen mit ihrer Arbeit. Eine Schülerin geht nach vorne und zeigt der L. ihr Heft. Sie schaut sich dieses an, spricht kurz mit der Schülerin und dann für alle vernehmbar: 'Ein Applaus für Anna, die ist mit ihrem Übungsheft fertig'. Viele Schüler klatschen.

L.: 'Nehmt euch bitte den Plan alle noch mal vor. Wir wollen die Aufgaben für die, die gestern nicht da waren, noch einmal wiederholen'. Alle Aufgaben werden von einzelnen Schülern vorgelesen und kurz kommentiert (22*/8-31).

Einführungstext (2): Einblick in einen Schul-/Unterrichtsbeginn in einem 1. Schuljahr

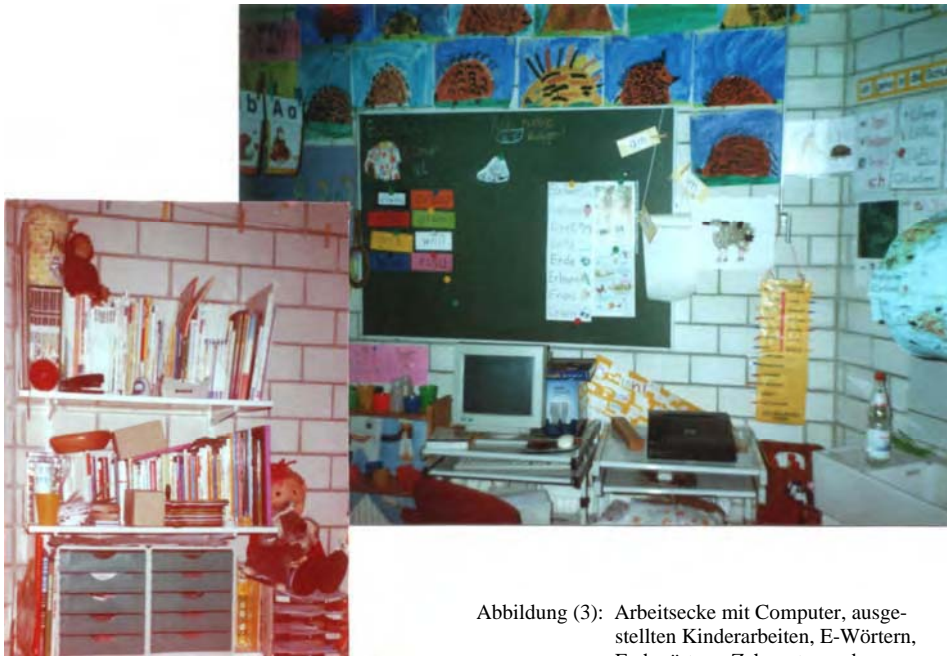


Abbildung (4): Regal mit Büchern für die Schüler

Abbildung (3): Arbeitsecke mit Computer, ausgestellten Kinderarbeiten, E-Wörtern, Farbwörtern, Zahnputz- und Trinkbechern, Weltkugel etc.

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, durch Beschreibungen, Schüler- und Lehreräußerungen, Protokolle sowie Fotos die Schul-/Unterrichtsatmosphäre von Frau Esser einzufangen, um Indizien für das Wohlbefinden der Schüler zu finden. Die L. möchte nämlich *so bewusst eine Atmosphäre schaffen, dass man sich da wohlfühlt und so ein entspanntes Lernen möglich ist* (3b/165; 14b/7). Zu reflektieren ist auch die Frage nach einer diesbzgl. spezifischen Offenheit der L.

Wenngleich Unterrichtsatmosphäre mehr ist als die Summe der entsprechenden Einzelaspekte, so bleibt für die Dokumentation im Rahmen einer solchen Arbeit nur der beschriebene Weg. Der Eingangstext und die Fotos weisen bereits auf wesentliche atmosphärische Elemente hin: Der Unterricht beginnt entspannt mit einer Gleitzeit (s. 4.2.3.2.2.2); Schüler nutzen die zahlreichen Angebote zum Spielen, Lesen, Reden etc.; die L. kennt ihre Schüler und geht individuell auf sie ein (hier die Frage nach der Gesundheit und die Wiederholung von Aufgaben); sie vermittelt in ihrer Begrüßung eine positive Grundhaltung; sie eröffnet den Schülern einen Einblick in den Unterrichtsverlauf, und an der Freude über eine gelungene Arbeit kann die ganze Klasse teilhaben. Diese sozialen Elemente haben ihren Ort in einem kindgemäß gestalteten Klassenraum, der anregt und präsentiert (viele Schülerarbeiten), der mit Büchern, Materialien und Computer zum Arbeiten motiviert und durch Ecken zum Spielen, Schmökern und zu einem Rückzug einlädt.

Auf der Suche nach Spuren für das Wohlbefinden der Schüler resp. Situationen mit entsprechenden Anhaltspunkten stößt man, neben den genannten Gestaltungselementen, zunächst auf die von der ersten Schulwoche an konsequent durchgeführten Erzähl-/Gesprächskreise jeweils am Montagmorgen. Sie bilden ein verlässliches Ritual für die Kinder. Hier treffen sich Schüler und ihre Lehrerin zum Austausch von (Wochenend-) Erlebnissen und Träumen, zum Spielen, Besprechen von Problemen und Informationsaustausch über den Wochenablauf etc. Die L. sorgt dafür, dass jeder Schüler zu Wort kommt und so eine Chance für seine individuellen Erzählungen, Fragen etc. erhält. Erzählkreise werden auch zu besonderen/aktuellen Themen eingerichtet (2*/32-66; 30b - 34b; s.a. 4.2.3.3.4). Wie das folgende Beispiel zeigt, gibt es Regeln, eine Erzählmaus (bis einschl. 2. Schulj.), ein Erzählkreisbuch etc.:

Nun wird der Stuhl-Erzählkreis gebildet. Dazu müssen die Tische verschoben werden. Schüler und L. besorgen das gemeinsam, dabei geht es lebendig, aber nicht undiszipliniert zu.

8.34 - Erzählkreis ist gebildet. Es herrscht noch eine gewisse Unruhe. L: (zu einem Jungen gewandt, der unvermittelt sehr laut zu reden beginnt) 'Machen wir das immer so, dass derjenige, der am lautesten schreit, auch als erster dran kommt?'. Schüler: 'Nee, dann kommt er gar nicht dran'. - L: 'Das eine Geburtstagskind ist ganz leise und das kann jetzt auch beginnen'. Sarah erzählt, welche Geburtstagsgeschenke sie bekommen hat. ... dann geht es reihum weiter, wobei die Schüler entscheiden, ob sie etwas erzählen oder nicht. Die Erzählmaus wird jeweils weitergereicht. Schüler verfolgen offensichtlich weitestgehend interessiert die Erzählungen, einige Zwischenfragen u. -rufe, die sich auf die Sache beziehen, werden gemacht. Die L. verfolgt konzentriert die Erzählungen und notiert jeweils eine Zusammenfassung in das Erzählkreisbuch. Ab und an stellt auch sie Zwischenfragen, wie z.B. bei einem Schüler, der vom Besuch des Weihnachtsmarktes erzählt: 'Wo bist du denn am längsten stehen geblieben?'. Ihre Aufmerksamkeit wird auch an dem folgenden Zwischenfall deutlich: Eine Schülerin hustet mehrmals, die L. geht zu ihrer Tasche, holt ein Bonbon und gibt es ihr (2/19-47).*

Beispieltext (1): Szene eines Erzählkreises am Wochenanfang

Weitere Situationen zum Wohlfühlen eröffnen die *Warmen Duschen*. Frau Esser erläutert deren Bedeutung wie folgt: *Etwas ganz anderes, was auch immer wichtig war, den Blick auf den anderen zu richten und z.B. solche warmen oder kalten Duschen zu machen. Also das ist so, wenn wir Besucher haben, dann verabschieden wir die häufig mit einer warmen Dusche. Warme Dusche ist so eine Art Spiel, den anderen zu sagen, was uns besonders an ihnen gefallen hat, was er vielleicht besonders gut kann, was er uns Nettos gegeben hat und woran wir uns erinnern werden. Aber genauso wie es warme Duschen gibt, gibt es auch Situationen, wo man jemand eine kalte Dusche verpasst, dass man ihm z.B. sagt, was man überhaupt nicht gut an ihm fand. Also die Fähigkeit, auf den anderen zu schauen und zu überlegen, was mag ich an ihm, sei es das Lächeln, sei es seine Art, mir zu begegnen. Das haben wir auch untereinander über die Jahre immer wieder zu bestimmten Zeitpunkten gemacht, wie so ein Ritual, dass wir uns mal wieder selbst eine warme Dusche verpasst haben. Das schlagen auch die Kinder vor oder ich und findet manchmal spontan statt, wenn wir im Kreis sitzen. Das hat sich auch zu so einer Form entwickelt, dass die Kinder dazu Briefe geschrieben haben: 'Was ich an dir mag, was ich dir gerne sagen möchte'. Dass die sich so untereinander kleine Briefe ausgetauscht haben (17/449).*

Einige besondere *Warme Duschen* sind in den Daten dokumentiert und unterstreichen in ihrem Kontext und der jeweiligen Aufgabenstellung die von der L. ausgeführte Bedeutung: *Kinder sagen sich gegenseitig Freundliches, Besonderes* (zum Jahresrückblick Ende Dezember - 32b/17); *Wir tauschen Zeichen der Wertschätzung und spielen 'Warme Duschen'* (im Zusammenhang mit der Thematik *Streit-Freundschaft* - 32b/24); *Was uns gegenseitig gut tut, an anderen positiv auffällt* (zum Abschluss der Grundschulzeit - 33b/38).

Ein besonderes Vertrauensverhältnis, sicher eine wichtige Basis für Wohlbefinden, wird in der Briefchenkorrespondenz zwischen Schülern und der L. sichtbar (2*/71,171; 7/657, 788; 31a; 32a). Man schreibt sich sowohl im schulischen als auch im persönlichen Bereich nette und durchaus auch kritische Dinge. Im Tagebuch finden sich die folgenden beiden Szenen dazu, die in ihrem Ablauf einen Hinweis auf die Alltäglichkeit dieser Korrespondenz geben. Im ersten Fall steht offensichtlich das allgemeine Wohlbefinden einer Schülerin im Vordergrund: *Nach dem Kopieren gehe ich in die Klasse, treffe Tanja, die mir ein Geschenk gemacht hat und einen langen Brief geschrieben hat. Ich bedanke mich und spreche mit ihr über ihr allgemeines Wohlbefinden, über ihr persönliches (7/657).* Der zweite Brief thematisiert dagegen, durchaus kritisch, schulische Aspekte und deren Auswirkungen auf den Alltag der Schülerin: *Um 11.45 gehe ich in meine Klasse und bekomme einen Brief zugesteckt, in dem ein Kind mir sagt, dass ihr zwar die Schule gut gefällt, dass sie sich aber so sehr wünscht, keine HA aufzubekommen, und dass sie um ein kleines Wunder bittet. Außerdem schreibt sie, dass sie so gerne mal ausschlafen möchte und nicht nur samstags und sonntags frei hätte* (später wird dann das Anliegen der Schülerin auch im Unterricht thematisiert; 7/788). Eine weitere Dimension des Vertrauensverhältnisses erschließt sich in einem Brief aus dem 3. Schuljahr. Hier entschuldigen sich zwei Mädchen dafür, dass sie im Unterricht nicht aufgepasst, sondern gestört haben und damit die L. wohl enttäuscht wurde (32a/Anh.).

Die folgenden Briefe sind im 2. Schuljahr entstanden und spiegeln das angesprochene Verhältnis zwischen Schülern und ihrer Lehrerin, aber auch die unterschiedlichen Reflexions- und Sprachniveaus der Kinder wider:

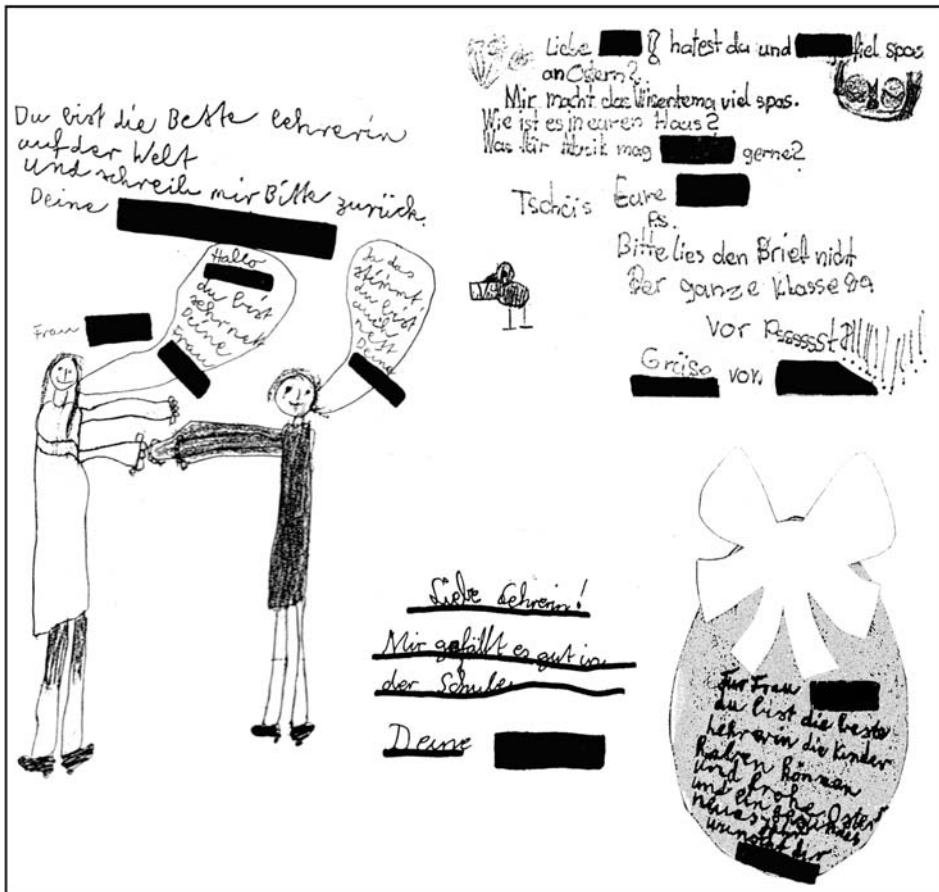


Abbildung (5): Briefe von Schülern an ihre Lehrerin (2. Schulj.)

Weitere szenische Elemente, die als Ausdruck von Wohlbefinden der Schüler interpretiert werden können:

Schüler äußern sich häufig, bestimmte Dinge im Unterricht seien *schön* oder *toll* gewesen oder die Schule mache *Spaß* (3b/237; 6/339; 7/1176; 8*/43, 52, 61; 9/31). Allerdings, ein knappes Unterrichtsprotokoll aus einem 1. Schuljahr belegt, dass sich eine solch positive Atmosphäre nicht gleichsam automatisch einstellt, sondern die L. in einzelnen Phasen intensiv mit einem entsprechenden methodischen Repertoire daran arbeiten muss: *Es herrscht sehr viel Unruhe, und es fällt sehr schwer, Ordnung und Aufmerksamkeit in dieser Gruppe zu erreichen. Das Erzählen wird immer wieder*

unterbrochen, und ich versuche, durch freies Erzählen, dann aber auch eine Malphase, die Kinder zu sammeln. Wir singen auch zwischendurch, das schafft auch noch einmal eine entsprechende Atmosphäre (7/775).

Bemerkenswert erscheint auch, wie die L. Konflikte löst. Dafür zwei Beispiele: Ein Schüler hatte den Ring einer Mitschülerin gefunden und eingesteckt. Die L. macht ihm klar, dass dieses Verhalten nicht in Ordnung ist. Der weiteren Kritik der Mitschüler an diesem Jungen hält sie entgegen: *Ich glaube, der Jan hat daraus was gelernt (8*/36)*. Sie zeigt in dieser Szene dem Schüler einerseits sein Fehlverhalten an, eröffnet ihm aber andererseits einen Weg aus der für ihn misslichen Situation.

In einem anderen Fall maßregelt sie energisch einen Schüler und droht ihm Sanktionen an. Nach einer kurzen Pause zeigt sie sich zwar weiter konsequent in der Sache, nimmt aber die Schärfe heraus und begründet ihre Intervention (8*/57). Außerdem versucht die L. Konflikte so zu regeln, *dass keiner als Verlierer rausgehen muss (16b/41)*. Hier ist in Sonderheit ihr Streitschlichterprogramm hervorzuheben (4.2.2.3.2.3). Weiter ist das *Helpersystem* anzuführen, mit dem die L. *soziale Prinzipien* verfolgt, *auch um ein entsprechendes Lernklima zu schaffen (16b/422; s.a. 4.2.2.3.2)*.

Auf der Suche nach weiteren Spuren für das Wohlbefinden der Schüler sind es nicht zuletzt auch vermeintliche Äußerlichkeiten bzw. Selbstverständlichkeiten, die zu einer Atmosphäre, in der man sich *wohl fühlt*, beitragen. Dazu eine Auswahl entsprechender Beispiele (stichwortartig):

- Gestaltung des Klassenraums (vgl. Fotos u. Skizze zu 2* u. 18*): Aquarium; Geburtstags-, Lese- und Erzählsessel (vgl. a. 5*/48); Schülerbilder, -fotos, -bastelarbeiten; persönliche Ordner und Kästen; Briefkasten; Spielfiguren/Handpuppen; Thementische; Materialkästen; Gruppentische; Aquarium; Ecken/Räume; dezentrale Anordnung des Lehrertisches; Raumarchitektur;
- kindgemäße Materialien, Gestaltung der AB etc.,
- L. und Schüler tauschen für kurze Phasen im Unterricht die Rollen (1b/372;3b/121);
- Schülergeburtstage werden besonders begangen: mit Lied etc. und persönlichem Geschenk durch die L. (2*/17, 22);
- zu besonderen Anlässen wird gemeinsam in der Schule gefrühstückt, gefeiert, übernachtet (7/Anh.; 32b/17; 34b/18);
- die Adventszeit wird kindgemäß gestaltet (7);
- gemeinsam schmückt man den Klassenraum vor einem Besuch (7/1479,1492);
- eine Eisdielensituation wird in den Mathematikunterricht integriert (4*);
- im Unterricht herrscht häufig eine lockere Atmosphäre, es wird auch gelacht(5*/102; 7/1328; 8*/76, 120; 9/98; 13*/98);
- Schüler und L. haben bei einer Schneeballschlacht viel Spaß (7/1248);
- in Gesprächen Schüler sich *sehr ernst nehmen* und *sich entsprechend lange* zuhören (7/788);
- Schüler sich gegenseitig applaudieren (1b/407; 5*/116) oder sich positive Rückmeldung geben (7/447);
- eine Regel besteht, wonach niemand einen anderen auslachen darf, wenn dieser Fehler gemacht hat (17/373);
- Schüler sich gegenseitig helfen, aber *sich keiner so über den anderen stellt ... (16b/422)*;
- Schüler im Unterricht vielfältige Spielmöglichkeiten haben und auch nutzen (4*; 5*; 13*; s. 4.2.2.3.2);

- Unterrichtsinhalte für krank gewesene Schüler regelmäßig wiederholt werden (7/901, 975, 988, 100);
- die L. Schüler lobt bzw. ihre Arbeit würdigt (z.B. 2*/93; 3b/71; 4*/27; 5*/65, 116, 154, 219, 231; 7/668; 8*/77, 107; 13*/119);
- Schüler Freiräume und Kontaktpflege in der Gleitzeit genießen und dabei auch mal *etwas besonderes loswerden* können (16b/141);
- die Schüler ein Spiel mit sozialer Intention *genießen* (7/318);
- die L. Rücksicht auf die Schüler nimmt, wenn diese vom Schwimmen kommen (7/359);
- die L. geduldig auf Schüler eingeht (5*/57, 74, 77, 149; 8*/20);
- die L. konsequent über einen längeren Zeitraum mit einem Schüler *gemeinsam arbeitet* (was ihr nach eigener Einschätzung erst WP/OU ermöglicht), damit dieser *nicht so schnell frustriert die Sache zur Seite legt ...* (3b/50);
- im Unterricht ein höflicher Umgangston herrscht (13*/88);
- der Klassenraum offen ist (auch für Schüler anderer Klassen, Eltern u. andere Gäste – 2*/91, 141; 4*/67; 5*/15, 18, 24, 27; 7; 8*/8; 13*/46; 15*; 16a*).

Hinzuweisen ist abschließend noch darauf, dass die folgenden Unterkategorien dieses Kapitels (z.B. Emotionalität und Körperlichkeit) ebenso wie eine Reihe später zu behandelnder Aspekte wie Schülerbeteiligung und Themen des RU etc. ihren Beitrag zum schulischen Klima, zum Wohlbefinden der Schüler leisten. Zudem ist die Abwesenheit von negativen Faktoren wie Diskriminierung, Zynismus etc. zu konstatieren. Allerdings hindert dies Frau Esser nicht, an bestimmten Stellen (etwa bzgl. der individuellen Arbeitshaltung der Schüler) *Schwächen* der Schüler *offenzulegen ...*, um sie mehr zu einem gewissenhaften Erledigen zu bringen (6/379).

Offenheit als Haltung der L. im Sinne von Wertschätzung gegenüber dem Bedürfnis, dem Recht der Schüler auf Wohlbefinden

Die Forderung nach Offenheit gegenüber den Gefühlen der Kinder wurde bereits in den Grundsatzüberlegungen deutlich hervorgehoben. Hier konkretisiert sich dieser Anspruch auf das Wohlbefinden während der Schul-/Unterrichtszeit. Indem die L. versucht, *so bewusst eine Atmosphäre zu schaffen, ..., dass man sich da wohlfühlt, dass den Kindern das gut tut und wo die Kinder eigentlich ein Recht drauf haben und wo ein entspanntes Lernen möglich ist* zeigt sie sich offen für das Bedürfnis der Schüler nach Wohlbefinden, offen für das, was ihnen *gut tut*. Mehr noch, sie billigt ihnen ausdrücklich ein diesbzgl. Recht zu und unterstreicht diese aus ihrer Sicht notwendige Offenheit zusätzlich mit der Aussage, dass man dies als L. *akzeptieren* sollte. Diese Haltung findet in der Gestaltung des Klassenraums, Formen des Umgangs, Alltagsabläufen und in zahlreichen Unterrichtsszenen ihren Niederschlag. Als Beispiel sei hier lediglich darauf verwiesen, wie sich Frau Esser offen für die Vorschläge von Schülern zeigt, in der Adventszeit mehr zu singen, Plätzchen zu backen und entsprechende Gedichte zu integrieren.

4.2.1.3 Emotionalität: „Wie kann ich es schaffen, auch Kinder aufgrund ihrer emotionalen Ausgangslage ernstzunehmen ...?“ (1b/30).

Aber auch in einzelnen Fällen, wo ich etwas von den Kindern bzw. ihren Problemen wusste, habe ich ihnen die Gelegenheit gegeben, sich frei zu schreiben. In einem Fall war die Mutter eines Kindes schwer verunglückt und wo ich dann merkte, dieses Kind ist so traumatisiert, so in dieser Situation gefangen und momentan so traurig, dass ich zu ihm gesagt habe: Nimm dein Heft heraus und schreib deiner Mama alles auf, was du jetzt denkst. Ich hab mit dem Vater damals über seine beiden Kinder gesprochen und ihm deutlich gemacht, die brauchen eine Chance, sich auszudrücken und gesagt: Geben sie ihnen Tagebücher und lassen sie sich frei schreiben in ihren Sorgen und Gedanken, lassen sie die Kinder alles aufschreiben, was ihnen jetzt wichtig ist, was sie gerne der Mutter sagen würden. Die Mutter war nämlich weit weg und nicht erreichbar. Die haben dann angefangen, sich im Grunde genommen frei zu schreiben und ich hab das von einem Kind ... erfahren ..., dass die Mutter das dann am Wochenende gelesen hat, wenn sie die besucht haben.

HH: Da möchte ich mal nachfragen. Hat dieses Sich-frei-schreiben eine quasi therapeutische Funktion?

L: In diesem Fall war das so, weil ich gemerkt habe, dass der Vater nicht begreifen konnte, dass seine Kinder traumatisiert sein konnten von dem Unfall, der damals passiert war. Der hatte nicht begriffen, dass die Kinder nicht funktionieren konnten, wie sie sollten. Die brauchten ganz stark eine Form, ihre Gefühle und ihre Stimmungen auszuleben, irgendwie damit umgehen zu können. Damit hat das Freie Schreiben eben auch die Funktion einer gewissen Befreiung von Dingen, die belasten. Da sind natürlich Sensibilität und ein gewisser Schutz notwendig. Das spielt ganz häufig in meinem RU eine Rolle, wenn ich da das Augenmerk drauf lege, sich mit Menschen zu identifizieren und zu erspüren, dass diese Menschen ähnliches erfahren und erleben und dass man sich mit eigenen Gefühlen und Erlebnissen wiederfindet. Wenn sie dann von mir Angebote bekommen, darüber zu schreiben, dann halte ich das immer so offen von der Gestaltung her, häufig mit Gesichtern, die dann sehr offen sind, die uns nur eine Vorgabe in der Kopfform oder der Körperhaltung machen, damit sich die Kinder darin wiederfinden können und über sich erzählen. Das war häufig so ein Moment zu sehen, dass Kinder sich von etwas befreien oder im Schreiben lernen, dass andere auch so spüren, und dass sie darüber reden können (17/345-369).
Einführungstext (3): traumatisierte Kinder erhalten die Möglichkeit, sich frei zu schreiben

Schüler in ihrer Emotionalität ernst zu nehmen, ist ein zentrales Anliegen von Frau Esser. Sie selbst spricht in diesem Zusammenhang von einem *Leitmotiv* (1b/37). Hier ist nun nach dem Transfer dieses Motivs in den Schul-/Unterrichtsalltag zu fragen bzw. zu klären, wo dieses seinen empirischen Niederschlag findet. Zudem ist *die vielleicht wichtigste Offenheit überhaupt*, die für die L. in diesem Kontext liegt, zu konkretisieren.

Vom RU herkommend ist es für sie eine *Frage der Elementarisierung*, Kindern auch durch die Sprache der Gefühle Möglichkeiten des Ausdrucks zu geben (1b/28). Hier hat die Schule nach ihrer Einschätzung auch kompensatorische Funktionen zu übernehmen, wenn dies in den Familien der Kinder zu kurz kommt (1b/34).

Dies kann geschehen, indem Kindern ein *Raum* eröffnet wird, über *Ängste und Hoffnungsperspektiven* zu reden. Voraussetzung dafür ist, dass ihnen die *Sicherheit* gegeben wird, dass *da jemand ist, der zuhört, ... dem das nicht egal ist oder der ganz Ähnliches empfindet* (1b/34). Auf diesem Weg (Räume für Kinder und Eltern) erfuhr sie über konkrete Ängste bei Schülern:

- beim Schuleintritt (34b/6);
- ausgelöst durch Mitschüler (1b/92);
- über Notendruck allgemein und ausgelöst durch Eltern (6/11-94);
- infolge negativer Erfahrungen in der bisherigen Schülerbiographie (1b/233, 244/s.u.);
- durch traumatische Erlebnisse als Flüchtlingskinder (1b/315/s.u.) und den Unfall einer Mutter (Et 3) sowie die tragischen Ereignisse um das World Trade Center am 11. September 2001 (26).

Im Einführungstext (3) wird sehr konkret nachvollziehbar, wie die L. aufmerksam und sensibel wahrnimmt, dass ein Kind traurig, ja traumatisiert ist, und sie ihm in quasi therapeutischer Funktion empfiehlt, der Mama alles aufzuschreiben, was es denkt und ihm damit auch *einen Raum* anbietet, *der vielleicht in ihrer familiären Situation zu kurz kommt, eben auch über ihre Ängste ... zu reden* (1b/34). Insgesamt kommt in diesem Zusammenhang dem Freien Schreiben (s. 4.2.3.3.6.4.3 II.) und dem emotionalen Lernen (s. 4.2.3.3.6.2.2.) eine besondere Bedeutung zu.

Die emotionale Dimension wird allerdings nicht ausschließlich im Kontext individueller Schülerprobleme thematisiert. Vielmehr macht die L. etwa die möglichen Ängste beim Schuleintritt im Anfangsunterricht ausdrücklich zum Unterrichtsgegenstand. Damit öffnet sie sich und den Unterricht für entsprechende Schülererfahrungen und vermittelt gleichzeitig den Kindern, dass es für Emotionalität im Unterricht einen Raum gibt (34b/6). Dies findet später (ab der 11. Schulwoche) eine Entsprechung in einer Reihe von RU-Themen zu den Gefühlen: *Gesichter erzählen von schönen und blöden Gefühlen; Was mich froh, einsam, traurig, wütend ... macht; Wenn man ausgelacht wird; Irgendwie anders; Licht und Dunkelheit gehören zu meinem Leben*. Dabei werden *Situationen erinnert*, pantomimisch dargestellt, *Collagen* erstellt, *Geschichten* gelesen, *das Lied von den Gefühlen* gelernt sowie *Meditationen und Klanggeschichten* gestaltet (34b/12-19).

Auch in den weiteren Schuljahren nehmen im RU Themen, die Ängste, aber auch Hoffnungsperspektiven zum Gegenstand haben, einen breiten Raum ein. Innerhalb dieser Thematik kommt wiederum der Psalmeinheit *Wer hört mein Weinen?* ein besonderer Stellenwert zu (9 Wochen im 3. Schulj.). Die folgenden Psalmtexte resp. Unterthemen belegen die emotionale Dimension: *Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß; Ich habe mich müde geschrien (Psalmworte der Angst); Vertrauensworte - Wer hilft mir in meiner Angst?; Träume erzählen von meiner Angst*. Im Rahmen dieser Einheit werden, häufig in Form von FA, Plakate erstellt, Bilder gestaltet (hier entstand z.B. auch das Bild: *Meine Augen können jetzt fröhlich sein*), geeignete Musik zugeordnet, eine Psalmkartei entwickelt, Texte/Geschichten verfasst sowie ein Psalmbuch erarbeitet und so den Schülern eine Vielfalt emotionaler Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet (32b/2-11). Als weiteres Beispiel sei auf von Schülern erarbeitete *Träume von einer neue(n), friedliche(n) und sanftmütige(n) Welt* verwiesen: *Hungrige werden satt; Kinder haben ihr eigenes Bett; Tiere werden Freunde haben; Tropenwälder werden geschützt ...* (22*/Anh.; s. weitere Themen in 4.2.2.2.2).

Auch der Deutschunterricht bietet Raum für die emotionale Dimension. So ist Frau Esser bei der Einführung von Buchstaben bemüht, *emotionale Bezüge herzustellen*

(16b/224). Ebenfalls die Geschichten um die *Kleine weiße Ente* haben viele Kinder zum Ausgangspunkt für ihre emotionalen Befindlichkeiten gemacht, z.B. mit Freundschaften bei diesen Tieren und sich selbst, oder die Thematik Einsamkeit oder Ängste oder Hoffnung und Visionen (16b/233). Zum Thema Gefühle wird weiter eine *Geschichtenwerkstatt* realisiert (2. Schulj. - 31b/34) und bei einer Textarbeit (Ganzschrift: *Der rote Rächer*) die Aufgabe gestellt, *Gefühle, Freundschaftszeichen wahr(zu)nehmen* (3. Schulj. - 32b/37). Schließlich beschäftigt man sich im Deutschunterricht in der 2. Hälfte des 4. Schuljahrs über mehrere Wochen mit den weiterführenden Schule, den Übergängen etc. und versucht parallel dazu im RU den *Gefühlen*, die die Kinder bei dieser Thematik entwickeln, *nach(zu)spüren*. In diesem Zusammenhang wird auch das *Gefühlslied* (*Du musst Gefühle nicht verschweigen*) aufgegriffen (33b/21-27).

Zwei besondere Ereignisse, der Tod von Fischen im Klassenaquarium und die tragischen Ereignisse um das World Trade Center am 11. September 2001, resp. ihre schulische Aufarbeitung machen auf eindringliche Weise deutlich, welche emotionale Dynamik solche Ereignisse in der Lebenswelt der Kinder entfalten können und welche Bedürfnisse im Gefolge nach einem Raum für *die Sprache der Gefühle* entstehen. Aus dem Verhalten der Schüler (2. Schulj.) ist zudem auf ihre Erfahrungen mit solchen Räumen zu schließen und dass mit Frau Esser *da jemand ist, der zuhört ... dem das nicht egal ist oder der ganz Ähnliches empfindet* (1b/34). Die Berichte machen im Übrigen deutlich, dass die Initiative zur Aufarbeitung von den Schülern ausgeht und sie einerseits eine unterrichtliche Thematisierung mit Gesprächen, Geschichten, Bildern etc. initiieren, sicher mit Unterstützung der L., andererseits aber in den Pausen eigenständig, also außerhalb des Unterrichts und ohne Mitwirkung/Einfluss der L., in dem Bauen der Türme eine ganzheitliche Form der Bewältigung suchen. Frau Esser berichtet¹:

Erste Woche nach den Sommerferien, Kl. 2a, August 2001. In den Sommerferien sind unsere zwei größten Fische, die Prachtschmerle und ein Wels, gestorben. Ich erzähle das den Kindern zu Beginn der Woche und sie zeigen große Betroffenheit. Einige Tage später kommt Moritz und bringt eine Flaschenpost, einen Zettel und eine kleine Schnapsflasche mit und erklärt, dass er eine Flaschenpost für das Aquarium vorbereitet hat. Auf dem Zettel steht 'An unsere Prachtschmerle: Zur Erinnerung, aber du hast uns auch viele kleine Fische weggefressen'. Der Zettel wird dann von uns gemeinsam in die Flasche gepackt, diese dicht verschlossen, und die Flaschenpost wird im Aquarium versenkt. Im Laufe der darauffolgenden Woche schreiben die Kinder freie Geschichten, wählen sich ihr eigenes Thema, einige auch dieses Ereignis. Mirjam z.B. greift das Thema Fischsterben auf und schreibt eine Aquariumgeschichte, eigentlich ein Märchen. Das Märchen für Mirjam spiegelt unsere Ergebnisse mit dem Tod der Fische wider. Im Märchen ist die Prachtschmerle der König der Fische, der mit einigen Untertanen verstorben ist, und die anderen Untertanen halten die Trauer nicht mehr lange aus und so nimmt ein Untertan Seetang und einen Stein und ritzt da hinein: Zur Erinnerung an unseren König der Fische und seinen Untertan. Und sie legen dann ihre Erinnerungsschrift auf den Thron des Königs und dort liegt er immer noch. Man sieht das Aquarium mit der versenkten Flaschenpost.

¹ Frau Esser hatte uns während eines Telefonates kurz davon berichtet und zeigte sich auf Anfrage bereit, sich darüber ausführlich in einem Interview zu äußern.

Hier die Geschichte von Mirjam:

Aquariengeschichte

Unsere Prachtschmerle war der König der Fische. Aber sie ist jetzt tot und das geschah so: An einem Tag mitten in den Sommerferien passierte etwas Furchtbares. Der König der Fische ist mit ein paar Wachen gestorben! Alle trauerten um den König bis einer der Untertanen es nicht mehr ertragen konnte. Er ritzte mit einem Stein auf ein Stück Seetang die Worte:

'Zur Erinnerung an den König der Fische und seine Wachen!'

Das Stück Seetang steckt er in eine Flasche. Die Flasche hat er auf den Thron gelegt. Dort liegt sie heute noch.

Nach dem Tod der Fische dauerte es etwa eine Woche, bis wir im Aquarium Fischlaich vorfanden, Fischlaich von Welsen, und wir konnten die Tage darauf genau beobachten, wie die kleinen Welse in dem Laichbecken schlüpfen. Z.Z. nehmen viele Kinder diese Erlebnisse und Beobachtungen auf, um Welsgeschichten oder Aquariumgeschichten zu schreiben. Dabei konnten sie genau erleben, wie nahe Tod und Leben zusammen liegen. Manche haben das auch ausgedrückt.

12. September, ein Tag nach dem Attentat auf das World Trade Center in New York, in der 1. Stunde spricht das Thema keiner an. In der Regenpause bauen eine ganze Reihe von Kindern Türme mit unseren Holzbauklötzen, sehr hohe Türme, und als ich zurückkomme bricht es aus den Kindern heraus. Sie erinnern sich der Bilder und fragen immer wieder danach, warum Menschen das tun und ihr eigenes Leben dabei aufs Spiel setzen. Warum ist denen ihr Leben so wenig wertvoll? Die Kinder denken dabei besonders auch über den Wert des eigenen Lebens nach, aber auch über das Leben der Menschen im Turm. Die Fragen, die sie stellen: Warum gibt es so was? Warum Menschen andere mit sich nehmen in den Tod? Kann das auch bei uns passieren? Darauf haben wir alle eigentlich keine richtige Antwort. Nach einer Stunde Gespräch wird das Thema zunächst abgeschlossen. Am Ende der Woche versuchen wir uns zu verschiedenen Gesprächsanstößen auszutauschen: Das hat mich traurig gemacht; darüber wollte ich unbedingt noch reden; das hat mich gefreut; das wollte ich dir noch sagen; hast du schon gehört; vergiss nicht. Zu solchen Gesprächsanstößen werden noch mal Gedanken der Woche eingesammelt und teils in kleinen Bildern oder auch mit kleinen Texten festgehalten. Auffallend ist, das viele dabei noch einmal das Thema Attentat aufgreifen und sich austauschen untereinander. In der darauf folgenden Woche ist sehr häufig Regenpause. Und in jeder Pause entstehen wieder diese Türme und auffallend ist dabei, dass keiner sich traut, den Turm hinterher einstürzen zu lassen, wie das vorher bei allen möglichen Bauwerken immer wieder vorkam. Und das geht jetzt schon so über eineinhalb Wochen. Der Turm wird nur dann von den Kindern weggeräumt, wenn ich sie darum bitte, weil wir den Platz ja brauchen (26).

Beispieltext (2): Schüler suchen nach Räumen für die Sprache der Gefühle

Einen besonderen Schwerpunkt bilden in den Daten die im Folgenden skizzierten teilweise sehr persönlichen Berichte zu einzelnen Schülern. Sie belegen weiter aus Sicht von Frau Esser die Notwendigkeit, Kindern durch die Sprache der Gefühle Möglichkeiten des Ausdrucks zu geben und sie konkretisieren das Öffnen von Räumen für ihre Ängste und Hoffnungsperspektiven. Hier die wichtigsten Ausschnitte:

Eindrucksvoll schildert die L, wie sie versucht, Flüchtlingskindern gerecht zu werden, die nicht so abzulegen und zu sagen, das ist nicht meine Aufgabe zu integrieren. Auch die Ausfälle, die Aggressionen zu integrieren oder damit umzugehen. In dem ihnen gegebenen Raum öffnen sich die Kinder und erzählen aus ihrem Alltag, von dem zurückgelassenen

Spielzeug, aber auch von *ihren Träumen von dem Bombardement und wo die Angst ums Überleben und die Trauer um den da gelassenen Großvater rauskamen* (1b/310).

Von einem Kind, dass zum 2. Schuljahr von einer anderen Schule in ihre Klasse wechselte, berichtet die L: *... das war mit ganz viel Angst ins 1. Schuljahr gegangen und dann zu uns gewechselt und hatte plötzlich ganz andere Räume, um mehr Selbstsicherheit aufzubauen. Z.B. dadurch, dass nicht ständig mit dem Daumen drauf gehalten und jeder Fehler rot angestrichen oder jedes falsch geschriebene Wort im 1. Schulj. unterstrichen wurde, sondern dass erst ganz wichtig war, sich frei zu schreiben und das Gefühl zu haben, ich kann sogar so etwas wie ein Wort selbst aufbauen, selbst eine Geschichte schreiben, was diesem Kind ne Chance einfach gibt, etwas zu tun, was es sich vorher gar nicht getraut hat. Und wo Eltern das dann im Vergleich feststellen und sagen: Mensch, mein Kind geht plötzlich gerne in die Schule und hat eigentlich immer Angst gehabt und geht jetzt jeden Tag fröhlich. Und wo das von denen als großer Gewinn angesehen wird* (1b/233).

Im Tagebuch ist notiert: *Eine Mutter spricht mich an, möchte persönlich über sehr große Ängste und Probleme, die ihr Kind hat, wenn es wieder alleine schlafen soll, mit mir kurz sprechen, fühlt sich überfordert, möchte Rat, möchte einfach darüber reden können* (7/657).

In ihren Aufzeichnungen dokumentiert die L. auch das (nahezu zweistündige) Gespräch mit einer türkischen Mutter, in dem sie erfährt, dass ihr Sohn Kemal *auch sehr große Ängste hat, sich selbst wenig zutraut ...* Nachdem die L. in diesem Gespräch (gemeinsam mit einer Sonderschulkollegin) zu der Einschätzung gelangt ist, *dass besonders sprachliche Probleme zu den Schwierigkeiten im Unterricht führen, versucht sie mit allen Beteiligten, Wege zu finden, wie er stärker mit deutschen Kindern Kontakt findet, vielleicht auch mit einem deutschen Jungen HA machen kann ...* Für sich resümiert die L.: *Das persönliche Gespräch mit Kemal zeigte mir, wie notwendig es ist, sich auch einmal Zeit zu nehmen und nicht nur mal zwischendurch ihm bewusst zu machen, wie wichtig Fragen ist, das Fragen erlaubt ist, das Fragen an die Kinder und an mich mir zeigen, wo ich ihm weiterhelfen kann* (7/708, 1127).

Einem Schüler mit Hirnfunktionsstörungen und im Gefolge großen Schwierigkeiten eröffnet Frau Esser einen persönlichen Entwicklungsprozess, indem sie ihn in *anderen Schritten gehen* lässt und nicht *unter Druck* setzt (1b/299).

Hochbegabung und gleichzeitige emotionelle Defizite diagnostiziert die L. bei einer Schülerin. Sie lässt diese bewusst nicht die entsprechende Klasse überspringen, u.a. um sie *stärker emotionell aufzubauen*. Nach ihrer Einschätzung ist für solche Kinder *Öffnung ganz wichtig, um sich weiterzuentwickeln, die eigene Entwicklung mitzubestimmen* (1b/355).

Im Rahmen der WP-Arbeit billigt die L. einer Schülerin die Freiheit zu, sich phasenweise aus der unterrichtlichen Arbeit auszuklinken, wenn diese im Gefolge sozialer Spannungen in der Familie eine individuelle Auszeit benötigt (15*/76).

An dieser Stelle ist auch das Beispiel der Schülerin zu nennen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn an einer anderen Schule eingeengt, frustriert, geängstigt und letztlich als Schülerin gescheitert und im Gefolge mit Anzeichen von Selbstzerstörung und Todessehnsüchten in den Unterricht von Frau Esser wechselte (Vorabt. 1).

Beispieltext (3): einzelne Kinder werden in ihrer *emotionalen Ausgangslage* ernstgenommen

Weitere Aspekte ergeben sich aus den folgenden Notizen:

Neben Öffnung gegenüber der *Sprache der Gefühle* von Kindern möchte Frau Esser weiter auf der emotionalen Ebene Bedingungen für ihren Unterricht erreichen, dass die Kinder bei Schwierigkeiten die L. ansprechen und *keine Angst dazu aufbauen müssen*

(11/33), dass die *Kinder gerne und fröhlich in die Schule gehen* (1b/242)¹, und dass sie Perspektiven, Ermutigung, Unterstützung sowie Aufbauendes erfahren (1b/92).

Auch die Notengebung ist in diesem Zusammenhang relevant. Die L. möchte diese *entkrampfen* (6/51) und verhindern, dass Schüler wegen Noten *traurig* (6/87) werden bzw. sie deshalb *unter einem ständigen Druck stehen* (1b/242).

Ebenfalls ist das *Ich-Buch* der Schüler hier anzuführen, in das diese vom 1. Schuljahr an individuelle Notizen, Bilder etc. über sich selbst, die Familie, Geschwister, Tiere, Spielzeug etc. aufschreiben und was die L. *durch persönliches, was von den einzelnen Kindern* kommt, ergäuzt.

Sensibel gegenüber der Befindlichkeit der Schüler zeigt sich die L. auch im Rahmen der Geschichtenwerkstatt (s. 4.2.3.3.6.4.3). Da Kinder, so die L., *zum Teil große Hemmungen haben, sich frei zu schreiben, das zu sagen, was sie zu sagen haben. Dann muss man schon genau abwägen, wann man welche Geschichte der Kritik freigibt. Und bei der Kritik gibt es auch Prinzipien. Immer wurde damit begonnen: Was ist dir gut gelungen? und dann erst: Was kannst du noch verbessern?* (16b/483). Auch achtet Frau Esser darauf, dass schwache Leser beim lauten Vorlesen nicht diskriminiert werden (17/250, 257). Schließlich gibt es die Regel, dass niemand eines Fehlers wegen ausgelacht werden darf (17/373).

In einigen Szenen des beobachteten Unterrichts werden weitere diesbzgl. Ansätze erkennbar (stichwortartig):

- wenn sich Schüler mit Schwierigkeiten im Unterricht offen an die L. wenden (z.B. 2*/109, 138);
- Kontrolle von Arbeiten durch die L. für Schüler selbstverständlich ist (z.B. 5*/22);
- wie die L. mit einem Schüler umgeht, der offensichtlich *geschummelt* hatte (2*/154);
- einzelne Schüler durch besondere Aufgaben *regelrecht auflebe(n)*(3*/119, 128, 165);
- Schüler Ermutigung etc. durch Lob erfahren (s.o.);
- die Emotionalität der Schüler auch Gegenstand von Gesprächen mit Eltern ist (z.B. 7/657).

Offenheit als Haltung der L. im Sinne von Wertschätzung gegenüber den emotionalen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler

Auf dieser Ebene ist für Frau Esser die *vielleicht wichtigste Offenheit* angesiedelt, Offenheit für die Ängste, Hoffnungsperspektiven, traumatischen Erlebnisse, Erfahrungen von Druck, Frustrationen etc.

In der Konkretisierung bedeutet dies:

- im Anfangsunterricht werden mögliche Ängste der Kinder beim Schuleintritt thematisiert und ganzheitlich aufgearbeitet (Geschichten, Meditationen, Bilder, Collagen, Musik, Pantomime);
- im Unterricht entstehen Räume für die Artikulation und den Abbau von Ängsten vor Arbeiten, Noten etc.;

¹ Dass dies aber nicht die einzige schulische Intention der L. ist bzw. nicht mit Lustprinzip verwechselt werden darf, wird u.a. in der Szene deutlich, wo die L. einem Schüler das Spielen untersagt, damit dieser in Rechtschreibung und Mathematik weiterkommt, was dieser als *gemein* bezeichnet (5*/179; s. a. 7/1454; 11/112-127; 12/58).

- der Unterricht wird geöffnet für Themen mit einer emotionalen Dimension (etwa Einsamkeit, Außenseiter, Vertrauen, Freundschaft, Träume von einer *neue(n), friedliche(n) und sanftmütigen Welt*);
- Schüler erhalten die Möglichkeit (im Unterricht, in Einzelgesprächen, im Freien Schreiben), ihre individuellen und vom Unterricht unabhängigen Emotionen zu thematisieren (etwa Ängste eines Mädchens um ihre verunglückte Mutter oder die Trauer eines Flüchtlingskindes über den zurück gelassenen Großvater);
- Schülern wird die Erfahrung ermöglicht, dass mit der *Lehrerin da jemand ist, der zuhört, ... dem das nicht egal ist oder der Ähnliches empfindet*;
- Schüler erhalten notwendige Freiräume, aktuelle Emotionen (etwa im Gefolge der tragischen Ereignisse um das World Trade Center am 11. Sep. 2001) kindgemäß zu verarbeiten;
- Schüler erhalten emotionale Unterstützung zum Erreichen elementarer Lernerfolge und Freiräume für Entwicklungsprozesse.

4.2.1.4 Körperlichkeit: „... ein ganz wesentlicher Faktor, ... ein Körpergefühl zu entwickeln, so diese Ganzheitlichkeit zu berücksichtigen“^(12/42).

L.: 'Wollt ihr mal ne Runde laufen?' Die meisten Schüler springen sofort auf. Die Türe nach außen wird geöffnet und die Schüler laufen einmal auf dem Schulhof eine Runde und kommen über den Flur wieder herein (30-60 sec./offensichtlich nicht zum ersten Mal). Im Anschluss werden Brain-Gym-Übungen durchgeführt. L.: 'Ich glaube, damit wir uns jetzt besser konzentrieren können und den WP gut verstehen, müssen wir erst mal unsere Denkköpfe einschalten.' Es folgen einige Brain-Gym-Übungen (Stirnkreisen, Ohrenmassage, Schulterüberkreuzmassage, Füße übereinander und Hände reiben). Diese werden jeweils von der L. angekündigt, vor- und mitgemacht. Den Schülern sind sie ganz offensichtlich bekannt, da sie wie selbstverständlich mitmachen (Szene im Anschluss an einen Gesprächskreis, an dessen Ende einige Schüler deutliche Konzentrationsmängel zeigen - 2/68-75).*

Einführungstext (4): Bewegungs- und Konzentrationsübungen im Unterricht

In der Berücksichtigung der Körperlichkeit ihrer Schüler und einer entsprechenden Sensibilität manifestiert sich ebenfalls Wertschätzung, mehr noch, Frau Esser fordert expressis verbis, dass sich Schule auch für den *Gesundheitsaspekt* öffnen müsse (14b/31). Über diesen Anspruch hinaus gibt es entsprechende Spuren im Unterrichtsalltag, die es hier darzustellen gilt.

Wie einzelne Elemente dieses Anspruchs umgesetzt werden, belegt der Einführungstext exemplarisch: Die L. diagnostiziert und akzeptiert das Bedürfnis der Schüler nach Bewegung im Anschluss an einen die Kinder anstrengenden Gesprächskreis und auf Konzentration vor der Weiterarbeit. Sie bietet an: Frischluft, Bewegung und Brain-Gym.

Eine besondere Aufgabe wird weiter darin gesehen, die Koordinationsfähigkeit der Schüler zu fördern. Zum einen, damit diese mehr Sicherheit für den Alltag gewinnen (etwa im Straßenverkehr), zum anderen, dass sie mehr lernen, ihren *eigenen Körper zu beherrschen und ein Körpergefühl zu entwickeln* (12/42). Die L. geht noch einen Schritt weiter, sie fordert aus gesundheitlichen Erwägungen, dass Schule ein Konzept für eine *Bewegte Schule* mit vielfältigen Spielmöglichkeiten entwickelt, in der Schüler nicht über eine lange Zeit *auf einem Stuhl festgebunden* sind, also auch für die *Sitzkultur*

Alternativen zu entwickeln sind. Um dies voran zu bringen, nutzt sie den Rahmen einer Schulkonferenz und stellt den Kolleginnen und anwesenden Eltern *Bewegungsspiele zur Schulung des Gleichgewichtssinns* vor, um die Konferenz für eine Bewegte Schule zu gewinnen (7/568; s. die Realisierung des Bewegungstags in 20 sowie 4.2.3.1.4). Und sie fordert außerdem für eine erfolgreiche Entwicklung der Kinder ein Lernen *mit allen Sinnen* (14b/26-34; s.a. 20 u. 4.2.3.2.1.3). In den Unterrichtsalltag integriert sie *Spiele zur Gleichgewichtsschulung, zur Förderung des Bewegungsapparates, zur Schulung der Feinmotorik* (7/701).

In den Daten finden sich viele auch hier vermeintliche Selbstverständlichkeiten auf der Ebene der Körperlichkeit:

Wenn die L. einer hustenden Schülerin ein Bonbon gibt (2*/46), bei kalter Witterung Kinder auf Pullover und Jacken hinweist (2*/111; 7/355), die Kinder mit Messern umgehen lässt, aber auf Gefahren hinweist (5*/124, 134), für Frischluft sorgt (4*/85) sowie dem Frühstück und ausreichendem Trinken der Kinder eine besondere Bedeutung beimisst (2*/103; 5*/121, 136, 193; 6/418; 13*/12). In diesem Zusammenhang ist sowohl auf die in der Klasse vorhandene Sprudelkiste mit Trinkbechern der Kinder als auch auf das häufig erwähnte Zähneputzen, die Zahnputzbecher und -bürsten hinzuweisen (2*/23; 108; 6/418; 7/1344). Bereits nach wenigen Wochen im 1. und ausführlich im 2. Schuljahr werden Unterrichtseinheiten zur Zahngesundheit und -pflege durchgeführt (31b/10; 34b/11).

Die Offenheit für das Bewegungsbedürfnis der Kinder wurde im Eingangstext schon belegt. In einer anderen Situationen wird das Repertoire der L. durch Entspannung mit Musik und Phantasiereise erweitert: ... *nach der Mathearbeit bin ich mit den Kindern vor die Tür gegangen, dort haben wir uns bewegt, Überkeuzbewegungen gemacht, witzige Verrenkungen, tief Luft geholt und sind dann wieder hinein gegangen. Ich habe eine Kasette eingelegt mit Musik und die Kinder haben sich entspannt auf den Tisch gelegt und wir haben eine Phantasiereise in den Wald gemacht* (7/214; s. 5*/118, 198; 7/133, 701).

Die L. nimmt Rücksicht auf die erschöpften Schüler nach einer Deutscharbeit (9/12) und dem Schwimmunterricht. Bei schönem Wetter wird auch schon mal auf die HA verzichtet, oder die Kinder bekommen die Aufgabe, draußen zu spielen (7/359; 8*/118).

Sie bemüht sich um kranke Schüler (2*/143; 7/447; 682 – klärt auch, ob Mutter oder Nachbarin zu Hause sind) und kühlt einen umgeknickten Fuß (7/913).

Frau Esser setzt auch während einer Theaterprobe direkten Körperkontakt ein, um einen Schüler zu beruhigen: *Sie geht erstmals auf die Bühne, fasst einen Schüler, der schon lange herumläuft und albert, wortlos am Arm. Er wird sofort ruhig. Das Spielen geht ohne Unterbrechung weiter* (13*/124).

Abschließend sei noch auf eine Unterrichtsphase hingewiesen, in der Bewegung (darstellendes Spiel) und ein Berührungsspiel didaktisch-ganzheitliche Funktion (Lernen mit allen Sinnen) bei der Erarbeitung des Themas Freundschaft im 1. Schuljahr übernehmen. Die Schilderung der L:

Ich gehe ins 1. Schuljahr. Das Thema Freundschaft steht im Mittelpunkt. Wir erinnern uns, ich erzähle ihnen von Freundschaft, die neue Freundschaftsgeschichte von der kleinen weißen Ente und dem Kaninchen Lino. Während des Erzählens setzen die Kinder die Erzählung mit

Hilfe von Stofftieren in ein Rollenspiel um, in Bewegung um. Wir bilden zum Abschluss einen Kreis und spielen das Freundschaftsbürgerspiel, indem einzelne Kinder versuchen müssen, die Kinder, die außerhalb des Kreises sind, durch eine angenehme Berührung in den Freundschaftskreis hinein zu holen. Die Kinder sind sehr konzentriert und aufmerksam und genießen die Berührung als einen Ausdruck von Freundschaft bei diesem Spiel am Ende der Stunde. Dann wird gemeinsam um 9.30 Uhr gefrühstückt (7/318).

Beispieltext (5): körperliche Bewegung und Berührung als Ausdruck von Freundschaft

Offenheit als Haltung der L. im Sinne von Wertschätzung gegenüber Körperlichkeit und Gesundheit der Schüler

Schule muss auch offen, muss sensibel sein für die Körperlichkeit und die Gesundheit der Schüler. Neben besonderen Maßnahmen wie einem Bewegungstag kann dem im Sinne einer Bewegten Schule, im Alltag durch Tägliche Bewegungszeit, Entspannung, Brain-Gym, Spiele, gesundes Frühstück etc., aber auch adäquate Körperkontakte entsprochen werden.

4.2.1.5 Authentizität: „... da muss ich ehrlich sein, authentisch sein“ (17/467).

Nach 10 min sitzen wir endlich im Kreis, aber einzelne Kinder haben sich in einer Ecke versteckt und müssen hervorkommen. Immer wieder können sich einzelne noch nicht konzentrieren und mal leise werden, andere sind darüber sehr traurig, zunehmend erbost. Eine Schülerin meinte, ob ich auch noch Ärger in der Tasche hätte, ich sollte ihn mal lieber zur Tür hinaus werfen (7/330).

Einführungstext (5): Schüler reagieren authentisch und erwarten ein entsprechendes Verhalten der L.

In einigen Texten deutet Frau Esser an, dass Wertschätzung der Schüler auch bedeutet, sich als Lehrerin authentisch zu verhalten. Offenheit als Haltung bildet hier die Basis. Im Folgenden ein Aufriss diesbzgl. Alltagsszenarien.

Der Einführungstext belegt eine Unterrichtsszene, in der Schüler authentisch auf Störungen durch andere Schüler reagieren. Die Aufforderung an die L., sie möge ihren Ärger doch auch (mit entsprechendem Ritual) hinaus werfen, deutet darauf hin, dass dies in der Vergangenheit öfter stattfand und die Schüler ihre Lehrerin in authentischen Reaktionen auf Unterrichtsstörungen kennen.

Eine weitere wichtige Erfahrung für die Schüler ist aus Sicht der L. die Tatsache, dass sie ihnen offen auch die Grenzen ihrer persönlichen Freiheiten (etwa bei mangelnder Arbeitshaltung – 6/379) und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufzeigt und die Schüler nicht in einer Pseudofreiheit wiegt. So sieht sie keine Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler etwa im Rechenunterricht auf der *Grundsatzebene* (die elementaren Inhalte betreffend) und auch die Buchstaben des ABC stehen grundsätzlich nicht zur Disposition (19/7 – diese Einschränkung gilt nicht für Reihenfolge, Erarbeitungsform etc.; s. 4.2.3.2.3.4.1). Auch an dieser Stelle den Schülern gegenüber für die notwendige Transparenz zu sorgen, sieht die L. deutlich: *Das muss ich natürlich auch den Schülern klar machen, da muss ich ehrlich sein, authentisch sein (17/467)*. Im Kontext des brügelmannschen Fragebogens akzentuiert die L. diesen Aspekt noch einmal anders: Als besonders wichtigen Anspruch an die Offenheit ihres Unterrichts sieht sie das *Offenlegen von Gründen, warum bestimmte Dinge ... gelernt werden müssen (10/2)*.

In einer Reihe weiterer wenig spektakulärer Anmerkungen und Szenen wird deutlich, dass Frau Esser die Schüler ernst nimmt, indem sie ihnen als authentische Person gegenübertritt und nicht primär als Trägerin einer bestimmten Rolle (stichwortartig):

- Wenn sie im Gesprächskreis keine rhetorischen Fragen und Anmerkungen äußert, sondern solche, die von tatsächlichem Interesse gekennzeichnet sind: *Wo* (a. d. Weihnachtsmarkt/ HH) *bist du am längsten stehen geblieben?* (2*/45); *Was hast du denn heute Nacht geträumt?* (2*/49); *Das Spiel musst du mal mit bringen* (2*/50);
- die L. selbstverständlich auch aus ihrem Alltag berichtet (priv. Anstreicherarbeiten – 2*/59);
- die L. mit den Schülern über ihre (als Lehrerin) temporäre Überlastung redet und um Verständnis wirbt (5*/228);
- die L. den Schülern mitteilt, was sie *selbst im Hinterkopf hat*: ihre Beobachtungen und Beurteilungskriterien (6/371);
- die L. in belastenden Momenten authentisch reagiert (z.B.: 2*/129; 7/330; 8*/57);
- die Schüler sich zu vielen Aspekten des Unterrichts bewertend äußern können und dies auch tun (6/261; 7/788; 8*);
- zwischen Schülern und Schülern sowie Schülern und L. offene Gespräche stattfinden (z.B.: 6/84, 261; 7/659, 788; s.a. o. Briefchenkorrespondenz).

Offenheit als Haltung der L. im Sinne von Wertschätzung gegenüber dem Bedürfnis der Schüler nach Authentizität

Erkennbar wird diese Offenheit sowohl im Verhalten der L. bei Unterrichtstörungen als auch in ihrem Bemühen, offen gegenüber den Schülern die Grenzen ihrer Freiheiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten zu vertreten, aber auch – gleichsam als Gegenpol – dem *Offenlegen von Gründen, warum bestimmte Dinge ... gelernt werden müssen*.

Authentisch sind viele Erzählungen der Kinder in Gesprächskreisen, Geschichten etc., authentisch ist aber auch die Lehrerin, wenn sie diesbzgl. offen für die Kinder ist, echtes Interesse zeigt und selbst offen über Privates und Belastendes redet.

4.2.1.6 (Menschen-)Würde¹: „Dass man sie da nicht angreift aufgrund anderer Nationalität ... Das hat etwas mit Menschenwürde zu tun“ (14b/7).

Ich denk mal, ... , eine Assoziation, die mir so kommt, muss eine offene Schule den Kindern einen Lebensraum bieten, in dem sie sich wohl und sicher fühlen, auch sicher aufgehoben fühlen, in dem sie, unabhängig von ihren Leistungen, wissen, dass sie akzeptiert sind, wo sie auch im Zusammenleben mit anderen sich sicher fühlen können. Dass man sie da nicht angreift etwa aufgrund anderer Nationalität, Kinder sich abgewertet sehen wegen schlechterer Leistungen, das denke ich, ist sehr gefährlich. Das hat was mit Menschenwürde zu tun. Sie müssen spüren, dass da jemand ist, der ihnen Unterstützung gibt, seien es jetzt die Mitschüler und natürlich auch die Lehrer (14b/7).

Einführungstext (6): sichere und diskriminierungsfreie Räume für Schüler einer offenen Schule

In diesem letzten Kapitel im Rahmen der Wertschätzung wird das von Frau Esser geforderte Respektieren der Menschenwürde der Kinder thematisiert und damit insgesamt ein Spektrum von Wertschätzung abgesteckt, das von einer kindgemäßen Klassenraumgestaltung (4.2.1.2) bis zu Grundfragen des menschlichen Miteinanders reicht.

¹ Möglich wäre auch, das gesamte Feld der Wertschätzung als Respekt vor der Würde der Kinder anzusehen. Da die L. aber in einem spezifischen Kontext von Menschenwürde spricht, wird diese hier als eigenständige Kategorie, auch mit dieser Terminologie, dargestellt.

Die Aussagen der L. im Einführungstext lassen kaum an Klarheit vermissen: Es hat *mit Menschenwürde zu tun*, wenn sich Kinder in Schule/Unterricht *wohl fühlen*, vor allem aber *sicher fühlen*, *sicher aufgehoben fühlen* und *Unterstützung* erfahren, konkret, wenn Kinder nicht *aufgrund anderer Nationalität angegriffen* oder *schlechterer Leistungen abgewertet* werden. Ist dies nicht gewährleistet, dann ist das aus Sicht der L. *sehr gefährlich* und die *Menschenwürde* tangiert. Sie setzt dagegen den Anspruch positiver Erfahrungen *im Zusammenleben mit anderen* (14b/7 – Et 6).

Zunächst wendet sich Frau Esser also gegen eine Abwertung von Schülern aufgrund *anderer Nationalität*. Dazu liegt in den Daten ein Fallbeispiel vor (4. Schulj.): Der einzige türkische Schüler in ihrer Klasse war während einer Abwesenheit der L. von einem anderen Jungen *total angemacht* und *ganz massiv mit rassistische(n) Sprüche(n)* unter *Druck* gesetzt worden. Als die L. das erfuhr, so berichtet sie, war sie *ganz betroffen* und *überlegt(e)*, *wann nehme ich das Thema auf*, *wann ist der Ort dafür gegeben*. Sie entwickelte darauf hin eine Unterrichtseinheit zum Islam, weil sie damit *ein neues Denken initiieren wollte, ohne anzugreifen, ohne jemand bloß zu stellen und in so eine Abwehrhaltung zu bringen*. An diesem Beispiel wird, neben der Problematik als solcher, einerseits die Betroffenheit der L., ihre Sensibilität aber auch Entschiedenheit deutlich, andererseits auch ihr Bemühen um den Schutz der Menschenwürde der Schüler: Die Menschenwürde des türkischen Schülers ist zu schützen, er steht am Beginn ihrer Überlegungen, aber auch der Schüler mit seinen *rassistische(n) Sprüche(n)* hat seine Menschenwürde und soll nicht *bloß* gestellt und in *eine Abwehrhaltung* gebracht werden. Vielmehr möchte Frau Esser auch an dieser Stelle ein neues Denken initiieren. Im Übrigen werden im Rahmen dieser Einheit Grundzüge des Islam erarbeitet sowie gemeinsam getanzt, gegessen und gefeiert (16b/208; 33b/33-39).

Auch schon im 2. Schuljahr beschäftigte man sich unter der fächerübergreifenden Thematik *Kinder dieser Welt* mit anderen Kulturen, Lebensformen und -bedingungen. Dabei wurde ebenfalls gekocht, gebacken und gefeiert (31b/36-38). Schließlich leistet auch der Englischunterricht ab Klasse 2 einen Beitrag zur Erschließung kultureller Andersartigkeit, wenn man sich bspw. mit dem Familienleben in England beschäftigt oder einen *birthday* feiert (32b; 33b).

Die im Fallbeispiel angedeutete zweite Dimension von Menschenwürde, der Umgang miteinander in Grenzsituationen, zeigt sich ebenso darin, wie die L. Konflikte löst. Die schon genannten Beispiele (4.2.1.2.1) belegen, wie sie ein Bloßstellen der Schüler auch in solch prekären Situationen zu verhindern sucht. Dabei wird sie sicher auch von dem angedeuteten Gedanken geleitet, dass ein *neues Denken* bei Schülern nur sehr schwer zu initiieren ist, wenn sie vorher in eine *Abwehrhaltung* gedrängt wurden. Untermauert wird der respektvolle Umgang miteinander in Grenzsituationen nicht zuletzt durch das *Streitschlichterprogramm*. Die im Kontext von Menschenwürde zentrale Intention der L. ist dabei, *dass man ja Streit auf einer Ebene so schlichten muss, wo keiner als Verlierer rausgehen darf* (16b/41; s. 4.2.2.3).

Eine weitere Gefährdung der Menschenwürde sieht Frau Esser in der Abwertung einzelner Schüler aufgrund *schlechterer Leistungen* (Et 6). Auch hier sind es zunächst unpektakuläre Aspekte des Unterrichtsalltags: So weist sie darauf hin, dass *sie nie*

schwache Leser in den Stress versetzen wollte, vor den anderen stotternd und sehr langsam (bei Leseübungen im Plenum/HH) vorlesen zu müssen (17/250, 257). Außerdem achtet sie bei Geschichtenwerkstatt darauf, dass es nicht zu Diskriminierungen von Kindern beim Vorlesen ihrer Geschichten kommt (16b/483) und wenn Kinder sich gegenseitig helfen, ist darauf zu achten, dass sich keiner so über den anderen stellt (16b/422).

Bedeutsam ist in diesem Kontext auch die *wichtige Regel, die die Kinder schützt*, dass niemand eines Fehlers wegen ausgelacht werden darf. Frau Esser schildert diesen Zusammenhang: *Ich hab immer Wert darauf gelegt, und das sagen die Kinder jetzt schon im 1. Schuljahr nach wenigen Wochen, jeder darf Fehler machen und jeder darf Fragen stellen, wo evtl. ein falscher Gedanke eine Rolle spielt, und jeder darf auch was falsch anschreiben, und keiner darf den anderen dafür auslachen. Das muss sicher gestellt sein, das ist eine wichtige Regel, die die Kinder schützt. Das wissen die jetzt schon, wenn jemand was erzählt und ein anderer fängt an, höhnisch zu lachen, dass ich oder schon ein Kind eingreift und sagt: 'Wir lachen niemanden aus'. Das befreit mich auch als Kind, mit meinen Grenzen umgehen zu lernen und mich dadurch von anderen nicht einschüchtern zu lassen (17/373).*

Über die Thematik der (Zeugnis-)Noten erschließt sich ein weiterer Aspekt dieser dritten Dimension von Würde der Schüler: Diese (und auch Eltern) setzten sich im Gefolge der Einführung von Zeugnisnoten (Kl. 3) gegenseitig unter Druck. Die L. sucht das Gespräch mit ihnen und versucht, deutlich zu machen, dass jeder von ihnen unterschiedliche *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* hat und dass sie sich nicht über die *Noten alleine beurteilen dürfen* (6/11-33). Später erwähnt sie eine Situation, in der sie Schülern die Auskunft über eine Note verweigert, weil sie es verhindern will, dass einzelne Kinder sich über diese eine Note *festschreiben* (6/87)¹. Trotzdem konstatiert sie an anderer Stelle mit einem Hauch von Resignation: *Und diese Noten verändern eben auch die Haltung der Kinder zu sich und anderen (3b/237).*

Schließlich machen die schon angesprochenen Berichte zu einzelnen Kindern (s. 4.2.1. 3) deutlich, dass das Wohlbefinden der Schüler für die L. nicht primär in didaktisch-methodischen Diensten steht, also die Funktion hat, adäquate Unterrichtsbedingungen zu schaffen, sondern etwas mit Würde zu tun hat, indem es einen Wert an sich darstellt. Verdichtet findet sich die diesbzgl. Position von Frau Esser in der folgenden Aussage über eine Schülerin: *Die musste unheimlich viel dafür tun, um das aufzuholen, und hat das eigentlich in einem Jahr kaum schaffen können, aber das Wichtigste war, dass dieses Kind glücklich war und dass es einen Raum hatte, wo es selbst finden durfte und es selbst sein konnte (1b/244).*

Offenheit als Haltung der L. im Sinne von Wertschätzung gegenüber der (Menschen-)Würde der Schüler

In einer offenen Schule sollte auch ein offener Geist herrschen, offen für verschiedene Nationalitäten, Kulturen und Religionen, aber auch für unterschiedlich leistungsfähige Schüler. Ist diese Offenheit nicht gegeben, dann ist die Würde der Kinder tangiert.

¹ Der Kontext macht deutlich, dass es ihr hier nicht um ein Bevormundung der Schüler geht. Das Ernstnehmen der Kinder beinhaltet aus Sicht der L. freilich auch Transparenz in der Notengebung (s. 6/371).

4.2.2 Kompetenzen¹: „Was müssen Kinder heute lernen ...?“ (1b/38).

L.: '... Wir haben ja inzwischen Expertinnen und Experten für den Weg vom Korn zum Brot. Ich möchte mit euch dazu ein Quiz machen. Ihr habt ja am Wochenende Vorträge vorbereitet, die ihr jetzt mal vortragen könnt. Die anderen hören dabei gut zu und überlegen sich knifflige Quizfragen. ...

Die zweite Schülerin liest. Sie liest einen langen und schwierigen Text, die L. hilft ihr einige Male.
L.: 'Das war aber eine Menge an Informationen, dazu kann man viele Fragen schreiben.' Sofort kommen einige Schüler zur L. mit Fragen (z.B. 'Wie schreibt man Mähdrescher?' L. schreibt dies an die Tafel). Es ist jetzt sehr ruhig in der Klasse, die Kinder sind offensichtlich alle mit ihren Fragen beschäftigt. ...

Der erste Quizmaster stellt folgende Fragen:

- Wo wächst das Korn?
- Wie heißt der Mann, der in der Mühle arbeitet?
- Wann wird geerntet?
- Womit haben die Bauern früher gemäht?
- Mit was mähen die Bauern heute? (5*/43-92).

Einführungstext (7): vielfältige Schülerkompetenzen im Rahmen des SU (3. Schulj., 1.Hj.)

In dieser zweiten Hauptkategorie wird die Aussage von Frau Esser aufgenommen, nach der sie den Kindern nur gerecht werden kann – neben der schon erarbeiteten Wertschätzung –, wenn Schüler sich Kompetenzen aneignen können, die für sie in Gegenwart und Zukunft Relevanz besitzen (s. 4.1 III.)

Der Einführungstext konkretisiert bereits einige der Kompetenzen, die aus der Sicht der L., wie noch zu zeigen ist, diese Bedingung erfüllen: Zunächst sind es traditionelle Fachkenntnisse im Bereich des Sachunterrichts, des Lesens und der Rechtschreibung (Sachkompetenzen/Schüler als Experten – 4.2.2.5); dann aber auch die Fähigkeiten, einen thematischen Vortrag vorzubereiten (Handlungskompetenz – 4.2.2.4); weiter wird von den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit für ein gemeinsames Quiz, differenziertes Zuhören und Zusammenfassen des Gehörten erwartet (Sozialkompetenz – 4.2.2.3, Handlungskompetenz); schließlich haben Schüler die Aufgabe, vor der Klasse einen Vortrag zu halten und die Rolle eines Quizmasters zu übernehmen (Selbstkompetenz – 4.2.2.2, Handlungskompetenz).

Im Rahmen unserer Arbeit ist eine Überprüfung der von den Schülern erworbenen Kompetenzen etwa durch Leistungstests nicht angelegt. Es erfolgt eine Reduzierung auf die von der L. genannten Intentionen sowie allgemeinen Beobachtungen bzw. Beschreibungen. In Kap. 4.2.2.5 wird mit dem *besondere(n) Zeugnis* ein allgemeiner Überblick über das vermittelt, was in der vierjährigen Grundschulzeit *gemeinsam gelernt, erlebt und entdeckt* wurde und zudem die erfolgreiche Arbeit der Schüler an den weiterführenden Schulen kurz dargestellt.

4.2.2.1 Grundsätze: „... in dieser Welt und in ihrer Umgebung überhaupt klarzukommen ...“ (12/36).

Die Reflexion über erwünschte/notwendige Schülerkompetenzen entlang der Frage: *Was müssen Kinder heute lernen* (1b/38), bildet für Frau Esser neben ihrer Wertschätzung der Kinder, den zweiten zentralen Ausgangspunkt ihrer schulisch-unterrichtlichen Konzeption und Realisierung und damit auch für die Offenheit in ihrem Unterricht. Sehr

¹ Die Kompetenzen werden als zweite Hauptkategorie analysiert und in sechs Unterkategorien (neben den Grundsätzen) gegliedert, die als Konkretisierung/Realisierung anzusehen sind.

deutlich bringt sie das zu Beginn ihrer Ausführungen zum Ausdruck, wenn sie fragt: *Wo habe ich vielleicht angefangen, meinen Unterricht zu öffnen ... dann hat das sicher etwas ... zu tun mit Fragestellungen wie ... was ist überhaupt in der heutigen Zeit, wenn man die Kinder und die Wirklichkeit vor Augen hat, das Wesentliche und Wichtige, was es zu lernen gilt ...?* (1b/23). Sie blendet also bei ihren Überlegungen zur Öffnung des Unterrichts Schülerkompetenzen/-leistungen nicht nur nicht aus, im Gegenteil, gerade Fragen nach schulischen Intentionen stehen im Zentrum ihres Öffnungsprozesses.

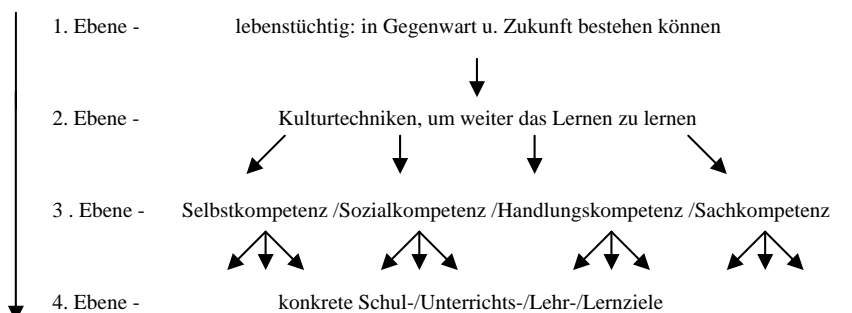
Bereits an dieser Stelle macht die L. unmissverständlich klar, dass sie keineswegs einer ‚Kuscheleckenpädagogik‘ (s.a. 11/112) huldigt, sondern Schule/Unterricht als grundsätzlich intentional versteht, mit entsprechender Aktualität, Orientierung an der gesellschaftlich/beruflichen Wirklichkeit und einer Konzentration auf das *Wesentliche und Wichtige* (1b/23), *auch im Sinne von dem, was auf sie im Berufsleben zukommt* (12/99, 116). Dabei geht es ihr aber nicht um eine einseitige Abhängigkeit von antizipierten gesellschaftlich/beruflichen Bedürfnissen in der Zukunft der Schüler. Es gilt vielmehr für die Kinder auch zu lernen, um gegenwärtig *in dieser Welt und in ihrer Umgebung überhaupt klarzukommen, lebensstüchtig zu sein und in dieser Zeit ... als Kind, als Jugendlicher bestehen zu können*. Hier fordert die L. expressis verbis, dass LehrerInnen heute, dass eine aktuelle Schule für die *Lebensstüchtigkeit, ja für Kompetenzen allgemein offen und sensibel sein* muss (12/36, 99). Damit spannt sie einen Bogen von der aktuellen Lebenswelt des einzelnen Kindes bis hin zu dessen zukünftiger Rolle als Mitglied von Gesellschaft und Berufsleben und intendiert eine Lebensstüchtigkeit der Schüler in Gegenwart und Zukunft.

Die bereits mehrfach en passant angeführte Forderung nach Aktualität des Lernens, der Inhalte und damit auch der Kompetenzen bildet insgesamt einen Schwerpunkt in der Argumentation der L. Schon in ihren Leitgedanken fragt sie nach einem Lernen in *heutiger Zeit* (1b/23) bzw. nach dem, was Kinder *heute* lernen müssen (1b/38). In summa lassen diese und andere entsprechende Passagen (12/36, 86, 99, 116; 14b/35) nur eine Interpretation zu: Für die Auswahl von Inhalten, Themen und Kompetenzen hat das Kriterium ihrer aktuellen und antizipierten zukünftigen Relevanz für die Schüler eindeutig Präferenz gegenüber anderen Argumentationen, wie etwa einem evtl. nicht immer zeitgemäßen fachbezogenen/fachinternen Curriculum. Dieser Anspruch bedeutet für Frau Esser zwar eine entsprechende Offenheit, aber keinesfalls, jedem *Trend* nachzujagen, nur weil ein *Zeitgeist* Aktualität signalisiert (12/88). Das Kriterium ist also nicht Aktualität an sich, gleichsam sinnentleert. Vielmehr hat sich Schule grundsätzlich und aktuell der Frage zu stellen, was sie für die oben geforderte *Lebensstüchtigkeit* der Schüler in Gegenwart und Zukunft leistet.

Ordnet man die Argumentationsfiguren von Frau Esser in Form einer Hierarchie (s. Graphik 3), ausgehend von dem allgemeinen Grundsatz, durch das *Wesentliche und Wichtige* in der Gegenwart und Zukunft *lebensstüchtig* zu sein,¹ so ist als nächste Ebene in Richtung Konkretisierung das Vermitteln von *Kulturtechniken* anzusehen, Kultur-

¹ In der aktuellen Leistungsdiskussion wird dieser nachhaltige Schulerfolg mit ‚Outcome‘ bezeichnet: „Erfolg in Ausbildung, Studium, Beruf, Persönlichkeitsbildung, soziale Integration, gesellschaftliche Teilhabe“ (HKM/IQ 2005): Der Referenzrahmen Schulqualität in Hessen.

techniken, die eben auch über die vier Jahre Grundschule und Schule überhaupt hinaus Voraussetzungen sind, um weiter das Lernen zu lernen (12/31; s.a. 11/112, 15*/Anh.).



Graphik (3): Kompetenzhierarchie

Als weiteren Konkretisierungsschritt gibt sie an anderer Stelle im Kontext der Diskussion um Leistungsbeurteilungen einen Aufriss der Kompetenzen, die diese Kulturtechniken ausmachen und damit einen Schlüssel zu ihrem Verständnis schulischer Intentionalität darstellen: *Was ich dabei ganz wesentlich finde, wenn es auch um die Frage einer Beurteilung von Kompetenzen geht, was bauen Kinder für ein Arbeitsverhalten auf und für methodische Fertigkeiten, was für eine Voraussetzung eigentlich ist für die spätere Entwicklung in weiterführenden Schulen und darüber hinaus gegeben. Was bauen sie für eine Selbstsicherheit und Selbständigkeit auf und auch ne Teamfähigkeit. Klar auch, was haben sie eigentlich für fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen sie umgehen können, das¹ sind so Grundvoraussetzungen, die festzuklopfen sind, aber dann geht das weit darüber hinaus* (1b/392).

Zusätzliche Akzente setzt die L. in einem späteren Interview: *Auch die Denkbeweglichkeit (ist) zu fördern, dass viele Denkwege möglich sind und man offen ist für Fehler und im Umgang mit Fehlern neue Verständnisse aufbaut und Fehler nicht Schüler diskreditieren. Insgesamt hat Schule, wenn sie die Kinder ernst nimmt und ihnen gerecht werden will, die Schüler tüchtig zu machen für ihr Leben als Kinder, aber auch für ihr späteres Leben als Erwachsene, und das geht nicht durch vorgegebene Denkwege. Das freie Denken stärkt die Kinder auch in ihrem Selbstbewusstsein. Dazu ist es nötig, dass das Lernen, auch die Inhalte, immer wieder überprüft wird, aktualisiert wird* (14b/35).

Fasst man die grundsätzlichen Äußerungen der L. zu Kompetenzfragen der Schüler zusammen, so wird unmissverständlich klar: Die intendierten Kulturtechniken sind nicht durch die klassische Trias Lesen, Schreiben und Rechnen hinreichend beschrieben, vielmehr umfassen sie die folgenden vier Kompetenzfelder² (Kategorien):

¹ Dass sich dieser Nachsatz, der auch als für die gesamte Passage gültig angesehen werden könnte, auf die fachlichen Aspekte bezieht, wurde mit Frau Esser am 10. 01. 00 kommunikativ validiert.

² Die L. verwendet für diese Kompetenzfelder keine durchgängig einheitliche Terminologie. Aus systematischen Erwägungen werden daher die in der Literatur (vgl. Chott, P. 1998; von Saldern, M. 1997; s. Kap. 5.2.2) so oder ähnlich üblichen Begriffe eingeführt. Dabei folgt der Zuschnitt der einzelnen Felder der Zuordnung der L. In Konsequenz der insgesamt starken Schülerorientierung von Frau Esser wird mit der Selbstkompetenz der Schüler begonnen.

- **Selbstkompetenz (Selbstsicherheit, Selbständigkeit);**
- **Sozialkompetenz (Teamfähigkeit);**
- **Handlungskompetenz (Arbeitsverhalten und methodische Fertigkeiten);**
- **Sachkompetenz (fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten).**

Essentials (7): Kategorien von Kompetenzen der Schüler

An anderer Stelle dokumentiert die L. in umgekehrter Reihenfolge dieses Spektrum sowie ihren Leistungsanspruch noch einmal durch das von Eltern gezogene Fazit über vier Jahre Grundschulzeit ihrer Kinder. Stellvertretend zitiert sie die positive Bilanz eines Elternteils: *Ich hatte mal die Vorstellung am Anfang, bei ihnen würde nicht viel gelernt werden müssen, aber ich muss ihnen nach diesen vier Jahren eingestehen, die mussten verflücht viel lernen in den Fächern und haben auch viel gelernt, auch im Hinblick auf selbständiges Lernen mit Arbeitstechniken und sich selbst organisieren und eben ne Arbeitshaltung entwickeln* (1b/209, 223, 491) und weiter, dass sie *in ihrem Sozialverhalten ganz fit sind ...* (1b/215; s.a. 15*/Anh. – dort wird die Sachkompetenz durch den Terminus Wissen ergänzt). In diesem Zusammenhang erwähnt sie im Übrigen, dass sie allein der kritischen Elternanfragen (bzgl. ihres OU) wegen *ungeheuer sicher sein und ne konkrete Vorstellung haben muss ... auch von dem, was Kinder eigentlich leisten können müssen oder sollen ...* (1b/173).

Pointiert gibt sie später zu Protokoll, dass die genannten Intentionen nicht mit einem *tradierten Buchunterricht* zu erreichen sind, in dem *Kindern wieder ein Trichter aufgesetzt wird, um sie von oben zu füttern* und im Sinne reproduktiven Lernens zu *gucken, was sie dann wieder ausspucken können* (12/95).

Wichtig erscheint hier noch Frau Essers allgemeine Einschätzung vom Leistungsstand heutiger Schüler, die sie in der Auseinandersetzung mit dem Kritikertext äußert: *Und wenn dann auch gesagt wird, Kinder sind heutzutage dümmere, das stimmt ja gar nicht. Die müssen ja vielmehr Wissen mittlerweile speichern. Es gehen ja viel mehr Kinder den Weg bis zum Abitur, und die ganzen Untersuchungen, dass Kinder gar nicht so dumm sind, wie das behauptet wird, sagen ja auch, die müssen viel mehr an Fähigkeiten und Fertigkeiten heute gelernt haben, um in dieser Welt und in ihrer Umgebung überhaupt klar zu kommen* (12/36). Im gleichen Interview relativiert sie später das Gewicht einzelner Fachleistungen, indem sie noch einmal auf die Bedeutung dessen hinweist, was den Alltag der Schüler ausmacht und was auf diese *im Berufsleben zukommt*, um dann festzustellen: *Das darf man nicht nur etwa an der Anzahl der Rechtschreibfehler festmachen* (12/99).

4.2.2.2 Selbstkompetenz: „... solche Elemente wie Selbstwertgefühl aufzubauen und Selbständigkeit ...“ (1/39).

Ich hab auch einen weiteren neuen Schüler bekommen, da merk ich auch, der kannte das (selbständig im WP zu arbeiten/HH) bisher nicht. Und das ist jemand, der ein relativ geringes Selbstwertgefühl hat, was irgendwie mit der Vaterrolle zu tun hat. Das ist ein Junge, das sagte mir die Mutter auch, der immer das Bedürfnis hat, seinem Vater gerecht zu werden, aber sein Vater sieht immer, dass er nicht so ist wie er. Da versuch ich jetzt so ein bisschen auszuloten, ihn so zu bestärken, ihn so zu fordern und zu fördern, dass er sieht, was er eigentlich kann. Aber er fragt immer zuerst, wenn er was tun soll: 'Oh, muss ich das?', oder: 'Warum das denn schon

wieder?` Ich sag ihm dann: *„Du kannst sagen, was du willst, ich bin hartnäckig, du musst das tun und du wirst sehen, was du kannst. Der ist das überhaupt nicht gewöhnt gewesen bisher, etwas selbstständig anzupacken und durcharbeiten. Das war bei denen scheinbar alles exakt festgelegt: In der Zeit machst du das, dann fangen wir wieder was Neues an, wir alle fangen das an. Der kennt das nicht, wie wir das machen. Wenn er dann sowieso ein geringes Selbstbild hat, also ein negatives, und sich nicht viel zutraut, ich ihn aber aufbauen möchte und denke, in ihm stecken ganz viele Fähigkeiten, die ich so erspüre, dann muss ich den halt besonders jetzt kitzeln und fördern und stärken (6/149).*

Einführungstext (8): ein Schüler mit geringem Selbstbild wird gefördert und gestärkt

Der Einführungstext zeigt exemplarisch auf, worin für Frau Esser u. a. Ursachen für mangelnde Selbstkompetenz liegen können: eine problematische Vaterrolle und eine Schule, die durch enge Vorgaben und gleichschrittiges Arbeiten weiter zur Unselbständigkeit beiträgt. Angedeutet werden in diesem Bericht auch Dimensionen von Selbstkompetenz bei Schülern und ebenso Maßnahmen, durch welche die L. hier unterstützend tätig wird: Unabhängigkeit von der Erwartung anderer (hier Vater) und Fähigkeit zu selbständigem und konsequentem Arbeiten. Dazu wird das Kind in seinen Potenzialen bestärkt, gefördert und gefordert sowie ihm Selbständigkeit¹ zugestanden, damit es seine Fähigkeiten erkennt und darüber Selbstsicherheit aufbaut.

In ihren Reflexionen und der Unterrichtspraxis entwickelt und praktiziert die L. ein enormes Spektrum von Maßnahmen, das von einer wie dargestellten individuellen Unterstützung, über Freiräume, in denen die Schüler sich bewegen und vielfältige Erfahrungen machen können etc. bis zur Übertragung von Verantwortung an die Schüler reicht.

I. Grundsätze: „... sich durchsetzen lernen, aber nicht auf Kosten anderer“

(1b/38).

Die Basis von Selbstkompetenz bildet nach Einschätzung der L. der Aufbau eines stabilen Selbstwertgefühls. Besonders deutlich wird dies durch die Anmerkungen zu einzelnen Schülern mit diesbzgl. Defiziten. Kennzeichen solcher Kinder sind: Unsicherheit /mangelndes Zutrauen/Angst (1b/233; 6/149); schulische Defizite/Probleme (1b/233, 244); Unselbständigkeit (6/149); Aussagen wie: *Ich bin nichts, ich kann nichts, ich bin nur doof...* und im Gefolge Aggressivität und Suche nach Beziehungen (1/292) sowie im Extremfall Selbsterstörung (1b/244). Vom letztgenannten Fall, einem in ihre Klasse versetzten Mädchen, berichtet sie: *Also, das ging soweit, die durften in ihrer vorherigen Klasse nicht einmal die Farbe wählen, mit denen sie etwas buntmalen und hier war das überhaupt keine Frage, welchen Stift ich nehme. Oder dass sie gemerkt hat, hier durfte sie fragen und das sagen, was sie dachte. Das war für sie eigentlich ne Chance, jetzt einfach ein anderer Raum zum Lernen (s. Vorabt. 1).*

Intendiert wird dagegen der Aufbau von Selbstkompetenz bei den Schülern durch *Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit, positives Selbstbild, Selbstvertrauen, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung, Selbständigkeit, Selbsteinschätzung, Ich-Stärke, Eigenaktivität, Entscheidungsfähigkeit und Entwicklung der Persönlichkeit.*² Ein wünschenswertes

¹ Die L. spricht zwar in diesem Fall nicht von Selbständigkeit, die Tatsache aber, dass sie fehlendes selbständiges Arbeiten in der Vergangenheit des Schülers für dessen negatives Selbstbild mit verantwortlich macht, legt es nahe, dass sie ihm zu seiner Förderung Selbständigkeit einräumt.

² Die Terminologie ist nicht im Sinne einer Definition zu verstehen, da die L. die Begriffe in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich verwendet.

tes Resultat könnte die Einsicht bei Kindern sein: *Wenn ich an eine Grenze gerate, in dieser Grenze eine Chance zu sehen, wenn ich die jetzt doch überschreiten kann, dass ich dann etwas dazu gelernt habe* (12/65). Nicht zuletzt möchte die L. ein die Grundschulzeit überdauerndes 'gesundes Selbstwertgefühl' insofern erreichen, als die Schüler später an den weiterführenden Schulen *nicht aufgeben, ihre eigenen Gedanken, ihre eigenen Ideen und eigenen Vorschläge für Unterricht doch immer wieder dazwischzubringen und einzuklagen* (1b/491).

Wichtig für eine weitere Konturierung der Selbstkompetenz ist deren Verknüpfung mit Sozialkompetenz. Dabei wird deutlich, was die L. ausdrücklich nicht unter Selbstkompetenz versteht. Mehrmals finden sich nämlich innerhalb eines Satzes Aussagen zur Selbstkompetenz, die aber unmittelbar wieder relativiert werden, indem eine Abhängigkeit zur Sozialkompetenz hergestellt wird. So erklärt Frau Esser es als für die Schüler wichtig, *sich durchsetzen zu lernen, aber nicht auf Kosten anderer ...* (1b/38, s.a. 1b/40, 392; 12/116). Damit wird klar, Förderung von Selbstkompetenz im Sinne der L. besteht nicht in einer Unterstützung egoistischer Tendenzen, die dann evtl. zulasten anderer durchgesetzt werden. Neben einer Stärkung des Individuums sind immer auch die damit verbundenen Folgen für die Gemeinschaft zu bedenken.

Das im Einführungstext angedeutete Spektrum von Selbstkompetenz wird in den übrigen Daten deutlich erweitert und reicht von einer Stärkung der Individualität über das Bewusstwerden des eigenen Namens, von eigenständigen Entscheidungen der Schüler im Unterricht bis hin zur Anbahnung von Voraussetzungen für eine Selbstbehauptung im späteren Berufsleben. So sollen die Schüler die Einsicht gewinnen, selbst etwas für sie Wichtiges im Unterricht einbringen zu können (11/128). Elementar sind zudem die Fähigkeiten, *sich selbstbestimmt an einem Vormittag zu orientieren und zu entscheiden, was ist jetzt gut für mich* (11/128) sowie *so Verantwortlichkeiten, sein eigenes Arbeiten zu ordnen, zu organisieren* (11/151; 12/58). Wichtig ist für die L. weiter, dass Schüler *Widerstandsfähigkeiten* erlangen (1b/38) wie auch *sich durchsetzen zu lernen ...* (1b/38, 472; 6/132, 261). Ebenso sollen Schüler erfahren, dass sie *stark* sind (hier gemeinsam mit anderen - 12/116), aber auch lernen, sich *selbst zurückzunehmen ...* (12/116). Schließlich intendiert die L. ein Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, damit die Schüler in den weiterführenden Schulen Erfolg haben (1b/399, 463), sowie die Voraussetzungen, um im Berufsleben bestehen zu können (12/99, 116).

Die an vielen unterschiedlichen Stellen der Daten angeführten Aspekte lassen sich zu folgenden Grundsätzen zur Förderung von Selbstkompetenz zusammenfassen:

Selbstkompetenz der Schüler kann sich entwickeln durch

- **Ermutigung und Stärkung ;**
- **Reflexionen mit den Schülern über ihr Lernen;**
- **Beteiligung am Unterricht;**
- **Transparenz;**
- **Freiräume;**
- **Denkbeweglichkeit und kritische Fragehaltung und**
- **Übernahme von Verantwortung durch die Schüler.**

Essentials (8): Prinzipien zum Aufbau von Selbstkompetenz der Schüler

II. Konkretisierung und Realisierung: „... ihnen bewusst zu machen, dass sie eigenverantwortlich zu lernen haben. ... Das stärkt ihre Selbstverantwortung“ (11/136).

a) **Ermütigung/Stärkung:** „... so im Lesen und Schreiben Grundlagen zu erarbeiten und darüber, und dass wir ihn immer ermutigt haben, selbstsicherer zu werden“ (1b/292).

Der Aufbau von Selbstkompetenz durch Ermütigung und Stärkung der Schüler nimmt in den Daten einen breiten Raum ein. Zunächst ist hier auf die Wertschätzung (4.2.1) im Sinne einer funktionalen Unterstützung der Schüler auf ihrem Weg zu einem positiven Selbstbild zu verweisen. Schüler, die sich wohl fühlen, die sich mit ihren Erfahrungen etc. ernst genommen wissen, gewinnen Mut und Selbstsicherheit. Ebenfalls leisten Handlungs- und Sachkompetenz der Schüler einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsstabilisierung. Erfolgreiches Handeln und verfügbares Wissen ermutigen und führen zu neuem Engagement (s. 4.2.2.4 u. 4.2.2.5).

In den Daten finden sich darüber hinaus zahlreiche Unterrichtsthemen sowie einige Maßnahmen der L., die sie ausdrücklich in einen Kontext zur Ermütigung und Stärkung von Schülern stellt, und um die es in diesem Abschnitt gehen soll.

Bereits in der ersten Schulwoche wird das einzelne Kind mit seinem Namen, seiner Individualität in den Mittelpunkt des gemeinsamen Kennenlernens gestellt (mit Themen wie *‘Mein Name – Viele Namen‘*; *‘Namen werden lebendig und gehen auf Reisen‘* (Collage - *‘Namen erzählen von mir‘*) (34b/2, 8). Zudem ist das erste Wort des Schriftspracherwerbs das Wort *‘Ich‘*. Es wird optisch in dem Satz *‘Ich gehe zur Schule‘* diskriminiert und anschließend das *‘T‘* als erster Buchstabe eingeführt.

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Kontext ebenfalls dem *Ich-Buch* zu, das bereits in der zweiten Schulwoche mit der folgenden Thematik eingeführt wird: *‘So sehe ich aus‘* (34b/3) und in den nächsten Tagen die folgenden Einträge erhält: *Namen und Bild; Meine Schultüte und meine Geschenke (mit Bild); Ich, ich, ich; Das ist meine Schule (mit Bild); Ich gehe in die Schule; Ich bin ein Wörterdetektiv* (23/111). Dieses *Ich-Buch* wird über vier Jahre weitergeführt und enthält viele persönlichen und familiären Aspekte, aber auch Lieblingsthemen jedes einzelnen Kindes, etwa zu Tieren, Spielzeug etc. Es ist in dieser Form aus Sicht der L. besonders geeignet, die Kinder *so auch zum Nachdenken über sich selbst* anzuregen (16b/224). Auch die SU-Thematik der ersten Wochen *‘Wo wir wohnen - So sieht unser Wohnhaus aus‘* (mit Unterrichtsgang) hebt die Individualität des einzelnen Kindes hervor (34b/9).

Parallel dazu werden im RU Themen (*Aufsteh- und Mutmachgeschichten*) behandelt, die ebenfalls deutlich auf eine Stärkung des einzelnen Kindes abzielen: *Was uns Angst gemacht hat; Wenn ich mal groß bin, Was mich froh, einsam, traurig, wütend ... macht; Wenn man ausgelacht wird; Irgendwie anders; Wenn einer sagt, ich mag dich; Nein sagen lernen* (34b).

Das einzelne Kind rückt in den Monaten des Schriftspracherwerbs ebenfalls besonders in den Vordergrund, wenn der jeweilige Buchstabe der Woche (Anfangs-)Buchstabe seines Namens ist. *Denn, so die L., wir gratulieren uns immer, wenn wir den Groß-*

buchstaben, der neu eingeführt wird, in unserem Vor- oder Nachnamen haben, dann haben wir großen Geburtstag und gratulieren uns zum großen Geburtstag. Und wenn der kleine Buchstabe in unserem Namen auftaucht, dann gehen wir rund und gratulieren uns zum kleinen Geburtstag. Kleinen hat man ja öfter, aber großen höchstens zweimal (19/7). Ebenfalls im Mathematikunterricht wird durch das Erarbeiten der *persönlichen Zahlen* (Alter, Lieblingszahl, Schuhgröße, Geburtsdatum ...) die Individualität jedes einzelnen Kindes unterstrichen (30b/6; 34b/11).

Auch in den Schuljahren 2 und 3 stehen entsprechende Themen an, wenngleich nur noch vereinzelt: *Wie gehen wir mit Außenseitern um?; Ich freu mich über ... (31b); Wer hört mein Weinen (Einheit zu Psalmworten der Angst); Jeschua - Einer, der die Hoffnung nicht aufgab; Auf der Suche nach Sätzen der Ermutigung; Kindern gehört das Reich Gottes - Kleine werden groß!; Wut - Wie sie sich äußert, wie man aus Wutsituationen einen Ausweg findet (32b).*

Im 4. Schuljahr sind es dann im Wesentlichen drei Themenbereiche, die fächerübergreifend (RU, Deutsch, SU) eine Stärkung der Schüler und ihrer Selbstkompetenz intendieren. Zunächst ist es die allgemeine Intention zum Abbau von Ängsten und dem Aufbau von Zuversicht durch Themen wie: *Gekrümmt - Erinnerst euch, eine Frau steht wieder auf! - Hoffnungsgeschichten als Mutmachgeschichten erkennen; Ein Gesicht - Spiegel der Angst - meiner Ängste? (Ängste aussprechen, Träume erzählen, in Bildern/Musik/Farben darstellen); Gefühle sind wie Farben (Wie Kinder mit Gefühlen – eigenen/denen anderer umgehen lernen).* Sodann erarbeitet Frau Esser mit den Schülern die für das 4. Schuljahr besonders relevanten Felder Sexualität und Übergang zur weiterführenden Schule. Im Rahmen der Sexualerziehung (mit Unterthemen wie: *Starke Kinder; Prävention gegen sexuellen Missbrauch - 'Mein Körper gehört mir'*) nennt sie die *Stärkung des eigenen Ich* der Schüler, *um nein sagen zu können*, als wichtigen Schwerpunkt des gemeinsamen Nachdenkens, den sie über die Wünsche der Schüler zur Thematik hinaus einbringt, da ihnen dieser *so thematisch nicht bewusst* (16b/246).

Bei der Behandlung der Übergangsproblematik zu den weiterführenden Schulen am Ende des 4. Schuljahrs werden, neben der Informationsvermittlung und einer Hospitation, auch die Gefühle beim Übergang sowie die Leistung und das Arbeitsverhalten jedes einzelnen Schülers im Laufe der Grundschulzeit thematisiert (33b). Der in 4.2.2.5 abgedruckte Abschlussbrief ist das durch die L. zusammengefasste Produkt der gemeinsamen Erinnerungen und wird jedem Schüler ausgehändigt. Da in dem Brief sowohl die gemeinsam erarbeiteten Sachverhalte als auch individuelle Kompetenzen jedes einzelnen Kindes aufgeführt werden, erfahren die Schüler eine kollektive sowie eine individuelle Stärkung.

In dem Zusammenhang des Übergangs sind auch die schon erwähnten *Warmen Duschen* zu nennen, bei denen, neben der Betonung individueller Aspekte, vor allem die soziale Dimension über die Einbindung in eine (Klassen-)Gemeinschaft relevant ist. Es baut Kinder auf, wenn sie sich spontan oder bei bestimmten Anlässen *gegenseitig Freundliches, Besonderes* sagen (32b/17). Frau Esser zielt auf nachhaltige Unterstützung auch über die Grundschulzeit hinaus, wenn unmittelbar vor dem Verlassen der

Grundschule und damit der Auflösung der Klassengemeinschaft *Erinnerungen an das 1.- 4. Schuljahr* gesammelt werden und *Warme Duschen* noch einmal fokussieren: *Was uns gegenseitig gut tut, an anderen positiv auffällt* (33b/38).

Eine individuelle Unterstützung durch die Klassengemeinschaft erfahren Schüler auch bei einem Schulwechsel während der Grundschulzeit. In einem solchen Fall (Umzug eines Schülers) wird mit den Schülern darüber nachgedacht, *was man gemeinsam erlebt und erarbeitet hat*. Außerdem wird thematisiert: *Jeder kann etwas - Was unsere weggehenden Kinder gut können*. Diesen Kindern werden *Abschiedsbriefe*, ein *Abschiedsbuch* und ein *Abschiedsfest* gewidmet (30b/22; 31b/38; 32a/74; 32b/38).

Ein weiteres Feld individueller Förderung zur Stärkung der Persönlichkeit bezieht sich auf den Lernprozess einzelner Schüler. Im Einführungstext (8) wurde bereits dafür ein Beispiel dokumentiert. Die folgenden Fälle belegen auch hier die Arbeit der L:

Im ersten Fall liegen die Ursachen für ein negatives Selbstwertgefühl in einer Hirnfunktionsstörung, und im Gefolge treten Leistungsdefizite und Störungen im Sozialverhalten auf. Die L. berichtet: *Ich hatte auch einen Schüler in den letzten 4 Jahren, der fiel mir immer auf durch seine ständigen Äußerungen: 'Ich bin nichts, ich kann nichts, ich bin nur doof', und der ständig um sich schlug und immer auf der Suche nach Beziehungen war. Der aber nicht in der Lage war, Freundschaften aufzubauen, weil ihm die Kriterien dafür fehlten. Die Klasse hat ihn eigentlich schon integriert und immer wieder Verständnis gezeigt, und wir haben immer wieder versucht, ihn zu ermutigen und zu stärken, bis mir dann irgendwann nach über einem Jahr die Eltern endlich erzählten, was er eigentlich schon für ne Therapiestrecke hinter sich hat ... und dass ganz konkret Gehirnfunktionsstörungen vorlagen, die für seinen Lese- und Schreiblernprozess gravierend waren. Das Kind hat dann aber ganz seinen individuellen Entwicklungsprozess gefunden, den hab ich dann immer gefördert und unterstützt und ihn in anderen Schritten laufen lassen und nicht unter Druck gesetzt. Der hat ungeheuer viel arbeiten müssen, um in den vier Jahren gerade eben so im Lesen und Schreiben Grundlagen zu erarbeiten und darüber, und dass wir ihn immer ermutigt haben, selbstsicherer zu werden* (1b/292). Wichtig erscheint hier, dass neben der L. auch die Kinder ihren Mitschüler ermutigen und stärken und ihm so ein individueller und langfristiger Entwicklungsweg ermöglicht wird. Selbstsicherer wird der Schüler durch wachsende Sachkompetenz und die Unterstützung durch die Klassengemeinschaft (die L. eingeschlossen).

Stärkung erfährt ein Erstklässler mit einer ausgeprägten *Antihaltung* durch besondere Hilfestellungen und Aufmerksamkeit durch die L. Sie ist der Meinung, *das braucht er auch jetzt, um auf der Ebene der Ermutigung weiter zu kommen, dass er sieht, ich kann schon so viel*. Da er schon ganz gut lesen kann, hilft er öfter Mitschülern am Tisch beim Vorlesen und erfährt so eine weitere Selbstbestätigung (19/62-102).

Im Fall von Alex, einer anders gelagerten Situation, vermittelt die L. zwischen einer Mutter und ihrem Sohn. Sie versucht über eine Ermutigung der Mutter auch den Sohn zu stärken. In einem Gespräch mit der L. wird der Mutter klar, dass sie vom 1. Schuljahr an *sehr viel Druck auf ihren Sohn* ausgeübt hat und ihm insgesamt nicht viel

zutraut. Sie muss aber nun eingestehen, dass das *nicht besonders zur selbständigen Arbeit* des Jungen beigetragen hat. Die Strategie der L. besteht einerseits darin, die Mutter von den Potenzialen ihres Sohns zu überzeugen, damit sie Vertrauen in ihn setzt und ihn bestärkt. Andererseits werden mit dem Schüler klare Regeln für die HA verabredet und es wird versucht ihm klarzumachen, dass er seiner Mutter auch beweisen muss, dass er selbständig und ohne ständige Kontrolle Dinge erledigen kann (7/368).

Ein weiterer wichtiger Schritt in Richtung Selbstkompetenz ist der Versuch, die Abhängigkeit vom Lehrerurteil zu relativieren und den Schülern die Einsicht in den *Wert ihrer Arbeit ... so zu vermitteln, dass es sie auch stärkt und motiviert* (3b/331). Auch hier kommt der sozialen Dimension eine besondere Bedeutung zu. Dies kann geschehen, z.B. mithilfe von *Themenbüchern*, die die Kinder *als eigenes gebundenes Buch* in die Hand nehmen (3b/331), durch Ausstellungen, Vorträge etc. Nach Aussage der L., sollen *die Kinder wissen, das, was sie erarbeitet haben (z.B. im WP), ist wichtig und ist auch für andere wichtig und interessant. Ausstellen heißt dann eben, eine Wand gestalten, oder dass wir eben auch Räume schaffen, wo sie etwas vorstellen können. Ich sag dann schon mal, so guckt mal, der hat jetzt so toll das entwickelt, da kann man sich gute Ideen holen. Und dann schafft man so einen Zeitpunkt, wo er das vorstellt. Das baut auch die Kinder auf* (3b/72).

Im Unterrichtsalltag eröffnet die L. vielfältige Möglichkeiten für die Schüler, z.B. zu erzählen und dabei zu erfahren, *das interessiert alle* (17/426), Resultate ihrer Arbeit vorzustellen und dadurch gestärkt zu werden. Einen entsprechenden Einblick vermittelt eine Szene aus der Geschichtenwerkstatt. Der Beitrag der L. liegt bei diesem Beispiel darin, Geschichtenwerkstatt konsequent und kontinuierlich zu realisieren (s. 4.2.3.2.3.4.3) und so den Schülern ein institutionalisiertes Forum zu bieten:

Dann kommt Johannes nach vorne und liest vor. Die Kinder verfolgen diese Geschichte sehr aufmerksam und geben ihm nach der langen Geschichte sehr viel positive Rückmeldung, aber auch an welcher Stelle ihnen die Begleitsätze zur wörtlichen Rede fehlten. Dass sie gerne am Ende der Geschichte wissen wollen, wie es weitergeht, dass ihnen viele Stellen aufgefallen sind, die er besonders lebendig geschrieben hat. Johannes, der sonst ein sehr stiller und zurückhaltender Schüler ist, hat dabei sehr viele positive Erfolgsmeldungen und verspricht, dass er diese Geschichte sicher noch mit Fortsetzungsgeschichten weiterschreiben wird (7/447).

Beispieltext (6): ein Schüler erhält in der Geschichtenwerkstatt positive Rückmeldung

Ähnlich gelagert ist auch der Umgang mit Klassengedichten, wie ein Hinweis im Tagebuch zeigt: *Sie erhalten ihr Klassengedicht und finden sich mit ihren eigenen Worten darin wieder* (7/668). Die Schüler verfassen jeweils ein Gedicht, das auszugsweise von der L. zum *Klassengedicht* zusammengefasst wird, und finden somit eine Bestätigung ihres Könnens. Auch die Auftritte vor einem großen Forum (gesamte Schüler- und Lehrerschaft) im Rahmen von Aufführungen, Flötenvorspiel etc. in der Pausenhalle leisten einen Beitrag zur Selbstsicherheit der Schüler (2*/10; 23*/8).

Anzuführen ist hier ebenfalls der kurze Hinweis zu einer weiteren Geschichtenwerkstatt bzw. zur Freude eines Schülers über die eigene Leistung und seinem Bedürfnis, sie der L. zu zeigen: *Christopher, der oft gedrängt werden musste, freute sich selbst über seine*

Ideen, die er mir immer wieder zeigen musste (7/269). Unspektakulär zeigt sich auch dabei ein Aspekt von Selbstkompetenz bzw. ein Einblick in eine Geschichtenwerkstatt, die Schülern solche elementaren Erfahrungen ermöglicht.

Wenngleich Frau Esser im geschilderten Fall das Bedürfnis des Schülers, der L. seine Arbeit zu zeigen und so eine Bestätigung zu erfahren, akzeptiert, so ist sie generell darum bemüht, die Kontrolle der Arbeiten – so weit wie möglich – in die Verantwortung der Schüler zu geben. Denn aus ihrer Sicht ist *Selbstkontrolle ungemein wichtig* für die Entwicklung der *Ich-Stärke* von Schülern, weil sie dadurch *mehr und mehr Verantwortung für sich* übernehmen (15*/100). Selbstkontrolle wird daher von Beginn an im Unterricht der L. praktiziert und bis zum 4. Schuljahr sukzessiv ausgebaut (s. 4.2.2.4).

Durch eine Anmerkung zum Kunstunterricht setzt Frau Esser in Erinnerung an ihre eigene Schulzeit einen zusätzlichen Akzent. Wenngleich von ihr nicht häufig unterrichtet findet sie es grundsätzlich *wichtig, dass man den Kindern die Chance gibt, ihre Kreativität einzubringen und auch selbst zu entdecken, was in ihnen drin steckt. Weil ja viele auch ein geringes Selbstwertgefühl auf diesem Gebiet haben, ein geringes Selbstvertrauen und schon immer schnell sagen: Das kann ich nicht, kann ich nicht gut genug! Dann traut man sich nicht dran. Ich weiß, dass ich immer so im Hinterkopf hatte, dass ich mich selbst als Schülerin im Kunstunterricht wieder gefunden habe über die Freude darüber, was aus meinen Händen entstanden ist. Für mich ist das tragend gewesen, also die eigene Verwunderung über das Produkt. Und das ist jetzt auch so ein Prinzip in meinem Unterricht, dass ich den Schülern die Erkenntnis ermöglichen will, in euch steckt ganz viel, und dass ihr mit euren Händen und eurer Kreativität ganz viel aus euch rausholen könnt, und sie so auch in ihrem Selbstbewusstsein stärken* (27/127).

An dieser Stelle ist auch die Bedeutung unterrichtlicher Prozesse für die Selbstkompetenz von Schüler herauszustellen und aufzuzeigen, welche negativen Folgen eine Diskriminierung im Klassenplenum auslösen können. So weist die L. im Zusammenhang mit Gesprächskreisen darauf hin, dass *immer der Respekt vor dem, was der andere sagt, ganz wichtig ist.* Und weiter: *Denn wenn ich das Gefühl habe als Schüler, hier wird alles nur nach falsch und richtig abgeklopft, dann denke ich, kommen Kinder ganz schnell zu einer Haltung, dass sie nicht mehr bereit sind, freier zu erzählen oder auch persönliche Dinge zu nennen. Das können dann vielleicht nur noch ganz wenige, die ganz stark sind oder eine besondere Sprachbegabung haben* (17/436). Ein zweites Feld mit einer entsprechenden Gefahr sieht die L. in der Geschichtenwerkstatt. Hier ist es notwendig zu fragen, *wann man welche Geschichte der Kritik freigibt*, um Schüler nicht zu demotivieren und evtl. in ihrer Persönlichkeit zu destabilisieren. Daher ist immer mit positiver Kritik zu beginnen (16b/483). Auch die Praxis von Vorlesestunden enthält eine analoge Problematik. Als Konsequenz daraus formuliert die L. einen ihrer Grundsätze, wonach sie *nie schwache Leser in den Stress versetzen wollte, vor den anderen stotternd und sehr langsam vorlesen zu müssen* (17/250).

Schließlich ergibt sich noch eine weitere Dimension individueller Stärkung von Schülern durch den Hinweis auf ein Gespräch über allgemeine Lebensfragen und den Umgang mit Unlust und Routine in Alltagsverläufen. Die schon erwähnte besonders begabte Schülerin hatte ihre Unlust an bestimmten Aufgaben und allgemein an der Schule u.a.

in Form eines selbstverfassten Gedichts artikuliert: *‘5 und 5 ist zehn, manchmal fällt es mir schwer, in die Schule zu gehen, um dem Schulstress zu entgehen` und dann sinngemäß ‘muss ich einfach morgens mal nicht aufstehen` (6/261). Frau Esser gibt das von ihr im Anschluss an das Gedicht mit einer Frage eröffnete Gespräch mit einigen Sätzen wieder: ‘Findest du Schule so schlimm momentan?’ Dann sagte sie: ‘Manchmal gehe ich nicht gerne`. Dann sagte ich: ‘Weißt du, ich gehe manchmal auch nicht gerne und unser Leben besteht auch nicht nur darin, alles abzuklopfen, ob es uns Spaß macht oder dass uns der Spaß alleine vorantreibt. Manchmal muss man sich auch durchbeißen, aber ich finde es wichtig, dass du das immer wieder auch sagst, weil mich das nachdenklich macht` (6/261). In Kap. 4.2.1.2.5 wurde im Übrigen schon darauf hingewiesen, dass die L. kurz berichtet, die Kinder zum Nachdenken über sich selbst (jenseits der Notengebung) zu motivieren und sie somit zu stärken.*

b) Reflexionen mit Schülern über ihr Lernen¹: „... die Kinder im Sinne von Selbstverantwortung zur eigenen Reflexion über ihre Stärken und Schwächen anzustoßen“ (1b/412).

Für Frau Esser ist dieser Zusammenhang ebenfalls evident: Denken die Schüler über wesentliche Aspekte ihres Lernens etc. nach, dann fördert dies ihre Selbstkompetenz. In den Daten werden zwei unterschiedliche Reflexionsebenen erkennbar, die es im Folgenden zu rekonstruieren gilt.

Nachdenken über das Lernen: Einen zentralen Reflexionsschwerpunkt sieht die L. auf der Ebene des Lernens der Schüler, denn sie betont, dass sie z. Z. *ganz stark mit den Kindern daran arbeitet, ihnen bewusst zu machen, dass sie eigenverantwortlich zu lernen haben, denn das stärkt ihre Selbstverantwortung (11/136; 7/814).*

Voraussetzung dafür ist, neben der angesprochenen Transparenz, *mit den Kindern sehr bewusst ihre eigene Entwicklung, das was sie können oder wo ihre Grenzen sind oder wo sie weiter dran arbeiten müssen, immer wieder zu reflektieren und die Kinder im Sinne von Selbstverantwortung zur eigenen Reflexion über ihre Stärken und Schwächen anzustoßen (1b/412).*

Diese Position der L. findet ihre Entsprechung in der relativ hohen Bedeutung (4 a. d. Ratingskala 10/11), die sie der Herausforderung und Unterstützung der Selbst- und Mitverantwortung von Schülern für ihr eigenes Lernen im OU beimisst.

Eine Notiz im Lehrbericht zeigt, dass sie schon wenige Wochen nach Schulbeginn mit den Kindern darüber nachdenkt. Als Thema für einen Erzählkreis notiert sie: *Was ich in der Schule lernen will (34b/13).* Dieser Gedanke wird mit der Fragestellung: *Warum lesen und schreiben wichtig ist?* am Ende des Schuljahres wieder aufgenommen und so für die Schüler ein Reflexionsbogen gespannt (34b/37).

Sehr konkret schildert sie an verschiedenen Stellen ihr Vorgehen in den weiteren Schuljahren, das auf Grund der methodischen Hinweise deutlich über bloßes Appel-

¹ Dieser Aspekt betont die deutliche Nähe zur vorher rekonstruierten Transparenz und die noch folgende Handlungskompetenz. Er hat auch eine weiterführende Perspektive, sodass ein eigenständiger Abschnitt gerechtfertigt erscheint. Auf das zweifellos wichtige Nachdenken über das Sozialverhalten wird hier lediglich verwiesen, es wird im Übrigen in 4.2.2.3 aufgenommen.

lieren oder Moralisieren hinausgeht: *Also ich sag ihnen, wenn wir jetzt ein Diktat geschrieben haben: 'So, ihr habt jetzt die und die Fehler gemacht und ihr habt das Repertoire, um euch die einzuprägen. Ihr habt Karteikarten, die Lernwörterkiste, ihr seid es, die das jetzt verantwortlich zu üben haben ... Ihr lernt das nicht für mich ... bitte nehmt das in eure Verantwortung'. Das stärkt ihre Selbstverantwortung* (11/136).

Als Fragestellungen, die Frau Esser in diesem Kontext bei den Schülern anregt und, falls nötig, bei ihnen einklagt, benennt sie:

- *wo komm ich an eine Grenze in meinem Lernprozess?*
- *wo bin ich mir selbst im Weg?*
- *was ist überhaupt Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer?* (1b/424)
- *wo bin ich jetzt, was mache ich gerade?*
- *was hab ich noch zu tun?*
- *habe ich eine Aufgabe wirklich zu Ende geführt?*
- *habe ich mir dabei Mühe gegeben oder habe ich versucht, das nur so abzuhaken?* (6/118 , 363).

Für die Arbeit in Projekten ist die *Zwischenreflexion* vorgesehen. Dort wird gefragt: *Was habe ich bereits erarbeitet? - Was kann ich wie darstellen?* (33b/21).

Weiter sieht die L. die Notwendigkeit, Schüler immer wieder zum Nachdenken über ihr Lernen anzustoßen, damit sie dann Übungen zu ihrer *eigenen Sache* machen und sich klar werden, dass sie sich mit dem Umgehen von Selbstkontrolle und dem Verzicht auf Lern-/Trainingsstrategien oder HA *selbst betrügen* und ihr Lernen erschweren (6/54, 379). Reflexionsmomente zu Inhalten, dem allgemeinen oder individuellen Leistungsstand etc. finden in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts statt (2*/98, 154; 3b/45; 4*/26, 116; 5*/160; 6/149; 13*/136, 143, 148).

Ein von einer Schülerin initiiertes Gespräch über HA konkretisiert dieses gemeinsame Nachdenken: *Danach habe ich den Aspekt der HA aufgegriffen und fragte die Kinder, warum sie so ungern HA machen bzw. ob das bei ihnen auch so ist wie bei Julia. Wir führen von 11.55 - 12.20 auf Wunsch der Kinder ein langes Gespräch im Kreis über die Bedeutung der HA, warum man sie überhaupt machen sollte, über das Lernen, warum man überhaupt lernt, für wen und ob das überhaupt was bringt? Und was sie bei den HA ärgert, warum HA keinen Spaß machen, was man viel lieber machen möchte. Die Kinder nehmen sich im Gespräch sehr ernst, hören sich entsprechend lange zu und nehmen sich gegenseitig dran. Dann fordere ich sie auf, zu den Fragen, die in dem Gespräch vorkamen, Antworten aufzuschreiben. So sammeln wir bis 12.30 die Fragen an der Tafel. Die Kinder notieren sie und nehmen als HA mit, über ihre HA nachzudenken* (7/788). In ihrer abendlichen Unterrichtsnach-/vorbereitung rekapituliert die L. noch einmal die Äußerungen der Kinder zu den HA. Dabei wird ihr erneut *deutlich, wie wichtig es ist, Kindern den Sinn ihrer Arbeit vor Augen zu führen, darüber nachzudenken, warum wir etwas lernen, wem dieses dient, warum sie nicht für andere, sondern für sich selbst lernen* (7/814). Im Abschlusskreis am nächsten Tag greifen die Schüler Elemente des Gesprächs wieder auf und weisen u.a. darauf hin, dass man bei HA auch was lernen kann (8*/45).

Mit dem Wochenabschlusskreis, der nahezu regelmäßig freitags in der letzten Stunde stattfindet, hat Frau Esser eine institutionalisierte Form des gemeinsamen Reflektierens eingeführt (8*; s.a. 4.2.3.2.2.4). Dieser Gesprächskreis umfasst verschiedene Funktionen:

allgemein

- Rekapitulieren von Inhalten/Details und Methoden der abgelaufenen Woche;
- Klärung des Sachstandes und Verständigen auf zukünftige Unterrichtsinhalte;
- Informationen/Erläuterungen durch die L;
- Gespräche über die außerschulische Lebenswelt der Schüler;

individuell

- Erzählen dessen, was einzelne Schüler in der Woche *interessant gefunden* haben;
- Mitteilen dessen, was einzelnen Schüler in der Woche nicht gefallen hat;
- Informationen für Schüler, die im Laufe der Woche nicht/nicht immer anwesend waren;
- Eruieren von Wünschen/Vorschlägen für die Weiterarbeit;
- Ansprache von Versäumnissen;
- Ansprache von Fehlern.

Auch auf einer relativ allgemeinen Ebene, die zudem über die Grundschulzeit hinaus weist, denkt Frau Esser mit den Schülern über Inhalte und Methoden schulischen Lernens nach. So ist es ihr wichtig, Schüler auch *über ihren eigenen Unterricht und das was sie erleben, reflektieren zu lassen. In der Vier haben wir das gemacht*, so die L., *da haben wir auch Fragen gesammelt für die weiterführenden Schulen, solche Briefe losgeschickt und dabei haben sie ihren eigenen Unterricht reflektiert, was ihnen wichtig ist. ... und die (weiterf. Schulen/HH) aufgefordert, dazu Stellung zu nehmen, was sie da erwartet und dieses oder jenes Element, ob Bücherschreiben oder zu forschen oder mit einer Rechtschreibkartei zu arbeiten oder Geschichten zu schreiben, ob das alles noch vorkommt?* (1b/418). Dieser Aspekt kann noch durch einen Eintrag im Lehrbericht ergänzt werden. Dort hat Frau Esser festgehalten, dass im Deutschunterricht neben Kriterien für die Wahl der richtigen weiterführenden Schule auch eine *Selbsteinschätzung und Reflexion zum Arbeitsverhalten* erstellt wurde (33b/21).

Schließlich geht die L. einen entscheidenden Schritt über die Ebene von Lernprozess und -inhalt hinaus, wenn sie für sich die Herausforderung sieht, den Schülern bewusst machen zu müssen, *dass sie für sich selbst lernen* (6/54; 7/814; 11/136). Dass Frau Esser dabei durchaus nicht ohne Erfolg ist, zeigt ihre folgende Tagebuchnotiz: *Mich hatte nämlich ihr (Schülerin/HH) Vater angerufen und mir erzählt, dass seine Tochter ihm sehr überrascht erzählt hat, was man in der Schule doch alles lernt und was sie in letzter Zeit alles schon gelernt hat und wofür es sich lohnt. Er war so überrascht über die Äußerungen seiner Tochter, dass er mal mit mir darüber reden wollte. Über diese Einsicht und dieses Verständnis, was zu einer positiven Arbeitshaltung beigetragen hat, wollte er gerne mit mir sprechen. Ich machte ihn darauf aufmerksam, dass ich in den letzten Wochen immer wieder versuche, den Kindern bewusst zu machen, wofür sie lernen und dass es sich lohnt* (7/1104).

Weitere Einzelaspekte finden sich in den Daten:

So wird im Tagebuch von einer heiklen Situation berichtet, in der die L. *sehr deutlich* mit einem Schüler redet, da dieser sie mehrmals bzgl. seiner Aufgaben *betrogen* hat

(7/1192). Auch eine kritische Elternanfrage zum offenen Lernen (vermittelt durch eine Schülerin) nimmt die L. zum Anlass für eine Reflexion in der Gruppe über Arbeits- und Lernprozesse (6/363).

Dass auch allgemeine Inhalte schulischen Lernens reflektiert werden, deutet Frau Esser kurz an. In einer solchen Diskussion sahen Schüler neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Soziales Lernen als wichtig an (1b/370). In diesem Zusammenhang stellt die L. allerdings fest, dass die Schüler sich auf ganz unterschiedlichen Reflexionsebenen befinden und dies wahrscheinlich auch noch am Ende des 4. Schuljahres.

Nachdenken über Leistung und ihre Bewertung: Die Leistung und ihre Bewertung bildet einen zweiten, wenn auch nur randständig thematisierten, Anlass für Reflexionen mit den Schülern.

Frau Esser liegt daran, mit Schülern über das Verhältnis von Leistungsvermögen, Aufwand und erbrachter Leistung nachzudenken. Anhand grundsätzlicher Überlegungen im Zusammenhang von *Kindern mit ihren Grenzen* und eines nachfolgenden Beispiels zeigt sie, wie Kinder *das ein Stück weit schon nachspüren* und die relative Leistung eines schwachen Rechners durch *tüchtigen Applaus* honorieren: *Da muss ich auch immer wieder versuchen, deutlich zu machen, dass z.B. Kinder, die sehr schwach sind, dass deren Leistungen, die sie bringen, eigentlich schon ungeheuerlich sind, und für dieses Kind sehr viel bedeuten, selbst wenn es noch eine 4 gerade geschafft hat. Es gibt ja auch Kinder, die das ein Stück weit schon nachspüren, die also einem ganz schwachen Jungen in Rechnen, wenn der sich nur traut, an die Tafel zu gehen und einmal was selbständig hinzuschreiben, dass die dem tüchtigen Applaus geben, dass ich mich wunder. Danach spüre ich, die haben sich genau so darüber gefreut und ihrer Freude Ausdruck verliehen, weil sie genau wussten, für den ist das ne ganz andere Leistung, ein anderer Aufwand, und dass so was den auch stärkt* (1b/404 - 411).

Weiter beabsichtigt Frau Esser, mit den Kindern auf einer Metallene die *Grenzen von Noten* zu problematisieren. Hier erscheint ihr das Selbstbenoten der Schüler eine geeignete Form, um sie die Problematik der Aussagefähigkeit von Noten *spüren zu lassen* (1b/412).¹ Diese Problematik sieht die L. nicht bloß im Bereich schlechter Noten, vielmehr macht sie auch Gefahren auf der anderen Seite des Spektrums aus, der möglicher Selbstgefälligkeit von Schülern infolge guter Noten. Dass dies nicht nur ein Randphänomen darstellt, macht die folgende Aussage deutlich: *Mich erschreckt eben auch immer wieder, wenn ich jetzt relativ viele Einsen und Zweien gegeben habe, weil die einfach von den Leistungen so waren, dass ich dann denke, hoffentlich meinen jetzt nicht die Eltern, ihre Kinder sind alle gut und sehr gut, oder hoffentlich prägt das nicht die Kinder so, dass sie denken: So, jetzt ruh ich mich auf dem Geschafften, auf dieser Note aus und mehr brauch ich nicht zu tun, ich hab ja schon das Beste gegeben* (6/170).

¹ Ausdrücklich sei hier noch einmal auf die noch weitergehende Forderung von Frau Esser an anderer Stelle verwiesen, dass Schüler sich nicht über *Noten alleine beurteilen dürfen* ... (6/24; s. a. 4.2.1).

c) Denkbeweglichkeit und kritische (Frage-)Haltung: „Das freie Denken stärkt die Kinder auch in ihrem Selbstbewusstsein“ (14b/35).

In ihren Ausführungen über die Aufgaben einer (offenen) Schule stellt Frau Esser ausdrücklich auch einen Kausalzusammenhang zwischen dem unabhängigen Denken und der Selbstkompetenz der Schüler her, eine Argumentation, die der zuvor diskutierten gemeinsamen Reflexion einen zusätzlichen Akzent gibt: *Auch die Denkbeweglichkeit zu fördern, dass viele Denkwege möglich sind und man offen ist für Fehler und im Umgang mit Fehlern neue Verständnisse aufbaut und Fehler nicht Schüler diskreditieren. Insgesamt hat Schule die Schüler tüchtig zu machen für ihr Leben als Kinder aber auch für ihr späteres Leben als Erwachsene und das geht nicht durch vorgegebene Denkwege. Das freie Denken stärkt die Kinder auch in ihrem Selbstbewusstsein* (14b/35).

Auf dem Weg dorthin sind Schüler zu unterstützen, *Fragen aufzuwerfen, Phänomene frag-würdig* erscheinen zu lassen (1b/42). In ihrem Unterricht verfolgt die L. den Grundsatz, *dass sich die Kinder mit den Inhalten reflektierend auseinandersetzen*. Konkret bedeutet dies: *Wenn wir z.B. was gelesen haben, dass wir das Unterrichtsgespräch darüber suchen und ich versuche, durch Impulse, die Auseinandersetzung zu fördern. Z.B. gibt es auch viele Möglichkeiten zum Gespräch über Ereignisse, Streit, Konflikte, Wünsche oder die Klassensituation aufzuarbeiten, das findet auch immer statt. Die müssen sich auseinandersetzen mit Inhalten, mit Themen, mit anderen Kindern und mit Erlebnissen auseinandersetzen, sehr stark auf dieser kommunikativen Ebene. Ich denke, dass ich sie da schon ziemlich fordere und dass Kinder, die weniger sprachgewandt sind, da auch an Grenzen geraten. Das ist mir schon bewusst, aber ich denke, dass das schon unsere Aufgabe ist, Kinder zum Nachdenken dabei anzuregen, je älter sie werden und je mehr sie abstrahieren können. Ihnen also nicht nur etwas vorzutragen und immer wieder zu erinnern, sondern sie dazu zu führen, Dinge kritisch zu hinterfragen* (17/406).

Neben der Kritik von Schülern an der HA-Praxis (7/788) gibt es in den Daten weitere diesbzgl. Hinweise auf Kinder, die durch freies und kritisches Denken gestärkt sind. Hier eine Schilderung aus einer Unterrichtseinheit zur Sexualerziehung: *Also z.B. im Bereich der Sexualerziehung, da hören die überhaupt nicht mehr auf. Die sind jetzt z.B. bei Transvestiten gelandet und bei Fragestellung, worüber ich überhaupt nicht nachgedacht hätte, dass das Kinder interessiert. Da sieht man, wie vielfältig das sich bei Kindern entwickeln kann. Wenn man einmal eine Basis gelegt hat, können die Kinder von da aus ganz viele verschiedene Fragestellungen entwickeln* (14b/188). In diesem Kontext führt die L. dann konkrete, vor allem sozialetische Fragen der Schüler an (s. 4.2.2.3) und stellt abschließend fest: *Ich merke dann, da laufen Auseinandersetzungen über 2 Std. und ich komme mit ihnen nicht davon weg, weil das jetzt ihr Thema ist, und das wird dann auch mit viel Ernsthaftigkeit vertieft* (14b/188).

Abschließend sei noch auf die Erfahrung der L. hingewiesen, dass Kinder aus ihren Klassen, die sie *für stabil und fit hielt* und die zum Gymnasium gegangen sind, *die kommen eigentlich auch klar*. Selbstverständlich ist dies aber offensichtlich nicht, denn sie hat immer so die Hoffnung, *dass sie vielleicht auch zunehmend nicht aufgeben, ihre Gedanken, ihre Ideen und eigenen Vorschläge für Unterricht doch immer wieder dazwischenzubringen und einzuklagen* (1b/491), *dass sie genug Selbstwertgefühl und*

genügend Ausdauer und eine entsprechende Arbeitshaltung mitbringen, um dann in diesem System stabil zu sein, sich durchbeißen zu können und sich ein Stück weit auch anzupassen (1b/463).

Als ein aus ihrer Sicht positives Beispiel benennt die L. in einem späteren Interview einen ihrer ehemaligen Schüler: *Oder jetzt sollte er eine andere (Geschichte/HH) mit vorgegebenem Anfang und vorgegebenem Schluss schreiben und dann hat der sich das angeschaut und fand den Schluss so blöd und hat den einfach durchgestrichen und einen eigenen geschrieben. Seine Deutschlehrerin am Gymnasium ist eigentlich sehr innovativ und offen, die hat dann gesagt, das ist ja schön und gut, aber jetzt musst du aber auch noch eine mit diesem Schluss schreiben. Also der kennt das nicht anders, dass man auch Dinge, die man nicht gut findet, auch überarbeitet. Und wenn die dann vorgegeben werden, dann nimmt der sich auch die Freiheit raus, die einfach auch ein Stück weit durchzustreichen (17/17).*

d) Beteiligung am Unterricht: „ ... wieviel selbständiger die einzelnen dadurch werden ... “ (1b/67).

Im Laufe der Schuljahre fand ich das auch immer spannend zu sehen, wie die einzelnen sich da unterschiedlich entwickelt haben. Das fand ich so nen wichtigen Schritt in ihrer Entwicklung, dass die immer mehr so eigenständige Wege gegangen sind, je mehr sie die Strukturen, die in diesem Unterricht ne Basis darstellen, durchschaut haben.

Und da ist auch eine Öffnung notwendig. So ein erster Schritt ist im 1. Schuljahr gewesen, Stunden den Kindern eben von der WP-Arbeit zur Verfügung zu stellen, wo sie selbst entscheiden, wann sie was erledigen und wo sie auch mit überlegen, was so ihr persönliches Thema oder ihre persönliche Aufgabe im Laufe der Woche sein würde. Oder wo sie Raum bekommen, eben auch Dinge, die jetzt so ihrer Mentalität entsprechen, selbst weiterzuentwickeln und sich da eben nicht festlegen zu lassen durch nur vorgegebene Themen oder Aufgabenstellungen. Oder wo sie auch Raum haben für die anderen Schüler oder eigene Aufgaben in den WP reinzugeben. Sei es in Form von selbstgestalteten Arbeitsblättern oder eben von Vorschlägen, etwas in einem Theaterstück umzusetzen oder in dem sie Aspekte des Unterrichts, die ihnen wichtig waren, eingeklagt haben, die wieder vorkommen sollten, weil sie manchmal zu kurz gekommen sind. Und im WP auch Zeit finden, sei es mit Instrumenten etwas tun oder mit Materialien zu arbeiten. Und je älter sie werden, entdeck ich immer wieder, wieviel selbständiger die einzelnen dadurch werden und wieviel mehr sie selbst in die Hand nehmen, das ist sehr spannend (1b/64-77).

Sehr klar skizziert Frau Esser in diesen Ausführungen den Zusammenhang zwischen der Einsicht der Schüler in die Unterrichtsstrukturen, ihren Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten im Unterricht, und im Gefolge die Förderung ihrer Selbstständigkeit.¹ An dieser Stelle ein Beispiel dafür von einer besonders begabten Schülerin. Von ihr wird berichtet, dass sie die sich wiederholenden Strukturen durchschaut und daher in ihrer Planung weiterdenken und Vorschläge machen kann (1b/364) oder ein Stichwort

¹ Die Daten enthalten zahlreiche Beispiele dafür, die aber aus systematischen Erwägungen erst in 4.2.3 aufgenommen werden. Hier daher nur der aufgezeigte allgemeine Zusammenhang und ein besonderes Beispiel.

der L. aufnimmt und den Unterricht weiterentwickelt (3b/121). Die selbe Schülerin erstellt später eine Sachunterrichtsarbeit und kontrolliert auch deren Durchführung (7/98, 412).

Anzufügen ist zudem das Bemühen der L., Kindern einen inhaltlichen Überblick in der jeweiligen Einheit zu vermitteln, um ihnen so Mitgestaltung einzuräumen. So erhalten etwa die Schüler bereits zu Beginn des 1. Schuljahrs einen Überblick der zu lernenden Buchstaben und entsprechende Auswahlmöglichkeiten (19/5).

Neben der genannten Transparenz der Unterrichtsstrukturen sind es aus Sicht der L. vor allem auch die *wiederkehrenden Elemente* ihres Unterrichts, die den Schülern zunehmend Sicherheit und damit Selbstvertrauen vermitteln. Ausgehend von ihrer Verwunderung darüber, wie viele *Elemente* die Kinder für die Unterrichtsvorbereitung schon beitragen, reflektiert Frau Esser, dass ihr Unterricht zum Teil durch *wiederkehrende Elemente* gekennzeichnet ist, die die Schüler kennen gelernt haben, *wo sie dann auch schon selbst mit hantieren und sich dadurch auch schneller in so ein Thema einarbeiten, zu Hause fühlen ...* (3b/25). Solche wiederkehrenden Elemente, die bei den Kindern *als Gedanken im Hinterkopf* vorhanden sind und im entsprechenden Kontext aktualisiert und artikuliert werden, sind z.B.: Experimente, Zeichnungen, Realbegegnungen, Geschichten, Gedichte (3b/18); Ausstellungen, Themenbücher, Steckbriefe, Expertenrat (3b/51); Rollenspiele (9/27). Solche Elemente verwenden die Schüler auch bei HA (9/21) oder wenn sie AB für den WP entwickeln (1b/67). Insgesamt macht die L. deutlich, *wie wichtig es ist, immer auch wiederkehrende Elemente in den verschiedenen Schuljahren zu haben, mit denen Kinder sich besonders identifizieren, die ihnen Sicherheit geben* (9/60).

e) Transparenz: „ ... *weil das Bekannte ihnen eine gewisse Sicherheit gibt ...* “ (14b/173).

Schülern Einblicke in Unterrichtsstrukturen zu ermöglichen, dieses Ziel wurde schon als relevant herausgearbeitet. Weitere Schritte auf ihrem Weg zu mehr Selbstkompetenz sieht Frau Esser darin, ihnen Lernstrategien sowie Kriterien der Beobachtung und Bewertung transparent zu machen.

Lernstrategien¹: In den wenigen Ausführungen dazu deutet Frau Esser an, dass die Schüler Lernstrategien anwenden sollen und verstehen, *wie wir lernen ...* (1b/370). Dazu ist es nötig, dass die Schüler Einsicht in solche Strategien erhalten, damit *sie immer wissen, wie sie es schaffen können*, z.B. Fehlerwörter zu korrigieren oder einen Grundwortschatz aufzubauen (6/293), indem sie Karteikarten und Lernwörterkiste einsetzen (11/136). Solche Möglichkeiten haben, so die L., *immer zwei Seiten, das hilft beim Lernen und stärkt die Kinder als Personen* (6/293). Anzufügen sind hier auch die gezielt eingesetzten und gegenüber den Schülern begründeten Brain-Gym-Übungen zur besseren Konzentration bei schwierigen Aufgaben (z.B. 2*/72).

Allgemein kommt die L. zu der Einschätzung, dass ihre Schüler davon *schon ne ganze Menge verstanden* haben (1b/370) und bei einzelnen beobachtet sie, dass diese Kom-

¹ In einem engen Zusammenhang zu den Lernstrategien steht der unten (4.2.2.4) ausführlich dargestellte Bereich der Handlungskompetenzen. Dort werden auch die vielfältigen Strategien etc. entfaltet.

petenzen mittlerweile haben, wo sich Lernprozesse in ihrer eigenen Regie vollziehen (6/118 - 3. Schulj.).

Ausdrücklich spricht die L. von Sicherheit für die Schüler im Zusammenhang einer strukturellen Vernetzung von Inhalten: *Aber eben genau so, dass ich denke, dass die Inhalte auch einen Sinnzusammenhang zu anderen Komplexen eröffnen, dass es nicht einfach ein Thema ist, das kurz einmal da war und sonst nie wieder auftaucht, und dass deshalb auch ganz schnell wieder vergessen wird. Weil ich immer mehr erkenne, dass Kinder so Inseln brauchen, wo sie sich wieder festmachen können, wo sie Erinnerungsstützen haben, wo Dinge auch plötzlich in Zusammenhängen erkennbar werden. Und das wird deutlicher, je älter sie sind. Und dass sie das auch wieder als Schlüssel benutzen, um sich das Thema selbst zu erschließen, weil das Bekannte ihnen eine gewisse Sicherheit gibt, aber auch noch neugierig macht, anregt weiterzudenken* (14b/173).

Einen Nebenaspekt von Strukturtransparenz, der aber für den Schulalltag durchaus seine Relevanz besitzt, deutet die L. an, wenn sie auf das den Kindern bekannte Ordnungssystem verweist, mit dem allerdings einige Probleme haben (11/151).

Beobachtung/Bewertung: Damit Schüler begreifen, in was für einem Prozess sie sich befinden und auch mehr Verantwortung dafür übernehmen, so Frau Esser, ist es *unheimlich wichtig*, den Kindern das, was man selbst im Hinterkopf hat und auch beobachtet, mitzuteilen. Kindern werden so die eigenen Beobachtungskriterien eindeutiger werden (6/369). Damit stellt die L. sich einem doppelten Anspruch: Transparenz sowohl der Beobachtungskriterien als auch der Beobachtungsergebnisse.

Die weiteren Anmerkungen in den Daten beschränken sich im Wesentlichen auf das Arbeits- und Sozialverhalten¹ der Schüler. Wichtig ist der L., den Schülern klarzumachen, dass sie diese beiden Bereiche beobachtet und bewertet. Ihnen dies auch im Verlaufe des Schuljahres immer wieder in das Bewusstsein zu rufen, erscheint ihr notwendig. So greift sie etwa Bemerkungen zum Arbeitsverhalten im Zeugnis eines Schülers auf, in dem sie ihn fragt: *Sag mal, hast du eigentlich einmal daran gearbeitet?* (6/369).

Besonders relevant ist ihr das während des 3. Schuljahres, wenn erstmals Ziffernzeugnisse erteilt werden (6/ 23, 74, 369). Im Rahmen der Zeugnisausgabe lässt sie dann die Schüler einen Selbsteinschätzungsbogen ausfüllen und erkennt dabei, *wie notwendig es ist, sehr viel mehr noch mal aufzuschlüsseln, was Arbeitsverhalten und Sozialverhalten wirklich für die Kinder bedeutet* (9/50): Arbeitskontinuität, Gründlichkeit und Abbau von Vermeidungsstrategien (6/369); Gruppenarbeit, Zusammenarbeit, gegenseitige Hilfe (9/50). Sie sieht, dass dies ein *hoher Anspruch* an die Kinder ist, von dem sie nicht weiß, ob diese dem immer gerecht werden können (12/58). Schließlich spricht sie *mit jedem Kind einzeln über sein Zeugnis ...* (9/50).

Auch hinsichtlich der HA ist es Frau Esser wichtig, *Kindern eine Rückmeldung* zu geben, um inhaltliche Dinge zu klären, aber auch um Vermeidungsstrategien aufzudecken. Allerdings sieht sie sich dabei in einem zeitlichen Dilemma zwischen HA-Kon-

¹ Einzelaspekte und konkrete Maßnahmen dieser beiden Bereiche werden in 4.2.2.3 u. 4.2.2.4 dargestellt.

trolle, Vorbereitungszeit, Zeit für die Schüler im Unterricht etc. (6/379), so dass die notwendige Transparenz nicht immer gewährleistet werden kann.

Einen weiteren Aspekt von Bewertungstransparenz realisiert die L., in dem sie auf den Aufgabenblättern bei Tests/Arbeiten die erreichbaren Punkte der einzelnen Aufgabe angibt und so den Schülern vorab die Gewichtung innerhalb der Arbeit erkennbar werden lässt (7/Anl. 2 u. 3.).

f) Freiräume: „... den Kindern zeitliche Freiräume und Auszeiten zuzugestehen, die für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit unheimlich wichtig seien ...“ (15*/76).

In diesem Abschnitt wird der Beitrag von Freiräumen zum Aufbau von Selbstkompetenz der Schüler reflektiert. Wie in 4.1 bereits ausgeführt, stehen die *offenen Räumen* im wörtlichen, besonders aber im übertragenen Sinn grundsätzlich für die Offenheit der L. Hier erfolgt eine Reduzierung auf drei abgrenzbare Aspekte, die Frau Esser *expressis verbis* in den Kontext von Selbständigkeit etc. stellt, und für die die Bezeichnung Freiräume eingeführt wird.¹

Räumlicher Aspekt: Zunächst bieten sich Freiräume für die Schüler durch die Architektur des Schulgebäudes und die Gestaltung des Klassenraums. Diese räumlichen Voraussetzungen stellen an sich noch keine Unterstützung der Schüler dar, vielmehr bilden sie erst die Bedingung für eine vielfältige und individuelle Nutzung durch die Schüler. Als zweite Voraussetzung ist die Offenheit der L. für eine solche Nutzung, ihre Einsicht in deren Sinnhaftigkeit für den Entwicklungs- und Lernprozess der Kinder (hier Selbstkompetenz) und eine entsprechende Raumkonzeption nötig. Zwar formuliert Frau Esser diesen Zusammenhang nur *en passant* (19/380), die zahlreichen Beispiele aus dem Schulalltag und die funktionale Gestaltung des Klassenraums können aber als Beleg dafür angesehen werden.

Die vielfältigen Möglichkeiten wurden je nach Kontext bei den Unterrichtsbeobachtungen von den Schülern regelmäßig und völlig selbstverständlich genutzt, ohne Anweisungen und Interventionen der L., sodass insgesamt eine enorme Offenheit, Unabhängigkeit sowie eine große Selbständigkeit der Schüler in der Raumnutzung zu konstatieren ist. Bereits wenige Wochen nach Schulbeginn im 1. Schuljahr war dies zu beobachten (18*), wenngleich die L. dort feststellt, dass die Schüler noch nicht alle Möglichkeiten des Raums und Materials für sich entdeckt hätten, *was aber wichtig* für ihre *Selbständigkeit* sei (19/380). Auch auf diesem Feld durchlaufen die Schüler eine enorme Entwicklung, wie durch eine Unterrichtssequenz aus dem 4. Schuljahr später belegt wird.

Die Wahl eines bestimmten Ortes innerhalb oder außerhalb des Klassenraums ist in der Regel an dessen Funktion als Leseecke, Computerecke etc. gebunden. Die Entscheidung der Schüler ist daher vermutlich häufiger eine Entscheidung für eine bestimmte Aufgabe/Tätigkeit und weniger eine für einen bestimmten Ort. Außerdem ist sie nicht

¹ Der Zusammenhang zwischen weiteren offenen Räumen, etwa durch die unterrichtlichen Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler, und wachsender Selbstkompetenz wird später aufgezeigt werden.

unabhängig von entsprechenden Vorentscheidungen der L. (z.B. die Hörstation auf dem Flur, damit niemand im Klassenraum gestört wird). Trotzdem kann es für Schüler viel bedeuten, ihren angestammten und sicheren Platz zu verlassen, um an einem anderen Ort zu arbeiten, anderen Schülern zu begegnen etc. Außerdem muss hervorgehoben werden, dass erst die vielfältige räumliche Nutzung auch die Vielfalt der Stationen, Aufgaben etc. ermöglicht, was eine indirekte Wirkung der Räume darstellt. Zudem gibt es funktionsfreie und multifunktionale Orte, wie die Lesecke, die auch für Gespräche, eine individuelle Auszeit etc. genutzt wird, oder den Flur, der für Stationsarbeit, Partnerdiktat, Konfliktgespräche etc. Verwendung findet. Auch werden einzelne Ecken (*Knuddelecken*) durch die Schüler selbst im Klassenraum eingerichtet, mit Gegenständen zu Buchstaben, Themen oder auch unabhängig davon (3b/296). Auf Schülerinitiative wird in einem bestimmten Kontext des Rechenunterrichts der Klassenraum vorübergehend in eine Eisdiele umgestaltet (4*; s. 4.2.3.2.3.5). Schließlich ist auf die Bedeutung der Verkehrswege zwischen den einzelnen Orten für die Entwicklung der Kinder hinzuweisen. Sich von einem Entschluss für eine bestimmte Aufgabe an einem bestimmten Ort nicht *auf dem Weg dort hin* durch die unterschiedlichsten Ablenkungsquellen abbringen zu lassen, bedarf einer gewissen Selbstdisziplin (19/380).

Im Klassenraum (ca. 48m) sind verschiedene Funktionsecken und -möbel eingerichtet (teilweise abhängig von Schuljahr und Unterrichtsthematik): Lesecke, die gleichzeitig auch als Gesprächs- und Rückzugsecke genutzt wird; Computerarbeitsecke; Ecke der Lautiergegenstände der Schüler für den Buchstaben der Woche, Ausstellungsecke, Raum für Sitzkreis und Fußstation (Anfangsu.); Regale mit Lesebüchern, Lexika, Materialien, Mineralwasser, Zahnputzbechern und für Schülerordner und Schülerarbeiten.

Hier nun zunächst Ausschnitte eines Unterrichtsprotokolls des 1. Schuljahrs (2. Hj.), in denen schon deutliche Selbstsicherheit der Schüler in der Raumnutzung erkennbar wird:

8.13 - *Sofort beginnen die Schüler mit den unterschiedlichen Aufgaben.*

- *Völlig selbständig holt sich eine Gruppe von vier Kindern (...) Recorder und Kassetten und geht auf den Flur, um dort die Hörstation einzurichten.*

- *Zwei Mädchen füttern an der Klassentüre den Buchstabenfresser mit B, b, Bach, Beginn etc., ein weiterer Schüler kommt hinzu. ...*

Im Klassenraum sind alle Schüler intensiv und konzentriert mit ihren Aufgaben beschäftigt:

- *Biberbuch - ausschneiden, kleben, malen, schreiben*

- *Rechenaufgaben im Übungsheft (z.B.: 15 - 3; 18 - 9)*

- *türkischer Schüler Schreibübungen mit dem Buchstaben H*

- *einzelne Schüler beobachte ich, wie sie die erledigten Aufgaben auf ihrem WP abhaken*

- *zwei Mathe-Schülerinnen führen Partnerkontrolle durch, wobei eine die andere korrigiert, ohne dass dabei Konflikte oder ähnliches erkennbar würden: ...*

- *zwei Schüler sitzen in der Lesecke und unterhalten sich, im Vorbeigehen höre ich etwas von einer Katze ...*

- *eine Schülerin arbeitet mit verschiedenen Karten der Rechenkartei und führt jeweils Selbstkontrolle durch, mit einzelnen Korrekturen: ...*

- *eine Schülerin sitzt in der Lesecke und liest: Entenbuch 5 von Loni, Lino und Otto ...*

- *zwei Schüler sitzen am Computer und rechnen $3 \text{ mal } 2 = ; 5 \text{ mal } 4 = ...$; sie müssen aus einer Zahlenschlange die entsp. Ergebnisse herausfinden und anklicken - gegenseitige Hilfe (22*/55-102).*

Beispieltext (7): Schüler nutzen die räumlichen Möglichkeiten

Wie schon angedeutet, stehen die Türen des Klassenraums häufig offen und die Kinder nutzen den Flur in vielen Fällen für Stationsarbeit, Partnerdiktat, Vorbereitung von Ausstellungen, Konfliktgesprächen etc. (z.B. 2*/141, 160; 4*/82, 104; 13*/46; 15*). Auch dazu exemplarisch eine Alltagsszene aus dem 4. Schuljahr (2. Hj.), die zudem im Kontrast zum Beispiel des 1. Schuljahrs die Entwicklung der Schüler dokumentiert:

10.05 - L: 'Ich hab gesehen, dass nach der Pause viele schon mit ihrer Arbeit begonnen haben. Trotzdem sollten wir noch kurz die Gelegenheit für allgemeine Fragen etc. haben.' Von Seiten der Schüler besteht offensichtlich kein Bedarf, so dass unmittelbar die Arbeit am WP beginnt: Sofort löst sich die Sitzordnung auf, einige Schüler ziehen sich in die Lesecke zurück, nahezu die Hälfte der Schüler verlässt den Raum, je zwei Schüler gehen zu den beiden Computern, einige bleiben auf ihren Plätzen, und sechs Schüler gehen mit speziellen Fragen, Hinweisen, Zwischenergebnissen zur L. ... fünf sitzen im Flur am Tisch und stellen Drahtfahrräder her (die L. kommt kurz und hilft einem Schüler), zwei sitzen im Flur an kleinem Tisch und malen/gestalten gemeinsam an einem Plakat 'Das Fahrrad und seine Teile', zwei im Flur an der Station 'Hier kannst du lernen, was das Fahrrad verkehrssicher macht' ... vier sind gemeinsam im Werkraum mit dem Erstellen (teilweise auch schon mit Anwendung) von Lernspielen zur Verkehrserziehung beschäftigt. Insgesamt herrscht eine sehr entspannte Atmosphäre, die Schüler arbeiten weitgehend intensiv und andauernd an den gewählten Aufgaben. Wechsel zwischen den einzelnen Arbeitsbereichen erfolgen unspektakulär (15/17 - 47).*

Beispieltext (8): Raumnutzung durch Schüler im 4. Schuljahr

Des Weiteren stehen den Schülern in entsprechenden Phasen, aber auch häufig im alltäglichen WP, der Werkraum sowie der Gymnastik-/Theaterraum, die beide in unmittelbarer Nähe des Klassenraums liegen, zur Verfügung. Zwei Unterrichtsszenen, in denen die Freiräume der Schüler und die damit verbundene Förderung ihrer Selbständigkeit belegt werden, seien hier kurz angedeutet:

Werkraum: *Nach dem die ersten (nach 20 min) mit der Arbeit fertig sind, verlasse ich mit diesen den Raum, die anderen arbeiten ruhig weiter. Sarah beaufsichtigt sie und die Kinder wissen, dass sie entweder rüber kommen können zum Krippenprojekt oder am WP in der Klasse weiterarbeiten können. Die Mutter und ich stehen zur Verfügung. Im Werkraum werden weitgehend nach Wunsch die verschiedenen Arbeitsgruppen gebildet. Wir organisieren Amboss, Meißel und Rundstäbe, um Körper für die Krippenfiguren zu meißeln. Frau Müller zeigt, wie es geht. Nachdem diese Gruppe am Arbeiten ist, kommen andere hinzu, die heute Schnittmuster für die Kleidung kennen lernen und diese auf Stoff auflegen und zuschneiden sollen. Es dauert eine Zeit, bis die Kinder merken, dass sie zu viele sind und nicht alle gleichzeitig an den Stoffen arbeiten können. Einige begeben sich zurück in die Klasse und arbeiten dort am WP. Innerhalb des Werkraums herrscht eine sehr konzentrierte und aufmerksame Arbeitsatmosphäre. Im Klassenraum arbeiten die Kinder relativ selbständig und zügig (7/412).*

Gymnastik-/Theaterraum: *10.16 - Die Theatergruppe verlässt den Raum, ohne dass dies (erkennbar) von der L. veranlasst worden wäre. Diese folgt den Schülern nach ca. 2 min. Im Klassenraum befinden sich noch zehn Schüler: zwei jeweils an Comp., einer (Kemal) bearbeitet die Rechtschreibkartei, zwei sind mit einer Wegbeschreibung ihres Schatzplanes beschäftigt, zwei besprechen gemeinsam Aspekte des Stadtplans ihrer Heimatgemeinde, eine macht eine Leseübung in der Ecke.*

10.20 - Ich gehe in den Gymnastikraum zu Theatergruppe. Dort üben die Schüler auf einer kleinen Bühne das Theaterstück. Zwischen ihnen findet eine rege Kommunikation statt:

Diskussion/Abstimmung über Spielphasen, Bewegungen, Standorte, Reihenfolge etc. Eine Schülerin ist die Sprecherin und liest seitlich stehend den Text, teilweise gibt sie auch Regieanweisungen. Die L. assistiert als Regisseurin. Sie sitzt einige Meter zurück zentral vor der Bühne. ...

10.50 - Die L. kommt in den Klassenraum: 'So, wir würden euch gerne jetzt das Stück vorspielen, geht das jetzt?' Schüler: 'Ja'. Alle brechen sofort auf. Ich gehe mit. ... Im Theaterraum nehmen die 'Besucher' Platz und die Sprecherin eröffnet die Aufführung: 'Große Aufregung im Zauberwald'. Das Spiel beginnt (13/31-93).*

Beispieltext (9): Schüler nutzen weitere Räume

Zeitlicher Aspekt: Wurden zuletzt die Möglichkeiten der Schüler in der Nutzung der schulischen Räumlichkeiten betrachtet, so wird in diesem Abschnitt der Zusammenhang von zeitlichen Freiräumen und der Förderung von Selbstkompetenz thematisiert.¹

Auf die zeitlichen Freiräume einzelner Schüler für ihren individuell retardierten oder akzelerierten Lernprozess wurde bereits hingewiesen. Sie müssen nicht im Gleichschritt lernen (1b/173, 194). So hat die L. z. B. einen leistungsschwächeren Schüler *in anderen Schritten laufen lassen*, damit dieser zumindest nach 4 Jahren über Grundlagen der Kulturtechniken verfügte und so eine gewisse Stabilisierung erfuhr (1b/299). Besonders begabte Kinder können dagegen vorausseilen. Beispielhaft berichtet die L. aus dem Mathematikunterricht: *Oder ich lass das z.B. auch Kinder in Mathe entscheiden, das ist wichtig für die. Ich hab Kinder, die rechnen zu Anfang des 2. Schuljahrs z.B. 1750-23 und erarbeiten sich in 8 Wochen in ihrem Übungsheft selbständig den gesamten Zahlenraum, der im 2. Schuljahr behandelt wird. Ich lasse das auch zu und lasse diese Kinder auch gehen und gebe ihnen Tipps auf dem Weg (1b/344).*

Hier ist nun auch kurz auf die diesbzgl. generelle Haltung von Frau Esser einzugehen, die einerseits deutlich zur Selbstbestimmung tendiert, andererseits aber auch für einzelne Schüler klare Einschränkungen vorsieht. Nach der statistischen Erhebung (Fragebogen von Brügelmann - 10/25) ist es für sie relativ wichtig (4 a. d. Ratingskala), dass Kinder *das Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen*. In ihrer Kommentierung des Fragebogens (11/38) und an anderen Stellen artikuliert sie aber auch Grenzen und verweist auf Schüler, die mit ihrem Zeitmanagement Probleme haben und *vor der Arbeit weglaufen*. Hier sieht sie für sich die Notwendigkeit, auf Schüler Druck auszuüben, damit sie *die Zeit besser nutzen* (s.a. 6/132; 13*/143). In diesen Fällen ist eine Einschränkung zeitlicher Freiräume für die Stabilisierung der Schüler notwendig.

Ein anders gelagerter individueller zeitlicher Freiraum für einzelne Schüler erschliesst sich über die folgende Beobachtung und den anschließenden Kommentar der L. während eines Unterrichtsbesuchs (4. Schulj./WP): Eine Schülerin weicht von der allgemeinen Arbeitshaltung ab. Sie kann sich offensichtlich nicht für eine Aufgabenstellung entscheiden, beginnt einiges, lässt es aber wieder liegen, geht zu verschiedenen anderen Schülern, schaut, spricht manchmal mit ihnen, etc. Während der gesamten Unterrichtszeit kommt sie zu keiner zielgerichteten Arbeit. Auf eine diesbzgl. Nachfrage erläutert

¹ Auch hier erfolgt eine Beschränkung auf solche Aspekte, für die die L. diesen Zusammenhang benennt und die außerhalb der Möglichkeiten des methodisch-organisatorisch offenen Unterrichts liegen (s. dazu 4.2.3).

die L. später, dass sie das sehr wohl auch beobachtet habe. Dies käme bei der Schülerin manchmal vor, da sie öfter Konzentrationsschwierigkeiten habe, vermutlich aufgrund von familiären Spannungen. Dann benötige sie solche Auszeiten, um sich zu stabilisieren und dann auch wieder sinnvoll arbeiten zu können. Insgesamt versuche sie als L., der Schülerin diese Freiräume für ihren Umgang mit sich selbst zu ermöglichen, sie aber auch in ihrem Arbeitsverhalten zu beobachten und gegebenenfalls Hilfestellung zu geben. Die Schülerin befinde sich leistungsmäßig etwa im Mittelfeld des Klassenspektrums. Frau Esser stellt dann generell fest, dass es notwendig wäre, *Kindern zeitliche Freiräume und Auszeiten zuzugestehen, die für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit unheimlich wichtig seien* (15*/76; s. ausführlich 4.2.2.4.2).

Auch während anderer Unterrichtsbesuche konnten Schüler beobachtet werden, die sich, zumindest zeitweilig, dem üblichen Unterricht entzogen. Auch das ist eine Form von Selbstbestimmung. So saßen z.B. bei einem Unterrichtsbesuch Erstklässler für einige Minuten in der Lesecke und unterhielten sich über eine Katze (kein Unterrichtsthema – 22/82).

Als institutionalisierter zeitlicher Freiraum für die Schüler erweist sich die tägliche Gleitzeit (teilweise auch die Zeit nach den Pausen, da die Schüler selbständig den Klassenraum betreten – 2*/103, 113; 4*/21; 13*/10). Die Gleitzeit findet täglich für die Schüler zwischen ca. 7.30 Uhr und ca. 8.00 Uhr statt. Sie entscheiden selbst, ob und zu welchem Zeitpunkt sie daran teilnehmen, wie sie die Zeit gestalten etc., wengleich ein gewisser Gruppenzwang nicht auszuschließen ist. Insgesamt dient die Gleitzeit dem Ausbau von Selbstkompetenzen (s. 4.2.3.2.2.2).

Zudem berichtet Frau Esser über eine von ihr eingerichtete Förderstunde für jeweils einen Teil der Schüler, zu der inzwischen auf eigenen Wunsch nahezu alle Kinder kommen. Die Freiwilligen nutzen die Zeit mit Computer etc. (3b/368).

Schließlich ist noch auf einen zeitlichen Freiraum für die L. selbst, und im Gefolge auch für die Schüler, hinzuweisen. Frau Esser ist nämlich bestrebt, ihren Unterricht so (offen/mit WP) zu organisieren, dass sie selbst *Räume und Zeit findet* für Kinder mit Problemen (1b/305; 3b/41-50). Indem einzelne Kinder Frau Esser in dieser Zeit in Anspruch nehmen können, wird der Freiraum der L. zu einer Zeit der Kinder.

Sozialer Aspekt: Die Möglichkeit für die Schüler, ihre Abhängigkeit vom Urteil der L. zu relativieren, wurde oben schon angedeutet. Darüber hinaus finden sich in den Daten einige weitere Hinweise auf den Zusammenhang zwischen einer gewissen Unabhängigkeit der Schüler und ihrer wachsenden Selbstkompetenz. Ausdrücklich formuliert Frau Esser diesen Kontext als Antwort auf eine kritische Elternanfrage an ihren Unterricht: *Nachdem jeder wieder so drei Stunden an einer Sache für sich gearbeitet hatte, jeder an seinem Thema, dass Sarah sagte: 'Was haben wir jetzt eigentlich gelernt?' Das war eigentlich die Frage ihrer Mutter: 'Was macht ihr da eigentlich drei Stunden lang, ohne dass die Frau Esser euch jede Viertelstunde neu sagt, was ihr zu tun habt?' Dann haben wir reflektiert mit der Gruppe: 'Was haben wir gemacht, wer hat was gemacht, was hat er dabei gelernt. Ich denke es ist wichtig, solche Situationen auch zu reflektieren. Außerdem hilft dieses unabhängige Arbeiten den Schülern auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Dafür möchte ich auch offen sein* (6/363).

Die zeitweilige Nutzung verschiedener Räume, in denen die L. nicht (immer) anwesend ist, wurde oben schon erwähnt. Sie eröffnen den Schülern Möglichkeiten auch für soziale Distanz zur L. Außerdem verlässt die L. gelegentlich den Klassenraum (2*/55; 4*/42,74; 5*/107; 7/412; 13*).

Die Tatsache, dass Frau Esser als Klassenlehrerin im Wesentlichen (im Laufe der vier Schuljahre wird Musik und Sport von anderen Lehrern unterrichtet) außer Musik und Schwimmen den gesamten Unterricht der Schüler erteilt, und das schon seit dem 1. Schuljahr, beschränkt deutlich ihre Kontakte zu anderen LehrerInnen. Aufgrund regelmäßiger Mentorenschaft der L. für Referendare und Praktikanten (2*/113; 7/1176) sowie häufige Elternmitarbeit (z.B. 7/1446) ergeben sich aber weitere zahlreiche Kontakte der Schüler zu anderen (Lehr-)Personen, was aus Sicht der L. wichtig ist (14b/82).

Freiräume im Sinne von Distanzierungsmöglichkeiten ergeben sich für die Schüler weiter dort, wo sie Unterrichtsinhalte unabhängig wählen oder sich kritisch zu Aspekten des Unterrichts äußern können, Schüler in ihrem Unterricht *fragen und sagen* können, was sie denken (1b/244). Als Beispiel sei hier auf die HA-Diskussion verwiesen (7/788).

g) Übernahme von Verantwortung durch die Schüler: „... *durch dieses Zutrauen und dieses Übertragen von Verantwortung haben die das eigentlich ganz gut in den Griff gekriegt*“ (16b/132).

Die Verantwortung der Schüler für ihr eigenes Lernen wurde bereits thematisiert. Verantwortung im Rahmen der Planung und Durchführung des OU wird später diskutiert werden. Hier geht es um andere Einzelaspekte, die jeweils einen Beitrag zum Aufbau von Selbstkompetenz leisten und eine spezifische Form von Offenheit der L. darstellen.

Besonders bedeutend ist dabei der täglichen Gleitzeit. Frau Esser vermittelt in der folgenden Passage sowohl Einblicke in ihre Grundsatzüberlegungen (und offensichtlich auch in die ihres Kollegiums) als auch den Unterrichtsalltag: *Wir haben gesagt, wir trauen diesen Kindern zu, alleine in die Klasse zu gehen und sich auch darin aufzuhalten. Dann haben wir immer so 15 min Frühaufsichten gehabt, und die Kinder konnten dann schon reingehen und was spielen oder sich mit was beschäftigen. So hat sich das auch verselbständigt, durch dieses Zutrauen und dieses Übertragen von Verantwortung haben die das eigentlich ganz gut in den Griff gekriegt. Auch für solche Erfahrungen muss Schule Räume öffnen. Und es gab immer schon Kinder, die sehr früh sind und draußen vor der Schule stehen und die dann auch gerne schon reingegangen sind. Die z.B. auch schon angefangen haben, sich mit mir um die Fische zu kümmern und Verantwortung zu übernehmen ...* (16b/132-144). Inzwischen ist die Gleitzeit von 7.35- 8.00 eine feste Institution in der Klasse der L. geworden (s. 4.2.3.2.2.2).

Eine außergewöhnliche Offenheit der L. und eine besondere Dimension der Verantwortung durch Schüler zeigt sich darin, wenn einzelne von ihnen ihre Rolle mit der Lehrerin tauschen. Die angesprochene Transparenz stellt dabei die Bedingung der

Möglichkeit dar, wenn Schüler in einigen Unterrichtsphasen die Rolle der L. übernehmen (stichwortartig):

- *Auch solche Übungsstunden, ich machs schon mal, da hab ich was an der Tafel zum Üben festgehalten und dann sagt einer: 'Heute übernehme ich den Unterricht'. Und dann hangelt der sich an diesen Übungen, die jetzt nicht neu erarbeitet werden müssen, entlang und übernimmt die Stunde (1b/370);*
- Schüler durchschauen das Zuordnen in der Stellenwerttafel und nehmen dieses an der Tafel und das gegenseitige Drannehmen auf Eigeninitiative in die Hand, so dass die L. sich einzelnen Kindern zuwenden kann (7/439);
- im Tagebuch notiert sie: *eine Schülerin geht, ohne dass ich es merke, an die Tafel und schreibt die lateinischen Begriffe zu den verschiedenen Steigerungsformen von Adjektiven (7/1328);*
- eine Schülerin beaufsichtigt die Klasse bei dem Bearbeiten einer von ihr selbst entwickelten Klassenarbeit (7/198, 412, Anl.2) und ist verantwortlich an der Bewertung beteiligt (7/515);
- dieselbe Schülerin entwickelt häufig Elemente im Unterricht weiter, womit sie auch andere entsprechend motiviert (3b/121) und führt teilweise selbständig Regie bei der Erarbeitung eines Theaterstückes (13*);
- Schüler übernehmen gelegentlich die Aufgabe, das Erzählkreisbuch zu führen (2*/54);
- eine Schülerin, die Ruhe wünscht, wird von der L. aufgefordert: *'Das kannst du doch selbst sagen!'* (5*/189);
- in einer anderen Szene die L. zu einer Schülerin gewandt: *Versuche mal, die ein bisschen zur Ruhe zu bringen (13*/110, 128).*

Weitere unspektakuläre Beispiele aus dem Schulalltag untermauern diese Praxis der L. (stichwortartig):

Klassendienste (s. 4.2.2.3) werden vom 1. Schuljahr an sukzessiv in die Verantwortung der Schüler gegeben, auch schon die Fütterung der Fische im Aquarium (23*/16). Die L. beschreibt die Praxis wie folgt: *Am Anfang hab ich das auch noch sehr viel stärker optisch festgehalten. Da hatten wir so ein laminiertes Plakat und da waren verschiedene Bilder für die Aufgaben drauf. Für jedes Kind hatten wir eine Klammer mit einer Maus und dem Namen drauf und dann wurden montagmorgens bei den Besprechungen auch die Dienste zugeordnet. Das haben wir noch bis zur Vier gemacht. Dann haben sich die Kinder mit ihrer entsprechenden Klammer zu einer Rubrik geheftet, so dass das für alle klar war. Das haben wir aber in der Vier zunehmend so organisiert, dass das tischweise gemacht wurde, weil die Kinder dann als Tischgruppe verantwortlich waren und auch untereinander dafür sorgten, dass alle beteiligt waren und sich nicht einzelne drückten (16b/437).* Während viele diese Dienste *sehr ernst* nehmen, gibt es am Ende der Grundschulzeit *immer noch welche*, die versuchen sie zu umgehen. Trotzdem ist Frau Esser der Meinung, *dass die das brauchen und auch die Verantwortlichkeit dadurch lernen, die einen mehr, die anderen weniger (16b/445; Beisp. 2*/76).*

Im Rahmen einer Einheit zur Verkehrserziehung wird ein weiterer Aspekt von Verantwortung erkennbar. In einer Gruppenarbeit erstellen Schüler Materialien für andere Klassen. *Die klare Anforderung und Erwartung*, so die L., *dass ihre Ergebnisse die zukünftigen vierten Klassen für die theoretische Verkehrserziehung gut vorbereiten sollen, schafft für die Gruppen eine hohe Verbindlichkeit (15*/Anh.).*

Die grundsätzliche Verantwortung für die Eisdielen wurde schon angesprochen. Im Anschluss an diese Situation gibt die L. die Entscheidung über die Höhe und die Verwendung der Einnahmen in die Verantwortung der Kinder (4*/110), ebenso für Inhalt und Kosten der Weihnachtssäckchen (7/834).

In dem die L. öfter den Klassenraum verlässt und damit den Schülern Vertrauen entgegenbringt bzw. Schüler eigenständig in anderen Räumen arbeiten, fördert sie zudem deren Verantwortungs- und Selbstbewusstsein (2*/55; 4*/42,74; 5*/107; 7/412, 447, 1479; 13*). Gleiches gilt, wenn Schüler die Erlaubnis haben, während der Pause im Klassenraum am Computer zu arbeiten (7/1328) oder solche Kinder, die nicht mit zum Schwimmen fahren, *bekommen den Auftrag, alleine an ihrem WP weiterzuarbeiten* (7/315). Außerdem lässt sie ihre Schüler *selbständig und mit Unterstützung einer Mutter* am TP arbeiten, während sie für Vertretungsunterricht eingesetzt ist (7/1446). Auch die Übernahme von Verantwortung für Mitschüler im Rahmen des Helfersystems ist hier anzuführen (s. 4.2.2.3).

Offenheit als Haltung der L. gegenüber der für die Schüler wichtigen Selbstkompetenz

Offenheit zur Unterstützung von Selbstkompetenz zeigt sich hier – nicht zuletzt als Sensibilität – gegenüber dem Bedürfnis nach Ermutigung/Stärkung des einzelnen Schülers. Individualität wie auch die Einbindung in soziale (Klassen-)Gemeinschaften prägen den Unterrichtsalltag. Weitere Elemente bilden die Akzeptanz unterschiedlicher Ursachen von geringer Selbstkompetenz sowie des individuellen Leistungsvermögens und entsprechender Entwicklungsprozesse der Schüler. Es zeigt sich auch Offenheit für das Bedürfnis der Schüler nach Anerkennung durch die L. einerseits, andererseits aber auch für ihr Bedürfnis nach Unabhängigkeit vom Lehrerinnenurteil, nach Einsicht in das eigene Können und der Genugtuung einer öffentlichen (primär Klassenplenum) Anerkennung.

Offenheit zur Unterstützung von Selbstkompetenz ergibt sich zudem durch gemeinsame Reflexionen über Fragen von Lernprozessen, Benotung etc. und in dem entsprechenden Rahmen, den die L. bewusst einplant oder, der Initiative von Schülern folgend, spontan einräumt.

Offenheit ist zudem angelegt in der Option für unabhängiges, kritisches Denken und Fragen der Schüler.

Selbstkompetenz wird ebenfalls gefördert durch Offenheit als Transparenz der Unterrichtsstrukturen für die Schüler sowie ihre Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in einem offenen Unterricht.

Auch leistet Offenheit als Möglichkeit der Schüler, Einblicke in Lernstrategien und die Beobachtungs- und Bewertungskriterien der L. zu nehmen, einen Beitrag zur Förderung von Selbstkompetenz.

Frau Esser fordert Offenheit für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Sie eröffnet ihnen Freiräume in Form einer großzügigen Raumnutzung, zeitlicher Flexibilität und einer gewissen Unabhängigkeit von ihr als Lehrerin.

Selbstkompetenz wird nicht zuletzt in den offenen Räumen gefördert, in denen Kinder Verantwortung für sich und vor allem für andere (etwa im Rahmen von Aufgaben für die ganze Klasse) übernehmen und entsprechende Erfahrungen machen.

4.2.2.3 Sozialkompetenz: „Was bauen sie ... auf, ... auch ne Teamfähigkeit?“

(1b/392).

Bei der Gruppenarbeit im WP höre ich immer wieder Äußerungen wie: 'Kommt, wir müssen uns einigen', wenn einzelne versuchen, ihre Wünsche und ihre Ideen alleine durchzusetzen. Ich fordere die Kinder immer wieder auf, darüber nachzudenken, was es bedeutet, im Team zu arbeiten und merke, wie wichtig es ist, bewusst zu machen, was man bei einer Gruppenarbeit alles lernen kann. Auch habe ich die Möglichkeit, einzelne Schüler zu ihrem Streitverhalten oder zu ihrem sehr dominanten Verhalten anzusprechen und merke, wie sie sich doch vermehrt bemühen, aufeinander zuzugehen, Dinge untereinander zu klären. Ein Kind sagt: 'Los komm, lass uns mit den anderen beraten, wie das hier weitergehen kann' (9/12).

Einführungstext (9): soziales Lernen in der Gruppenarbeit

Will man als Lehrerin den Kindern gerecht werden, so der Grundsatz von Frau Esser, dann hat man auch die sozialen Kompetenzen der Schüler zu fördern. Die dabei relevanten Grundsätze und ihre schulisch/unterrichtliche Umsetzung sind Gegenstand dieses Kapitels. Außerdem ist der Frage nach einer hier spezifischen Offenheit für die Sozialkompetenzen der Schüler **als Haltung** der L. nachzugehen. **Offenheit des Unterrichts** für soziale Erfahrungen der Schüler wird im Rahmen der systematischen Deskription des Unterrichts (4.2.3.2) ausführlich thematisiert.

Die im Einführungstext geschilderten Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag (3. Schulj.) zeigen bereits Grundsatzelemente und Aspekte der Unterrichtspraxis auf, zudem deuten sie eine positive Entwicklung der Schüler an: Im Unterricht werden mit WP und Gruppenarbeit Unterrichtsformen resp. Sozialformen praktiziert, in denen sich zwangsläufig soziale Prozesse zwischen den Schülern ergeben. Die L. nutzt zudem diese Formen, um individuell sowie mit Gruppen über Teamarbeit, Streit- und Dominanzverhalten zu reflektieren. Die Schüler bemühen sich *vermehrt, aufeinander zuzugehen*, sie kommunizieren und beraten in Abstimmungsprozessen und klären *Dinge untereinander*.

I. Grundsätze: „Da muss man schon fragen, ob nicht auch dieses Element, gruppenfähig zu werden, auch ein ganz hoher Wert ist?“ (12/133).

Sowohl der Kontext als auch eine Durchsicht der übrigen Daten lassen keinen Zweifel, bei der Eingangsformulierung handelt es sich um eine rhetorische Frage von Frau Esser, energisch in der Auseinandersetzung mit Kritikern von OU vorgetragen. Ihre Antwort darauf kann nur ein eindeutiges 'Ja' sein. Vehement verteidigt sie gerade dann soziales Lernen in der Schule, wenn andere Kompetenzfelder (etwa Fachleistungen) dagegen ausgespielt zu werden drohen, denn letztlich werden soziale Fähigkeiten immer *mehr heute in unserer Gesellschaft gefragt. Eigentlich*, so die L., *ist es doch selbstverständlich, dass man als Lehrerin für diesen Gedanken offen sein muss* (12/116-134; 1b/283).

Dass auch sie selbst in ihrer Argumentation nicht die bereits als höchst bedeutsam herausgestellte Selbstkompetenz der Schüler auf Kosten von Sozialkompetenz fördert, wurde im letzten Kapitel schon gezeigt. Zweifelsohne ist die Sozialkompetenz für die L. also *ein ganz hoher Wert* (12/133), denn sie ist für *die Entwicklung* der Kinder *wichtig* (1b/215).

Insgesamt sind die von Frau Esser genannten Begründungen und Intentionen für soziales Verhalten sehr zahlreich, außergewöhnlich vielfältig und auf verschiedenen Ebenen

angesiedelt. Sie umfassen ein Spektrum, das von der positiven Wirkung individueller Gemeinschaftserfahrungen über die Vorteile eines partnerschaftlichen Arbeitens in der Schule bis hin zu Erfordernissen des beruflich-gesellschaftlichen Lebens reicht (stichwortartig):

Kinder sollen *in die Lage* versetzt werden, *nicht nur sich selbst zu sehen und bei Kritik mit dem Finger nur auf andere zu zeigen, sondern zu erfahren und zu begreifen, dass sie stark sind, indem sie mit dem anderen zusammen was umgesetzt kriegen und lernen, sich selbst zurückzunehmen* (12/116). Im Unterrichtsalltag ist es wichtig, dass sich die Schüler *nicht nur um sich selbst und ihre Klasse drehen, sondern dass sie auch den Blick geschärft bekommen für die anderen und dass dadurch auch die Sozialkompetenzen ausgebaut werden* (14b/77).

Kinder sollen durchaus auch lernen, sich durchzusetzen, *aber nicht auf Kosten anderer*. Sie sollen *wissen, dass man Selbstwertgefühl und Selbständigkeit ... in der Gemeinschaft lernt und nicht als Einzelkämpfer* (1b/38). Ihnen soll bewusst werden, *was man bei Gruppenarbeit alles lernen kann* (9/12), und die Erfahrung machen, dass Partnerarbeit Sicherheit zu bieten vermag (7/1028).

In der Schule ist es angenehm, mit Schülern zu arbeiten, die Formen der Gruppenarbeit *beherrschen* (12/122) und *bestimmte Umgangsformen praktizieren*. Solche Umgangsformen werden auch in weiterführenden Schulen positiv wahrgenommen (1b/215). Außerdem sollten Schüler in der Lage sein, sich dort *ein Stück weit auch anzupassen* (1b/463). Im Übrigen ist das Sozialverhalten, konkret, *wie man sich gegenseitig hilft*, eine benotungsrelevante Dimension (9/50; 1b/370).

Über den Raum des schulischen Zusammenlebens hinaus sind Sozialkompetenzen (hier Zusammenarbeit in der Gruppe) *Fähigkeiten ..., die viel mehr heute in unserer Gesellschaft gefragt werden ...* (12/128). Es sind Voraussetzungen zu schaffen, *um im Berufsleben teamfähig zu sein* (12/116). Noch grundsätzlicher gilt, Unterrichtsthemen sind so auszuwählen, dass sie *für die Gestaltung auch des gemeinschaftlichen Lebens auf Dauer wichtig und wertvoll sind* (1b/88). Auch sollten den Schülern Einsichten in die Schutzbedürftigkeit der Schöpfung ermöglicht werden (1b/50). Schließlich sind demokratische Elemente in der Schule zu integrieren, denn sie *sind für das Zusammenleben in der Schule wichtig, aber auch für die Kinder als Mitglieder der Gesellschaft, in der sie ja auch mal Verantwortung übernehmen müssen* (29/6). Dazu leisten die schon thematisierten unterschiedlichen kulturellen Einflüsse der verschiedenen Religionen und Ethnien an einer (offenen) Schule auch einen Beitrag (4.2.1.6; s.u.).

Zusammengefasst ergeben sich folgende Begründungsaspekte für Sozialkompetenzen von Schülern:

- **Sie haben im Erleben von Gemeinschaft Bedeutung für den Einzelnen;**
- **sie dienen dem Abbau egoistischer Tendenzen und dem Schutz des jeweils Anderen bzw. einzelnen bedürftigen Schülern;**
- **sie haben positive Auswirkungen auf Unterrichtsprozesse und -klima;**
- **sie bieten Vorteile an weiterführenden Schulen;**
- **sie entsprechen beruflichen und gesellschaftlichen Erfordernissen sowie der Schutzbedürftigkeit der Schöpfung und**
- **in Form demokratischer Grundelemente dienen sie dem schulischen und dem gesellschaftlichen Zusammenleben.**

Essentials (9): Begründungen für Sozialkompetenz

Exemplarisch dafür vorab eine Interviewpassage, in der die L. auf die Einschätzung des Sozialverhaltens ihrer ehemaligen Schüler durch Eltern und Kollegen weiterführender Schulen eingeht. Deutlich wird hier u.a. noch einmal ihre Gewichtung dieser Kompetenz, aber auch, wie sie mit einer gewissen Genugtuung Erfolge bei den Schülern und sogar bei deren Eltern bilanziert:

Also ich habe Eltern, die mir das sehr deutlich auch gesagt haben, was mir wichtig war, was Kinder lernen sollten und ich krieg auch so ne Rückmeldung, dass, wenn ein größerer Kreis von Kindern zusammen weitergeht, dass die Kollegen auffallend was beobachten, dass die in ihrem Sozialverhalten eigentlich ganz fit sind, dass die (Kollegen/HH) das gerne haben, in diesen Gruppen mitzuarbeiten, weil die bestimmte Umgangsformen praktizieren, die ich auch schon für wichtig erachte. Die man sonst vielleicht eher zurückstellt, weil die angeblich nicht so ausschlaggebend für die Entwicklung sind, ich halte die aber auch schon für wichtig. Das find ich immer auch interessant und spannend, wenn dann solche Rückmeldungen kommen. Und ich merke, aha, vielleicht haben sie (die Eltern/HH) doch etwas mehr Einblick und Verständnis für das entwickelt (1b/215).

Beispieltext (10): die L. erhält positive Rückmeldung über das Sozialverhalten ihrer ehemaligen Schüler

II. Konkretisierung und Realisierung: „... wie mühsam das ist, Gruppenarbeit zu organisieren, wie viele kleine Schritte notwendig sind, um an der Stelle weiterzukommen ...“ (12/122).

Der Anspruch von Frau Esser ist es, dass die Schüler soziales Verhalten als kognitive Dimension *lernen, begreifen, wissen*, als sozial-affektive Dimension durch *soziales Miteinander* (bes. im OU - s. z.B. 15*/Anh.) *erfahren* und schließlich als Handlungsdimension zu entsprechendem Verhalten in die Lage versetzt werden, bzw. *bestimmte Umgangsformen praktizieren* (1b/215). Dafür ist es nicht hinreichend, wenn sie lediglich die entsprechenden Themen auswählt, auch die Frage nach den Unterrichtsformen stellt sich elementar. Sehr klar artikuliert sie das im Kontext der Teamfähigkeit, denn diese, so Frau Esser, *kann ich nicht über Belehrung der Kinder erreichen, dafür muss ich ihnen Erfahrungsräume öffnen* (12/116). Außerdem ist es für die L. wichtig, mit Kindern über ihr Sozialverhalten zu reflektieren, denn sie konstatiert: *Ich fordere die Kinder immer wieder auf, darüber nachzudenken, was es bedeutet, im Team zu arbeiten und merke, wie wichtig es ist, bewusst zu machen, was man bei Gruppenarbeit alles lernen kann* (9/12 s.a. 1b/370; 6/23,41; 9/50).

Nach ihrer Einschätzung stellen die schulisch-unterrichtlichen Bemühungen zum Aufbau von Sozialkompetenz eine hohe Anforderung an sie als Lehrerin: *Oder wie mühsam das ist, Gruppenarbeit zu organisieren, wie viele kleine Schritte notwendig sind, um an der Stelle weiterzukommen, wieviel Zeit es braucht, so etwas immer und immer wieder einzubauen und den Unterricht entsprechend zu öffnen und auch die ganze Auseinandersetzung der Gruppenteilnehmer auszuhalten, bis dann hinterher ein Ergebnis dabei rum kommt. ... Das kann sich ein Mensch (Außenstehender/HH) wahrscheinlich gar nicht vorstellen, wie viel Kleinarbeit und Kraft das auch für uns kostet* (12/116 - 134).

Im Beispieltext (10) wurde angeführt, wie positiv Eltern und Kollegen weiterführender Schulen die Sozialkompetenz ehemaliger Schüler von Frau Esser einschätzen, was

pauschal als Erfolg ihrer Arbeit zu konstatieren ist. Für ihre aktuelle Schülerschaft (1999 - 3. Schulj.) benennt sie zwar auch viele positiven Einzelaspekte, eine einheitliche Gesamteinschätzung liegt aber nicht vor. Vielmehr zeigt sich in den Daten, wie im Einführungstext exemplarisch belegt, dass sich die Kinder auf dem Weg zwischen dem Durchsetzen eigener Wünsche, Ideen etc. einerseits und Kooperation etc. andererseits befinden. So führen Kinder in einem Gespräch selbst aus, dass sie noch *Teilen* und *dem Anderen zuhören* lernen müssen. Dass sie dies neben Lesen, Schreiben und Rechnen als wichtiges Lernziel ansehen, ist für die L. ein Hinweis auf ein Verständnis der Bedeutung von sozialem Lernen (1b/370).

Bei der Auswertung eines *Selbsteinschätzungsbogens* (für Schüler/HH) *merkt* die L., *wie notwendig es ist, sehr viel mehr noch einmal aufzuschlüsseln, was ... Sozialverhalten wirklich für die Kinder bedeutet*. Sie fährt dann fort: *... dass wir darauf nochmals eingehen müssen und wirklich mal Kriterien für die Kinder in der Sprache der Kinder auflisten* (9/50 - 3. Schulj.; 1.Hj.).

Sie ist im Übrigen der Meinung, *dass viele Kinder zu Hause kaum noch Regeln vermittelt bekommen, wie man sich in einer Gruppe verhält*. Und weiter stellt sie fest, *dass diejenigen, die ständig reinquatschen, die reden auch ihren Eltern ständig rein. Die wissen oft gar nicht, was sich gehört. Viele kennen nicht mal die elementarsten Regeln* (16b/124).

Die von Frau Esser angeführten bzw. initiierten Maßnahmen zum Aufbau von Sozialkompetenz gehen deutlich über Appelle und Aufforderungen hinaus und lassen sich der a) inhaltlichen, der b) organisatorisch-methodischen, der c) demokratischen oder der d) erzieherisch-intervenierenden¹ Ebene zuordnen.

a) Inhaltliche Ebene: „Ich hab dann diese Einheit Islam behandelt ...“ (16b/208).

Als ein allgemeiner Grundsatz (u.a.) für die Auswahl von Unterrichtsthemen gilt, dass auch solche Inhalte auszuwählen sind (evtl. auch gegen eine unmittelbare Orientierung an den Kindern), die das *Leben nachhaltiger bestimmen, ja die für unser eigenes Leben und für die Gestaltung auch des gemeinschaftlichen Lebens auf Dauer wichtig und wertvoll sind* (1b/88).

An dem folgenden Beispiel ausländerfeindlichen Verhaltens und der unterrichtlichen Reaktionen der L. darauf wird der formulierte Grundsatz nachvollziehbar. Im Übrigen wird auch die reflektierte und sensible Vorgehensweise der L. sichtbar:

Was mir auch noch durch den Kopf gegangen ist in dem Zusammenhang. Es gibt so Zusammenhänge, die in der Gruppe dran sind und wo ich dann am Abwägen bin, wo hab ich Raum oder Zeit oder Spielraum, das wieder aufzunehmen. So dass ein Thema der Kinder, das z.B. im Raum des sozialen Lernens liegt, etwa ein Konflikt zwischen zweien oder so Spannungen zwischen Jungen und Mädchen oder solche Liebeleien ein Schwerpunkt sind oder z.B. auch die Thematik Ausländerfeindlichkeit. So war z. B. dieser Punkt, dass der einzige türkische Junge total angemacht wurde von einem anderen und ganz massiv Druck

¹ Die Förderung sozialer Kompetenzen der Schüler mittels Inhalte, erzieherischer Interventionen und organisatorisch-methodischer Maßnahmen kann insgesamt als erzieherisch angesehen werden. Unter Punkt b) werden aus Gründen der Differenzierung lediglich erzieherische Interventionen mit dem Ziel sozialer Disziplinierung, Förderung von Umgangsformen etc. aufgeführt.

bekam, dass er hier nichts zu suchen hätte und ganz rassistische Sprüche dann losgelassen wurden. Das war, als ich nicht in meiner Klasse war, aber als ich das erfahren habe, war ich ganz betroffen und habe dann überlegt, wann nehme ich das Thema auf, wann ist der Ort dafür gegeben. Ich hab das dann gleich thematisiert, weil den Kindern das auf dem Herzen lag, aber, und das ist häufiger so, mehr auf so einem indirekten Weg. Ich hab dann diese Einheit Islam behandelt, und dann kamen Kinder zu mir und sagten: 'Ich weiß ganz genau, warum du dieses Thema jetzt mit uns machst. Ich glaube, der und der kann ganz viel dabei lernen'. Die haben das teilweise durchschaut. Ich hab an der Stelle schon von mir aus entschieden, das ist jetzt dran, weil ich gerne damit noch mal ein neues Denken initiieren wollte, ohne anzugreifen, ohne jemand bloß zu stellen und in so eine Abwehrhaltung zu bringen. Aber das sind so andere Wege und wo ich denke, da liegt auch ein Stück weit die Aufgabe, die Verantwortung des L. den Überblick zu haben und Themenschwerpunkte auf die Art und Weise zu setzen, die aber schon in der Situation aus der Gruppe erwachsen sind (16b/208).

Beispieltext (11): die L. nimmt eine ausländerfeindliche Äußerung zum Anlass einer indirekten unterrichtlichen Behandlung

Aus dieser Situation heraus und auf der Basis des Rahmenplans entwickelt die L. eine Unterrichtseinheit im RU über sechs Wochen zum Islam, in der Grundsätze, Rituale und Gebete thematisiert werden und man zusammen tanzt und feiert (4. Schulj.; 33b/33-39).

Das enorme Gewicht, das Frau Esser sozial-ethischen Themen beimisst, ist quantifizierend in den Lehrberichten dokumentiert (30b - 34b). Besonders im RU, aber auch in Deutschunterricht, SU sowie vereinzelt in den übrigen Fächern werden entsprechende Inhalte behandelt. Auffallend ist dabei eine kontinuierliche Abnahme der zeitlichen Anteile direkter sozialrelevanter Themen vom 1. bis zum 4. Schuljahr. Im 1. Schuljahr werden in 19 von 38 Wochen, und damit etwa in der Hälfte des RU, solche Themen behandelt wie z.B.: *Wir lernen uns kennen; Was uns Menschen bedeuten; Streiten und sich vertragen; Teilen lernen; Warum Freunde wichtig sind; Nein sagen lernen – Spielszenen zum Umgang mit Fremden; Dienste in unserer Klasse*. Dazu kommen die zahlreichen sozialrelevanten Aspekte in der *'Geschichte von der kleinen weißen Ente'* im Anfangsunterricht, wie etwa: *Otto ist in Not; im Wald verirrt* (30b). Bedeutung für die Identifikation der einzelnen Kindern mit der Klassengemeinschaft kommt zum Schuljahresende der SU-Thematik *Wir in der Klasse 1a* zu. Hier findet ein Austausch darüber statt und wird zudem in Form einer Collage erarbeitet, was die Kinder gerne *gemeinsam spielen, erleben, lernen*. Außerdem übernachteten zum Abschluss alle als Klassengemeinschaft in der Schule (34b/38, 39).

Im 2. Schuljahr ist mit 16 von 37 Wochen, in denen vergleichbare Themen behandelt werden, der zeitliche Anteil schon leicht gesunken. Im 3. Schuljahr sind es noch 14 Wochen und im 4. Schuljahr lediglich noch 8 Wochen. Exemplarisch sei hier für das 2. Schuljahr die fächerübergreifende (RU, SU) Thematik *Kinder dieser Welt* skizziert: Über drei Wochen beschäftigte man sich mit Unterthemen wie: *Carlos und die Wellblechkinder - Wir lernen Kinder aus Bogota kennen; Wir lernen ein Waisenhaus in Armenien kennen; Andere Länder - anderes Essen* (es wird gebacken und gefeiert). Außerdem finden geographische Orientierungsübungen statt. Im 3. Schuljahr sind die Themen komplexer und werden in der Regel in größere Zusammenhänge gestellt, z.B.: *Lasten für andere tragen, Abbau von Vorurteilen und Hass; Die kleinen Leute von*

Swabedoo - Wie Zusammenleben sein könnte – wie Frieden gefährdet wird; Wir entdecken in den Seligpreisungen Motive vom Traum einer besseren Welt. Themen der 8 Wochen im 4. Schuljahr sind dann z.B.: *Unsere Traumerde; Wie Kinder in Tansania leben; Wie Kinder mit Gefühlen anderer umgehen lernen.* Darüber hinaus nehmen im 2. Hj. des 4. Schuljahrs die beiden sozialrelevanten Themenkomplexe Mädchen/Jungen-Sexualität und Islam einen großen Raum ein.

Besonders die Behandlung der erstgenannten Thematik über 12 Wochen zeichnet sich durch ein enormes Spektrum unterschiedlicher Aspekte sowie Tiefe/Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung aus. Hier einige Stichwörter aus den Fächern RU, Deutsch, SU: *Jungen und Mädchen sind verschieden (Aussehen, Körperteile, im Spiel, im Verhalten); Collagen: Jungen-Mädchen Galerie; Pubertät; Wie ein Kind gezeugt wird; Zwillinge; Entwicklung eines Kindes im Mutterleib; Prävention gegen sexuellen Missbrauch - Mein Körper gehört mir; Umfrage zwischen Jungen und Mädchen; Erarbeitung als Ganzschrift: Ben liebt Anna.*

Ein kurzer Bericht der L. zu einer Phase dieser Einheit ist aufschlussreich hinsichtlich der Sensibilität der Schüler für sozial-ethische Fragen sowie die unterrichtliche Dynamik eines solchen Themas. Erkennbar wird hier auch, dass entsprechende Fragen sehr direkt von den Schülern aufgeworfen werden, etwa im Gegensatz zur Islamthematik:

Wir haben z.B. jetzt über Genmanipulation gesprochen, weil Kinder das mit in den Unterricht brachten, was ich selbst in der Klasse 11 zum ersten Mal gemacht habe. Oder die Frage von Experimenten an Tierembryonen und wie das bei Embryo und Fetus ist. Dann stand auf einmal das Thema Tod im Raum, und dann wollten die auch wissen, wer ist denn der eigentliche Mörder, wenn das Kind im Mutterleib durch einen Eingriff abstirbt? Und gleichzeitig die Frage, was passiert denn mit diesen Kindern. Dann fragen die sich, wie man einen Fötus in der 12. Woche im Krankenhaus einfach in den Müll werfen kann, dafür müsse es doch eine andere Form geben. Das sprechen die auch an, und das machen sie zu ihrem Thema. Ich merke dann, da laufen Auseinandersetzungen über 2 Std., und ich komme mit ihnen nicht davon weg, weil das jetzt ihr Thema ist, und das wird dann auch mit viel Ernsthaftigkeit vertieft (14b/192).

Beispieltext (12): Schüler thematisieren sozialetische Fragen

Abschließend noch ein Beispiel dafür, wie auch ausgewählte Inhalte/Übungen im Sportunterricht einen ganz spezifischen Beitrag zu den Sozialerfahrungen der Kinder leisten können. Im Übrigen wird auf die nahezu wöchentlichen Spiele in diesem Fach und ihre soziale Relevanz lediglich verwiesen. Hier eine Szene aus einem Wochenabschlusskreis: *Weitere Schüler äußern sich zum Sportunterricht ... z. B.: 'Als wir mit den Tüchern bei den Stationen gespielt haben, da waren wir blind und konnten nur den Geräuschen folgen und uns auf die Anderen verlassen. Das war toll` (8*/49).*

b) Organisatorisch-methodische Ebene: „ ... arbeiten viele Kinder in kleinen Gruppen im WP ... besprechen, ..., sprechen auch gemeinsam ab ...“ (7/581).

Die Förderung von Sozialkompetenzen der Schüler mittels organisatorisch-methodischer Maßnahmen nimmt den größten Raum in den Daten ein und wird sinnvoller Weise noch einmal aufgegliedert. Die besondere Relevanz von WP-Arbeit für die Sozialkompetenzen, wie sie etwa in der Überschrift angedeutet ist, wird ausführlich in Kap. 4.2.3.2.2.3 thematisiert.

Partner- und Gruppenarbeit:¹ Diese Sozialformen machen einen erheblichen Anteil des Unterrichts von Frau Esser aus. Während der Unterrichtsbesuche im Rahmen dieser Untersuchung wurden sie mit großer Selbstverständlichkeit realisiert, was auf eine häufig geübte Praxis schließen lässt. Belegt ist dies auch in der vier Wochen umfassenden Tagebuchaufzeichnung von Frau Esser (7). Von den dort protokollierten 20 Unterrichtstagen wird an 16 Tagen Partner- oder Gruppenarbeit praktiziert. Bedenkt man noch, dass in der täglichen Gleitzeit zu Unterrichtsbeginn die Kinder in kleinen Gruppen am Computer beschäftigt sind, miteinander spielen etc., so ergibt sich für jeden Tag eine mehr oder weniger lange Phase dieser Sozialformen. Deren Selbstverständlichkeit für die Schüler wird auch dadurch untermauert, dass sie in von ihnen entworfenen WP diese Sozialformen vorsehen (z.B. Anl. zu 13*). WP-Arbeit bietet, so die L., besonders gute Chancen für soziales Lernen durch Partner- und Gruppenarbeit, Absprachen etc. (6/247). Konkret benennt sie: *Absprachen treffen, sich an Gesprächsregeln halten, kooperieren, eigene Interessen für Gruppenziele zurückstecken* (15*/Anh.). Im Einführungstext (9) wurde bereits ein Einblick in entsprechende Prozesse zwischen den Schülern gewährt (9/12).

Die Offenheit der L. gegenüber der selbständigen Wahl von *Gruppe/Partner* ist für den Aufbau von Sozialkompetenz, auch von Selbstkompetenz, von besonderer Relevanz. Das entsprechende Item des Fragebogens belegt sie mit dem höchsten Wert im *Soll-Bereich* (5 a. d. Ratingskala 10/31). Für ihre Realisierung gibt sie immerhin noch den Wert 4 an. Sie relativiert die völlige Offenheit diesbzgl. für die Praxis mit dem Argument der Unselbständigkeit resp. Schutzbedürftigkeit einzelner Schüler: *Oder auch bei diesem Punkt, 'Gruppe und PartnerInnen selbst wählen'. Klar finde ich das wichtig, dass die Kinder das realisieren können. Von mir aus auch in jeder Unterrichtsstunde, aber das muss man ja auch eingeschränkt sagen. Es gibt ja Kinder, die wählen sich Partner, die ihnen immer im Wege stehen, das zu schaffen, was sie eigentlich wollen* (11/49). Während der Unterrichtsbesuche gestaltete sich diese Wahl unspektakulär und ohne erkennbaren Einfluss der L.

Für einzelne Kinder können die Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit besondere Bedeutung haben, wenn sie sich etwa in bestimmten Situationen Partnerarbeit wünschen, da sie sich dabei sicherer fühlen (7/1028) oder sonst alleine sitzen würden (3b/363). Außerdem haben einige Schüler schon verstanden, *dass eben ihre Partner- oder Gruppenarbeit oder die gemeinsame Arbeit an dem Haus oder auch für einen Schreibwettbewerb ganz viel bringt und viel damit zu tun hat, wie man zusammen arbeitet, wie man sich gegenseitig hilft* (9/50).

Eine besondere Funktion kommen auch den Wahlaufgaben des WP zu. Hier haben Schüler die häufig genutzte Möglichkeit, sich in Gruppen zu selbst gewählten Themen zusammenzuschließen und im Verlaufe einer Unterrichtswoche in gegenseitiger Absprache zu arbeiten (16b/160; s. 4.2.3.2.2.3).

¹ Diese beiden Sozialformen werden hier gemeinsam thematisiert, da einerseits die L. häufig von Partner- und Gruppenarbeit spricht (z. B. 9/50) und andererseits oftmals in den Daten nicht zu entscheiden ist, ob eine Kleingruppe aus mehr als zwei Schülern besteht (z. B. 7/582).

Im Folgenden werden exemplarisch für die Schuljahre 1-4 solche Beispiele für Partner-/Gruppenarbeit dokumentiert, in denen sozial relevante Situationen erkennbar werden. Erkennbar wird in dieser Chronologie auch eine diesbzgl. Entwicklung der Schüler:

1. Schuljahr

- Eine Schülerin geht zum Regal und holt sich aus der Kiste ein Leseheft: *Mona und ihr Pony...* Sie guckt erst die Bilder, dann beginnt sie halblaut die Wörter zu erlesen, durchaus mit Erfolg. Die Nachbarschülerin hört aufmerksam zu.
- Zwei Schüler legen in Partnerarbeit mit Teppichfliesen das E. Sie reden miteinander und einigen sich darauf, dass jeder abwechselnd legen darf.
- Einige Kinder sind an der Lautierstation, dort befinden sich viele E-Gegenstände: Ente, Tasche, Tasse, Teller, Tüte, Kerze, Affe, Kastanie etc. Immer zwei Schüler arbeiten zusammen: Einer nimmt einen Gegenstand, lautiert und sagt, ob das E vorne, in der Mitte oder hinten zu hören ist. Der zweite Schüler überlegt mit und bestätigt oder verneint. Bei Zweifeln werden andere Schüler oder die L. befragt.
- Zwei Schüler legen in Partnerarbeit eine Elefantenpuzzle auf ihrem Tisch, sie diskutieren, einer zeigt dominantes Verhalten.
- Zwei Schüler beginnen, vor der Tafel mit Teppichfliesen das große E und mit der Schnur das kleine e zu legen; ein türkischer Schüler möchte dabei mitmachen, wird aber von einer Schülerin wegen seines ungestümen Verhaltens laut geschimpft; die L. interveniert und bittet die Schüler, dies in einem Gespräch zu klären; daraufhin sprechen die Schüler miteinander, während weitere dazu kommen, sodass inzwischen 6 Schüler mit den Fliesen beschäftigt sind und eine kleine Toberei beginnt; die L. ermahnt die Schüler, mit Erfolg (18*).
- Völlig selbständig holt sich eine Gruppe von vier Kindern ... Recorder, Kassetten, Bücher etc. und geht auf den Flur, um dort die Abhörstation einzurichten. Dies funktioniert perfekt.
- Zwei Mädchen füttern den Buchstabenfresser mit B, b, Bach, Beginn etc., ein weiterer Schüler kommt hinzu.
- An der Abhörstation: vier Schüler mit Recorder, ABRACADABRA-Wörterbuch (Westermann/2000 mit Anleitungsheft/Bandzahlen etc.), Holztafel zum Auflegen. Ein Kind schaltet den Recorder ein und alle bemühen sich, die genannten B-Gegenstände und Handlungen auf dem Bild zu finden sowie die Holztafel aufzulegen (Baum, Badewanne, Biber, Bremsen, Bellen etc.). Nach dem Ablauf des Bandes werden ohne Aufforderung weitere B-Gegenstände von einzelnen Schülern genannt und die Scheiben aufgelegt. In Einzelfällen orientieren sich Schüler auch an ihren Nachbarn. Drei der vier Schüler verlassen danach die Station, der vierte ... bleibt zurück und bedient anfangs die Technik für die folgenden Schüler.
- Zwei Mathe-Schülerinnen führen Partnerkontrolle durch, wobei eine die andere korrigiert, ohne dass dabei Konflikte oder ähnliches erkennbar würden (22*).
- Zwei Schüler blättern, gucken und lesen gemeinsam in einem Zirkusbuch, anschließend unterhalten sie sich über eigene Besuche in Zirkusaufführungen;
- Zwei Schülerinnen lesen in einem Buch: *Ein Männlein steht im Walde ...*; eine schlägt vor, dies doch zu singen, worauf beide sofort beginnen, ohne dass andere gestört darauf reagieren (23*).

2. Schuljahr

- L. geht zur Computergruppe. Sie bleibt dort stehen, hört den Gesprächen über richtige Tasten und richtige Ergebnisse zu und gibt Erläuterungen.
- Zwei Schüler kommen vom Flur mit einem Anliegen (jetzt bemerke ich, dass diese Schüler zum Partnerdiktat den Raum verlassen hatten). L. geht mit ihnen zum Regal neben der Tafel (s. Abbildung 4) und gibt ihnen ein Wörterbuch (2*).

3. Schuljahr

- Um 9.00 arbeiten viele Kinder in kleinen Gruppen im WP an ihrer Waldcollage weiter, besprechen, was noch zum Wald dazu gehört, sprechen auch gemeinsam ab, wo welche Tiere hinkommen, ergänzen sich und finden gut in die Gruppenarbeit hinein (7/582);
- ... arbeiten wir weiter im WP an der Waldcollage ... Die Kinder arbeiten in Gruppen, versuchen, sich verstärkt abzusprechen, zu ergänzen, und man merkt zusehends, dass die Zusammenarbeit besser gelingt (7/701).
- Drei Schüler haben ihr Waldplakat dabei und zeigen dies, wobei sie sich assistieren (8*/81).
- Dort (im Gymnastikraum selbständig als Gr./HH) üben die Schüler auf einer kleinen Bühne das Theaterstück. Zwischen ihnen findet eine rege Kommunikation statt: Diskurs/Absprache über Spielphasen, Bewegungen, Standorte, Reihenfolge etc. (13*/36).

4. Schuljahr (WP-Phase)

- Die Schüler sind wie folgt tätig: 3 versuchen den Streit zu schlichten (der Streitschlichter-Schüler achtet darauf, dass abwechselnd jeder reden kann; die L. schaut aus der Distanz immer wieder einmal in diese Richtung).
- Zwei in gegenseitiger Absprache am C. Hier wird die Bedeutung von Verkehrszeichen gelernt (Budenbergprogramm). Jeder Schüler stellt 5 Fragen mit dem C, die der andere beantworten muss, anschließend umgekehrt. Ist aus Sicht des Fragenden die Antwort o.k., klickt er die entsprechende Position an und beide sehen die Kontrolle auf dem Bildschirm. Bei Differenzen über die Bedeutung eines Zeichens gibt es Diskussionen. Z.B. über das Zeichen 'Vorfahrt an der nächsten Kreuzung'. Der Gefragte sieht hierin das Zeichen 'Vorfahrtsstraße'. Er wird vom Fragenden korrigiert und dieser zeigt ihm noch zusätzlich das korrekte Zeichen für 'Vorfahrtsstraße' und erklärt den Unterschied damit, dass 'Vorfahrtsstraße' für die 'ganze Straße' gelte und nicht nur für eine Kreuzung. Der Computer bestätigt ihn anschließend.
- Drei lesen aus 'Ben liebt Anna'; 2 entwickeln gemeinsam Aufgabenstellungen für den Straßenplan zur Heimatgemeinde (dabei tragen sie Straßennamen, Positionen für Geschäfte, die Kirche etc. zusammen; da sie nicht immer einer Meinung sind und offensichtlich auch unterschiedliche Ortskenntnisse besitzen, diskutieren und korrigieren sie. So sagt einer: 'Das weiß ich ganz genau, da wohnt meine Tante'. Wenn sie sich einmal nicht einigen können, tragen sie den entsprechenden Namen mit Bleistift ein.).
- Zwei entwickeln in Einzelarbeit Rechengeschichten, 5 sitzen im Flur am Tisch und stellen Drahtfahrräder her (die L. kommt kurz und hilft einem Sch.), 2 sitzen im Flur an kleinem Tisch und malen/gestalten gemeinsam an einem Plakat 'Das Fahrrad und seine Teile' (dabei treffen sie Absprachen über Zuständigkeiten, Lage, Größe der Teile etc., ein insgesamt interessanter Prozess).
- Zwei im Flur an der Station 'Hier kannst du lernen, was das Fahrrad verkehrssicher macht' (sie befragen sich gegenseitig und bestehen jeweils auf einer Begründung, z.B. Rückstrahler: 'Wenn man im Dunkeln unterwegs ist, damit dann ein Auto von hinten uns sieht.').
- Vier sind gemeinsam im Werkraum mit dem Erstellen (teilweise auch schon mit Anwendung) von Lernspielen zur Verkehrserziehung beschäftigt (Auch hier finden letzte Absprachen über das Aufkleben von Bildern, Start und Ziel etc. statt.). Insgesamt herrscht eine sehr entspannte Atmosphäre, die Schüler arbeiten weitgehend intensiv und andauernd an den gewählten Aufgaben. Wechsel zwischen den einzelnen Arbeitsbereichen erfolgen unspektakulär (15*/23).

Beispieltext (12): sozial relevante Situationen in Partner-/Gruppenarbeit

Weitere Beispiele im Aufriss (stichwortartig):

Partnerarbeit (s. Partnerkontrolle in 4.2.2.4.3) – Schüler haben zu zweit Rätsel entwickelt (3/121); 1x1-Übungen mit einem Partner (5*/Anh. WP); zwei Mädchen erarbeiten zusammen einen Vortrag (7/788); Schüler kontrollieren ihre Aufgaben in Partnerarbeit (7/1186, 1275); Arbeit an der Landkarte mit Partner (13*/Anh. WP); Übung von Mal- und Teilaufgaben mit Partner (13*/Anh. WP); in der häufig praktizierten Geschichtenwerkstatt bildet Partner- bzw. Kleingruppenarbeit die Grundform für die Überarbeitung von Texten der Kinder (6/338; 7).

Gruppenarbeit - Gruppenbildung/-arbeit in der täglichen Gleitzeit (z.B. 7/403); arbeitsteilige Gruppenarbeit im Sachunterricht (7/104, 779); Gruppenbildung im Stationsbetrieb des Sportunterrichts (8*/49); Arbeit in Gruppen mit einer Mutter am Krippenprojekt (7/132, 412, 840); drei Schüler zählen gemeinsam die Treppen der Schule (13*/71); drei Schüler zusammen bei Kartenarbeit im Sachunterricht (13*/46); Gruppenarbeit bei der Vorbereitung der *Geschichten für kleine Leute* (7/1378); am Computer, der eine hohe Attraktivität für die Kinder besitzt, bilden sie sich, wann immer möglich, Gruppen, in denen die Schüler gemeinsam arbeiten (2*/122, s.a. Anhang z. 2), Probleme diskutieren (5*/20;7/967) und als Experten anderen zur Verfügung stehen etc. (2*/83).

Helfersystem: Ein *Helfersystem* unter den Schülern hat für Frau Esser eine besondere Relevanz. Sie belegt das entsprechende Item im Fragebogen mit den Werten 5/4 (a. d. Ratingskala 10/40). Auf Nachfrage führt sie *soziale Prinzipien* als Begründungen an und schildert ausführlich die diesbzgl. Praxis in ihrem Unterricht:

Das fing im 1. Schuljahr damit an, dass ich Kinder, die früher fertig waren, gebeten habe, zu denen zu gehen, die Hilfe brauchten. Und das ging dann allmählich so weiter, dass ich bestimmten Kindern das gar nicht mehr sagen brauchte. Das war dann so, dass solche, die dazu kamen, die eine Klasse wiederholten oder solche mit Sprachstörungen oder Sprachdefiziten, dass Kinder sich einzelne von denen zur Unterstützung ausgeguckt haben. Z.B. hat die Irina, die mit großen Sprachverständnisschwierigkeiten in der 4. Klasse zu uns kam, die hat immer die Katrin in ihrer Nähe gehabt, wenn es drauf ankam. Diese wusste, wenn ich jemandem helfen kann, dann ist das die Irina. Oder die Karla hat ganz konsequent dem Kemal geholfen, der war in der Drei gekommen und hatte seine Sprachprobleme und im mathematischen Bereich. So gab es von Beginn an das Prinzip, wenn du fertig bist, dann kannst du jemand helfen und immer auch das Prinzip, nicht etwas vorsagen, sondern ihn mit auf den Weg des Verstehens nehmen, dass er das auch wirklich versteht. ...

Das ist aber grundsätzlich auch so was Gewachsenes, wo ich irgendwann merkte, da brauch ich überhaupt nichts mehr sagen. Und das, was für mich auch immer dabei eine Rolle spielte, war, dass die Kinder begreifen, jeder von ihnen hat bestimmte Stärken und bestimmte Schwächen, und dass sich keiner so über den anderen stellt, sondern das, was er einbringen kann, auch zum Nutzen aller einbringt. Und das fand ich immer wertvoll, dass ich nie dieses Konkurrenzdenken in der Klasse ausgeprägt wiederfand. Höchstens unter den Eltern, aber nicht unter den Schülern. Dass die Kinder sich gegenseitig unterstützen, aber nicht, um sich etwas abzugucken, sondern sich Ideen zu holen und Anregungen, das war immer so ein Prinzip. - Damit verfolge ich so soziale Prinzipien, auch um ein entsprechendes Lernklima zu schaffen mit diesem Helfersystem.

Ich hatte beispielsweise in dieser Klasse auch absolute Talente im Zeichnerischen, und die wurden dann auch gebeten, bestimmte Deckblätter zu gestalten oder vielleicht

etwas für ein Buch, was dann für alle kopiert wurde. Oder wenn jemand mit einer Zeichnung überhaupt nicht klar kam, dass er dann wusste, ich kann mal zu dem und dem gehen (16b/400 - 433).

Diese aus der Sicht von Frau Esser positive Entwicklung bei den Schülern hat aber auch eine Kehrseite. So schildert die L. in diesem Kontext nämlich sehr betroffen, welche inneren Konflikte für sie entstanden, als die Kinder in Konsequenz des Helfersystems anderen auch bei Klassenarbeiten helfen wollten und sie ihnen klar machen musste, dass dies nicht möglich sei (16b/410).

Wie schon angedeutet, entwickelt sich diese gegenseitige Hilfe bereits im 1. Schuljahr. So berichtet die L. aus dem Anfangsunterricht: *Und ganz schön ist auch an dem Tisch, an dem er (Schüler mit negativer Arbeitshaltung/HH) sitzt, dass er den Kindern immer hilft, wenn es ums Vorlesen geht. Auch andere, z.B. der Andreas, der kann auch schon lesen und der hilft dann dem Jo. Also die haben schon so ein ausgeprägtes Helfersystem. Auch hier der Jan und die Alisa. Die Alisa hat sich heute ein ganzes Buch geholt, die hat jetzt lesen gelernt, und immer wenn sie nicht weiter kommt, dann sagte sie: 'Dieser blöde Buchstabe'. Dann war aber immer jemand am Tisch, um ihr zu sagen, welcher Buchstabe das ist. Das find ich ganz spannend (19/98).*

Hier nun weitere Einzelszenen im Aufriss (stichwortartig):

... und dann arbeiten die Kinder in Einzel- oder Partnerarbeit an verschiedenen Aufgabenstellungen. Es findet eine rege Hilfe verschiedener Kinder statt, die, die fertig sind, nehmen sich auch viel Zeit für andere, geben ihnen Tipps ... (7/1186); die Klasse versucht, einzelne Schüler zu ermutigen und zu stärken (1b/292, 407); man hilft sich gegenseitig in der Geschichtenwerkstatt (6/309,338); Schüler erklären/helfen solchen Kindern, die krank gewesen sind (7/975); ein Mitschüler wird um Hilfe bei der Lösung eines sachlichen Problems gebeten (13/46); ein Mädchen hilft unaufgefordert einem türkischen Schüler bei Rechtschreibaufgaben (13*/52).*

Spiele: *Offenheit für das vielfältige Spielbedürfnis der Kinder ist, so Frau Esser, ganz wichtig, auch für das ganz freie Spiel der Kinder (19/300; 10/33).* Nach ihrer Einschätzung bieten Spiele in Schule/Unterricht besondere *Chancen für soziales Lernen* der Schüler (6/247; 19/300). Die hohe Relevanz, die die L. damit Spielen beimisst, korrespondiert mit den Ergebnissen der statistischen Auswertung über die Häufigkeit von (didaktischen) Spielen in den vier Schuljahren (s.u.). Im Übrigen weist Frau Esser darauf hin, dass auch sie manchmal mitspielt (16/b150).

Die zahlreichen Spiele in den Daten können, wie von der L. angedeutet, in freie Spiele, die sich unter den Schülern entwickeln (z.B. Quartett- u. Puppenspiele), und in konzeptionell eingesetzte didaktische Spiele (Spiele im Sportunterricht, Lernspiele, Rollen-/Theaterspiele) unterteilt werden.

Zunächst zur letztgenannten Kategorie. Wie schon erwähnt, belegt eine statistische Auswertung der Lehrberichte den enormen quantitativen Stellenwert von didaktischen Spielen im Unterricht von Frau Esser, mit einer geringfügigen Abnahme in den Schuljahren 3 und 4.

Nach der Auswertung finden

im 1. Schulj. in 36 von 39 Unterrichtswochen;
 im 2. Schulj. in 35 von 38 Unterrichtswochen;
 im 3. Schulj. in 29 von 39 Unterrichtswochen und
 im 4. Schulj. in 30 von 40 Unterrichtswochen solche Spiele statt.

Die größten fächerbezogenen Anteile entfallen dabei mit deutlichem Abstand auf den Sportunterricht:

Fach\ Schulj.	1. Schulj.	2. Schulj.	3. Schulj.	4. Schulj.
RU	3	7	3	3
Deutsch	6	6	12	16
SU	7	8	7	6
Mathem.	6	5	1	6
MU	8	5	4	-
Sportu.	19	27	15	16

Tabelle (5): Anzahl der Wochen, in denen in den einzelnen Fächern didaktische Spiele durchgeführt wurden

Kann allein schon die Häufigkeit von didaktischen Spielen in den Lehrberichten als ein Indiz ihrer Bedeutung für *soziales Lernen* der Schüler angesehen werden, so wird das durch die Titel der dort genannten Spiele untermauert und ein Einblick in das vielfältige Spektrum für die Chancen sozialer Prozesse eröffnet. Wichtig erscheint an dieser Stelle noch die Anmerkung der L., dass ganz viel zwischen Jungen und Mädchen gespielt wird (16b/150).

Hier eine Auswahl von didaktischen Spielen mit besonderer sozialen Dimension aus dem 1. Schuljahr: *Lauf- u. Fangspiele; Namensspiele; Wendekarten-Partnerspiele; Bewegungs- u. Wahrnehmungsspiele; Fußballspiel; Tanz; Theaterspiel; Hirtenspiel; Pantomime; Streitsituationen spielen; Hallenhockey; Reifenspiele (mit Hund/SU); Bewegungslied; Rollenspiel zum Thema 'Teilen lernen'; Gespenstergeschichten spielen; Schulhofspiele (als Thema des SU); Clownrollen spielen; Buchstaben-Rap; Spielszenen im Umgang mit Fremden; Vorspiel von Mini-Theaterstücken mit Stabpuppen* (34b).

Soziale Effekte sieht die L. bei diesen Spielen besonders dann, wenn die Schüler während des Spielens jeweils *auf den Anderen* eingehen (19/300). Entsprechende Prozesse werden schon in Szenen des 1. Schuljahrs erkennbar: *Drei Schüler kommen zur L. und fragen, ob sie für die Vorbereitung des Theaterstücks die Klasse verlassen dürfen; die L. bejaht dies, die Schüler holen jetzt ihre Handpuppen und verschwinden. ... Die Theaterspieler kommen, rücken selbständig die Sitzbänke vor der Tafel zu einer kleinen Bühne zusammen, ein Teil der Schüler kommt ebenfalls selbstständig nach vorne und setzt sich im Halbkreis vor die Bühne auf den Boden, ohne dass die L. in irgendeiner Weise eingreift. ... Jetzt spielen die drei Schüler eine ausgedachte Szene als Fortsetzung der Loni-Geschichte Sie lassen dabei die drei Stab- bzw. Handpuppen auf der Bühne herum gehen und sprechen miteinander: 'Jetzt gehen wir in den Wald'. 'Dann werden wir uns wieder verlaufen.' Sie erzählen von einem langen Weg durch den Wald, dass sie dabei gut zusammenbleiben müssen (dabei fassen sie sich an) ...* (18*/82-106).

Aus dem 2. Schuljahr können hier exemplarisch Szenen aus der *Eisdiele* angeführt werden: *Die Gäste* (Schüler/HH) *betreten die Eisdiele, setzen sich an ihre Tische und sofort werden die Kellner* (Schüler/ HH) *tätig. Sie gehen von Gast zu Gast ... und nehmen die Bestellungen auf bzw. auch die von den Kindern mitgebrachten Schälchen, eilen zur Theke, geben die Bestellungen dort weiter. Diese werden von den Damen ausgeführt, und die Kellner bringen das Eis an die Tische. ...*

Einige Schüler diskutieren über die Bezahlung der jeweiligen Rechnung. Ein Kunde rechnet dem Kellner vor, dass 150 Pf = 1DM u. 50 Pf sind, denn 1 DM habe 100 Pf. Dies war dem Kellner vorher offensichtlich nicht klar, denn er hatte für 3 Bällchen korrekt 150 Pf berechnet, diese aber nicht umgerechnet, sondern so gefordert (4/37-48).*

Auch der Einblick in eine Theaterprobe im 3. Schuljahr zeigt, wie im Rahmen der Gruppenarbeit schon ausgeführt, anspruchsvolle Abstimmungsprozesse etc. Hier ein entsprechender Ausschnitt: *Eine Spielerin zum Mitspieler: 'Du musst dich mir auch zuwenden, wenn du mir was sagst'. Regie* (Schülerin/HH): *Thr gehört doch zusammen, stellt euch mal dichter zusammen` (13*/74; aus diesem Theaterspiel entwickelt sich im Übrigen eine Theater-AG – s. 4.2.3.1.4 u. 4.2.3.2.3.4.2). Hinweise auf soziale Prozesse ergeben sich ebenfalls bei dem Würfelspiel *Mäusejagd* (mit vorheriger Absprache unter den Schülern über Teilnehmer, Reihenfolge etc., einem *Quiz* im SU (bei dem jeweils einzelne Schüler die Rolle des Quizmasters übernehmen) sowie einem spontan von Schülern initiierten und aufgeführten Stegreifrollenspiel zum Märchen *Das leicht erworbene Brot` (5*).**

Wichtig ist noch die Feststellung der L., dass sie bewusst keine Computerspiele zur Verfügung stellt, da sie *diese Tendenz zum ständigen Spielen am Computer nicht noch fördern will* (16b/150); dafür werden aber vielfältige Lernprogramme angeboten, bei deren Bearbeitung die Schüler häufig ebenfalls zusammenwirken (s. 4.2.3.2.4.3).

Eine mindestens ebenso starke quantitative Gewichtung haben die Spiele der 1. Kategorie, die freien Spiele. Sie werden nahezu täglich in der Gleitzeit, aber auch in Pausen etc. gespielt. Sozial relevante Aspekte werden dabei virulent, wenn *ganz viel zwischen Jungen und Mädchen gespielt wird, viele Bewegungsspiele* (16b/150) sowie Spiele mit Autos und Puppen (5*/15) von den Schülern durchgeführt werden. Ebenso in Diskussionen und Absprachen über Teilnehmer, Reihenfolge, Regeln etc. bei Quartett- und Würfelspielen (5*716; 7/198, 403, 577, 967, 1227; 13*/66).

Das folgende Beispiel belegt eine solche Spielsituation während einer Gleitzeit: *Eine Gruppe von Jungen bereitet eine Runde Autoquartett vor. Da von den fünf lediglich vier mitspielen können, wird einem die Aufgabe des Spielleiters übertragen. Dabei diskutieren sie, wer dies lange nicht mehr gemacht hat und daher jetzt dran sei. Der Spielleiter mischt dann die Karten, teilt aus und überwacht den Fortgang* (14a/9).

Regeln/Rituale:¹ Weiter sind es Regeln und Rituale, die auf der organisatorischen Ebene das soziale Verhalten in der Klasse prägen und damit auch zur Sozialkompetenz

¹ Siehe Regeln zum WP 4.2.3.2.2.3 u. Regeln zur Prophylaxe von Unterrichtsstörungen 4.2.3.2.4.2 sowie das Streitschlichterprogramm in diesem Kapitel.

der Schüler beitragen. Hier einige Beispiele: Bereits im 1. Schuljahr finden Regeln gegenseitigen *Drannehmens* Beachtung (7/1454; s.a. 5*/48), weiter haben Regeln für den Gesprächskreis disziplinierende Wirkung (2*/37), und die offene Gleitzeit bietet den Schülern die Möglichkeit, sich Gesprächspartner zu suchen (7/664). Wichtig ist auch die Regel, dass niemand einen anderen auslachen darf, wenn dieser einen Fehler gemacht hat (17/373), vielmehr ist immer der Respekt vor dem, was der andere sagt, zu gewährleisten (17/436). *Verhaltensregeln im Sport* werden bereits in der 1. Stunde zu Schuljahresbeginn von der L. thematisiert, nachdem sie im 2. Schuljahr den Sportunterricht in ihrer Klasse übernommen hat (31b/3).

Mit einem Beispiel aus dem 1. Schuljahr unterstreicht Frau Esser die soziale Dimension von Regeln: *Z.B. durch die Störungen, die andere anmeldeten, ihnen immer wieder ins Bewusstsein gerufen, wie können wir zusammen eine Situation schaffen, in der wir alle gut arbeiten können oder auch spielen und uns bewegen können. Gerade wenn der Raum so eng ist, was da Rücksichtnahme bedeutet und wie wichtig da Regeln sind* (16b/103).

Eine soziale und Gemeinschaft stiftende Dimension haben ebenfalls die häufig (besonders in den ersten Schuljahren) praktizierten *Abschlusskreise* am Ende des Schulvormittags, wie das folgende Beispiel zeigt: *Alle treffen sich im Abschlusskreis, fassen sich an und sprechen über die vier vor ihnen liegenden freien Tage und die abgelaufene Woche. ... Alle verabschieden sich sehr herzlich* (23*/105).

Auch die Regelung der Klassendienste ist hier anzuführen. Bereits früh im 1. Schuljahr (3. Woche - 34b/4) mit Bildern und Klammern begonnen, werden jeweils montags im Gesprächskreis die üblichen Aufgaben reihum verteilt. Um soziale Gruppenprozesse besonders zu fördern, werden im 4. Schuljahr die Dienste gruppenweise übernommen und verantwortet (16b/437). Die soziale Dimension dieses Feldes wird nicht zuletzt durch mangelnde Bereitschaft von einzelnen Schülern deutlich, wie die folgende Tagebuchnotiz zeigt: *Umsetzung der Aufräumarbeiten läuft mit viel Stress ab, da sich einige Schüler gerne entziehen. Bei ihnen muss ich öfter eingreifen, um ihr Sozialverhalten zu verbessern* (7/ 99, 466, 803, 1412; 4*/87; 5*/233).

Feste und Feiern: Regelmäßige und besondere Feste und Feiern, wozu etwa auch ein besonders gestaltetes gemeinsames Frühstück zu rechnen ist, begleiten die Schüler in ihrer 4-jährigen Grundschulzeit und haben aus der Sicht der L. eine *ausgesprochen wichtige gemeinschaftsstiftende Dimension* (7/878).

Den Anfang markiert die Einschulungsfeier, und auch das Ende der Grundschulzeit wird mit einem besonderen Klassenabschlussfest begangen (33b/40; 34b/2). Ebenfalls findet der Abschluss der einzelnen Schuljahre in einer besonderen Veranstaltung statt, so etwa das 1. Schuljahr mit Grillabend, Nachtwanderung, Sternenbeobachtung und gemeinsamer Übernachtung in der Schule (34b/39).

Im Jahresverlauf der einzelnen Schuljahre finden sich dann öfter die besondere Gestaltung eines gemeinsamen Frühstücks, z.B. auch am Tag der Zeugnisausgabe (31b/34; 32b/27; 33b/22; 34b/9), sowie die jeweiligen Geburtstagsrituale, die entsprechend dem folgenden Beispiel ablaufen: *Lisa* (Geburtstagskind/HH) *setzt sich auf den Erzähl- und*

Geburtstagsstuhl. Es wird gesungen 'Lisa hat Geburtstag' und 'Hoch soll sie leben ...'. Dabei wird sie 8 mal emporgehoben. Daraufhin gratulieren alle Schüler noch persönlich. Auch Frau Esser gratuliert und übergibt ein persönliches Geschenk. Häufig haben auch die Geburtstagskinder noch eine Nascherei für die ganze Klasse mitgebracht, die dann allerdings erst in der Frühstückspause gegessen wird (2/16).*

Regelmäßig werden auch in der entsprechenden Jahreszeit die (nahezu) täglichen Adventsfeiern (zumeist in der Gleitzeit / montags jeweils mit der ganzen Schule im Foyer / teilweise mit Plätzchenbacken unter Mithilfe von Eltern) begangen. Adventskranz, Lichterkette, Weihnachtssäckchen für jeweils ein Kind am Adventskalender, Erzählen, Singen und Gedichte (häufig von Schülern eingebracht) bilden die Elemente für Szenen wie die folgende: *Wir haben ein Lämpchen angemacht und den Adventskranz und ich versuche mit den Kindern einzustimmen in eine Adventsstimmung, indem wir gemeinsam singen und gegenseitig erzählen. Ich merke, wie das den Kindern gut tut, denn sie werden ruhig und es kommen Vorschläge über alte und neue Weihnachtslieder. Die Kinder holen ihre Liedmappen. Dort sammeln wir schon seit dem 1. Schuljahr alle gelernten Lieder. Und singen bei Kerzenlicht (7/1156). Zusätzlich findet am letzten Schultag vor den Weihnachtsferien noch eine gemeinsame Schulweihnachtsfeier statt (32b/17; 33b/18).*

Weiter sind hier als Veranstaltungen mit besonderer sozial relevanter Dimension auch die in den Daten genannten Klassenfahrten (eintägig u. ausschließlich 4. Schuljahr) aufzuführen: Zu Beginn des Schuljahres wird im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Thematik Ritter eine Burg besucht, im Februar fährt man zum Schlittschuhlaufen in ein Eisstadion und zum Ende des Schuljahres findet eine Abschlussfahrt zum Hessenpark (Freilichtmuseum) und dem Opelzoo statt (33b/7, 26, 39).¹

Im 2. Schuljahr wird unter der Thematik *'Karneval der Tiere'* ein Fest gefeiert. Stichwörter dazu: *Tiere unterhalten sich* (Deutschu.); *verkleidete Tiere, Tierrollenspiele, Fütterung der Raubtiere, Tierwetrennen, Fangspiele* etc. (Sachu.); *Tierlieder* (z.B. *'Wenn der Elefant in die Disco geht'*/Musiku.); *Tierfest mit Bewegungsspielen* (Sportu./31b/22).

Einen, wenn auch randständigen, Aspekt von Festlichkeit, der gleichwohl eine gemeinschaftsstiftende Funktion enthält, schildert die L. im Kontext der *Geschichten für kleine Leute*. Die Szene zeigt im Übrigen, wie sensibel Frau Esser und ihre Schüler gegenüber solchen Situationen sind und wie sie sie atmosphärisch gestalten: Erzieherinnen in der Ausbildung hatten Geschichten für Kinder geschrieben, die von den Schülern überarbeitet und den Autorinnen bei einem Besuch in der Schule vorgetragen wurden. In diesem Zusammenhang erwähnt die L.: *Eigentlich war geplant, in Kleingruppen vorzulesen, da aber die Atmosphäre sehr gemütlich ist bei Kerzenlicht, Plätzchen, Kuchen und schöner Stimmung, entschließen wir uns, auf ausdrücklichen Wunsch der Kinder, doch gemeinsam im Raum zu bleiben und so die Gemeinschaft zu genießen.*

¹ Hinzuweisen ist an dieser Stelle auf die zahlreichen Besuche außerschulischer Lernorte mit ihren sozialen Dimensionen als Gemeinschaftserleben und in der Begegnung mit außerschulischen Experten (s. 4.2.3.1.5).

Zwischendurch machen wir gemeinsam Bewegungs- und Singspiele und eine große Zeiteinheit nimmt das Vorlesen der Geschichten durch Schüler ein (7/1492).

Weitere Einzelveranstaltungen der Kategorie Feste und Feiern seien hier zusätzlich angeführt, um damit das bisher schon entfaltete breite Spektrum potentieller Felder für soziales Lernen noch zu erweitern: Laternenzug, Nikolaustag, Brotbacken etc. im Rahmen einer RU-Einheit über jüdische Feste, einem Back- und Kochtag mit ausländischen Gerichten (31b), sowie Tanzen und Feiern im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Islam (33b/33-39).

Feste und Feiern erhalten ihre gemeinschaftsstiftende Dimension nicht ausschließlich während der Feier, vielmehr ist auch die Vorbereitung bedeutsam. Mit zwei Beispielen belegt Frau Esser, wie sie Schüler mit in die Planung und Vorbereitung einbezieht (soziale Komponente) und wie dabei Überlegungen zu den erwarteten Gästen (soziale Komponente) ein besonderes Gewicht erlangen.

Im ersten Fall (1. Schuljahr) wird ein *Zahlenfest* mit *Robbi* (kleiner Roboter als Phantasiegestalt vom *Plus-Minus-Planeten*) vorbereitet. Tage zuvor überlegt man gemeinsam: *Was gehört dazu? Was müssen wir vorbereiten? Klassenraum: Girlanden (Wimpel, Zahlen ...); Spiele erfinden, basteln; Lieder einüben; Geschenke für Robbi; Was müssen wir mitbringen?* (30b/13).

Das zweite Beispiel (3. Schuljahr) bezieht sich auf die bereits erwähnte Veranstaltungen mit zukünftigen Erzieherinnen. Auch hier wird im Vorfeld gemeinsam geplant. Dabei machen Schüler *Vorschläge für die Gestaltung, etwa mit Tischschmuck, Plätzchen usw., damit die Gäste sich wohl fühlen* (7/1378).

Streitschlichterprogramm: Nicht zuletzt ist hier das von Frau Esser dezidiert sowohl für die Klassen- als auch die Schulgemeinschaft geforderte *Streitschlichterprogramm* anzuführen (14b/20; 16/32). Konkrete Aspekte eines solchen Programms und entsprechende Alltagsprozesse vermitteln die folgenden Ausschnitte eines Interviews. Da Frau Esser hier viele wesentliche Aspekte sozialen Lernens thematisiert, wird die entsprechende Passage nahezu ungekürzt dokumentiert:

L.: Ich denke, da hat bei mir und in der Klasse auch eine Entwicklung stattgefunden. Da ist man immer auf der Suche nach Möglichkeiten, wie man Auseinandersetzungen, die ja fast tagtäglich vorkommen, wie man denen begegnet. Ich hab da unterschiedliche Wege beschritten.

Auch, dass ich irgendwann mal zwei Stühle genommen habe, das waren Versöhnungsstühle, auf denen mussten sich die Kinder, die gestritten hatten, gegenüber setzen, so dass sie sich anschauen konnten. Jeder durfte dann zu Wort kommen und aus seiner Sicht den Konflikt beschreiben. Das Besondere war, dass sie sich dabei angucken sollten. Und je mehr sie gezwungen waren, sich in die Augen zu schauen, um so entspannter wurde das, und irgendwann schlug das um in ein Lachen. Weil die Nähe und dem Sich-nicht-entziehen-können, gezwungen hat, den anderen mit neuen Augen zu sehen.

Das ist so ein Baustein, aber das andere, was ich jetzt in den letzten zwei Jahren so in den Blick bekomme, ist die Einsicht, dass man ja Streit auf einer Ebene so schlichten muss, wo keiner als Verlierer rausgehen darf. Da muss man versuchen, dass die Kinder

so Spielregeln lernen. Die eine Spielregel ist halt eben, dass man nicht nur das kritisiert, was man bei dem Anderen sieht, sondern dass man erst mal bei sich anfängt. Also seine eigene Position beschreibt, aber aus der Haltung heraus, nicht anzugreifen, sondern zu beschreiben, und dass das dann auch der andere darf und dass man dann versucht, Wege zu finden, wie man jetzt aus der Situation herauskommt, wenn man nicht mehr den Knoten entzerren kann, wie alles angefangen hat. Andere Schüler können da auch Tipps geben. Dass man dann auch so ein Art Vertrag schließt und dass es dabei auch wichtig ist, bei dem was man sich jetzt vornimmt, dass man den Vertrag auch in einen zeitlichen Rahmen setzt. Dass man z.B. sagt: 'Bis Freitag probieren wir jetzt mal anstatt uns in der Pause zu kloppen, ganz gezielt ein Spiel miteinander zu machen. Oder andere helfen uns auch ganz gezielt dabei und dann gucken wir am Freitag mal, ob es geklappt hat'. Dass man denen auch eine Chance gibt, ein Erfolgserlebnis zu haben.

HH: Diese Regel gibt es also in deiner Klasse?

L.: Ja, und ich denke, dass diese Gruppe in ihrem sozialen Miteinander viel davon gelernt hat. Und dass die dann auch solche Dinge selbst in die Hand nehmen. Ich hab z.B. auch bei solchen Konflikten die Regel, denn manchmal bringt das viel, dass die beiden den Konflikt alleine vor der Tür regeln und das nicht vor der Klasse behandelt wird. Das sind so einzelne Bausteine, die da zusammenkommen.

... dass es ganz wichtig ist, etwas einzuklagen und auch durchzuhalten und Grenzen dabei zu ziehen und auch eben sinnvolle Maßnahmen zu ergreifen, wenn eine Sanktion notwendig wird. Ich hab z.B. häufig Verträge schriftlich machen lassen, oder ich hab sie aufgefordert, das, was passiert ist, aufzuschreiben, und dann aber auch dazuschreiben, wie sie sich vorstellen können, dass man den Streit in eine andere Richtung hätte leiten können. Um auch die Kinder ins Reflektieren darüber zu bringen, was da eigentlich abläuft und warum das immer eskalieren muss. –

HH: Und das könntest du dir auch für die Schule vorstellen?

L.: Ich glaub, dass das ganz wesentlich wäre, gerade wenn man so auffällige Schüler hat. Das hat aber viel mit Gemeinsamkeiten und dem Durchhaltevermögen und der Bereitschaft jeder einzelnen Kollegin, jedes Kollegen zu tun, sich auch daran zu halten. ...

HH: Werden die Regeln auch mit den Kindern besprochen oder mit ihnen entwickelt?

L: Das ist bei uns so ein Prozess gewesen. Ich denke, ich hab das jetzt nicht so genau benannt, aber die haben in entsprechenden Situationen bestimmte Rituale kennengelernt, wie das mit den Stühlen. Wir haben das immer situativ aufgegriffen und nicht daraus eine Unterrichtseinheit gemacht.

Da fällt mir noch ein, dass eine Freundin von mir eine Fortbildung gemacht hat und da an einem Streitschlichterprogramm arbeitet. Sie hat mir dann mal so Einblicke gegeben in verschiedene Punkte, auf die sie so hingewiesen wurden. Da ist mir bewusst geworden, dass ich vieles von dem schon sehr lange in meiner Arbeit gemacht habe, ohne dass ich theoretisch Streitschlichterprogramme erarbeitet hätte. Das fiel mir da auf, dass es verschiedene Prinzipien gibt, die da trainiert werden, bestimmt noch einmal auf einer anderen Ebene, die mir aber schon im Vorfeld bewusst waren und die ich bei mir so wieder finde. Aber den Begriff Streitschlichterprogramm, den habe ich dafür nicht in den Mund genommen, den habe ich erst jetzt übernommen (16b/32-98).

In diesem Zusammenhang ist noch der Hinweis von Frau Esser wichtig, dass man sich im 1. Schuljahr *wirklich Zeit* nimmt, *Streit aufzuarbeiten, elementare Formen des Miteinanders zu praktizieren, etwa mit Streitsituationen umzugehen* (21b/35).

Das folgende Beispiel belegt unspektakulär die Praxis (4. Schulj.), besonders die Selbstverständlichkeit, mit der die Schüler die Anwendung des Programms fordern und damit umgehen:

(Unterrichtsbeginn/HH) *An einem Tisch findet eine verbale Auseinandersetzung statt, sonst ist es ruhig im Raum. Die L. geht nach vorne, steht einen Moment vor der Tafel und begrüßt die Schüler. Sofort meldet sich ein Schüler von dem genannten Tisch und beklagt sich über einen anderen, der beim Spiel in der Pause die Reihenfolge nicht eingehalten habe, es sei zum Streit gekommen. Er fordert das Streitschlichterprogramm. Die L. lässt die Streitschlichterregeln kurz nennen. Die Schüler verweisen darauf, dass jeder zunächst einmal seine Position darlegen soll und dass man dann mit einem dritten Schüler nach einer Lösung sucht. Darauf die L.: 'Ihr beiden solltet zu Beginn des WP diese Regeln beachten und miteinander sprechen, damit ihr dann auch wieder in Frieden am Tisch zusammenarbeiten könnt. Bezieht die anderen am Tisch mit ein, später könnt ihr mir dann berichten'. ...*

10.06 - *Die Schüler sind wie folgt tätig: Drei versuchen den Streit zu schlichten (der Streitschlichter-Schüler achtet darauf, dass abwechselnd jeder reden kann; die L. schaut aus der Distanz immer wieder einmal in diese Richtung) ... (15*/9).*

Beispieltext (13): Regeln des Streitschlichterprogramms werden angewendet

Schulische Erfahrungsräume und soziales Lernen: Die Bedeutung der Schule für soziale Prozesse wurde im Kontext des Streitschlichterprogramms schon herausgestellt. Allgemeine Aspekte thematisiert die L. noch einmal an anderer Stelle. Danach sollen die Schüler in ihrer Schule Räume für unterschiedliche Erfahrungen erhalten, *insbesondere auch im Umgang mit anderen, und besonders Fähigkeiten wie Teamfähigkeit und insgesamt Sozialkompetenzen entwickeln* (14b/13). Dazu ist es nach ihrer Einschätzung notwendig, dass die Schüler *sich nicht nur um sich selbst und ihre Klasse drehen, sondern dass sie auch den Blick geschärft bekommen für die anderen ...* Wichtig ist es der L., dass sie auch die Fähigkeit erlangen, *zu unterscheiden und zu relativieren, was sie selbst erfahren im Vergleich zu anderen, das auch mal einschätzen zu lernen.* Schließlich nennt sie in diesem Zusammenhang auch noch die Notwendigkeit für die Schüler, *andere Lehrpersonen kennenzulernen, sich auf diese einzustellen, sich mit denen auseinanderzusetzen, mit deren Stil klarzukommen* (14b/77 - 84; s. Konkretisierungen dazu in 4.2.3.1.2).

c) **Demokratische Dimensionen im Schulalltag¹**: „*Demokratisch ist dabei, wenn alle dann zusammen sitzen und nach Lösungen suchen und jeder Vorschläge machen kann*“ (16b/103).

Demokratische Elemente sind, wie schon ausgeführt, nach Einschätzung von Frau Esser *für das Zusammenleben in der Schule wichtig, aber auch für die Kinder als Mitglieder der Gesellschaft, in der sie ja auch mal Verantwortung übernehmen müssen* (29/6).

Ein Stück weit Demokratie in der Schule wird aus ihrer Sicht an der gemeinsamen Erarbeitung und dem entsprechenden Umsetzen von **Regeln** erkennbar (16b/103). Dies gilt sowohl für Regeln des WPs etc. (16b/103) als auch für Regelungen bei Konflikten und Problemen. Auf Nachfrage führt die L. dazu aus: *Demokratische Prozesse finden m.E. auch da statt, wo es um Konflikte zwischen den Schülern geht, bzw. wo es um die Lösung solcher Konflikte geht, die die Kinder miteinander haben. Demokratisch ist dabei, wenn alle dann zusammen sitzen und nach Lösungen suchen und jeder Vorschläge machen kann. Wichtig ist dann auch dabei, dass verabredete Lösungen oder Regelungen eingehalten und von allen auch kontrolliert werden. Die Klassengemeinschaft ist also nicht nur bei dem Finden von Lösungen beteiligt, sondern auch bei der Überprüfung des Einhaltens. Die klagen das dann auch ein. So haben wir z.Z. einen Schüler, der hat größte Probleme, sich in den Pausen ohne Streit, Konflikte etc. zu verhalten. Da denken wir gemeinsam drüber nach, wie der sich in den Pausen beschäftigen kann, und einzelne Kinder übernehmen dann die Aufgabe, mit ihm zu spielen, auf ihn zu achten usw.*

*Ein ganz anderer Aspekt ist, wenn wir einen **Wochenpräsidenten** haben, der für bestimmte Aufgaben verantwortlich ist und auf manches achtet. Damit beginnen wir schon im 2. Schuljahr und weiten das dann immer weiter aus. Ein solcher Präsident hat z.B. die Aufgabe, Gesprächskreise zu leiten. Er muss den Schülern das Wort erteilen und darauf achten, dass bestimmte Regeln eingehalten werden. Er muss darauf achten, dass jeder die Möglichkeit für eine Wortmeldung bekommt, dass einzelne sich nicht so in den Vordergrund spielen. So darf man nur dreimal bei einer Sache nachhaken, dann kommt jemand anderes dran. Normalerweise kommt jeder Schüler damit einmal dran. Das ist für den jeweiligen Präsidenten ein Stück Einübung von gesellschaftlichen Abläufen, aber auch für die anderen Schüler in der Klasse, denn sie müssen sich ja auch unterordnen und gewissen Regeln folgen.*

*So ein Präsident kann auch ein **Klassengespräch** fordern, wenn es etwas zu regeln gibt oder ein Problem gibt. Der kann dann sagen: 'Wir müssten mal ein Klassengespräch führen'. Das kann dann, wenn es dringend ist, an dem Tag noch sein. Das kann aber auch im Zusammenhang mit einem Wochenabschlusskreis stattfinden* (29/18). Gegenstand eines solchen Klassengesprächs sind auch Gestaltungsvorschläge für den Klassenraum sowie die Planung von Festen (33a/Anh.).

¹ Demokratische Dimensionen könnten auch außerhalb von Sozialkompetenz eigenständig behandelt werden. Da die L. aber expressis verbis *demokratische Elemente grundsätzlich im Zusammenhang mit sozialem Lernen in der Schule* sieht und außerdem die entsprechende Datenbasis für ein eigenes Kapitel eher schmal ist, erfolgt hier eine Subsumierung unter Sozialkompetenzen.

Im Rahmen einer Unterrichtshospitation konnte ein solcher Vorgang bzw. die Forderung eines Klassengesprächs durch die *Klassenpräsidentin* beobachtet werden. Der Anlass war ein *mehrmaliger Konflikt mit einem anderen Lehrer*, der nach Meinung der Klassenpräsidentin in einem Klassengespräch thematisiert werden müsse (14a/14).

Solche Kreise, *so eine Art Parlament*, wo Schüler Vorschläge machen können (z.B. zur Gestaltung des Schulhofs, zu Spielen u. Regeln), wo abgestimmt wird und sie dann auch Verantwortung übernehmen, wäre aus Sicht von Frau Esser für die ganze Schule sinnvoll (29/54).

In diesem Kontext sind auch die **Abschlusskreise** anzuführen, denn sie haben, so Frau Esser, *auch was mit Demokratie zu tun. Die finden nicht regelmäßig, aber doch sehr häufig statt. Die werden auch von Schülern gefordert. Wir setzen oder stellen uns dann am Ende des Unterrichtstages zusammen und fassen uns auch oft dabei an und dann kann jeder sagen, was ihm an dem Tag gut gefallen hat, was nicht gut war, wo es Probleme gab, was man noch mal machen will oder auch nicht. Auch dass die einzelnen Kinder persönliche Dinge vorbringen können, also wie es ihnen ergangen ist, wie sie sich gefühlt haben, was sie evtl. an diesem Tag angenehmes oder unangenehmes vorhaben und andere daran dann teilhaben können usw. Also insgesamt auch ein Stück weit Demokratie, weil sie da auch Vorschläge machen können, Dinge wünschen oder fordern können etc.* (29/46).

Schließlich führt die L. noch einen ganz anderen Aspekt von Demokratie an, der ihr erst in jüngster Zeit durch eine Publikation¹ in dieser Bedeutung bekannt wurde. Sie hatte dort gelesen, *dass man auch das gemeinsame Philosophieren mit Kindern, also das gemeinsame Nachdenken darüber, wo wir herkommen, was wichtig ist, was uns bewegt usw., dass man dies auch als Demokratie in der Schule ansehen kann, weil dadurch freies, unabhängiges Denken der Kinder gefördert wird. So hab ich das bisher nicht gesehen. Wenn man das aber so versteht, dann gibt es bei mir in der Schule auch Demokratie außer der Regelerarbeitung. Klar, denn solche Fragen werden bei uns oft angesprochen, im RU aber auch sonst, die werden von mir oder auch den Kindern gestellt, etwa wenn jemand gestorben ist usw. Da können sich natürlich alle Kinder zu Wort melden und ihre Sicht sagen. Da herrscht dann immer eine große Ernsthaftigkeit* (29/9).

d) Erzieherisch-intervenierende Ebene²: *„Du Michael, hier wird jetzt aufgeräumt, du kannst nicht einfach nach draußen gehen und die anderen das machen lassen“* (4*/98).

Wenngleich sich in den Daten nur vereinzelte Hinweise finden, so kommt die Förderung von Sozialkompetenz der Schüler für Frau Esser nicht ohne erzieherische Interventionen aus, so jedenfalls ihre Aussage im Kontext einer Alltagsszene: Im Anschluss an einen Werkunterricht erwähnt sie eine Aufräumscene, die *mit viel Stress* abläuft, *da sich einige Schüler gerne entziehen. Bei ihnen*, so die L., *muss ich öfter eingreifen, um ihr Sozialverhalten zu verbessern* (7/99). Ein analoges Szenario ist im Eingangszitat belegt.

¹ Balhorn, H. u. a. (2002): Sprachliches Handeln in der Grundschule, Schatzkiste Sprache 2, Frankfurt/M.

² Siehe zu Unterrichtsstörungen Kap. 4.2.3.2.4.2

Darüber hinaus werden einige weitere Situationen angedeutet, zumeist in Gesprächskreisen, in denen die L. erzieherisch interveniert, mit dem Ziel sozialer Disziplinierung und Förderung von Umgangsformen. Auffallend dabei ist, dass sie nicht bloß maßregelt, sondern soziales Verhalten mit Hinweisen auf einzelne Kinder oder die Klassengemeinschaft einfordert:

Zunächst sind hier die beiden schon erwähnten Konfliktfälle aus dem Wochenabschlusskreis anzuführen: *Eine Schülerin hatte beim Töpfern ihren Ring ausgezogen und abgelegt. Nachher war dieser nicht mehr dort. Sie suchte ihn und war noch einmal zurück in den Werkraum gegangen. Jetzt kommt sie zurück ohne Ring. Die L. fragt nach dem Grund ihres Entfernens. Einige Schüler rufen denselben in den Kreis. Andere sagen nun, dass Jan den Ring gefunden habe. Die L. fordert ihn auf, diesen doch wieder zurückzugeben. Jan kommt dem nach. Die L.: 'Den darf man aber nicht einfach so einstecken, da muss man mal fragen, wem der gehört'. Schüler wiederholen das vorwurfsvoll. Die L. beschwichtigt: 'Ich glaube, der Jan hat daraus was gelernt'. Es kommt zu einem kurzen Gespräch über Gegenstände, die anderen gehören. Dabei melden sich neben der L. und dem betreffenden Schüler auch andere zu Wort (8*/36). Später maßregelt die L. einen Schüler, der zum wiederholten Mal stört: 'Das ist jetzt das letzte Mal, sonst musst du den Kreis verlassen, weil wir nicht verstehen, was die anderen sagen'. Nach einer kurzen Pause: 'Entschuldige, aber ich musste das jetzt mal so deutlich sagen' (eine Störung dieses Schülers war in der Folgezeit nicht mehr zu beobachten) (8*/57).*

Weitere Szenen im Aufriss, die sehr deutlich die soziale Dimension erkennen lassen (stichwortartig):

In einer Morgenkreisszene appelliert die L. an die Schüler: *'Bitte gebt auch der Melli die Möglichkeit zu erzählen, das hat doch bis jetzt so gut geklappt'* (2*/62); einen im Erzählkreis (vor-)lauten Jungen verweist sie auf gemeinschaftliche Regeln, indem sie fragt: *'Machen wir das immer so, dass derjenige, der am lautesten schreit, auch als erster dran kommt?'*, was dieser dann verneint (2*/37); in ein Erzählgewirr ruft die L.: *'Entschuldigung, wenn ihr alle erzählt, kann niemand etwas verstehen'* (8*/19); Aufmerksamkeit für einen Schülervorschlag während einer relativen Unruhe erreicht sie durch den Hinweis: *'Was Mirco sagt, ist vielleicht für alle wichtig'* (8*/98); einem zurückhaltenden Schüler ermöglicht sie durch Intervention eine Meinungsäußerung: *'Hier ist jemand, der hat noch gar nichts gesagt'* (8*/111); auch das Klären von *Pausenproblemen* ist hier anzuführen (7/86); schließlich berichtet Frau Esser eine für ihre Sozialerziehung relevante Begebenheit aus einer Vertretungsstunde in Klasse 1: *Zwischendurch ermahne ich zwei, drei Schüler, die sehr unausgeglichen sind und sich aggressiv anderen gegenüber verhalten, sich zu benehmen. Ich spreche mit ihnen sehr ernst, indem ich sie aus der Gruppe herausnehme* (7/1454).

Offenheit als Haltung der L. gegenüber der für die Schüler wichtigen Sozialkompetenz

Offenheit äußert sich hier zunächst als Einsicht in die Sinnhaftigkeit, ja Notwendigkeit sozialer Kompetenzen der Schüler.

In der Umsetzung zeigt sich Offenheit dann auf der inhaltlichen Ebene in der Auswahl von sozial relevanten Themen durch die Lehrerin sowie solchen, die sich im (un-)

sozialen Miteinander der Schüler ergeben (z.B. Ausländerproblematik) oder im Gefolge sozial-ethischer Fragen, die von den Kindern aufgeworfen werden.

Auf der organisatorisch-methodischen Ebene werden Schülern zudem vielfältige Räume für soziale Erfahrungen eröffnet, besonders in der häufig praktizierten Partner- und Gruppenarbeit, aber auch im Helfersystem, in den vielfältigen Spielmöglichkeiten mit ihren besonderen Freiräumen für die Schüler, der Vorbereitung und Durchführung von Festen und Feiern, durch Regeln/Rituale sowie das Streitschlichterprogramm.

Eine besondere Bedeutung kommt auch demokratischen Elementen zu, wenn die Schüler an der Erarbeitung und Umsetzung von Regeln beteiligt werden, in der Funktion als Klassenpräsident Entscheidungsfreiräume haben und im Rahmen von (demokratischem) Philosophieren freies und unabhängiges Denken der Schüler gefördert wird.

Eine offene Haltung zeigt die L. ebenfalls für erzieherisch-intervenierende Maßnahmen, wenn sie der Meinung ist, dadurch das Sozialverhalten (z.B. Verantwortung für den Klassenraum) einzelner Kinder zu verbessern.

4.2.2.4 Handlungskompetenz: „... was bauen Kinder für ein Arbeitsverhalten auf und für Fertigkeiten ...?“ (1b/392).

Wir haben da auch eine Konzeption vorne in dem großen Tagebuch, z.B. wonach ich an den einzelnen Kapitel arbeiten kann, worauf ich achte, wie ich etwas beachte beim Lesen, wie ich etwas darstellen kann. Dann haben die ihr Buch (Ganzschrift/HH), dass sie gelesen haben, gleichzeitig im Lesetagebuch aufgearbeitet. Das haben wir z.B. gemacht mit einem Buch, da ging es im Unterricht um die Außenseiterproblematik, oder auch mit dem Buch 'Ben liebt Anna' bei dem Thema Freundschaften und Sexualerziehung. Das kostet dann zwar sehr viel Zeit, aber die Kinder lernen da auch sehr viel an Ausdauer und Arbeitshaltung. Darüber werden dann vielfältige Fertigkeiten entwickelt, die man da ablesen kann und die in vielen anderen Zusammenhängen sehr wichtig sind, eigentlich überall genutzt werden können (7/238).

Einführungstext (10): die systematische Erarbeitung von Ganzschriften fördert Arbeitshaltung und methodische Fertigkeiten

Schülern gerecht zu werden, so der vielfach genannte Anspruch von Frau Esser, bedeutet auch, Kompetenzen bei ihnen anzubahnen, offen zu sein für das, was sie in Gegenwart und Zukunft lebensstüchtig macht. Einleitend in 4.2.2.1 wurde bereits herausgearbeitet, dass das die *Kulturtechniken* umfasst, die *ein ganz zentrales Ziel* für Frau Esser darstellen. Ebenfalls dazu gehören *selbständiges Lernen mit Arbeitstechniken und sich selbst organisieren und eben ne Arbeitshaltung* (1b/209), *um weiter das Lernen zu lernen* (12/31). Sowohl in diesen Aussagen wie auch im Einführungstext und den weiteren Daten wird deutlich, dass die L. die Bereiche Arbeitshaltung (im Sinne von Interesse und Motivation) und Methodenkompetenz (im Sinne von Fähigkeiten/Fertigkeiten, um systematisch/adäquat handeln zu können) in einem Zusammenhang thematisiert. Daher werden beide hier als Handlungskompetenz zusammengefasst. Die so entstandene Kategorie ist durch relative Nähe und partielle Überschneidung zur oben thematisierten Selbstkompetenz gekennzeichnet.¹ Stand dort allerdings die Stärkung der Person, das Selbstvertrauen etc. im Fokus, so werden hier die intendierte Arbeitshaltung (1.) und das methodische Handlungsrepertoire (2.) der Schüler entfaltet. Schließlich ist auch auf diesem Felde der Frage nach Offenheit nachzugehen.

4.2.2.4.1 Grundsätze²: „... ihn so zu fordern und zu fördern, dass er sieht, was er eigentlich kann“ (6/149).

Auffallend in den Daten ist der relativ verbindliche Ton, mit dem Frau Esser Aspekte dieses Kompetenzfeldes sowohl gegenüber dem Kritikertext (Offenheit kritisierend) als auch gegenüber dem Fragebogen (Offenheit befürwortend) thematisiert.

Den Kritikern hält sie entgegen, dass es in der Grundschule nicht um das Vermitteln *unendlich vieler Inhalte* gehen kann, sondern dass *Kulturtechniken* zu erarbeiten sind, zu denen auch eine entsprechende Arbeitshaltung, Fertigkeiten etc. gehören, *um weiter das Lernen zu lernen* (12/31; 1b/209), und dazu ist, so ihr Credo an anderer Stelle, *für die meisten Kinder Offenheit der Unterrichtsformen und auch im Unterrichtsablauf sinnvoll* (6/118).

¹ So kann Arbeitshaltung auch als Teil von Selbstkompetenz angesehen werden.

² Die folgenden Ausführungen sind weniger als Grundsätze, sondern eher als grundsätzliche Vorüberlegungen zu verstehen, da keine gemeinsamen Essentials für die Arbeitshaltung und die Methodenkompetenz sinnvoll erscheinen.

Anders ihre Argumentation gegenüber dem Fragebogen, hinter dem sie offensichtlich eine starke Forderung nach Offenheit auch auf diesem Terrain vermutet. Auf die entsprechenden Items (10/16, 25) reagiert sie mit Kommentierungen in einem apologetischen Unterton. Zunächst gibt sie zur Frage nach einer angemessenen Mischung verschiedener Formen im Unterricht an: 20% für *'frei gewählte bzw. selbst erdachte Aufgaben selbständig bearbeiten'*. In ihrem Kommentar dazu stellt sie zwar fest, dass sie immer bemüht ist, *Aufgaben oder auch Ideen* der Schüler Raum zu geben, um dann aber kritisch hinzuzufügen: *Es gibt auch, sagen wir Kulturtechniken bzw. Methoden, wo ich genau weiß, an denen müssen wir jetzt dran bleiben, die sind jetzt dran, die müssen geübt und gefestigt werden. Da stell ich jetzt fest, dass gezielte Zeichnen z. B. von etwas, mit Sorgfalt mal etwas umsetzen und zeichnen und nicht alles husch, husch hinschmieren und meinen, jetzt bin ich fertig. Das schaffen nicht alle. Also auch daran zu bleiben, einzuklagen, dass Dinge mit einer gewissen Sorgfalt und Ausdauer mal bearbeitet werden müssen über das Lustgefühl des einzelnen Schülers hinaus. Wenn ich denke, das ist jetzt dran, dann will ich nicht ständig selbst gewählte, selbst erdachte Dinge aufnehmen, nein, dann will ich genau das Ziel verfolgen, weil ich weiß, das haben die jetzt nötig und darauf kommt es an (11/112).*

Das zweite Item, das Frau Esser im Kontext der Arbeitshaltung sieht, die Aussage, *'das Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen'*, wird von ihr mit den Werten 4/4 (a. d. Ratingskala- 10/25) als wichtiges Merkmal für ihren Unterricht ausgewiesen. Später relativiert sie aber auch dies: *Das ist ja auch an einer Stelle sehr problematisch, weil es Kinder gibt, die im Grunde zehn Schuljahre lang lernen müssen, eben gegen ihr Tempo anzuarbeiten und nicht vor der Arbeit wegzulaufen und alles so in die Länge zu ziehen, dass sie nicht zum Ergebnis kommen. Da bin ich nämlich nicht mehr der Meinung, dass sie das Tempo frei wählen sollen, sondern dass ich sie im Grunde genommen ständig drängen muss und auch ein Stück weit kontrollieren muss, damit sie eben an diesem Punkt in ihrer Arbeitshaltung Fortschritte machen. Da liegt dann auch ein anderer Schwerpunkt, finde ich, wenn Kinder eben an diesem Punkt gezwungen sind, ihre Arbeitszeit nicht immer nur selbst einzuteilen, sondern zu reflektieren: Wie teile ich mir meine Zeit ein und wie schaffe ich es, die Zeit besser für mein Lernen zu nutzen und nicht nur zu trödeln und im Grunde immer vor der Arbeit wegzulaufen (11/38).*

Konkret wird das angesprochene Problem wieder am Fall eines in ihre Klasse gewechselten Schülers. Dieses und andere Beispiele, deren pointierte Darstellung durch die L. (s.u.) sowie die Einzelaspekte am Ende des Abschnitts belegen, dass besonders die Arbeitshaltung einzelner Schüler ein heikles Feld des Unterrichtsalltags darstellt und so die dezidierte Position von Frau Esser zu erklären ist:

Da versuch ich jetzt so ein bisschen auszuloten, ihn so zu bestärken, ihn so zu fordern und zu fördern, dass er sieht, was er eigentlich kann. Aber er fragt immer zuerst, wenn er was tun soll: 'Oh, muss ich das?' oder: 'Warum das denn schon wieder?' Ich sag ihm dann: 'Du kannst sagen was du willst, ich bin hartnäckig, du musst das tun und du wirst sehen, was du kannst' (6/149).

Beispieltext (14): nachdrückliche Forderungen der L. bei mangelnder Arbeitshaltung eines Schülers

4.2.2.4.2 Arbeitshaltung: „*Während der Arbeit mit dem WP fiel mir heute auf, dass es vielen Kindern sehr gut tat, ausdauernd und ohne Unterbrechung an ihren Geschichten schreiben zu können*“ (7/269).

I. Grundsätze: „*... dass es sehr auf die Aufmerksamkeit und die Arbeitshaltung ankommt, das zu verstehen*“ (7/1074).

Neben den allgemeinen Begründungsmomenten Lebensweltbezug, gesellschaftliche und berufliche Erfordernisse ist eine gewisse Arbeitshaltung für Frau Esser eine notwendige Voraussetzung für inhaltliche bzw. fachliche Lernprozesse der Schüler (7/1074 / s.o.).

Darüber hinaus finden sich in den Daten weitere Begründungsaspekte: Damit die Kinder schwierige Sachverhalte verstehen, ist ein hohes Maß an Konzentration und Aufmerksamkeit notwendig (7/1074); Kindern tut es offensichtlich *sehr gut* und es ist für sie selbst mit einer gewissen Befriedigung verbunden, *ausdauernd und ohne Unterbrechung* zu arbeiten, sie sind dann erfolgreich, was sich wiederum positiv auf ihre Motivation auswirkt (7/269); wenn einzelne Kinder Eigeninitiative und entsprechende Arbeitshaltung auszeichnet, dann lassen sich andere *anstecken* und für erfolgreiches Arbeiten *motivieren* (3b/121; 7/493); Arbeitshaltung ist ein zeugnisrelevanter Aspekt (6/369); schließlich ist es wichtig, dass die Schüler *genügend Ausdauer und eine entsprechende Arbeitshaltung mitbringen, um in diesem System* (weiterführender Schulen/HH) *stabil zu sein, sich durchbeißen zu können und sich ein Stück weit auch anzupassen* (1b/463).

In der aktuellen Sozialisierung der Kinder sieht Frau Esser eine besondere Notwendigkeit der Förderung von Arbeitshaltung durch die Schule. Sie kommt nämlich zu der Einschätzung, dass heute bei vielen Kindern in Folge aller *möglichen Faktoren der veränderten Kindheit die Konzentrationsfähigkeit rasant nachgelassen hat, oder auch ihre Arbeitshaltung ein ganz großes Problem darstellt* (12/104), dass es ein großes *Manko von Kindern* [ist], *sich* [nicht] *durchbeißen zu können* (12/65). Solche Kinder haben es besonders schwer, *etwas zu ihrer eigenen Sache zu machen, weil der ganze Lebenslauf auch zu Hause ganz anders ist ...*, sie sind nur gewöhnt, *gedrängt zu werden und unter Kontrolle zu stehen, und die immer auch beobachten, wenn die* (die L./HH) *auf mich aufpasst und alles genau registriert, dann tue ich das* (6/54). Angesichts solcher Kinder und des eher bescheidenen Erfolgs ihrer Bemühungen als L. überkommt sie eine gewisse Resignation, und sie fragt sich: *Was muss eigentlich noch passieren, damit ich irgendwann das Gefühl habe, jetzt hat sich was getan*, und dies bezogen auf Schüler und ihre Eltern (6/54). Als Konkretisierung vieler Einzelaspekte dieser Problematik hier wieder eine Fallskizze:

Eine Mutter ... klagt mir ihr Leid über die Arbeitshaltung ihres Sohnes. Sie ist eine ... Aussiedlerin, die selbst berufstätig ist und daher wenig Zeit hat, aber sehr viel Druck auf ihren Sohn ausübt. Bereits schon von dem 1. Schulj. an. Und dieser Druck, so sagt sie dieses Mal von sich aus, hat nicht besonders zur selbständigen Arbeit beigetragen. Wir sprechen gemeinsam mit dem Jungen über seine Arbeitshaltung und über Möglichkeiten, dies zu verändern und verabreden, dass er ohne seine Mutter noch in der Schule seine HA nach dem Unterricht erledigen soll und ihr beweisen, dass er dies auch selbständig regelt (7/368).

Beispieltext (15): Gespräch mit einer Mutter und ihrem Sohn über dessen problematische Arbeitshaltung

Neben Ursachen in der Sozialisation der Kinder sieht die L. bei einzelnen auch Begrenzungen *von ihrem Intellekt her*, wenn es um Eigeninitiative und das Durchschauen von Sachverhalten oder offenen Unterrichtssituationen (etwa im WP) geht. Sich dort *durchzubeißen*, erfordert für diese Kinder *viel mehr Anstrengungsbereitschaft* (6/112-140). Offener Unterricht stellt demnach hinsichtlich seiner Komplexität für solche Kinder, und im Gefolge auch für die L., eine besondere Herausforderung dar. Selbstkritisch fragt sich Frau Esser dann auch einmal, ob die Schüler immer ihrem hohen Anspruch an Selbstorganisation etc. gerecht werden können und weiter: *Und ich muss dann auch von mir verlangen, dass ich die einzelnen Kinder im Blick behalte und für jedes einen Weg zwischen Offenheit und Forderung finde, dass die Kinder sich nicht nur die Nischen suchen, wo man sich der Arbeit oder der Auseinandersetzung mit einer Sache entziehen kann oder des Übens* (12/58).

Außerdem sieht sie mit zunehmendem Alter bei den Schülern einen Zusammenhang von Benotung und Anstrengungsbereitschaft (hier auf den künstlerischen Bereich bezogen). Deprimierend findet sie es, wenn Kinder bei solchen Arbeiten zunächst fragen, ob diese benotet werden und von der Antwort dann evtl. ihre Arbeitshaltung abhängig machen (3b/237).

So positiv die Arbeitshaltung von Frau Esser auch beurteilt wird, so klar ist für sie, dass die entscheidende Voraussetzung dafür in einem inhaltsbezogenen Interesse als intrinsischer Motivation liegt: *Das Wichtigste ist allerdings, dass das Interesse der Schüler an den Inhalten und an dem Lernen allgemein geweckt wird, dass sie von daher motiviert werden zum Lernen, zu einer positiven Arbeitshaltung, und nicht vorwiegend durch Druck. Das muss auch manchmal sein, aber das steht nicht im Vordergrund. Dieses Motivieren ist im OU viel besser durch die Beteiligung und Mitbestimmung der Schüler möglich, als wenn ich alles vorgebe, da treffe ich halt nicht immer das Interesse aller. Außerdem hängt die Arbeitshaltung davon ab, wie wir miteinander umgehen* (12/148).

Zusammengefasst ergeben sich folgende grundsätzlichen Aspekte:

eine positive Arbeitshaltung bedeutet

- **etwas zur eigenen Sache zu machen und sich der Auseinandersetzung mit einer Sache zu stellen;**
- **die Zeit für das eigene Lernen zu nutzen;**
- **die Fähigkeit zu einer kontinuierlichen Arbeit (auch ohne Fremdbeobachtung und evtl. gegen das eigene *Lustgefühl*) ;**
- **die Fähigkeit zu einer konzentrierten und sorgfältigen Arbeit;**

eine positive Arbeitshaltung

- **ist für die Lebenstüchtigkeit sowie gesellschaftlich-berufliche Erfordernisse wichtig;**
- **Voraussetzung für (inhaltlich/fachliche) Lernprozesse;**
- **erleichtert Verstehen schwieriger Sachverhalte;**
- **vermittelt Arbeitszufriedenheit und Motivation;**
- **motiviert andere Schüler;**
- **ist zeugnisrelevant;**

- **ist notwendig für Erfolge in weiterführenden Schulen;**
- **ist in der Schule besonders zu fördern, weil**
 - **Kinder hier (sozialisatorisch bedingte) Defizite aufweisen,**
 - **Eltern (bes. berufstätige u./o. allein erziehende) nicht genügend Zeit für eine diesbzgl. Förderung haben und**
 - **einzelne Kinder aufgrund intellektueller Begrenzungen Probleme zeigen;**
- **wird vornehmlich durch ein inhaltsbezogenes Interesse der Schüler aufgebaut, wofür sich besonders OU eignet;**
- **ist für jedes Kind auf einem individuellen Weg zwischen Offenheit und Forderung zu unterstützen;**
- **wird sinnvoll für die meisten Kinder durch eine Offenheit der U-Formen und des U-Ablaufs sowie eine perspektivische Produktorientierung, aber auch bei einzelnen Kindern durch die Ausübung von Druck und schließlich durch eine gewisse Kontinuität in der Kontrolle ihrer Arbeiten gefördert.**

Essentials (10): grundsätzliche Aspekte von Arbeitshaltung und ihrer schulischen Förderung

II. Konkretisierung und Realisierung: „Dafür ist ... für die meisten ... Kinder Offenheit der Unterrichtsformen und auch im Unterrichtsablauf sinnvoll“ (6/118).

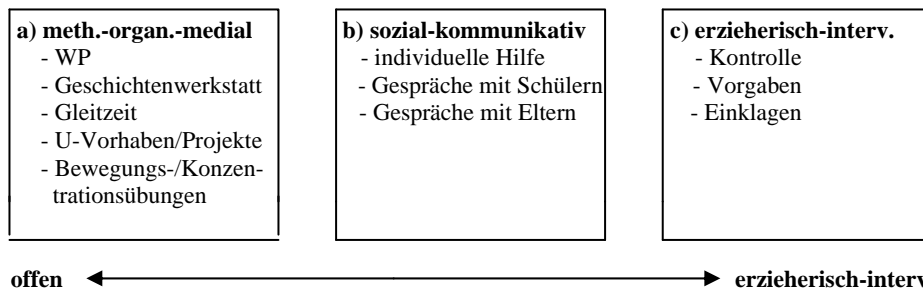
Auch hier ist zunächst wieder der gesamte Bereich der Wertschätzung (5.2.1) anzuführen. Schüler, die ernst genommen werden und dies so empfinden, haben eine gute Voraussetzung für den Aufbau einer positiven Arbeitshaltung.

Grundsätzlich geht Frau Esser davon aus, dass Schüler Motivation zum Lernen und Arbeiten mitbringen, wie etwa *die Lust am Schreiben*, und sie fragt sich, wie es ihr gelingen kann, sie zu erhalten (6/309). Schaut man in den Daten nach spezifischen Maßnahmen, so hat sie den Anspruch, bereits im 1. und 2. Schuljahr die Basis für eine positive Arbeitshaltung zu legen und *Schritt für Schritt in dem entsprechenden Rahmen und je nach Altersstufe* mit den Kindern nachzudenken, was *Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer* sind (1b/424).

Allerdings bleibt es nicht beim Nachdenken, vielmehr zeigt sich im Material ein breites Spektrum von Handlungsoptionen. Dieses Spektrum (s. Graphik 4) liegt zwischen den beiden Polen *Offenheit, Zeit für individuelle Entwicklung* (6/118-140; 14b/245) einerseits und andererseits direktiven Maßnahmen wie Kontrolle und dem *Einklagen* von Kontinuität (6/54, 118, 379; 11/38) und kann in a) methodisch-organisatorisch-mediale Unterrichtselemente, b) sozial-kommunikative Handlungsoptionen und c) erzieherisch-intervenierende Maßnahmen, mit fließenden Übergängen besonders zwischen b) und c), differenziert werden.

Die zwischen den Polen liegende Spannung und die Herausforderung der L., für jedes Kind einen adäquaten *Weg zwischen Offenheit und Forderung* zu finden (12/58), wurden eingangs schon angesprochen. Zusammenfassend kann eine deutliche Präferenz sowohl qualitativ (konzeptionelle Relevanz) als auch quantitativ für offene und kommunikative Maßnahmen konstatiert werden, sieht man einmal von der möglichst kontinuierlichen HA-Kontrolle ab (6/379). Pointiert gibt Frau Esser ihren konstruktiven

Ansatz in einem Interview zu Protokoll: *Wir entwickeln das (die gemeinsam für wichtig angesehenen Unterrichtsinhalte/HH) dann in Form eines TP, und dann siehst du die total konzentriert diese fünf Stunden oft arbeiten, ganz anders, als wenn ich die von einem Thema zum anderen schubsen würde* (14b/245). Nur in Ausnahmesituationen und für einzelne Schüler stehen direkte Handlungsoptionen zur Verfügung.



Graphik (4): Maßnahmen zur Förderung von Arbeitshaltung zwischen offen und erzieherisch-intervenierend

a) meth.-organ.-mediale Ebene: „*Während der ganzen Arbeit an den Geschichten lief im Hintergrund ruhige Musik, die für uns Beteiligte eine ruhige und angenehme Atmosphäre schaffte und sicherlich zur Konzentration beitragen konnte*“ (7/269).

WP/Geschichtenwerkstatt¹: Die wichtigste methodisch-organisatorische Grundform im Unterricht der L. ist der WP/TP (s. 4.2.3.3.1), sodass seine Relevanz für die Arbeitshaltung der Schüler von besonderem Interesse erscheint. Insgesamt erweisen sich die Schüler, von wenigen Ausnahmen abgesehen (s.u.), in den erhobenen WP-Phasen und den entsprechenden Berichten der L. zu dieser Unterrichtsform als motiviert und mit einer positiven Arbeitshaltung.

In den Protokollen der Unterrichtshospitationen finden sich häufig zusammenfassende Anmerkungen wie: *Jetzt arbeiten alle Schüler konzentriert an verschiedenen Aufgaben des WPs* (2*/133; 5*/172; 13*/10, 29, 33, 46, 66). Dagegen sind Szenen wie die folgende erstens die Ausnahme und zweitens völlig unproblematisch, ja sogar sinnvoll. Das Verhalten der Schüler eskaliert nicht, vielmehr nutzen die Schüler den Freiraum individuell für eine kurzen Aus-/Bewegungszeit, um sich dann wieder, trotz Abwesenheit der L., ihrer Arbeit zuzuwenden: *Die Treppenzähler kommen zurück und blödeln in der Klasse herum. Sie gehen u.a. zum Wassergerät und machen sich je einen Becher Sprudelwasser. Danach schauen sie sich den TP an und überlegen, was sie noch tun können und beginnen dann unmittelbar* (13*/84). Solche Situationen sind deshalb für die Schüler wichtig, weil sie hier Erfahrungen von Selbststeuerung machen können, damit ihre Arbeitshaltung nicht von der Anwesenheit der L. abhängig wird.

Bereits nach wenigen Unterrichtswochen im 1. Schuljahr zeigten sich während eines Unterrichtsbesuchs die förderlichen Effekte der WP-Arbeit. Die Schüler arbeiteten über

¹ Siehe ausführlich 4.2.3.2.2.3 und 4.2.3.2.3.4.3.

nahezu 45 min konzentriert und kontinuierlich und nur einige von ihnen mussten mit einem *‘jetzt mal flott’* angesprochen werden (18*). Die zahlreichen von der L. eingesetzten methodisch-medialen Arrangements (s. 5.2.3.2.1.3) unterstützten offensichtlich Arbeitshaltung und Engagement der Schüler. Dies belegt die L. mit der Interviewaussage, dass diese Schüler (1. Schulj.) ihr zunehmend im Unterricht *Dinge aus der Hand* nehmen und so den Unterricht mit gestalten (19/43).

Die im Vorabtext 2 dokumentierte WP-Phase/Geschichtenwerkstatt (3. Schulj.; 1.Hj.) vermittelt exemplarische Einblicke in das Arbeitsverhalten der Schüler in den späteren Schuljahren. Frau Esser beschreibt dies mit: *ausdauernd; lange versunken; richtig Spaß; freute sich; suchten in anderen Aufgaben des WPs einen Ausgleich; arbeitete er doch noch ausdauernd und zügig; Konzentration (7/269)* und an anderer Stelle: *teils waren sie sehr vertieft und wollten gar nicht mehr aufhören (7/229)*.

Wichtig für die Einschätzung medialer Effekte in solchen Unterrichtsphasen erscheint weiter die eher beiläufige Bemerkung in diesem Zusammenhang: *Während der ganzen Arbeit an den Geschichten lief im Hintergrund ruhige Musik, die für uns Beteiligte eine ruhige und angenehme Atmosphäre schaffte und sicherlich zur Konzentration beitragen konnte (7/269)*. Indirekte Wirkzusammenhänge sind auch dort anzunehmen, wo Schüler konkret erfahren, wie *sehr gut* es tut, *ausdauernd* zu arbeiten, oder wie in zahlreichen anderen Szenen, wenn Kindern Vorbildfunktionen zufallen. Auch von der durch die L. praktizierten Produktorientierung sind positive Effekte für die Arbeitshaltung der Kinder anzunehmen. Besonders deutlich wird dies bei den Themenbüchern, wenn sie versucht, den Kindern den *Wert ihrer Arbeit* zu vermitteln, und dabei *auf eine schöne Gestaltung* achtet (z.B. 3b/331). Weiter sind hier Ausstellungen, Vorträge etc. zu nennen (3b/71).

Aus den zahlreichen Beispielen von Schülerengagement, Arbeitshaltung etc. in WP und Stationsarbeit hier lediglich noch einige Sequenzen im Aufriss:

Eine Szene aus einem Wochenabschlusskreis: L: *‘Du hast doch auch das Tierthema begonnen. Gab es denn dabei etwas, was dir gut gefallen hat und wo du nächste Woche weitermachen willst.’* Schüler: *‘Dass wir das mit dem blauen Karteikasten wählen konnten, das war gut. Das haben wir auch zusammen gemacht. Da sind wir aber noch nicht fertig und müssen das noch weiter machen.’* L: *‘Sollen wir das denn für nächste Woche in den WP aufnehmen?’* Der Schüler bejaht dies, andere schließen sich an, es gibt aber auch zwei Gegenstimmen (8*/81).

Ebenfalls in dem genannten Wochenabschlusskreis betont eine Schülerin: *‘Ich fand das am Montag toll beim Turnen, das mit den Stationen’*. Sie zählt dann einige Einzelheiten auf, hebt die vielen Angebote hervor und stellt fest, dass sie nicht alle Stationen geschafft hat. Dies wird auch von den anderen Schülern betont. Die Szene wird dann wie folgt beendet: Die L.: *‘Eure Äußerungen sind ja eigentlich ein Vorschlag, das noch einmal zu machen!’* Dies wiederum stößt bei den Schülern auf große Zustimmung (8*/49).

Frau Esser thematisiert in einem Interview die Arbeitshaltung in ihrem 4. Schuljahr und konstatiert dabei eine Entwicklung der Schüler sowie einen klaren Zusammenhang zu ihrer methodisch-organisatorischen Offenheit: *Das Bedürfnis, einen ganzen Tag freibestimmt zu arbeiten, das bringen sie zunehmend zum Ausdruck. Manchmal gibt das dann Engpässe, wenn ich nicht alle Stunden am Vormittag habe. Aber z.B. mittwochs, wenn ich fünf Stunden in der*

Klasse bin, dann überlegen wir schon vorher, was ist dran und wo müssen wir voran kommen. Wir entwickeln das dann in Form eines TP und dann siehst du die total konzentriert diese 5 Std. oft arbeiten, ganz anders, als wenn ich die von einem Thema zum anderen schubsen würde. Also da hat eine deutliche Entwicklung stattgefunden (14b/245).

Während eines Unterrichtsbesuchs am Ende der Grundschulzeit stellte sich die Situation im WP wie folgt dar: *Nach einer kurzen Begrüßung und organisatorischen Angelegenheiten arbeiten die Schüler, bis auf eine Ausnahme, sehr konzentriert, ausdauernd und mit einer hohen Effizienz an verschiedenen Aufgaben des schon eingeführten WP. Die Ausnahme davon bildet eine Schülerin, die sich während der gesamten Unterrichtszeit kaum einmal länger als fünf Minuten an ihrem Arbeitsplatz oder einer der zahlreichen Stationen aufhält. Vielmehr vagabundiert sie durch die einzelnen Räume, führt hier ein Gespräch, guckt sich dort etwas an und sitzt auch kurz in der Lesecke. Mehrmals kommt es zu einem kurzen Dialog mit der L., ohne dass dies zu einer Verhaltensänderung führt. Auf Nachfrage im Anschluss an den Unterricht erläuterte Frau Esser, dass sie die Schülerin sehr wohl beobachtet und auch einige male kurz darauf angesprochen habe, ohne allerdings Druck auszuüben. Es handele sich dabei nämlich um eine sehr sensible Schülerin, die für sich Zeit benötige, wenn sie durch soziale Spannungen (etwa im familiären Bereich) belastet sei. Dies käme durchaus manchmal vor, und dann sei es nach ihrer Erfahrung am sinnvollsten, das Mädchen nicht unter Druck zu setzen, sondern ihr allenfalls mit der entsprechenden Sensibilität zur Verfügung zu stehen. Im Übrigen sei es aus ihrer Sicht kein Problem, wenn die Schülerin sich einen Tag weitgehend aus dem Unterricht ausklynke, da sie keine schlechte Schülerin sei, sonst intensiv arbeite und nach ihrer Einschätzung infolgedessen keine Defizite zu beobachten seien (15*/77)*

Gleitzeit/Förderunterricht: Sowohl die tägliche Gleitzeit als auch der Förderunterricht belegen ebenfalls eine motivierende Wirkung resp. die Förderung von Arbeitshaltung durch methodisch-organisatorische Offenheit und ein entsprechendes Materialangebot.

Zunächst zur Gleitzeit: Die Schüler kommen erstens freiwillig und nahezu regelmäßig, zweitens spielen, lesen, arbeiten sie in der Regel motiviert. Z.B.: *Andere Schüler kommen, gehen an den Computer, schalten das Englischprogramm ein, nehmen ihr Englischarbeitsheft dazu und versuchen, englische Wörter zu erlernen (7/675). Kinder, die merken, dass sie im Verzug sind mit ihren Karteien oder ihren Übungsheften, die haben dann angefangen, die Zeit zu nutzen ... (16b/145).* Neben vielen Spiel- und Lesemöglichkeiten motiviert vor allem der Computer die Kinder (s. 4.2.3.2.2.2).

Zum Förderunterricht, der für einzelne Kinder bzw. Gruppen konzipiert war, bemerkt Frau Esser: *Mittlerweile kommen sie eigentlich alle und die einen nutzen das dann auch, um sich an den Computer zu setzen und daran zu arbeiten usw. (3b/368).*

Unterrichtsvorhaben/Projekte¹: Die in den Daten dokumentierten einzelnen Projekte nehmen eine ausgesprochene Sonderstellung hinsichtlich Schülerengagement, Arbeitshaltung etc. ein.

Hier sind zunächst die *Eisdiele*, das *Märchentheater* und die *Bibelwerkstatt* zu nennen. In allen drei Fällen ging die Initiative von den Schülern aus, und auch die Umsetzung

¹ Die L. verwendet zwar nur teilweise die Begriffe Unterrichtsvorhaben/Projekt, gleichwohl erscheinen sie hier angemessen, wenn auch nicht im Sinne einer Definition, da wesentliche Merkmale dieser Unterrichtsformen gegeben sind (s. 4.2.3.2.2.4).

wurde sehr stark von ihnen betrieben, bei dem Theaterstück geradezu hartnäckig bis zu den öffentlichen Aufführungen nach ca. eineinhalb Jahren der gemeinsamen Arbeit. Für die Förderung der Arbeitshaltung erscheint die perspektivische Orientierung an einem Arbeitsprodukt, einer Aufführung, einer Ausstellung, von Vorträgen etc. besonders wichtig. Für die Fragestellung der Arbeit ist der Beitrag der L. bei diesen Vorhaben von besonderer Bedeutung. Keine direkten Maßnahmen von ihr werden erkennbar, sondern lediglich ihr Gewährenlassen und ihre dahinter stehende Offenheit. Sie sieht die Ideen der Kinder positiv, sie ist *fasziniert* von *der Initiative und der Power der Schüler*. Beides zusammen, Faszination für die Initiative und das Eröffnen von Freiräumen, schafft hier ein Klima für Schülerengagement. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Schüler agieren, und ihre Sicherheit im Ablauf legen den Schluss nahe, dass diese Ereignisse einen Vorlauf hatten. Anders formuliert: Die Schüler haben in ihrer bisherigen Schulzeit die Erfahrung machen können, dass Frau Esser erstens von ihren Initiativen fasziniert sein kann, ihnen zweitens Freiräume zur Realisierung eröffnet und drittens sie als Schüler über Kompetenzen verfügen, solche Projekte zu realisieren (4*;13*; 16b/259).

Als besonderen Akzent von Offenheit thematisiert die L. in ihren Reflexionen über das Märchentheater ihre Bemühung, das Engagement der Schüler, ihre Arbeitshaltung etc. aus der Abhängigkeit von ihr als Lehrerin zu lösen: Sie schildert, wie sich eine Theater-AG zunächst im Unterricht etabliert, dann aber von Eltern betreut wird und teilweise nachmittags außerhalb des Unterrichts stattfindet. Frau Esser findet dies *ganz spannend, weil diese Kompetenzen, die in den Kindern drin stecken, plötzlich nicht mehr schulgebunden oder an Unterrichtsthemen gebunden sind, sondern darüber hinaus zu einer Eigeninitiative geführt haben, die sie sehr wertvoll finde. Auch dass das nicht mehr an meine Person gebunden ist, so die L., sondern an eine Sache, zu der sie zwar über die Schule einen Zugang hatten und sie gemerkt haben, dass einige eine Stärke darin hatten, Theater zu spielen und was daraus zu machen* (14b/100; s. 4.2.2.3.4.2).

Zu nennen sind hier weiter die Arbeitshaltung der Schüler während der projektorientierten Themen Wald (mit Waldcollage, Ausstellung, Vorträgen etc.; s.a. 4.2.3.2.2.4), *Geschichten für kleine Leute* (mit Fortsetzungsgeschichten, Rätseln, Pantomime etc.; s.a. 4.2.3.2.3.4.3) sowie das Krippenprojekt (7). Auch diese Beispiele belegen, welches Engagement Schüler entwickeln können, wenn ihnen methodisch-organisatorische Freiräume eröffnet werden und sie perspektivisch für ein Produkt arbeiten.

Bewegungs-, Entspannungs- und Konzentrationsübungen: Diese Übungen werden von der L. gezielt zur Unterstützung von Konzentration, Arbeitshaltung etc. eingesetzt. Zwei alltägliche Unterrichtsszenen mögen dies belegen: L: *Ich glaube, damit wir uns jetzt konzentrieren können und den WP gut verstehen, müssen wir erst mal unsere Denknöpfe einschalten. Es folgen einige Brain-Gym-Übungen ...*“ (2*/71). In der zweiten Szene versucht die L. zunächst *mehrmals mit Appellen, Ruhe zu erreichen. Nun beginnt sie mit einigen Konzentrationsübungen: Arme überkreuz, Massieren der Ohrfläppchen etc. Nach und nach folgen alle Kinder und es wird ruhig. L: Das hat gut getan, jetzt können wir uns noch einmal ganz auf die Mathematikaufgaben konzentrieren*´ (5*/197-201; s.a. 5*/118; 7/214, 701).

b) Sozial-kommunikative Ebene: „*Dann sprich ich einen an, der mir seit Tagen nicht sein Heft abliefern, mache ihn auf sein Arbeitsverhalten, das unmöglich ist und mit dem er sich selbst schadet, aufmerksam*“ (7/1067).

Individuelle Hilfe: Durch individuelle Hilfe mit teilweise hohem zeitlichen Aufwand wendet sich die L. einzelnen Schülern mit besonderen Problemen in der Arbeitshaltung zu. So nutzt sie beispielsweise ihren eigenen Freiraum während des WP, mit einem Schüler, *der es nicht schafft, mit Ausdauer mal an einer Sache dran zu bleiben, ... einfach mal konsequent gemeinsam an eine Sache zu setzen und mit ihm was zu erarbeiten, dass er auch nicht so schnell frustriert die Sache zur Seite legt, sondern doch ein Stück weit mehr motiviert bleibt* (3b/45).

Außergewöhnlich ist ihr Engagement für den oben schon erwähnten Aussiedlerjungen. In dem zitierten Gespräch (7/368) wird verabredet, dass Alex künftig seine HA im Anschluss an den Unterricht in der Schule erledigen wird. Dass dies auch so umgesetzt wird und in welcher Form die L. ihn dabei unterstützt, geht aus einigen Tagebuchnotizen hervor: *12.55 – nach Unterrichtsende. ... Dann gehe ich in die Klasse zurück und betreue einen Jungen, der HA macht und bearbeite mit ihm eine Rechtschreibkartei* (7/619, 1127, 1204, 1355, 1412).

Aufschlussreich für die Einschätzung der Arbeitsweise von Frau Esser ist auch der folgende Fall eines Schülers, der aus der Vorschule *eine ganz ausgeprägte Antihaltung, etwas konsequent abzuarbeiten*, mitbrachte. Die L. bittet seine Mutter, die sich über die Probleme bei den HA *mit Tränen in den Augen* beklagt hatte, sich *mal ganz raus* zu halten und keine Druck mehr zu machen. Frau Esser beginnt damit, dem Schüler konsequent kleine aufmunternde Texte zu seinen eher bescheidenen Arbeiten zu schreiben und ihn so zu motivieren:

Ich hab ihm z.B. reingeschrieben (zeigt die Heftseite/HH): 'Du hast viele Wörter zum L geschrieben', dann hat er sie auch zum O geschrieben. Oder: 'Findest du noch andere L-Sätze?' Das hat er erst z.T. nicht gemacht und dann hab ich ihn noch mal gebeten, wenn er Lust kriegt. Jetzt plötzlich hats ihn gepackt. Da hab ich geschrieben: 'Denk dir eine S-Seite aus, und dann fängt der jetzt an, Seiten zu gestalten, das find ich halt sehr spannend, weil die Seiten so lebendig sind und schon kleine Geschichten enthalten. Die Seite hat ganz viel mit Autos, Straßen etc. zu tun, wahrscheinlich weil das was mit dem Beruf des Vaters zu tun hat. Und dann hab ich geschrieben: 'Ich freu mich schon auf die nächste Seite', oder: 'Kannst du wieder eine tolle T-Seite gestalten?' Da hat der dann richtig Fußballthemen wie eine Geschichte verarbeitet. Die hatten wir jetzt auch. Unser Thema war 'Otto im Tor' und da sieht man auch, wie gut der schon schreiben kann und wie der sich die Wörter schon selbst genau erschließt. Da geht es jetzt weiter. Nach weiteren Anmerkungen stellt die L. dann fest: Der ist jetzt besonders interessant zu beobachten. Der kriegt natürlich auch z. Z. besondere Aufmerksamkeit, aber ich denke, das braucht er auch jetzt, um auf der Ebene der Ermutigung weiter zu kommen, dass er sieht, ich kann schon so viel (19/62).

Beispieltext (16): individuelle Hilfe durch die L.

Gespräche mit Schülern: Gespräche mit Schülern über deren Arbeitshaltung etc. bilden einen weiteren Maßnahmenswerpunkt. Hier lassen sich zusammengefasst die folgenden Aspekte unterscheiden (s.a. 6/118; 7/138):

Die L. versucht in Gesprächen den Schülern klarzumachen, was Arbeitshaltung und Konzentrationsfähigkeit sind (1b/424; 9/50); dass sie sich für das Verstehen von schwierigen Sachverhalten konzentrieren müssen (7/1074); dass Arbeitshaltung zeugnisrelevant ist und entsprechende Bemerkungen im Zeugnis zu einer Verhaltensänderung im Schulalltag führen sollten (6/54, 369). Schließlich führen, wie schon gezeigt, auch Unterrichtsgespräche über die Sinnhaftigkeit des Lernens zu einer positiven Arbeitshaltung (7/1104).

Eine Randnotiz im Tagebuch, die ein Einzelgespräch belegt, hier als Beispiel: *Dann sprech ich einen an, der mir seit Tagen nicht sein Heft abliefern, mache ihn auf sein Arbeitsverhalten, das unmöglich ist und mit dem er sich selbst schadet, aufmerksam* (7/1067).

Elterngespräche: Auch mittels Elterngespräche versucht Frau Esser häufig, die Arbeitshaltung der Schüler zu fördern. Insgesamt misst sie der häuslichen Situation der Kinder eine relativ hohe Bedeutung für deren Arbeitshaltung bei. Schon erwähnt wurden die teilweise problematischen Verhältnisse im Umfeld der Kinder sowie die negativen Auswirkungen. Einige Aussagen belegen, dass sowohl die L. als auch Eltern eine Chance zur Unterstützung der Kinder im gemeinsamen Gespräch sehen. Ein erstes Beispiel zeigt, es geht dabei neben der Problembeschreibung um Ursachenforschung und abgestimmte Maßnahmen:

Die zweite Mutter sprach mich an, weil ihre Tochter sehr viele Probleme hat, sich zu konzentrieren, hyperaktiv ist und sie fragte, was wir tun könnten, um ein konzentrierteres und ausdauernderes Arbeiten im Umgang auch mit der Rechtschreibkartei oder auch mit ihrem Übungsheft zu ermöglichen. Wir haben über das Problem der Hyperaktivität gesprochen, und ich habe gesagt, dass wir dem noch einmal neu nachgehen wollen, ob es dafür einen Grund gibt oder ein Verdachtsmoment ... Wir haben lange mit einander gesprochen über Verhaltensweisen zu Hause und in der Schule ... und wir haben ausgemacht, dass wir im Kontakt bleiben und sie sich entsprechend informieren will und ich ihr Informationen zukommen lasse (7/244).

Beispieltext (17): Gespräch mit einer Mutter über die problematische Arbeitshaltung ihrer Tochter

Ausführliche Gespräche fanden auch mit der Mutter des schon mehrfach erwähnten Alex (s. Bt. 15) statt, in die der Junge mit einbezogen war und in denen sehr klare Absprachen getroffen wurden (7/368). In einem anderen Fall deutet die L. im Tagebuch an, wie sie in einer solchen Situation initiativ wird: *19.30 - Ich musste noch ein Rechtschreibheft nachgucken und habe festgestellt, wie viel dort fehlt. Dann hab ich sehr viel notieren müssen. Habe dann die Mutter angerufen und mit ihr die Arbeitshaltung ihres Sohnes besprochen. Ich habe von ihr eine ähnliche Rückmeldung bekommen. Dieses Telefonat dauerte relativ lange ...* (7/1146).

Wie wichtig die Unterstützung der Kinder durch die Eltern sein kann, deutet Frau Esser auch dort an, wo sie von ihren Grenzen als L. im Umgang mit Schülern spricht. Der Erfolg beim kontinuierlichen Aufarbeiten von Defiziten ist nicht zuletzt von der häuslichen Unterstützung abhängig: *Ob das (ihr Bemühen als L./HH) aber den Effekt hat, dass das Kind die noch mal gewissenhaft durcharbeitet, das weiß ich nicht. Das steht dann auch immer in Abhängigkeit dazu, ob das Kind vielleicht eine Mutter hat, die dahinter bleibt ...* (6/379). Dies bestätigt sie später noch einmal pointiert: *Also dieses*

ständige, dem einzelnen Kind etwas zuzuweisen und zu sehen, dass es das auch macht, kostet ja ungeheuer viel Kraft, so empfinde ich das. Und ich hab auch dadurch das Gefühl, wenn ich mit Eltern so gemeinsam an einem Strang ziehe und die das ein Stück weit mit kontrollieren, ob es das auch wirklich macht, was ich ihm jetzt zugewiesen habe, dann hab ich das Gefühl, es lohnt sich mein Kräfteinsatz. Aber wenn ich das Gefühl bei anderen wiederum habe, wo ich immer nur dränge und sage: 'Du weißt, das ist deine Sache, nimm's dir vor, ohne dass ich dir jedes Mal auf den Füßen stehen muss', und ich merke, es läuft aber gar nicht, dann frag ich mich manchmal: 'Bin ich eigentlich blöd? Wer bin ich denn, wenn Eltern zu Hause überhaupt nicht begreifen, was ihre Kinder auch noch zu tun hätten und nur ich denen hinterher laufe (11/86-94).

In einem anderen Fall wird deutlich, dass Frau Esser auch Grenzen ihres Handlungsrepertoires sieht und Eltern an einen Experten verweist: Im 1. Schuljahr hat sie ein Kind, das nach ihrer Einschätzung unter Wahrnehmungsstörungen leidet und im Gefolge durch mangelnde Arbeitshaltung auffällt. Die L. empfiehlt der Mutter, mit dem Jungen einen bestimmten Optiker aufzusuchen, *der da ganz interessante Untersuchungen mit Kindern, die auffällig sind und evtl. Wahrnehmungsprobleme haben, macht (18*/181).*

c) Erzieherisch-intervenierende Ebene¹: „... **Schwächen irgendwie offenzulegen ..., um sie mehr zu einem gewissenhaften Erledigen zu bringen**“ (6/379).

Frau Esser dokumentiert, neben den allgemeinen Ausführungen, die zu Beginn zitiert wurden, und den Hinweisen in den zuletzt vorgestellten Gesprächen auch einige konkrete Maßnahmen von der anderen Seite des Spektrums, dem Kontrollieren, dem Vorgeben und Einklagen. Bei den beiden zuletzt genannten Aspekten handelt es sich vorwiegend um Maßnahmen für einzelne Schüler. An keiner Stelle in den Daten wird ein kollektives *Einklagen* erkennbar, allenfalls sind im Alltag schon einmal allgemeine Aufforderungen an die Schüler zu beobachten, sich doch an die Arbeit zu begeben (21a/21).

Als ein Feld mit besonderer Relevanz und gleichzeitiger Brisanz für die Entwicklung von Arbeitshaltung erweist sich für Frau Esser die Kontrolle von Schülerarbeiten, nicht zuletzt im Rahmen von HA. In einem frühen Interview geht sie von sich aus auf diese Thematik ein. Sie begründet die Notwendigkeit von Kontrollen, benennt ihre (zeitlichen) Grenzen und beschreibt das daraus resultierende Dilemma mit einer gewissen Ratlosigkeit als *Gradwanderung*: *Oder was ich ganz oft in der letzten Zeit merke ist, dass ich wahrscheinlich viel zu wenig im Sinne von Eltern oder auch im Vergleich zu anderen Lehrern kontrolliere, also Hefte einsammel, abhake und kläre, ob das so gemacht worden ist, wie das gemacht werden musste. Oder wer hat sich wieder davor gedrückt und von zwei Aufgaben nur eine gemacht. Das ist ja auch schon wichtig, Kindern eine Rückmeldung zu geben, gerade auch was HA angeht. Wenn da nie nach geguckt würde, würde mancher vielleicht denken, dann mach ich die auch nicht, das fällt ja gar nicht auf. Also die Strategien kennen die ja auch, dass ich mir dann ab und*

¹ Erzieherisch wirken auch die Maßnahmen der beiden schon genannten Ebenen. Hier werden wieder zur Differenzierung lediglich erzieherische Interventionen mit dem Ziel einer Förderung der Arbeitshaltung aufgeführt.

zu sage: *‘So, heute nimmst du dir die Zeit’, wenn die das und das gemacht haben ‘und schaut das nach’. Heute z.B. haben die eigene Gedichte geschrieben, und da hab ich mir die Hefte geholt und bin die HA mal durchgegangen. Und dann war das dann so, dass einige sagten: ‘Ich hab das aber vergessen’. Wo ich dann denke, eigentlich müsste ich das noch viel öfter machen, auch diese Schwächen irgendwie offen zu legen an bestimmten Stellen, um sie mehr zu einem gewissenhaften Erledigen zu bringen. Da merk ich aber, da komm ich schnell an meine Grenzen. Wenn ich mir Zeit nehmen will, mich den Kindern individuell zu widmen, dann kann ich schlecht gleichzeitig die HA mal gerade durchsehen und abhaken und signalisieren, das war gut oder das hast du noch nicht erledigt und jetzt musst du das und das noch üben. Und da sehe ich auch Grenzen. Manchmal schreibe ich persönliche Lernwörterlisten, und dann schaff ich es nicht, denen auch immer wieder nachzugehen und zu sagen, hast du die jetzt erledigt. Da hab ich mich gleich hingesetzt und hab denen eine ganze DIN A 4 Seite von zu übenden eigenen Lernwörtern, Fehlerwörtern, aufgeschrieben. Ob das aber den Effekt hat, dass das Kind die zu Hause noch mal gewissenhaft durcharbeitet, das weiß ich nicht. Das steht dann auch immer in Abhängigkeit dazu, ob das Kind vielleicht eine Mutter hat, die dahinter bleibt, oder ob es schon so weit ist, dass es dies jetzt zu seiner eigenen Sache macht. Da steht man immer in diesem Konflikt, was investiere ich und zu was führt das. Wo investiere ich sehr viel Kraft und Einsatz und müsste ich da jetzt eigentlich nicht reduzieren? Das find ich so eine Gradwanderung (6/379).*

In einigen Fällen berichtet die L. von *hartnäckigen* Forderungen an einzelne Schüler (6/149). Eine Tagebuchnotiz beleuchtet eine entsprechende Situation:

Ich wende mich einem Schüler zu, der seine Rechtschreibkartei sehr unordentlich und ungenau bearbeitet hat und mich mehrmals auch betrogen hat. Ich sage ihm sehr deutlich, dass das so nicht weitergeht und gebe ihm verschiedene Aufgabenstellungen, die er sicherlich auch intensiv in den Weihnachtsferien zu bearbeiten hat (7/1192).

Beispieltext (18): die L. maßregelt einen Schüler ob seiner Arbeitshaltung

Weitere Szenen erzieherisch-intervenierender Maßnahmen mit Alltagscharakter:

(WP/2.Schuljahr) L ... *betrachtet das AB einer Schülerin: ‘Du machst immer sehr auf Geschwindigkeit, du sollst das mal gründlicher machen.’ Fordert Schülerin auf, diese Aufgaben noch einmal zu bearbeiten (2*/98, 153).*

Auch der offene Anfang erhält die Funktion, einzelnen Schülern zur sinnvollen Nutzung der Zeit zu verhelfen. So macht die L. etwa einem Schüler klar: *Du kommst jetzt mal früher und guckst, dass du mal was geschafft kriegst und die Zeit nicht nur so vergehen lässt.* Dies macht sie immer dann, wenn sie gemerkt hat, dass Kinder überhaupt nicht voran kommen. *Vor allem Kinder, die keinen Überblick haben, die müssen dann auch lernen, Zeit sinnvoll zu nutzen,* so Frau Esser. Diesen Schülern sagt sie dann auch: *Ich bin hier und du kannst mich auch fragen (16b/145).*

Einzelfälle lassen es notwendig erscheinen, durch Kontrolle z.B. der HA *Schwächen* in der Arbeitshaltung *irgendwie offen zu legen ... , um sie mehr zu einem gewissenhaften Erledigen zu bringen (6/379).* Am Beispiel von Rechtschreibproblemen einzelner Schüler erläutert sie: *Ich versuche dann evtl. auch herauszufinden, hat der jetzt die Strategie noch nicht verstanden oder hat er einfach lässig übergangen, sie anzuwenden. Dann klag ich die individuell ein (6/322).*

Abschließend noch eine Auflistung von – wenig spektakulären – Einzelaspekten aus dem Unterrichtsalltag (stichwortartig):

Einzelelemente für positive Arbeitshaltung, Schülerengagement etc.¹:

Eigeninitiative der Schüler in vielen Situationen der Unterrichtsplanung und Durchführung (s. Kap. 4.2.3.2); bei Schülern im 1. Schuljahr wächst die Lust, Gedichte auswendig zu lernen (17/179); Schüler arbeiten ausdauernd und konzentriert (z.B. 2*/95, 103, 121; 5*/172; 7/234, 269, 423); Schüler arbeiten weiter, auch wenn die L. nicht im Klassenraum ist (z.B. 7/412; 13*); Schüler motivieren sich gegenseitig (z.B. 3b/121; 7/493); Schüler sind von einzelnen Themen gepackt und möchten daran weiterarbeiten (9/12); ein Schüler hat freiwillig zu Hause viele Krimis geschrieben, weil er in der Geschichtenwerkstatt zunächst den Raum dafür hatte (16b/200); viele Schüler beteiligen sich wie selbstverständlich an Aufräum-, Säuberungs- und Ordnungsmaßnahmen im Klassenraum (z.B. 4*/87; 5*/233; 7/466, 803, 1043).

Ansätze für Arbeitsvermeidung/-verweigerung:

Ein Schüler beginnt seine Arbeit mit der Rechtschreibkartei nicht (7/138); einzelne Schüler beginnen immer mit *lieb gewonnen Tätigkeiten* wie *Zeichnen und Ausmalen* und verlieren darüber die Zeit sowie andere Aufgaben aus den Augen (6/132, 369; 7/1470); ein Schüler kreuzt noch nicht bearbeitete Karteikarten als bereits erledigt an (2*/154).

mangelnde Sorgfalt, Ausdauer und Konzentration:

Schüler neigen dazu, dass *alles so husch, husch erledigt und abgehakt und weggepackt wird* (3b/331; 6/118; 2*/98); nicht alle Schüler schaffen es, dass *gezielte Zeichnen z.B. von etwas, mit Sorgfalt mal etwas umsetzen und zeichnen und nicht nur alles husch, husch hinschmieren und meinen, jetzt bin ich fertig* und dies auch über ihr *Lustgefühl* hinaus (11/112); einzelne Schüler bringen eine begonnene Sache nicht zu Ende (6/369); ein Schüler bearbeitet *seine Rechtschreibkartei sehr unordentlich und ungenau ...* (7/1192); die Arbeit mit Textkarteien ist für Kinder ein *Kraftakt*, den sie mithilfe des Computers zu umgehen suchen (3b/316).

Offenheit als Haltung der L. gegenüber der für die Schüler wichtigen Handlungskompetenz – Schwerpunkt Arbeitshaltung.

Offenheit für Schülerkompetenzen äußert sich auch hier zunächst auf einer allgemeinen Ebene als Einsicht in die Sinnhaftigkeit, ja Notwendigkeit einer positiven Arbeitshaltung als Basis der aktuellen und zukünftigen Lebenstüchtigkeit der Schüler.

Auf der nachgeordneten Ebene mit der Fragestellung, mit welcher Unterrichtskonzeption und Unterrichtsrealisation eine entsprechende Arbeitshaltung der Schüler gefördert werden kann, rückt ebenfalls Offenheit als wesentliche Dimension in den Fokus. Zwar wird hier erstmals in den Daten ausdrücklich eine Einschränkung der Offenheit von Frau Esser thematisiert, als Spannung zwischen Offenheit und Vorgaben, sodass ein Differenzierung notwendig wird. Grundsätzlich gilt aber, dass für *die meisten Kinder Offenheit der Unterrichtsformen* und des *Unterrichtsablaufs* sinnvoll und einer positiven Arbeitshaltung förderlich ist. So sind besonders die Unterrichtsformen (wie WP/TP, Geschichtenwerkstatt, Gleitzeit, Projekte) geeignet, in denen Schüler Eigeninitiative und Verantwortung für Inhalte und Abläufe übernehmen können, sowie eine kontinuierliche, längerfristige und perspektivisch-produktorientierte Arbeit möglich ist. Das ist anders, als wenn man die Schüler *von einem Thema zum anderen schubsen* würde.

¹ Siehe a. 4.2.2.2.6

Offen zeigt sich Frau Esser ebenfalls für Bedürfnisse der Schüler nach Konzentrationsübungen etc. sowie für individuelle Hilfestellung und Gespräche, um auch so ihre Arbeitshaltung zu fördern.

Allerdings, für einige Kinder muss, wie bereits angedeutet, die Offenheit eingeschränkt werden. Wirkt nämlich Offenheit gegenteilig, weil Schüler (noch) nicht in der Lage sind, die Zeit sinnvoll für ihr Lernen zu nutzen, sondern *nur zu trödeln und im Grunde immer vor der Arbeit wegzulaufen*, dann übt die L. auf diese Schüler Kontrolle und Druck aus und *klagt* eine entsprechende Arbeit ein.

4.2.2.4.3 Methodenkompetenz: „... ich muss auch daran arbeiten, den Kindern dieses Handwerkszeug zu vermitteln“ (6/283).

I. Grundsätze: „... die Fähigkeit vermitteln, sich mit Inhalten, mit Texten, mit Materialien ... auseinanderzusetzen ...“ (1b/60).

Stand zuletzt die Arbeitshaltung der Schüler als Voraussetzung für eine adäquate Handlungskompetenz in Gegenwart und Zukunft im Vordergrund, so sind in diesem Kapitel die aus Sicht von Frau Esser ebenso wichtigen *Fähigkeiten und Fertigkeiten* im Sinne von *Handwerkszeug* zu erörtern.

Bereits zu Beginn des ersten Interviews formuliert die L. entsprechende Intentionen. Dieser Zeitpunkt und die Tatsache, dass dies im Kontext ihres Nachdenkens über Grundsätze und Leit motive geschieht, verleihen der Thematik ein erstes Gewicht. Zusätzlich an Bedeutung gewinnt sie, wie oben schon angedeutet, durch weitere Grundsatzaussagen der L., etwa, dass es sich dabei um *ein ganz zentrales Ziel* handelt (12/31), es *Fähigkeiten, Fertigkeiten* sind, *die es zu lernen* gilt und sie für sich die Notwendigkeit sieht, *den Kindern dieses Handwerkszeug zu vermitteln ...* (6/283).

Eine pragmatische Argumentation fügt sie außerdem hinzu: Zwar nimmt die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen zunächst Unterrichtszeit in Anspruch, und es entsteht ein gewisser *Druck* durch Inhalte, verfügen die Schüler jedoch über das angesprochene *Handwerkszeug*, dann arbeiten sie effektiver und die L. kann dadurch an anderer Stelle im Unterricht Zeit gewinnen bzw. *andere Inhalte* aufholen. Insgesamt ist dies nach ihrer Einschätzung *effektiver* für den Unterricht (6/283).

Dass Frau Esser hier eine besondere Herausforderung für sich als L. sieht, wird deutlich, wenn sie die Frage reflektiert, *wie Kinder es schaffen können, sich Wissen anzueignen?* Ihre Überlegungen dazu: *Indem man nicht nur sagt: 'Lernt das auswendig!', wie manche denken. Manche Eltern meinen, wenn die das auswendig können, dann haben die das verstanden. Das ist es ja nicht, sondern die müssen lernen, innerhalb dieser Sache Fragen zu formulieren und zu argumentieren oder sich in Situationen hineinzubegeben, um zu merken, ich muss das so verstanden haben, dass ich dazu eine passende Frage stellen und anderen später Antworten geben kann. Das sind so Trainingsmethoden, die muss ich ihnen ja vermitteln, die Kompetenz an die Hand geben. Diese vielen kleinen Schritte sich klar zu machen, das ist schon eine Herausforderung. Und vorher schon, sich möglichst selbständig zu einem Thema Bücher, Material etc. zu besorgen* (6/325).

Die in den Daten verstreuten Grundsatzüberlegungen können in nuce als Bedingung der Möglichkeit für Lernen und Lebenstüchtigkeit in Gegenwart und Zukunft verstanden werden. Zusammengefasst ergeben sich folgende grundsätzlichen Aspekte:

Methodenkompetenz

- **macht Schüler tüchtig für ihr Leben, nicht zuletzt bzgl. gesellschaftlich-beruflicher Erfordernisse;**
- **sie eröffnet Schülern die Möglichkeit, sich selbständig Sachverhalte zu erschließen, sich Wissen anzueignen;**
- **sie ist Voraussetzung, um weiter (auch über die Zeit der GrS hinaus) das Lernen zu lernen;**
- **sie hilft, im Unterricht Zeit zu gewinnen;**
- **sie ist eine wichtige Grundlage für den Aufbau von Selbstkompetenz (s. 4.2.2.2);**
- **sie ist durch viele gemeinsame Einzelschritte, wiederkehrende Unterrichtselemente, Offenheit der Unterrichtsformen und Unterrichtsabläufe, aber bei einigen Schülern auch durch kontinuierliches Einfordern aufzubauen**
- **und zeigt sich besonders als Zeitmanagement, Fragehaltung, Beschaffung und Nutzung von Informationsmedien/-materialien, Informationserarbeitung, Erstellung von (Mini-)Büchern und systematische Literaturarbeit, Kommunikations- und Präsentationskompetenzen, Themenerarbeitung und Unterrichtsmitgestaltung, Selbst- und Partnerkontrolle, Koordinationsfähigkeit, Entspannungs-/Konzentrationstechniken und schließlich in der Anwendung von Ordnungssystem und Regeln.**

Essentials (11): grundlegende Aspekte einer Methodenkompetenz der Schüler

II. Konkretisierung und Realisierung¹: „*Wo ich mich sehr intensiv gefragt habe, wie die Kinder in die Lage versetzt werden, sich auch selbständig Dinge zu erarbeiten ...?*“ (1/42).

Frau Esser legt auch auf diesem Feld keine geschlossene Systematik vor, vielmehr sind es einzelne Aspekte, die in den unterschiedlichen Daten thematisiert werden.

Im 1. Schuljahr, so die L., sind zunächst gewisse *Fähigkeiten anzubahnen*, wie z.B. *sich selbstbestimmt an einem Vormittag zu orientieren* (11/128) und *Stifte und Farben selbst auszuwählen*, eine Marginalie zwar, die aber offensichtlich nicht für jede Lehrkraft selbstverständlich ist (1b/244). Viele weitere Elemente zeigen sich im dokumentierten Anfangsunterricht, etwa der Umgang mit der Anlauttabelle oder die erste Arbeit an Stationen (s. 4.2.3.2.3.4.1).

¹ Es zeigt sich in den Daten, dass die Schüler besondere Methodenkompetenzen in der Planung und Durchführung von methodisch-organisatorisch offen Unterrichtsformen entwickelt haben. Diese werden in 4.2.3.2.2 gesondert erarbeitet, sodass hier lediglich einige Andeutungen darauf und ansonsten davon relativ unabhängige Aspekte dargestellt werden. Auch Rechtschreibstrategien, Karteiarbeit, Lösungsstrategien im Mathematikunterricht, Arbeitsstrategien im SU etc., also fachspezifische Kompetenzen, werden später in 4.2.3.2.3 thematisiert bzw. weiter ausdifferenziert.

Sukzessiv sind dann entsprechende Kompetenzen Schritt für Schritt je nach Altersstufe weiterzuentwickeln (1b/424). Besonders wichtig in diesem Prozess sind *immer auch wiederkehrende Elemente* des Unterrichts, damit Schüler Orientierung und Sicherheit erlangen und in der selbständigen Anwendung solcher Elemente ihre Methodenkompetenz erweitern (3b/25, 30). Später beobachtet die L. dann, dass *die Handlungskompetenzen und die Ideen, die die Kinder haben, ihre Vorschläge, ... immer vielseitiger ... werden, je länger sie an der Unterrichtsplanung beteiligt werden und mitüberlegen, ... wie man Aufgaben umsetzen kann* (9/60).

Im Rahmen von WP (3. Schulj.; 1. Hj.) protokolliert die L. eine Reihe methodischer Kompetenzen (Ideen für den WP, zu einem Thema selbst Gedichte schreiben, aus Büchern Informationen raussuchen und schriftlich zusammenfassen) und resümiert: *Da stell ich dann bei einem ganzen Teil von Kindern fest, dass da Kompetenzen mittlerweile sind, mit denen ich noch gar nicht gerechnet hab, die sich aber aus den bisherigen vielen kleinen Schritten entwickelt haben und die sich plötzlich jetzt bündeln und bei einem neuen Thema auftauchen* (6/103). Sehr positiv ist auch ihre Einschätzung im Rahmen eines TP am Ende des 3. Schuljahrs (13*/161) und bei einzelnen Schülern beobachtet sie gar, dass diese bereits im 3. Schuljahr *Kompetenzen mittlerweile haben, wo sich Lernprozesse in ihrer eigenen Regie vollziehen* (6/118).

Auf ihr 4. Schuljahr (99/00) bezogen beschreibt Frau Esser dann besondere Fähigkeiten im Rahmen von Planung und Durchführung des Unterrichts. Bis dahin hat sie, so kann man die zahlreichen Einzelaussagen zusammenfassen, *den Kindern die entsprechenden Kompetenzen vermittelt* (14b/143). Auch Eltern ihres letzten 4. Schuljahrs sehen die Handlungsmöglichkeiten ihrer Kinder entsprechend positiv (1b/209).

Im Folgenden werden die in den Daten erkennbaren Einzelkompetenzen zu Kompetenzbausteinen zusammengefasst, sofern sie nicht in einem späteren Kontext (s. bes. 4.2.3.2) erarbeitet werden:

Zeitmanagement: Im Kontext der Arbeitshaltung wurde schon ausgeführt, dass Schüler lernen sollen, die *Zeit sinnvoll für ihr Lernen zu nutzen* und nicht *vor der Arbeit wegzulaufen* (11/38). *Zeitmanagement* bedeutet aber noch mehr. Zunächst geht es im 1. Schuljahr darum, *sich selbstbestimmt ... an einem Vormittag zu orientieren und zu entscheiden, was ist jetzt gut für mich* (11/128). Zunehmend sollten die Kinder dann lernen, *längerfristig zu denken und ihre Zeit und entsprechende Arbeiten einzuschätzen*. Dies ist nach Auffassung der L. nur möglich, *wenn sie dafür Freiräume wie etwa im WP oder bei Projekten haben* und sie als L. *nicht Schritt für Schritt vorgibt* (11/154). Als Unterrichtsbeispiele, die sowohl entsprechende förderliche Effekte als auch eine teilweise schon ausgeprägte Kompetenz der Schüler belegen, seien hier die *Arbeit an Waldausstellung/-collage* (SU/3. Schulj.; s. 4.2.3.2.3.3) und das *Märchenprojekt* (Deutschunterricht/3./4. Schulj.; s. 4.2.3.3.6.4.3) angeführt.

Einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Zeit und einem reflektierten Umgang mit ihr leistet eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit über vier Wochen in der Mitte des 2. Schuljahrs. Besonders bedeutend ist dabei die Führung eines *Wochentagebuch(s)*. Hier die Beiträge der einzelnen Fächer in Stichwörtern, die in Quantität und Vielschich-

tigkeit sowohl die Gewichtung als auch die sehr detaillierte Arbeit erkennbar werden lassen:

- RU: *Zeit - ein Geschenk? (Peter sammelt Zeit); Wir schenken uns Zeit (Zeit-Momente erträumen); Jeder hat plötzlich Zeit für mich! Was mache ich damit (Wir schenken uns Zeitgeschenke);*
- Deutsch: *Gedicht: Ein Jahr ist schnell herum; Schnee-/Wintergedichte; Gedichte für den Jahreskalender; Gedichte: In dieser Minute, Wenn das Kind nicht schlafen will; Zeit-Wörter (Collage); Zeitwörter erzählen etwas von mir; Eine Woche besteht aus ..., Eine Stunde hat ... Minuten (Infos über die Zeit zusammenfassen); Wir führen ein Wochen-Tagebuch; Wochen-Tagebuch vorgestellt; Januar-Nachrichten (u. a. Monate); so vergeht ein Tag (Bildergeschichte);*
- SU: *Kinder, wie die Zeit vergeht; Uhren vorstellen; Uhr: Woraus sie besteht; Uhrzeiten: volle Stunde, viertel, halbe ..., Tag-Nacht (24 Stunden ein Tag); Wir üben Uhrzeiten (ablesen, einstellen, Tageszeiten zuordnen, ...); Uhrenspiele (selbst erfinden, spielen); Ein Jahr hat 12 Monate; Kurze und lange Zeiträume: Ordnen von Zeitspannen, Informationen zu Stunden, Sek., Tagen der Woche, Monate, Jahrtausend einprägen (Quiz); Vermuten-Versuche: Was man alles in einer Minuten machen kann /Was dauert länger?; Uhren unterscheiden, Uhrzeit in viertel-, halb-, dreiviertel - Schritten ablesen; Bedeutung der Wochentage; Kalender 1998: Orientierungsübungen; Datum /Monate /Das Jahr; Zeitbuch zusammenstellen;*
- Kunst: *Bilder/Gedichtkarten für einen Foto-Jahreskalender; Die Zeit vergeht wie im Flug - die Zeit kriecht wie eine Schnecke - Empfindungen/Momente als Collage festhalten;*
- Werken: *Steckkalender basteln; Kiste für Jahreskalender gestalten;*
- Mathematik: *Thema Jahreskalender 2000: Abfolge und Länge der Monate (Faustregel), Datum unterschiedlich schreiben, ablesen (Suchspiele); Übungen zum Ablesen der Uhr: Einteilen in viertel nach / halb / viertel vor / 5 Min.-Schritte;*
- Musik: *Die Jahresuhr; Große Uhren gehen ...; Zeitlupen- u. Zeitraffermusik: Instrumente abhören, kennen lernen, Lieder passend begleiten;*
- Sport: *Spielerische Umsetzung von Bewegungen in Zeitlupe und im Zeitraffer (31b/14-20).*

Hinzuweisen ist zudem auf weitere SU-Einheiten bzw. thematische Schwerpunkte mit Aspekten zum Zeitverständnis: *Das Kartoffeljahr – Stationen des Wachstums (31b/4); Arbeiten im Schulgarten (32b/34); Im Mittelalter (33b/2).*

Dem Zeitverständnis der Schüler förderlich sind ebenfalls die zu bestimmten Anlässen (Schuljahresbeginn u. -ende; Jahreswechsel) gemeinsamen *Erinnerungen, Rück- und Ausblicke*. Am Ende des 3. Schuljahrs wird zudem ein *Erinnerungsbuch* verfasst, und zum Abschluss der Grundschulzeit werden *Erinnerungen an das 1. - 4. Schuljahr* zusammengetragen (32b/2, 7, 17, 39; 33b/39; 34b/18).

Fragehaltung und Systematisierung: Eine wünschenswerte Grundfähigkeit der Schüler sieht die L. darin, dass sie zunächst die Welt als frag-würdig erkennen, dass sie dann zweitens die *Fähigkeit ... entwickeln, selbst überhaupt erst einmal Fragen aufzuwerfen,*

Fragen Raum zu geben ... (1b/42) und in einem dritten Schritt passende Fragen zu formulieren (6/325).

Besondere Bedeutung hat die intendierte Fragehaltung für den SU: *Wir haben immer das Prinzip, wenn wir irgendwo hingehen, ob das jetzt das Wasserwerk ist oder ob wir an den Aartalsee gefahren sind, und die haben uns diese Talsperre und diese Staumauer von innen gezeigt, dass die Kinder immer gefordert sind, vorher Fragen zu sammeln, nachzugucken und sich schon mal schlau zu machen. Weil ich möchte, dass sie immer auch mit einer gewissen Fragehaltung an die Sachthemen heran gehen. Das ist schon so, auch wenn wir uns einen Film ansehen, dass mach ich ja nicht nur zum Vergnügen der Kinder, sondern ich fordere sie immer auch im vorhinein auf, eine Fragehaltung einzunehmen und wir überlegen uns gemeinsam immer auch einen Beobachtungsauftrag ... (21b/217).*

Dass die Schüler ihre Fragehaltung bis zu einem erstaunlichen Niveau ausgebaut haben, zeigt sich bspw. im Kontext der Sexualerziehung (4. Schulj.). Hier entwickeln sie nach einer Einführung *Fragestellungen*, über die die L. überhaupt nicht nachgedacht hatte, etwa *nach Transvestiten, außerdem nach der Verantwortung bei Experimenten an Tierembryonen und wie das bei Embryo und Fetus ist? Und weiter die L.: Dann stand auf einmal das Thema Tod im Raum, und dann wollten die auch wissen, wer ist denn der eigentliche Mörder, wenn das Kind im Mutterleib durch einen Eingriff abstirbt? Und gleichzeitig die Frage, was passiert denn mit diesen Kindern? Dann fragen die sich, wie man einen Fötus in der 12. Woche im Krankenhaus einfach in den Müll werfen kann, dafür müsse es doch eine andere Form geben.* In diesem Kontext resümiert Frau Esser: *Da sieht man, wie vielfältig das sich bei Kindern entwickeln kann. Wenn man einmal eine Basis gelegt hat, können die Kinder von da aus ganz viele verschiedene Fragestellungen entwickeln (14b/188-200).*

Unterrichtliche Schritte auf diesem Weg werden im Zusammenhang der Thematik Kommunikation beschrieben (4.2.3.2.3.4.8). Im Unterricht eine kritisch-reflektierende Haltung der Schüler nicht nur zu fordern, sondern durch Impulse, kritisches Hinterfragen, Provokationen etc. zu entwickeln, ist das Kernanliegen der L. in diesen Ausführungen.

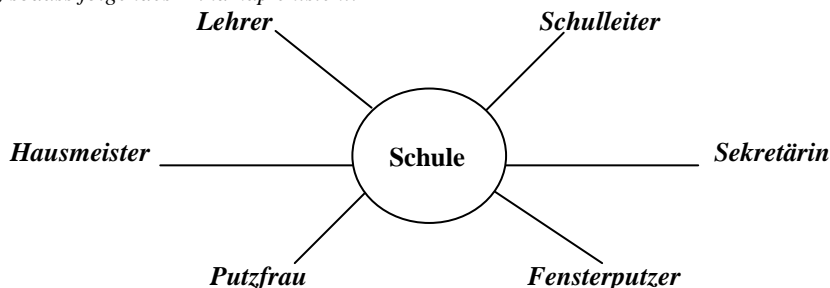
Als ein nächster Schritt ist die Systematisierung und Differenzierung der Fragehaltung anzusehen. In den Daten finden sich dazu drei methodische Bausteine, die in der Praxis in Reinform oder verschiedenen Mischformen auftreten:

- zunächst das oben angesprochene und häufig praktizierte (schriftlich) Sammeln von Fragen in Einzel- oder Partnerarbeit, teilweise in der Perspektive eines Reporters;
- den zweiten Baustein bildet das besonders im Zusammenhang der Erarbeitung von Gesamthemen praktizierte Clustern (s. 4.2.3.2.2.3) und schließlich
- findet als dritter Baustein die Methode des Mindmaps Anwendung.

Im Folgenden ein Beispiel aus dem 2. Schuljahr, das verschiedene Facetten des Prozesses belegt:

10.28 - Die Schüler haben ihre Kartoffelblätter in ihre Kästen gebracht (selbständig/ohne Hinweis der L.) oder in ihre Mappen gepackt. Die L. steht vor der Tafel: Ihr wisst ja, wir wollten uns heute mit den verschiedenen Berufen an unserer Schule beschäftigen und uns als Reporter für ein Interview mit den Leuten, die an unserer Schule arbeiten, vorbereiten`.

Einige Schüler melden sich spontan. Einer von ihnen: 'Der Hausmeister'. Die L. bejaht dies und bittet noch um einen Moment Geduld. Sie schreibt 'Schule' in einen Kreis in der Tafelmitte auf. Es folgt ein Ast, an den der Schüler dann 'Hausmeister' einträgt (das Verfahren ist ihm offensichtlich nicht unbekannt). So folgen 'Lehrer', 'Schulleiter' und auch die 'Sekretärin'. Auf Impuls der L. ('Was meint ihr denn, wer die Klasse immer wieder so schön sauber macht?') nennen die Schüler auch die Putzfrauen. Die Fensterputzer steuert die L. bei, sodass folgendes Mindmap entsteht:



10.34 - L.: 'Jetzt wollen wir einmal überlegen, was die einzelnen Leute so in der Schule arbeiten. Wer möchte mal beginnen?' Es zeigt sich, dass die Schüler zwar einiges zu den Lehrern sagen können (Hausaufgaben aufgeben, Kindern was lernen, manchmal helfen etc.), aber nur wenig zu den anderen Berufen. In diesem Zusammenhang stellt dann ein Schüler fest: 'Wir wollten die deshalb ja auch fragen.'

10.45 - Dies nimmt die L. auf und leitet zur nächsten Erarbeitung über: 'Bevor wir zu den Leuten gehen und die befragen, sollten wir uns gute Fragen überlegen, damit wird nicht vor denen stehen und nicht wissen, was wir sagen sollen'. Sie erinnert auch an die Fragen der Kartoffelforscher. Sie weist dann darauf hin, dass die Schüler nachher einen Partner aussuchen können und mit ihm gemeinsam einen der Berufe auswählen und sich entsprechende Fragen aufschreiben sollen.

Vorher werden aber noch Fragewörter an der Tafel gesammelt. Die L. schreibt als erstes Wort an: 'wer?'. Es folgen im Gespräch und mit Impulsen/Hilfen der L.: wann, wie, womit, warum, wie oft, wie lange.

10.53 - Jetzt erhalten die Schüler den Auftrag, alleine oder in Partnerarbeit eine Befragung vorzubereiten. L.: 'Ihr seid jetzt Reporter und wollt etwas über die Berufe an unserer Schule heraus finden ...'. Sofort begeben sich einige Schüler auf den Weg zu einem Partner, andere arbeiten mit ihrem Nachbarn, einige (5) auch alleine. Es geht jetzt lebhaft zu. Immer wieder sind auch relativ laut entsprechende 'Reporterfragen' zu hören (z.B. Wie lange musst du dann am Tag in der Schule bleiben?). Einige Schüler gehen zur L. mit Fragen (z.B.: Wie schreibt man das?), andere werden ohne Aufforderung der Schüler von der L. aufgesucht. Bei einzelnen gibt es Probleme mit der Aufgabenstellung oder der grammatikalischen Form einer Frage. Insgesamt wirken die Schüler sehr motiviert und intensiv mit ihren Aufgaben beschäftigt (1a/38-81).

Beispieltext (19): Fragebausteine in der Praxis

Beschaffung und Nutzung von Informationsmedien/-materialien: Als weiteren wichtigen Kompetenzbaustein benennt die L. die möglichst eigenständige Beschaffung und Nutzung von Informationsmedien/-materialien durch die Schüler, um sich anschließend Kenntnisse über die frag-würdig gewordenen Phänomene erarbeiten zu können (6/325).

Eine Vorbereitung dazu ist im Schriftspracherwerb des Anfangsunterrichts zu sehen, wenn Schüler dort bereits vielfältige Materialien zum jeweiligen Buchstaben der Woche mitbringen (19/214). Der fließende Übergang zwischen Buchstabenerarbeitung und Beschaffung und Nutzung von Informationsmedien sowie die Vorgehensweise der L. werden an dem im Folgenden kurz skizzierten Beispiel des Wochenbuchstabens B, in dessen Kontext über Biber gearbeitet wurde, erkennbar: Bei der Aufgabenstellung für den SU-Aspekt (AB: *Was weißt du schon über Biber?*), die auf Initiative der Schüler aufgenommen wurde, hat sich offensichtlich ein Schüler besonders ausgewiesen. Die L. daher im Unterricht an ihn gewandt: *‘Micha, wie findet man heraus, ob in einem Buch etwas über Biber steht?’* Der Schüler erklärt, dass man ins Inhaltsverzeichnis gucken oder bei einem Lexikon entsprechend bei den Buchstaben B und dann i nachschauen müsse. Er bietet dann an, dass andere sich bei entsprechenden Fragen an ihn wenden können. Später im Unterricht meldet sich ein Schüler und teilt mit, dass er zu Hause ein Buch mit Infos über Biber gefunden habe und dies mitbringen wolle. Im weiteren Stundenverlauf des Unterrichts werden durch die Schüler in einem Gesprächskreis Informationen über Biber zusammengetragen, wobei nicht geklärt werden kann, wie groß Biberbabys bei ihrer Geburt sind. Die L. macht daraufhin den Vorschlag, das doch später in einem Buch nachzuschauen und dann im Unterricht nachzutragen. Bei einer weiteren Fragestellung holt ein Schüler dann spontan *völlig eigenständig ein Buch und liest eine Passage vor, in der die besonderen Eigenschaften/Möglichkeiten der Biber, ihren Schwanz einzusetzen, behandelt ist (22*)*.

Im Verlauf des 1. Schuljahrs zeigt dann eine weitere Unterrichtspassage (Wochenbuchstabe X) die bereits vorhandene Einsicht einiger Schüler in die Bedeutung und Nutzung von Lexika:

Als nächstes Beispiel wird das Lexikon geraten: ‘Wo man drin liest, wo was drin steht, z.B. über Tiere steht da viel drin.’ Anderer Schüler: *‘Wenn man etwas nicht weiß, kann man darin gucken.’* Ein Schüler verweist auf die Lexika im Regal, und die L. bittet ihn, doch die mal zu zeigen. Dieser nimmt ein Lexikon zum Weltall und zeigt und erklärt nun einiges: *Weltall, Sonne, Mond, drehen sich etc.* Ein Mädchen kommt nach vorne und zeigt ein Beispiel, worüber sie schon einmal gearbeitet hat: *Raumschiff, Astronauten, die Sonne ist viel heißer als Feuer etc.*

Eine türkische Schülerin berichtet, dass ihre große Schwester ein Menschenlexikon für die Schule hat, in dem ganz viel darüber steht, wie wir Menschen sind. Es folgen weitere Beispiele für Lexika: Tiere, Autos, Eisenbahnen.

Die Schülerin vom Raumschiff wirft ein: ‘Ich hab ganz viel gestaunt, dass die Astronauten so in der Luft herum schweben können’ etc.

Schließlich berichtet ein Schüler, dass er ganz oft in Lexika blättert und liest, auch noch abends im Bett (23/45-55).*

Beispieltext (20): Erkenntnisse von Erstklässlern zu Lexika

Laut Lehrbericht (34b/35) nimmt die L. diese Situation zum Anlass für eine systematische Erarbeitung der Bedeutung/Nutzung von Lexika für die ganze Klasse.

Im Verlaufe der Grundschulzeit entwickelt sich bei den Schülern die Kompetenz zur Beschaffung und Nutzung von Medien/Materialien enorm, so dass sie etwa zu Thema Dinosaurier *unendlich viel Material* zusammentragen (16b/177) und zunehmend

Karteien und CD-ROMs nutzen. *Viele haben auch durch ihr Repertoire zu Hause über ein Lexikon oder aus ner CD-ROM Informationen herausgeholt, was wir im Unterricht grundsätzlich vorbereitet haben und was ich sehr unterstütze*, so die L. (17/261). Weiter belegen einzelne Kinderäußerungen (3. Schulj., 1.Hj.) nach Einschätzung der L. hier gewisse Fertigkeiten. So merken Schüler an: *‘... ich werde mir aus Büchern auch entsprechende Informationen raussuchen ...’* und ein anderer: *‘... bring doch mal dein Lexikal (C-Programm/HH) mit, da steht doch auch ne Menge zu Wald drin und das können wir doch ausdrucken und rausarbeiten und uns informieren’* (6/103; 17/261).

Grundsätzlich legt die L. besonderen Wert auf eine entsprechende Ausstattung im Klassenraum und begründet dies wie folgt: *Also ich hab auch viel Literatur (auch C-Programme/HH) und viele Tierbücher, oder überhaupt Sachbücher, in der Klasse, wo die immer wieder ad hoc nachgucken und weil ja auch nicht alle zu Hause die Möglichkeit dazu haben* (3b/380).

Informationserarbeitung: Die Erarbeitung von Informationen aus den entsprechenden Medien/ Materialien stellt nun den nächsten Schritt dar. Damit die Schüler, die ein Phänomen als frag-würdig erkannt, Fragen formuliert und Material dazu beschafft haben, auch zu selbständig erarbeiteten Antworten kommen, wird angestrebt, *die Fähigkeit zu vermitteln, sich mit Inhalten in Texten, in Materialien ... auseinanderzusetzen, ... zu überlegen, wie geht das denn überhaupt, wie werde ich zu einem Experten?* (1b/60).

Das zeigt sich so: Bei einem *sachunterrichtlichen Aspekt, wenn es um Sachen geht, wirklich mit ihnen ein Stück weit trainieren, wie sie den Sinn aus Informationen herausarbeiten können und dies auch im Detail zu erkennen. Mit einzelnen Kindern immer auch wieder zu lesen, zu buchstabieren, zu gucken, wo stehen die. Ja überhaupt den Kindern das zu vermitteln, nicht zu sagen, wir lesen das jetzt und ihr sagt mir, welche Informationen darin stecken. Und dann merk ich, einige können die ja nicht wiedergeben, und dann muss ich mir überlegen, woran das liegt. Und dann heißt das, sehr viel kleinschrittiger daran zu gehen und zu überlegen, wie arbeitet man, das Kinder Stichwörter, die wichtig in einem Text sind, sich farbig hervorheben und die Inhalte dann in Form von Stichwörtern versuchen wiederzugeben und in einem nächsten Schritt zu erzählen oder sonst wie weiterzugeben* (6/317). Dies wird sowohl gemeinsam in Unterrichtsgesprächen durchgeführt (7/162) als auch mit vorbereiteten AB im WP (15*/Anhang).

Die Schüler sollen dabei die Sachverhalte nicht bloß auswendig lernen, so die L., *sondern die müssen lernen, innerhalb einer Sache Fragen zu formulieren und zu argumentieren oder sich in Situationen hineinzubegeben, um zu merken, ich muss das so verstanden haben, dass ich ... anderen später Antworten geben kann* (6/317).

In einer Tagebuchnotiz konstatiert die L., dass manche ihrer Schüler (3. Schulj., 1. Hj.) diesbzgl. noch Defizite aufweisen und nur bedingt Zusammenhänge erkennen. Daraus ergibt sich für sie die Notwendigkeit für noch *gezieltere Aufgabenstellungen* und den nachdrücklichen Hinweis an diese Kinder, *Informationen in irgendeiner Form festzuhalten, damit sie gezwungen werden, stärker den entnommenen Sinn aufzunehmen und wiederzugeben, damit auch ein Sinn in das Erlesen hineingelegt wird* (7/555). Dass

viele Schüler bereits dazu in der Lage sind, zeigen die folgenden Beispiele: *Zwei Kinder, die nicht mit zum Schwimmen gefahren sind, haben sich in der Zeit über den Rothirsch informiert, haben darüber eine Karteikarte gelesen, Infos herausgearbeitet und einen kleinen Vortrag dazu erarbeitet* (7/788). Während eines Unterrichtsbesuchs (3. Schulj./5*) halten einige *Expertinnen und Experten für den Weg vom Korn zum Brot* anspruchsvolle Vorträge, die sie eigenständig am Wochenende vorbereitet haben.

Besonders hinzuweisen ist auf die Kompetenzen der Schüler, die sich bei der SU-Thematik *Wald* (z.B. *Tiersteckbriefe*) erkennen lassen, sowie auf die Arbeit mit Karteien im Deutschunterricht (Lernwörter- u. Rechtschreibkartei) und dem SU (s.u.).

Als weiteres Unterrichtsmedium setzt Frau Esser öfter Unterrichtsfilme ein. Sie möchte auch hier den Schülern Analysekompetenzen vermitteln: *Das ist schon so, auch wenn wir uns einen Film ansehen, das mach ich ja nicht nur zum Vergnügen der Kinder, sondern ich fordere sie immer auch im vorhinein auf, eine Fragehaltung einzunehmen, und wir überlegen uns gemeinsam immer auch einen Beobachtungsauftrag, auch bei den Tierfilmen war das so. Und ich erwarte von ihnen, dass sie z.B. auch SU-Filme mit protokollieren. Das ist schon sehr anspruchsvoll, aber das ist etwas ganz Notwendiges, um die Informationen, die damit weitergegeben werden, auch festhalten zu können. Dass die Kinder lernen, dass dies ihnen etwas gibt, um daran weiterarbeiten zu können. So kommt es auch vor, dass die Kinder sagen: 'Wir müssen den Film noch ein zweites Mal gucken, weil wir so viel aufgeschrieben haben, dass wir nicht alles mitbekommen haben'. Dann sehen wir den eben noch mal* (21b/217). Im Unterricht kann sich dies wie folgt darstellen: *... wir besprechen für den WP die Beobachtungsaufgaben zu dem Film: Die Tiere des Waldes. Wir legen eine arbeitsteilige Gruppenarbeit fest (jede Gr. ein Tier) und schauen uns dann abschnittsweise den Film an und tragen Beobachtungen zusammen. Die Ergebnisse werden in einem entsprechend vorbereiteten AB (jede Gr. eines) eingetragen und stehen so den Kindern später in Deutsch und SU zur Verfügung* (7/779, 347, 359, 814, 1281). Vorab wird noch einmal die übliche Aufgabenstellung geklärt: *Block, Stifte, aufschreiben von Wichtigem und von Fragen* (14a*/70).

Als Fazit für diesen Methodenbaustein kann die folgende Aussage von Frau Esser angesehen werden: *Da hab ich in vielen Bereichen schon den Anspruch, dass sie lernen, sich zu informieren, Informationen zu entnehmen* (21b/217).

Bücher schreiben und systematische Literaturarbeit: Bereits in den ersten Wochen des Anfangsunterrichts initiiert die L. die Erstellung von *Mini-Büchern* zu einzelnen Buchstaben bzw. zu Buchstabenthemen (z.B. Buch zum Elefanten Elmar im Kontext des Wochenbuchstabens E; insgesamt im 1. Schuljahr sieben Mini-Bücher/34b; s. 5.2.3.2.3.4). In der Folgezeit wird die Bucherstellung stark ausgeweitet, teilweise angeregt durch die Schüler (14b/164; 19/277), und besonders bei SU-Themen praktiziert (z.B. *Wiesebuch, Kartoffelbuch, Zeitbuch, Wasserbuch*; s. 4.2.3.2.3.3).

Hier ein Unterrichtsbeispiel, das die genannte Praxis, die Initiative und Kompetenz von Schülern über die bisher behandelten Unterrichtsgegenstände hinaus, die Offenheit der L., die sich entwickelnde Eigendynamik und das Expertenwesen belegt (Anfang 3. Schulj.):

Wir hatten jetzt die Unterrichtseinheit vom Korn zum Brot über einige Wochen gemacht, und dann sagte eine: 'Wir machen jetzt ein Buch, aber warum machen wir nicht auch ein Inhaltsverzeichnis?' Dann hab ich gesagt: 'Du bist jetzt die Expertin, du zeigst den anderen das.' Und plötzlich haben alle ein Inhaltsverzeichnis. Da hatte ich eigentlich noch gar nicht dran gedacht, am Anfang des 3. Schuljahrs mit einem Inhaltsverzeichnis zu kommen, aber das haben sie irgendwie schon gemerkt, und das hat ihnen geholfen, ihre Materialien wieder noch mal zu sortieren (6/112; 5/154).*

Beispieltext (21): Schülerin als Expertin für Inhaltsverzeichnisse

Ausdrücklich hebt die L. die systematische Entwicklung methodischer Kompetenzen bei der Erarbeitung von Ganzschriften hervor. Sie ist der Meinung, wie in Einführungstext (10) belegt, dass die Schüler dort *vielfältige Fertigkeiten* entwickeln können, die auch darüber hinaus wichtig sind.

Im 3. Schuljahr wird erstmals im Zusammenhang mit der Ganzschrift *'Der rote Rächer' (U. Wölfel)* ein Lesetagebuch geführt. Die L. stellt eine solche Arbeit im Unterricht vor und bespricht mit den Schülern die *Organisation, Kriterien für die Gestaltung ... und die Arbeit mit Leitfragen* (32b/33). In den folgenden fünf Wochen wird entsprechend mit der Ganzschrift gearbeitet und die individuellen Lesetagebücher sukzessive geführt, Teile davon im Unterricht vorgestellt, reflektiert etc. (32a/62-74; 32b/32-39).

Die im Einführungstext (10) angesprochene Konzeption enthält auf der hier relevanten methodischen Ebene (die Inhaltlichkeit wird in 4.2.3.2.3.4.2 angesprochen) folgende Aspekte (gekürzt): *zu jedem Kapitel etwas schreiben oder zeichnen*, gut leserlich schreiben, *Titel des Kapitels an den Anfang* und unterstreichen, Datum oben rechts, Seiten nummerieren, Inhaltsverzeichnis (15*/Anh.). In dem entsprechenden Unterricht (4. Schulj.) gingen die Schüler erkennbar souverän mit diesen Aufgaben um (15*; s.a. 33a u. b).

Kommunikations- und Präsentationskompetenz: Schüler sollten, wie schon ausgeführt, in die Lage versetzt werden, sich Sachverhalte zu erschließen und *anderen später Antworten* zu geben. Die L. belässt es aber nicht bei dieser unspezifischen Intention, vielmehr eröffnet sie den Schülern vielfältige Möglichkeiten für Berichte, Erzählungen sowie die Präsentation und Diskussion ihrer Arbeitsergebnisse.

Die folgende Schilderung eröffnet Einblicke in ihre Überlegungen und die Praxis: *Oder wenn wir Erzählkreis machen, dass ich versuche, die Erzählkompetenz der Kinder dadurch aufzubauen, indem ich nachfrage, indem ich versuche, sie zu genauerem, konkreterem Beschreiben anzuregen, indem ich sage: 'Du kannst das bestimmt noch genauer beschreiben. Du hast das sicher richtig verstanden, aber vielleicht kannst du uns das noch mal anders erklären'. Oder: 'Ich hab das noch nicht alles mitbekommen, sag es bitte noch einmal'. Dass die Kinder zunehmend lernen, den anderen auf seine Aussagen hin anzufragen oder Zusammenhänge herzustellen. Und auch, dass das Gespräch untereinander dadurch mehr wächst und ein Austausch stattfindet, der nicht über mich läuft. Also das ist mir auch wichtig. Dass die Einzelnen merken, sie erzählen das nicht nur für mich, sondern für uns alle, und das interessiert alle. Und so wie ich initiiere, Dinge weiter zu klären durch mein Nachfragen, sollen auch die Kinder motiviert werden anzufragen. Dass neben einer erweiterten Erzählkompetenz auch die*

Gesprächskompetenz ausgebaut wird. Das gilt auch für die üblichen Wochenanfangskreise am Montag und die häufig durchgeführten Abschlusskreise freitags (17/426).

Diese Berichte, Erzählungen, Vorträge, Ausstellungen etc. stärken nicht nur die Kinder, vielmehr fördern sie auch ihre methodischen und kommunikativen Kompetenzen (5*; 7/788; 15*; 21b/231; s.a. 4.2.3.2.3.4).

Auch dazu zwei kurze Unterrichtsbeispiele aus der unspektakulären Praxis:

(1. Schulj./Gesprächskreis) *9.00 Die L. bittet die Schüler ihre WP-Arbeit zu beenden und mit ihren Stühlen in den Sitzkreis zu kommen. Dies geschieht sehr zügig, sodass gegen 9.02 alle Schüler im Sitzkreis sind. Die L. legt auf den Boden: großes Biberposter, drei aufgeschlagene Biberbücher und eine Biberpuppe. Sofort beginnen Schüler zu erzählen, wobei es ein gewisses Durcheinander gibt. Unmittelbar sprechen Schüler das an, und es wird gemeinsam wiederholt, dass jeweils nur ein Kind sprechen kann. Einzelne Schüler tragen vor:*

- wenn Feinde kommen, dann klatschen die mit dem Schwanz aufs Wasser, dass die Angst kriegen und die anderen Biber das hören;
- die können gut tauchen, die bauen ihren Bau ins Wasser (wird dann in einem Buch gezeigt);
- ich hab geschätzt, wie groß Biberbabys sind, ich hab gedacht, dass sie 5-6 cm sind (da dies nicht abschließend geklärt werden kann, wird von der L. der Hinweis gegeben, dies doch später in einem Buch zu suchen und nachzutragen);
- die legen den Eingang zu ihrem Bau ins Wasser, damit Feinde den nicht finden (wird von dem Sch. anhand einer Schemazeichnung im Buch gezeigt);
- Biber können klettern, aber besonders gut schwimmen, mit ihrem Schwanz können die sehr gut lenken (da dies von einigen Schüler offensichtlich nicht verstanden wird, weist die L. auf die Lenkung bei einem Boot hin, dazu macht dann ein Schüler einige Ausführungen) (22*/104).

(3. Schuljahr/Wochenabschlusskreis) *Drei Schüler haben ihr Waldplakat dabei und zeigen dies, wobei sie sich assistieren. Es ist noch nicht fertig, aber die Struktur und Details (Bilder, Zeichnungen, Realia) sind erkennbar. Sie erklären, zeigen und weisen auf einen Tisch hin, auf dem sie Gegenstände ausgestellt haben. Viele Schüler stehen auf, um dies zu sehen. L.: 'Wenn die Gruppen fertig sind, schauen wir uns die genau an'. Eine zweite Gruppe folgt in analoger Weise. Ein Schüler fragt nach einem sehr kleinen Blatt. Der Experte führt aus, dass es sich dabei um ein Heidelbeerblatt handele (8*/81).*

Beispieltext (22): kom.-meth. Kompetenzen von Schülern im Rahmen von Gesprächskreis u. Präsentation

Themenerarbeitung und Unterrichtsgestaltung: Einen ganz besonderen Raum nehmen in den Daten die methodischen Kompetenzen der Schüler für die Mitgestaltung des Unterrichts ein. Da dieser Bereich später im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts grundsätzlich diskutiert werden wird (s. 4.2.3.2.2), hier nur einige wenige Hinweise:

Im 3. Schuljahr etwa findet die Beteiligung der Schüler an der Planung von Unterricht schon sehr zielgerichtet statt. Sie haben wichtige und immer wiederkehrende Elemente von Unterricht kennen gelernt und bringen diese in die Vorbereitung eines ganzen Tages ein. Sie erstellen einen Plan, entwickeln Arbeiten für die Klasse etc., und das *nicht mehr zufällig*. Frau Esser gibt ihnen *den Raum ..., und den nutzen die auch und stecken sich dabei auch gegenseitig an* (14b/218).

Für das 4. Schuljahr stellt die L. fest, dass sie den Schülern einen entsprechenden Raum gegeben habe und weiter: *Ich denke, ich hab jetzt den Kindern die entsprechenden*

Kompetenzen vermittelt: Wie kann ich mir ein eigenes Thema erschließen, wie gehe ich vor, wie setzt ich das um und wie bring ich auch etwas rüber, weil das Thema ja auch für andere interessant werden soll (14b/143). An anderer Stelle benennt sie für diese Klasse als Anforderung im WP an die Methodenkompetenz der Schüler: Planungsschritte selbst entwerfen, sich informieren, unterscheiden zwischen Wichtigem und Unwichtigem, sachgerecht darstellen lernen, zeichnerische Fähigkeiten trainieren, selbständig Material zur Klärung einer Frage suchen (15/Anh.).*

Selbst- und Partnerkontrolle: Bereits in den ersten Schulwochen ist es Frau Esser wichtig, dass die Schüler *Selbst- und Partnerkontrolle trainieren*. Dazu setzt sie etwa im Rechenunterricht entsprechende Hefte/AB ein und ermuntert Schüler dazu. Ebenso fordert sie schon zu diesem frühen Zeitpunkt die Schüler auf, dass sie sich nach Möglichkeit Hilfestellung erst bei anderen Kindern holen, *bevor sie zur Lehrerin kommen (19/136)*.

Ab 2. Schuljahr ist dann über die in jedem WP vorgesehene CVK-Karteiarbeit eine kontinuierliche Selbstkontrolle vorgesehen. Auch im Rahmen der Wortschatzarbeit mit ihren ABC-Wörterheften sind die Schüler zur Selbstkontrolle angehalten (7/1117).

Bei einem Unterrichtsbesuch (2. Schuljahr) stellt sich die Situation noch ambivalent dar. Einige Schüler führen wie selbstverständlich und ohne erkennbaren Probleme Selbstkontrolle durch, andere können sich bei einer Partnerkontrolle nicht einigen und ziehen die L. zu Rate. Ein weiterer Schüler hat aus Sicht der L. bei seiner Selbstkontrolle *geschummelt (2*/94-100, 154)*.

Im 3. und 4. Schuljahr wird die Kompetenz der Schüler zu Selbst- und Partnerkontrolle entsprechend der Unterrichtsinhalte sukzessive ausgebaut, so etwa die Kontrolle der Wortarten (32b/19). Insgesamt verfügen die Schüler hier aber bereits über bemerkenswerte Kompetenzen. Allerdings, wenngleich fast alle Schüler in dieser Phase Selbst- und Partnerkontrolle *sehr zuverlässig* praktizieren, so gibt es immer noch einzelne Kinder, denen die L. zeigen muss, dass sie bei deren Anwendung *viele Fehler selbst finden* können (7/403, 1117, 1186; 15*/100).

Koordinationsfähigkeit: Im weitesten Sinne kann auch die von Frau Esser als für die Lebentüchtigkeit der Schüler wichtig erachtete *Koordinationsfähigkeit* als Handlungs-/Methodenkompetenz angesehen werden. Im Zusammenhang mit ihren Überlegungen zu den Kulturtechniken fragt sie nach wesentlichen Fähigkeiten und führt u. a. auf: *Auch so etwas wie die Koordination, also eine Grundvoraussetzung, um z.B. auf der Straße Sicherheit zu haben ... Für diese Koordinationsfähigkeit ist es ganz wichtig, die schon im Grundschulalter anzulegen und auch zu trainieren. Das ist ein ganz wesentlicher Faktor, ob es jetzt für die Sicherheit im Straßenverkehr ist oder für die Fähigkeit, Schriftsprache zu erwerben oder für die Fähigkeit, seinen eigenen Körper zu beherrschen, ein Körpergefühl zu entwickeln. Ich frage mich, ob das jemals genannt wird als wesentliche Fähigkeit (12/42)*.

Entspannungs-/Konzentrationstechniken: Das methodische Repertoire der Schüler umfasst auch den Bereich von Entspannungs- und Konzentrationsübungen.

Dass ihnen deren Funktion bekannt ist und sie über die Handlungsabläufe verfügen, zeigt, neben weiteren Unterrichtsbeobachtungen, die folgende Szene: *L: 'Ich glaube, damit wir uns jetzt besser konzentrieren können und den WP gut verstehen, müssen wir erstmal unsere Denkköpfe einschalten.'* Es folgen einige Brain-Gym-Übungen (Stirnkreisen, Ohrenmassage, Schulterüberkreuzmassage, Füße übereinander und Hände reiben). Diese werden jeweils von der L. angekündigt, vor- und mitgemacht. Den Schülern sind sie ganz offensichtlich bekannt, da sie wie selbstverständlich mitmachen (2*/72; 5*/198; 7/214 u. TBZ: 2*/68; 5*/118; 7/214, 701).

Ordnungssystem/Regeln: Wenige Daten eröffnen auch einen Einblick in die Thematik Ordnung in den Schultaschen, Mappen, Klassenraum etc. Die L. hat hier ein bestimmtes System, das sie den Kindern vom 1. Schuljahr an bekannt macht und das mit den entsprechenden Tätigkeiten (wie z.B. Abheften) trainiert wird. Auch Regeln zur Heftführung werden erarbeitet (31b/9). *Bei den meisten klappt das gut*, so die L. (11/154; 2*/83; 7/972; 11/148).

Allerdings haben einzelne Schüler hier ihre Probleme, wie die folgende Tagebuchnotiz zeigt: *Der Junge hat sehr wenig Ordnung in seinen Materialien, insbesondere bei der Arbeit mit der Rechtschreibkartei und muss immer wieder gedrängt werden, seine Ergebnisse vorzulegen* (7/967). Bei solchen Kindern, die ganz banale Dinge nicht geregelt bekommen, wie die Ordnung in ihren Schultaschen, muss Frau Esser lange daran arbeiten, bis zu einem Punkt, wo sie sagt: *So, Schluss aus, das mach ich nicht weiter. ... dann müssen sie halt sehen, wie sie mit den Folgen klar kommen* (11/144-157; 7/971; 13*/148).

Auch über die im Zusammenhang des sozialen Lernens schon genannten Klassendienste werden den Schülern methodische Kompetenzen vermittelt: Klassenordnung, Aufräumarbeiten, Säubern der Klasse, Betreuung des Aquariums und der Blumen etc. (7/99, 466, 803, 1412; 4*/87; 5*/233).

weitere Einzelaspekte im Aufriss(stichwortartig):

Schüler mit methodische Kompetenzen in der Lehrerrolle (1b/370); koordinativ/handwerkliche Fähigkeiten beim Messen und Zeichnen (7/1245; 11/112); eine Schülerin entwickelt eine Klassenarbeit etc. (7/189, 412, 515).

Offenheit als Haltung der L. gegenüber der für die Schüler wichtigen Handlungskompetenz – Schwerpunkt Methodenkompetenz

Deutlich wird in den Daten Offenheit der L. für eine Vielfalt methodischer Kompetenzen der Schüler, die sie in Gegenwart und Zukunft handlungsfähig machen.

Zunächst steht für die Erarbeitung methodischer Kompetenzen eine systematische, kontinuierliche und lehrergelenkte Arbeit im Klassenplenum im Vordergrund. Sie wird für einzelne Schüler durch individuelle Hilfe und einen manchmal notwendigen Druck ergänzt. Für die anschließende Anwendung und Festigung im Sinne einer Habitualisierung sind dann offene Unterrichtsformen und Unterrichtsverläufe wichtig, zumindest für die Mehrheit der Schüler.

Die Aspekte im Einzelnen: *Freiräume, wie etwa im WP oder in Projekten* sind notwendig, damit Schüler über Erfahrungen ein Zeitmanagement entwickeln können. Offenheit gegenüber Fragen, auch kritischen Fragen, hilft Schülern, eine (kritische) Fragehaltung zu entwickeln. Weiter erscheint es für die Entwicklung von *Handwerkszeug* der Schüler wichtig, den Unterricht für von ihnen beschaffte Medien/Materialien zur Informationserarbeitung zu öffnen. Mit der systematischen, kleinschrittigen Erarbeitung von Kompetenzen zur Informationsgewinnung im Klassenplenum und individueller Hilfe korrespondieren offenen Unterrichtsformen, in denen Schüler selbständig diese Fertigkeiten anwenden und festigen können. Offen zeigt sich die L. auch gegenüber den Initiativen von Schülern für die Erstellung von (Mini-)Büchern etc. und öffnet ihnen zudem wichtige Räume für Erzählungen, Berichte, Vorträge, Präsentationen und Ausstellungen. Die in der kontinuierlich praktizierten Selbst-/Partnerkontrolle liegende Offenheit leistet ebenso ihren Beitrag zur Methodenkompetenz der Schüler wie die Beteiligungsmöglichkeiten an Planung und Durchführung des Unterrichts. Eine spezifische Form von Offenheit für gegenwärtige und zukünftige Bedürfnisse der Schüler zeigt sich in der bewussten Förderung der Koordinationsfähigkeit als Voraussetzung für eine sichere Teilnahme am Straßenverkehr und die Entwicklung eines Körpergefühls. Für einen Teil der Schüler ist Offenheit allerdings im Kontext von Ordnungs-/Regellernen deutlich einzuschränken.

4.2.2.5 Sachkompetenz: „Klar auch, was haben sie eigentlich für fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen sie umgehen können, das sind so Grundvoraussetzungen, die festzuklopfen sind ...“ (1b/392).

Im Mathematikunterricht: Wir rechnen mit Geld zum Thema 'Einkaufen in einem Elektrogroßhandel', da wir z.Zt. das Thema Elektrizitätslehre im SU behandeln. Ich versuche, einige Elektrogeräte an die Tafel zu zeichnen und Preise daran zu schreiben. Ständig bekomme ich neue Geräte, die noch zu zeichnen wären, zugerufen. Wir fangen an, Einkäufe zu starten, und als sie dann selbst einkaufen können, zeigt sich, dass einige wie Jan sagen: 'Kann ich mir einen eigenen Computerpreis machen, der ist mir zu teuer?' Ein anderer hofft, dass er einen gebrauchten kaufen kann. Es zeigt sich, dass jeder dann solche Elektrogeräte noch zuzeichnet für seine Sachaufgaben, die er braucht. Auch bei der Anweisung: 'Ihr habt nur 1000 DM zur Verfügung', merke ich sehr schnell, dass einzelne ja längst darüber hinaus rechnen, und kommen dann und lassen sich sozusagen mehr Geld geben, um größere Einkäufe zu tätigen. Einzelne haben sich dann beim Addieren größerer Summen verschätzt, und ich versuche, die schriftliche Addition zwischendurch einigen Kindern zu erklären, die sie so im allgemeinen Unterricht noch nicht hatten (9/38).

Einführungstext (11): Sachwissen und mathematische Fähigkeiten der Schüler

Im Eingangstext wird exemplarisch die unterrichtliche Erarbeitung (Mitte 3. Schuljahr) sachunterrichtlicher und mathematischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die entsprechenden Kompetenzen von Schülern belegt. Daneben zeigen sich die strukturell-methodischen Elemente eines fächerübergreifenden Unterrichts, gemeinsamer Erarbeitung im Klassenplenum, Einzelarbeit, Differenzierung/Offenheit, individuelle Hilfe und nicht zuletzt der die Schüler für mathematische Sachverhalte motivierende Lebensweltbezug.

In diesem die Hauptkategorie Kompetenzen abschließenden Kapitel werden die wesentlichen Grundsätze sowie in drei Abschnitten Daten zu den von den Schülern erreichten Kompetenzen zusammengetragen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Sachkompetenzen, da die anderen Kompetenzbereiche bereits in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt wurden, eine trennscharfe Abgrenzung ist allerdings häufig nicht möglich.

Wie schon mehrfach ausgeführt, sind Leistungstest, Auswertungen von Vergleichsarbeiten etc. in unserem Forschungsansatz nicht angelegt. Außerdem werden Sachkompetenzen en passant im Kontext der einzelnen Fächer thematisiert. Daher beschränken wir uns bei der Konkretisierung/Realisierung auf eine Zusammenfassung als besonderes Zeugnis a), Einschätzungen von Frau Esser, einigen Eltern und LehrerInnen weiterführender Schulen b), die Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen c) sowie eine Einordnung der Ergebnisse d).

I. Grundsätze: „... die Schüler tüchtig zu machen für ihr Leben als Kinder, aber auch für ihr späteres Leben als Erwachsene“ (14b/35).

Wenn Schule *die Kinder ernst nimmt und ihnen gerecht werden will*, so haben wir bereits in 4.1 III. festgestellt, dann hat sie *die Schüler tüchtig zu machen für ihr Leben als Kinder, aber auch für ihr späteres Leben als Erwachsene* (14b/35; 6/283), nicht zuletzt *auch im Sinne von dem, was auf sie im Berufsleben zukommt* (12/99, 116). Daher müssen LehrerInnen für entsprechende Kompetenzen *offen* sein, für die genannten Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenzen, aber auch für die *fachlichen* Dinge. Kriterium für die Auswahl entsprechender fachlicher Inhalte ist neben dem Rahmenplan vor

allem die Bedeutung dieser Inhalte für die gegenwärtige und zukünftige Lebenstüchtigkeit der Schüler. Im Zweifel hat der Rahmenplan hinter aktuelleren Themen zurückzustehen (s. 4.2.2.1).

Wenngleich die *fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten* in der Aufzählung bei Frau Esser im Kontext des Eingangssatzes (1b/392) an letzter Stelle rangieren, so entspricht dies keineswegs der Relevanz, die sie denselben beimisst.¹ Im Gegenteil, das die obige Aussage einleitende *Klar auch* signalisiert die Selbstverständlichkeit von Sachkompetenzen für die L., die aufzuzählen und zu begründen überflüssig, fast trivial erscheint: *das sind so Grundvoraussetzungen ...* (1b/392). Diese Selbstverständlichkeit erklärt auch die Tatsache, dass sich erstens die meisten Aussagen zu Sachkompetenzen in den Daten der Unterrichtsbeobachtungen und den Tagebuchaufzeichnungen finden, dagegen kaum in den allgemeinen Erörterungen der Interviews, und zweitens nur vereinzelt Rahmenplan und Fachdidaktiken als Begründungskontexte herangezogen werden. Die unten vorgenommene Konkretisierung und Beschreibung der Realisierung sowie die im Kontext des Unterrichts (4.2.3.2.2) en passant thematisierten Fachleistungen belegen allerdings zweifelsfrei die Orientierung an diesen Vorgaben.

Fachliche *Fähigkeiten und Fertigkeiten* sind aus der Sicht der L. *Grundvoraussetzungen* für die aktuelle und zukünftige Lebenstüchtigkeit der Schüler und nicht zuletzt die Bedingung der Möglichkeit, in der GrS, der weiterführenden Schule und darüber hinaus *das Lernen zu lernen*. Sie gilt es daher in der Schule *festzuklopfen* (s. 4.2.2.1).

Erklärbar wird vor diesem Hintergrund der Selbstverständlichkeit als *Grundvoraussetzung* schulischen Lernens auch die Beobachtung, dass die L. keine Offenheit speziell für Sachkompetenzen fordert, im Gegensatz etwa zur Sozialkompetenz. Sie erwartet lediglich pauschal, dass LehrerInnen für *Kompetenzen allgemein offen* sind (12/36). Für Sachkompetenzen muss keine Offenheit gefordert werden. Sie stehen nicht zur Disposition, will Schule den Schülern gerecht werden. Frau Esser fordert sogar ausdrücklich die Förderung von *Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten* als *Intentionen für offenen Unterricht*, neben den drei anderen Kompetenzfeldern (15*/Anh.)

Dass es sich bei den Sachkompetenzen für Frau Esser um unabdingbare *Grundvoraussetzungen* schulischen Lernens handelt, wird insgesamt in der Replik auf den Kritikertext deutlich, in welchem behauptet wird, OU führe zu schlechteren Fachleistungen (12). Zusammenfassend kann man die Argumentation der L. in diesem für die gesamte Kategorie Sachkompetenz wichtigen Text und weitere grundsätzliche Überlegungen an anderen Stellen der Daten wie folgt strukturieren:

Fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten

- **sind Grundvoraussetzungen schulischer Intentionalität;**
- **ihre Sinnhaftigkeit/Notwendigkeit wird nicht bestritten, im Gegenteil, sie sind konstitutiv;**
- **fachliche Inhalte sind nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft der Schüler auszuwählen;**
- **es sind aber nicht unendlich viele Inhalte zu vermitteln.**

¹ Im Übrigen kehrt sie an anderen Stellen die Reihenfolge um und beginnt mit fachlichem Lernen (1b/38, 209).

Kritisiert wird eine einseitige, dominante Orientierung an inhaltlich-stofflicher Intentionalität, da sie auf der falschen Alternative von Sachkompetenz einerseits und weiteren Kompetenzfeldern (z.B. Sozialkompetenz) andererseits beruht.

Essentials (12): grundsätzliche Überlegungen zu den Sachkompetenzen

II. Konkretisierung und Realisierung: „In den vergangenen vier Jahren haben wir gemeinsam eine Menge gelernt, erlebt und entdeckt“ (35).

a) Das besondere Zeugnis

Am Ende der vierjährigen Grundschulzeit bittet Frau Esser die Schüler, unter dem Motto *‘Was wir alles zusammen erlebt haben’* Erinnerungen aus den vergangenen Schuljahren zu notieren und anschließend im Klassenplenum vorzutragen (33a/74; 33b/39, 40). Die Schülerbeiträge werden von der L. aufgenommen, durch eigene Erinnerungen und Aufzeichnungen ergänzt und als *‘Das besondere Zeugnis’* verdichtet. Es enthält neben angedeuteten Erlebnissen, Erfahrungen und spezifischen Verhaltensweisen nicht zuletzt individuelle und allgemeine Lernfelder und Kompetenzen – gleichsam als Grundschulcurriculum. Dieses besondere Zeugnis wurde von Frau Esser vervielfältigt, mit einem Klassenfoto versehen und jedem Kind ausgehändigt:

Liebe Kinder der Klasse 4a im Schuljahr 1999/2000!

In den vergangenen vier Jahren haben wir gemeinsam eine Menge gelernt, erlebt und entdeckt.

Auf dem Weg zur Schrift sind wir witzigen Menschen, Gestalten und Tieren begegnet, zum Beispiel dem Dackel Dodo, Mimi, der Maus und dem Roboter Robbi, der euch auf den Planeten Plus-Minus mitgenommen hat. Besonders gerne habt ihr unseren Freunden Loni, Lino und Otto kleine Briefe geschrieben und entdeckt, wie aus Buchstaben Wörter und aus Wörtern dann Sätze werden können. Auch habt ihr ein tolles Zahlenfest gefeiert.

*Gerade im Sachunterricht haben wir immer wieder versucht, den Dingen auf den Grund zu gehen. Als Kartoffelforscher habt ihr euch genauso bewährt wie bei dem Thema *‘Zähne – Was man zur Gesunderhaltung tun kann’*. *‘Die Bedeutung der Zeit für unser Leben’*, *‘Was wir mit unserem Körper alles machen können’*, *‘Der Löwenzahn’*, *‘Der Weg vom Korn zum Brot’*, *‘Der Wald’* und *‘Die Kostbarkeit des Wassers’*, *‘Das Leben der Bauern und Ritter im Mittelalter’*, unsere Vorträge zum Thema *‘Hessen’*, *‘Die Verkehrserziehung’*, *‘Die Sexualität’* und vieles mehr waren Themen von besonders großem Interesse. Aufmerksam habt ihr Vorträgen gelauscht, experimentiert oder Experten befragt.*

*Ihr habt gelernt, selbst Geschichten und Gedichte zu erfinden, sie in der Schreibwerkstatt zu überarbeiten, Kritik anzunehmen und anderen beim Vorstellen Freude zu bereiten. In euren Lesetagebüchern zum *‘Roten Rächer’* und zu *‘Ben liebt Anna’* konnte man spüren, dass euch Außenseiter am Herzen liegen und dass ihr gerne Liebesgeschichten lest. Bei der Arbeit mit der CVK-Kartei musstet ihr besondere Ausdauer zeigen. Doch diese Mühe und das Üben mit Rechtschreibtricks hat sich gelohnt und euch der Schrift der Erwachsenen immer näher gebracht.*

In Mathematik könnt ihr jetzt die Grundrechenarten bis zum Zahlenraum der Millionen anwenden. Begeistert habt ihr als Architekten mit dem 'Bau-was' Computerprogramm gearbeitet und die Welt der Würfelsymmetrie entdeckt. Mit dem Geodreieck könnt ihr sicher zeichnen. Ihr kennt Gewichte, Längen, Zeiteinheiten, Geldwerte und könnt Rechengeschichten erfinden und lösen.

Hervorragende Theaterstücke sind erarbeitet worden. Ihr könnt alle mit Ton und Holz wertvolle Dinge gestalten, damit Klassenräume verschönern, stark tanzen und singen.

Im Religionsunterricht habt ihr eine eigene Bibelwerkstatt eingerichtet und – wie die Swabedudas – kleine Fellchen zur Versöhnung verteilt. Eure Erfahrungen von Freude, Angst und Hoffnung habt ihr in Psalmen und Träumen entdeckt und erkannt, dass diese auch schon die Menschen der Bibel kannten.

Besonders gerne habt ihr zu unseren Aufsteh- und Mutmachgeschichten einen Traum von einer besseren Welt entfaltet. Großes Interesse zeigt ihr auch für andere Religionen wie das Judentum und den Islam.

Alle gemeinsam

- bemüht ihr euch, einander zu helfen und euch Mut zuzusprechen
- übt ihr Kritik und versucht Kritik anzunehmen
- erzählt ihr gerne und hört anderen zu
- verteilt ihr gerne 'Warme Duschen'
- liebt ihr Fantasiereisen mit Musik
- arbeitet ihr gerne im Schulgarten
- spielt und erfindet ihr tolle Theaterstücke
- streitet ihr und bemüht euch, Streit zu schlichten
- frühstückt und teilt ihr miteinander
- kümmert ihr euch um unsere Fische
- plant, gestaltet und feiert ihr fröhliche Feste.

Darüber hinaus kann jedes Kind unserer Klasse etwas besonders gut:

(Name)¹ kann toll Akkordeon spielen und erfindet gute Sachunterrichtsspiele.

... schwimmt wie ein Fisch und interessiert sich besonders für die Entstehung von Zwillingen.

... räumt besonders zuverlässig den Klassen- und den Werkraum auf und schreibt gerne Geschichten.

... malt tolle Bilder in ihre Hefte und kann Filme sehr genau nacherzählen.

... besorgte oft Anschauungsmaterial und schreckte vor keinem Experiment zurück.

... ist eine besonders flinke Kopfrechnerin und setzt fast alles in Bewegung um.

... ist nicht nur ein Verwandlungskünstler, sondern erarbeitet auch besonders sorgfältige Sachunterrichts- und Lesetagebücher.

... beherrscht schon lange den Computer, hilft bei aufkommenden Problemen und hat uns sehr gute Geschichten damit ausgedruckt.

... hat eine besondere Vorliebe für Sägearbeiten und hat sich im Werkraum besonders beim Sägeblätterwechseln behilflich gezeigt.

... spielt gerne Theater, beherrscht die Hexenrolle famos und gibt immer gute Tipps bei

¹ Im Original ist jeweils der Name eines Schülers eingesetzt, sodass alle 23 Kinder hier angesprochen sind.

der Geschichtenwerkstatt weiter.

... kann prima Fußball spielen und hat Frau Esser so manches Tafelbild schnell abgezeichnet oder abgeschrieben.

... experimentiert gerne und hat uns beim Theater spielen als weiser Bär überrascht, dem immer eine Ausrede einfiel.

... turnt großartig und gibt sich nicht nur viel Mühe in Lesetagebüchern.

... ist eine außergewöhnliche Zeichnerin und schreibt besonders witzige Gedichte, die wir alle gerne gehört haben.

... erzählt nicht nur gerne von ihren Tieren, sondern töpft und malt diese auch besonders genau nach.

... ist ein guter Fußballer und hat gerne den coolen Typ mit schwarzer Brille gespielt.

... schreibt gerne Pferdegeschichten und erzählt witzige Erlebnisse von der Ziege Berti.

... hat uns oft zum Lachen gebracht, wenn er 'ins Klo` wollte und hat uns wichtige Informationen zum Beiramfest im Islam gegeben.

... ist sehr hilfsbereit und hat Ordnungsdienste immer verantwortungsvoll erledigt. Außerdem hat sie uns im Erzählkreis oft den Mund mit gutem Essen wässrig gemacht.

... hat viele Kinder mit fantasievollen Briefchen erfreut und uns bei schwierigen Rechenwegen gute Lösungen angeboten.

... hat uns oft durch ihre guten Ideen in Unterrichtsgesprächen weiter gebracht und sich besonders um unsere Fische gekümmert.

... ist ein flinker Rechner und gibt Hungrigen gerne von seinem Frühstück etwas ab.

... gibt anderen Kindern einfühlsam Hilfestellungen und hat uns mit ihren lebendigen Geschichten erfreut.

Ich wünsche Euch alles Gute

b) Allgemeine Einschätzungen der Leistungsfähigkeit der Schüler

Frau Esser hinterfragt die von den Kritikern (12) angedeuteten *kontrollierten Wirkungsstudien* und deren angeblichen Belege für eine geringere Leistungsfähigkeit von Schülern im OU. Sie bestreitet, dass Kinder **allgemein heutzutage dümmer** seien und setzt dagegen:

- *die müssen ja viel mehr Wissen mittlerweile speichern ...;*
- *es gehen ja viel mehr Kinder den Weg bis zum Abitur ...;*
- *viele Untersuchungen belegen, dass Kinder gar nicht so dumm sind, wie das behauptet wird, und außerdem sagen diese Untersuchungen auch, Schüler müssen viel mehr an Fähigkeiten und Fertigkeiten heute gelernt haben, um in dieser Welt und in ihrer Umgebung überhaupt klar zu kommen.*

Diese allgemeine Einschätzung untermauert die L. mit ihrem **eigenen hohen Anspruch**, mit dem sie nicht *runter* gegangen ist und den Resultaten, wie sie sich z.B. in den schriftlichen Arbeiten der Schüler zeigen. Sie schätzt ihre Klasse als *ganz leistungsstark* ein, räumt aber auch ein, *dass andere das nicht leisten können*, d.h., das hohe Leistungsniveau ihrer Klasse ist nach ihrer Einschätzung nicht repräsentativ. Bei Kindern, die aus ihrer Klasse zum Gymnasium gewechselt sind, hat sie die Erfahrung gemacht, dass diese *eigentlich auch klar* kommen.

Allerdings schließt die L. nicht aus, dass allgemein, also nicht speziell in ihrer Klasse, doch Leistungsdefizite, etwa im Bereich der Rechtschreibung, auftreten können, was dann aber evtl. auch auf mangelnde *Konzentrationsfähigkeit* und *Arbeitshaltung* in Folge *veränderter Kindheit* zurückzuführen ist und nicht nur auf *schulische Ursachen*. Also sowohl schulinterne als auch externe Kausalitäten können in einem solchen Fall vorliegen, keinesfalls sind solche möglichen Defizite Folge flächendeckender Realisierung OUs, denn nach ihrer Einschätzung kann von *in Breite und nachhaltig* umgesetzten OU *gar keine Rede sein* (12; 1b/23, 38, 42, 209, 223, 491; 6/141; 11/112).

In den Daten liegen ebenfalls einige wenige Äußerungen von Eltern und übermittelte Bemerkungen von LehrerInnen weiterführender Schulen vor, in denen die Leistungsfähigkeit der Kinder positiv hervorgehoben wird. Diese in anderen Kontexten schon angeführten Aussagen (s. 4.2.3.1.4 c; 4.2.3.1.7), die hier nicht wiederholt werden, können als allgemeine Bestätigung der Schülerkompetenzen und damit der Arbeit von Frau Esser und ihres OUs angesehen werden.

c) Erfolge der Schüler an den weiterführenden Schulen

Von größerem Gewicht als die zuvor angeführten allgemeinen Äußerungen von Eltern und LehrerInnen sind die Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen und Aussagen zur weiteren Schullaufbahn der Schüler (36) – gleichsam als 'harte Daten'.

Von den 23 Schülern der Klasse wechselten am Ende des 4. Schuljahrs (Schulj. 1999/2000):

- elf Schüler zum Gymnasium (47,82 %)
- sechs Schüler zur Realschule (26,08 %)
- fünf Schüler zur Förderstufe an einer Gesamtschule (21,23 %)
- ein Schüler zur Hauptschule (4,34 %)

Anfang des 7. Schuljahrs stellt sich die Situation wie folgt dar: Ein Schüler wechselte vom Gymnasium zur Realschule; nach der Förderstufe wechselten zwei Schüler zum gymnasialen Zweig, ein Schüler an den Realschulzweig und ein Schüler an den Hauptschulzweig der Gesamtschule, sodass sich die folgenden Quoten ergeben:

- zwölf Schüler besuchen ein Gymnasium¹ (52,17 %)
- neun Schüler besuchen eine Realschule (39,13 %)
- zwei Schüler besuchen eine Hauptschule (8,69%)

Dieses Ergebnis bestätigt die Einschätzung von Frau Esser, dass ihre Lerngruppe eine *ganz leistungsstarke* ist (12/139) und dass die Kinder, die zum Gymnasium gewechselt sind, *eigentlich auch klar* kommen (1b/491).

d) Einordnung der Ergebnisse

Eine Einordnung unserer wenigen Daten zur Leistungsfähigkeit der Schüler in die allgemeine Lernwirksamkeitsdebatte (s. 5.2.2.1.5.2) ist aus mehreren Gründen nicht möglich:

¹ Bzw. den entsprechenden Zweig einer Gesamtschule.

- eine Lerneffektivitätsuntersuchung ist in unserem Ansatz nicht angelegt;
- es wurden keine Tests, Vergleichsarbeiten etc. durchgeführt;
- es wurden keine Kontrollgruppen untersucht;
- direkte und systematische Aussagen von Eltern und LehrerInnen weiterführender Schulen wurden nicht erhoben und
- eine Überprüfung der Repräsentativität der Lerngruppe, speziell ihrer Eingangsvoraussetzungen, wurde nicht durchgeführt.

Trotz dieser grundsätzlichen Einschränkungen erscheinen uns sowohl die Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen als auch besonders der erfolgreiche Verbleib von mehr als der Hälfte der Schüler in einer Gymnasialklasse im Vergleich mit den Durchschnittsquoten der Schule¹ und den entsprechenden bundesdeutschen Zahlen als ein bemerkenswertes Ergebnis.²

Worauf dieses Ergebnis im Wesentlichen zurück zu führen ist, können wir nicht nachweisen: Ob ursächlich dafür die guten persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen waren, die die Schüler mitgebracht haben (kognitive, emotionale u. soziale Voraussetzungen, die den Lernerfolg beeinflussen) und/oder ob besondere lernförderliche Bedingungen in der gesamten Schule und den Elternhäusern die Lernprozesse der Schüler begünstigten, kann nicht geklärt werden.

Mit der gebotenen Zurückhaltung meinen wir aber Folgendes feststellen zu können: Einiges spricht dafür, dass das besondere Engagement von Frau Esser, ihr Bemühen um eine individuelle Lernbegleitung der Schüler sowie ihre Kompetenz, und auch die Offenheit in ihrer Haltung und in ihrem Unterricht, einen erheblichen Beitrag zu dem sehr erfreulichen Lern- und Leistungsstand der Schüler geleistet haben. Zumindest aber wurde ein erfolgreiches Lernen der Schüler dadurch nicht verhindert.

Offenheit als Haltung gegenüber den für die Schüler wichtigen Sachkompetenzen.

Festzustellen ist zunächst, dass Frau Esser die Vermittlung von Sachkompetenzen fordert. Eine Offenheit als Haltung wird in diesem Zusammenhang nicht thematisiert. Offenheit für Sachkompetenzen ist lediglich unter die Forderung nach Offenheit gegenüber *Kompetenzen allgemein* subsumiert. Die Vermittlung von Sachkompetenzen ist selbstverständlich, eine bestimmte Haltung von LehrerInnen steht in diesem Kontext, so kann interpretiert werden, nicht auf der Agenda.

Auf der nach geordneten Ebene der konkreten Entscheidungen ist Offenheit als Haltung der LehrerInnen sehr wohl gefragt. Offenheit nämlich für solche Sachkompetenzen – bei evtl. gleichzeitiger Missachtung obsoleter curricularer Vorgaben –, die für die gegenwärtige und zukünftige Lebenstüchtigkeit der Schüler relevant sind. Zudem besteht ein Ziel OUs in der Förderung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

¹ Die Übergangsquoten der letzten Jahre an Frau Essers Schule:

	Gy	RS	HS	För.-st.
2000	39,02%	43,90%	4,87%	14,63%
2001	32,35%	52,94%	2,94%	11,76%
2002	35,00%	55,00%	2,50%	7,50%
2003	41,67%	36,11%	5,56%	16,67%

² Die Vergleichszahlen der BRD für das Jahr 2001: Zu diesem Zeitpunkt besuchen von allen Achtklässlern 29,5% ein Gy., 24,4% eine RS; 22,7% eine HS; 8,9% eine (Integrierte) Gesamtschule u. 5,2% eine Sonderschule (Bellenberg/Hovestadt/ Klemm 2004; vgl. a. Baumert u.a. 2003, 487).

4.2.3 Offenheit in Schule und Unterricht¹: „Wie muss Schule sein, Unterricht laufen oder konzipiert werden ...?“ (1b/84).

10.03 - Die L. und ich betreten den Klassenraum. Alle Schüler sind bereits anwesend und soweit erkennbar mit Aufgaben des WP beschäftigt.

An einem Tisch findet eine verbale Auseinandersetzung statt, sonst ist es ruhig im Raum. Die L. geht nach vorne, steht einen Moment vor der Tafel und begrüßt die Schüler. Sofort meldet sich ein Schüler von dem genannten Tisch und beklagt sich über einen anderen Schüler, der beim Spiel in der Pause die Reihenfolge nicht eingehalten habe und es sei zum Streit gekommen. Er fordert das Streitschlichterprogramm. Die L. lässt die Streitschlichterregeln kurz nennen. Die Schüler verweisen darauf, dass jeder zunächst einmal seine Position darlegen soll und dass man dann mit einem dritten Schüler nach einer Lösung sucht. Darauf die L.: 'Ihr beiden solltet zu Beginn des WP diese Regeln beachten und miteinander sprechen, damit ihr dann auch wieder in Frieden am Tisch zusammenarbeiten könnt. Bezieht die anderen am Tisch mit ein, später könnt ihr mir dann berichten'.

10.05 - L.: 'Ich hab gesehen, dass nach der Pause viele schon mit ihrer Arbeit begonnen haben. Trotzdem sollten wir noch kurz die Gelegenheit für allgemeine Fragen etc. haben'. Von Seiten der Schüler besteht offensichtlich keine Bedarf, so dass unmittelbar die Arbeit am WP beginnt: Sofort löst sich die Sitzordnung auf, einige Schüler ziehen sich in die Lesecke zurück, nahezu die Hälfte der Schüler verlässt den Raum, je zwei Schüler gehen zu den beiden Computern, einige bleiben auf ihren Plätzen und sechs Schüler gehen mit speziellen Fragen, Hinweisen, Zwischenergebnissen zur L.

10.06 - Die Schüler sind wie folgt tätig: 3 versuchen den Streit zu schlichten (der Streitschlichter-Schüler achtet darauf, dass abwechselnd jeder Reden kann; die L. schaut aus der Distanz immer wieder einmal in diese Richtung), 2 in gegenseitiger Absprache am PC. (Hier wird die Bedeutung von Verkehrszeichen gelernt (Budenbergprogramm). Jeder Schüler stellt 5 Fragen mit dem PC, die der andere beantworten muss, anschließend umgekehrt. Ist aus Sicht des Fragenden die Antwort o.k., klickt er die entsprechende Position an und beide sehen die Kontrolle auf dem Bildschirm ...), 3 lesen aus 'Ben liebt Anna', 2 entwickeln gemeinsam Aufgabenstellungen für den Straßenplan zur Heimatgemeinde (Dabei tragen sie Straßennamen, Positionen für Geschäfte, die Kirche etc. zusammen. Da sie nicht immer einer Meinung sind und offensichtlich auch unterschiedliche Ortskenntnisse besitzen, diskutieren und korrigieren sie. So sagt einer: 'Das weiß ich ganz genau, da wohnt meine Tante'. Wenn sie sich einmal nicht einigen können, tragen sie den entsprechenden Namen mit Bleistift ein.), 2 entwickeln in Einzelarbeit Rechengeschichten, 5 sitzen im Flur am Tisch und stellen Drahtfahrräder her (die L. kommt kurz und hilft einem Sch.), 2 sitzen im Flur an kleinem Tisch und malen/gestalten gemeinsam an einem Plakat „Das Fahrrad und seine Teile“ (dabei treffen sie Absprachen über Zuständigkeiten, Lage, Größe der Teile etc., ein insgesamt interessanter Prozess), 2 im Flur an der Station „Hier kannst du lernen, was das Fahrrad verkehrssicher macht“ (sie befragen sich gegenseitig und bestehen jeweils auf einer Begründung, z.B. Rückstrahler: 'Wenn man im Dunkeln unterwegs ist, damit dann ein Auto von hinten uns sieht.), 4 sind gemeinsam im Werkraum mit dem Erstellen (teilweise auch schon mit Anwendung) von Lernspielen zur Verkehrserziehung beschäftigt (Auch hier finden letzte Absprachen über das Aufkleben von Bildern, Start und Ziel etc. statt.). Insgesamt herrscht eine sehr entspannte Atmosphäre, die Schüler arbeiten weitgehend intensiv und andauernd an den gewählten Aufgaben. Wechsel zwischen den einzelnen Arbeitsbereichen erfolgen unspektakulär (15*/7-47).

Einführungstext (12): Szene eines WP-Unterrichts am Ende des 4. Schuljahrs

¹ Schule und Unterricht werden als dritte Hauptkategorie, untergliedert in die Kategorien Schule und Unterricht sowie weitere Differenzierungen, analysiert und rekonstruiert.

Den Schülern gerecht zu werden und ihnen Räume zu öffnen, ist der hohe Anspruch von Frau Esser (s. 4.1). Dem sucht sie, wie in den bisherigen Ausführungen gezeigt, nachzukommen, indem sie den Schülern **Wertschätzung** entgegenbringt und **Kompetenzen** vermittelt. In der folgenden dritten Hauptkategorie geht es nun um eine entsprechende Schule sowie die Konzeption und Realisation des Unterrichts, in denen Frau Esser diesen Anspruch umzusetzen sucht.

Das Schwergewicht aller Daten liegt insgesamt deutlich auf Beschreibungen, Reflexionen und Beobachtungen des Unterrichts. Die Vielfalt der Aspekte ist dabei enorm und reicht von grundsätzlichen Ausführungen von Frau Esser zu Unterrichtskonzeptionen bis hin zu konkreten Details in Unterrichtsprotokollen, wobei Daten zu methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsformen sowie Fachspezifika den größten Raum einnehmen. Dieses Spektrum gilt es zu entfalten.

Der Einführungstext (12) thematisiert bereits wesentliche Aspekte des Unterrichts: WP-Arbeit, Fachspezifika, verschiedene Sozialformen, Computernutzung, Streitschlichterprogramm etc. In der Mikrostruktur dieses Unterrichtsprotokolls werden darüber hinaus die Sozial-, Handlungs- und Sachkompetenzen von Schülern am Ende ihrer Grundschulzeit angedeutet. Aspekte des Entwicklungsprozesses der Schüler bis zu diesem Status quo in einem sich entwickelnden Unterricht gilt es ebenfalls nachzuzeichnen.

4.2.3.1 Offenheit in Schule¹: „*Aber eine Vision von der Kultur offener Klassenzimmer ..., von gemeinsamen Projekten, AGs, Ausstellungen usw. hab ich schon, klar*“ (14b/61).

Ich denk mal, ..., muss eine offene Schule den Kindern einen Lebensraum bieten, in dem sie sich wohl und sicher fühlen, auch sicher aufgehoben fühlen, in dem sie, unabhängig von ihren Leistungen, wissen, dass sie akzeptiert sind, wo sie auch im Zusammenleben mit anderen sich sicher fühlen können. Dass man sie da nicht angreift etwa aufgrund ihrer Nationalität, Kinder sich abgewertet sehen wegen schlechterer Leistungen, das denke ich, ist sehr gefährlich. Das hat etwas mit Menschenwürde zu tun. Sie müssen spüren, dass da jemand ist, der ihnen Unterstützung gibt, seien es die Mitschüler und natürlich auch die Lehrerin.

... das spiegelt sich ja auch wider in der Schule, auf dem Schulhof, wie gehen wir miteinander um, wie sozial gehen wir mit Stress, Streit, Aggressionen um? Das ist für mich aber auch eine Vision: Ich stell mir eine Schule vor, in der man z.B. weiß, was ein Streitschlichterprogramm ist, in der man gemeinsame Ziele für das Zusammenleben entwickelt, wie man so etwas umsetzen kann und die Schüler das in Eigenverantwortung regeln.

Ich hab ja auch die Vision, wo die Kollegen aufeinander zugehen, sich gegenseitig öffnen und über ihre Stärken und Schwächen untereinander austauschen, von einander profitieren (14b/7).

Einführungstext (13): Schule als Lebensraum für Kinder

Bereits mehrfach wurde ausgeführt, dass Frau Esser über ihren Unterricht hinaus denkt und ihre Arbeit eingebettet in das System Schule sieht. Diesen größeren Rahmen gilt es zunächst zu entfalten, bevor in 4.2.3.2 der Unterricht in den Fokus rückt.

¹ Da Frau Esser lediglich an zwei Stellen (1b/153 u.14b/7) von *offener Schule* spricht und ansonsten nur von *Schule*, wird die folgende Darstellungsform gewählt: (offene) Schule oder häufig nur Schule. Im Übrigen ist eine trennscharfe Abgrenzung zu unterrichtlichen Aspekten nicht immer möglich (z.B. wenn es um Fähigkeiten und Talente der Schüler (14b/13), ein neues Lernverständnis (14b/35) etc. geht).

4.2.3.1.1 Grundsätze¹: „... *Konzept einer solchen Schule*“ (14b/26).

In den obigen und weiteren Ausführungen im Rahmen eines narrativen Leitfadenterviews (14b/3-114) antwortet Frau Esser auf die Fragestellung nach ihrer Vorstellung über eine zeitgemäße Schule, eine aktuelle Schulkonzeption sowie die Öffnung von Schule. Sie skizziert ihre Vorstellungen des *pädagogischen Konzepts* bzw. allgemein von *dem Konzept einer solchen Schule*. Dabei steht im Zentrum ihre Vorstellung, dass Schule ihren Kindern einen Lebensraum bieten muss sowie ihre *Vision von der Kultur offener Klassenzimmer ...*, von *gemeinsamen Projekten, AGs, Ausstellungen usw.*

Auffallend ist in dem genannten Interview, dass die L. weder mit konzeptionellen Überlegungen beginnt noch dass im weiteren Verlauf abstrakte Ausführungen bedeutsam werden. Vielmehr sind es auch hier wieder die an Schule beteiligten Personen, allen voran die Schüler, die klar im Vordergrund stehen, denen Schule zu dienen hat. Berücksichtigt man diese und weitere in unterschiedlichen Daten verstreuten entsprechenden Ausführungen, so lassen sich sechs verschiedene Ebenen (Unterkategorien) unterscheiden:

- **Die Bedeutung einer (offenen) Schule für ihre Schüler;**
- **die kollegiale und konzeptionelle Zusammenarbeit der LehrerInnen einer (offenen) Schule;**
- **Öffnung für und Zusammenarbeit mit Eltern an einer (offenen) Schule;**
- **Öffnung für externe Experten und außerschulische Lernorte;**
- **(offene) Schule im Rahmen gesellschaftlicher Forderung und Förderung und schließlich**
- **die Zusammenarbeit mit anderen Schulen.**

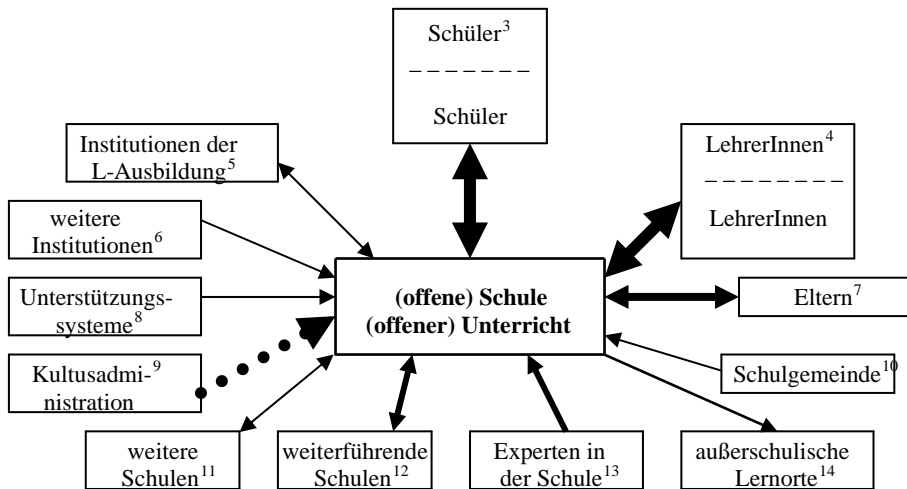
Essentials (13): konzeptionelle Ebenen einer (offenen) Schule

Singular in den Daten ist die Tatsache, dass Frau Esser in ihren Ausführungen zu einer zeitgemäßen Schule mehrmals von *Visionen* spricht. Sie verwendet immer dann diesen Terminus, wenn sie Aspekte beschreibt, für die sie als Lehrerin nicht alleine verantwortlich ist und sie nicht unabhängig von anderen zu realisieren vermag: von einem schulischen *Streitschlichterprogramm* (in ihrer Klasse wird dies bereits praktiziert; s. Et 12), von Offenheit und Austausch der KollegInnen untereinander sowie von einer *Kultur offener Klassenzimmer*. Wenn Frau Esser diese Aspekte als *Visionen* bezeichnet, dann verleiht sie ihnen damit ein besonderes Gewicht, und sie zeigt, dass sie in der aktuellen Schullandschaft – auch in ihrer eigenen Schule – nur selten vorkommen.

Ansätze einer solchen Schule, häufig durch Frau Esser initiiert, sind aber in den Daten erkennbar. So können diverse Ausstellungen (z.B. 7/840, 1574; 8*; 15*/Anh.), schulische Aufführungen (z.B. 2*/10; 33b/16-18) und nicht zuletzt der *Bewegungstag* (20; s.a. 4.2.3.1.4) im Sinne der angesprochenen Kultur der Offenheit angesehen werden.

In den Daten sind (s. Graphik 5) eine Vielzahl von Kontakten innerhalb der Schule, vor allem aber zwischen Schule und Eltern, Experten von außerhalb, anderen Schulen und Institutionen dokumentiert. Frau Esser misst vielen dieser Kontakte, wie noch zu zeigen ist, einen hohen Stellenwert zu. Personale und institutionelle Offenheit gelten konstitutiv für eine (offene) Schule:

¹ Die 'Grundsätze' sind auch hier als grundsätzliche Vorüberlegungen zu verstehen.

Kontakte¹ an/zu einer (offenen) Schule²:

Graphik (5): Kontakte an einer (offenen) Schule

Offenheit in Konzeption und Realisierung von Schule.

Eine (offene) Schule zeichnet sich aus durch *eine Kultur offener Klassenzimmer ..., von gemeinsamen Projekten, AGs, Ausstellungen usw.*, so Frau Essers Vorstellungen, die aber bisher lediglich in Ansätzen verwirklicht wurden.

Eine solche Schule zeigt sich offen gegenüber den mit ihr in Kontakt tretenden Menschen (allen voran Schülern, LehrerInnen und Eltern, aber auch externen Experten) und Institutionen und ermöglicht ihnen vielfältige Begegnungsräume.

¹ Die Schule wird hier verstanden als 'Anlass' für Kontakte von Menschen. Sowohl in Quantität als auch in Qualität unterscheiden sich die Kontakte erheblich. Dies findet seinen Ausdruck in der Stärke der Pfeile.

² Eine Abgrenzung zwischen Schule und Unterricht ist hier nicht möglich.

³ Kontakte zwischen den verschiedenen Schülern/Klassen: in ihren Klassen, der Gleitzeit, den Pausen, Festen, Aufführungen, Ausstellungen etc.

⁴ S. 4.2.3.1.3.

⁵ Z.B. Kontakte zur Universität über Praktikantinnen (16b/335; 7/1176) sowie Studienseminar/Referendarinnen (2*/113; 20 - zum Bewegungstag war eine Seminargruppe eingeladen).

⁶ Z.B. Verband der Verkehrserzieher (6/225), Gesundheitsamt (6/418), Polizei (7/475).

⁷ S. 4.2.3.1.4.

⁸ Z.B. zu Schulamt und schulpsychologischem Dienst (dazu in den Daten lediglich Randnotizen - 6/418; 7/Anh).

⁹ Z.B. indirekte Kontakte bzw. Einfluss über Rahmenpläne (1b/173; 14b/202-208), Erhöhung der LehrerInnenarbeitszeit (1b/153) etc.

¹⁰ Z.B. Kontakte im Zusammenhang mit Bewegungstag (20), Theateraufführung etc.

¹¹ Z.B. schulübergreifendes Seminar (1b/105-129), Geschichten für kleine Leute mit sozialpädagogischer Fachschule (7/1492); Sonderschule (7/708); s. 4.2.3.1.7.

¹² S. 4.2.3.1.7.

¹³ S. 4.2.3.1.4 und 4.2.3.1.5.

¹⁴ S. 4.2.3.1.5.

4.2.3.1.2 Offenheit in Schule für Schüler¹: „... dass Schule spannend, lebendig und orientiert an den Kindern stattfindet ...“ (1b/3).

Sie sollten in der Schule Räume erfahren, in denen sie sich zurückziehen können, Räume, um zu entspannen, aber auch eigenen Interessen nachzugehen, in denen sie ihre Fähigkeiten, ihre besonderen Talente entdecken können. Sie sollten Erfahrungen sammeln, insbesondere auch im Umgang mit anderen und besonders Fähigkeiten wie Teamfähigkeit und insgesamt diese Sozialkompetenzen entwickeln (14b/13).

Einführungstext (14): Erfahrungsräume für Schüler in einer (offenen) Schule

Wie schon in 4.1 für die gesamte schulisch-unterrichtliche Arbeit von Frau Esser festgestellt, zeigt sich in der Antwort auf die konkrete Frage nach einer zeitgemäßen (offenen) Schule die folgende Struktur (14b/3-114; s. a. Et 8 u. 9): Schule muss den Kindern gerecht werden, indem sie diese ernst nimmt und ihnen Wertschätzung entgegenbringt, indem sie aber auch durch Räume für Erfahrungen und vielfältiges Lernen zur Lebendigkeit der Schüler beiträgt. Daher sind die entsprechenden Aspekte hier an erster Stelle einer (offenen) Schule zu skizzieren. Teilweise überschneiden sich die Aussagen mit denen zur Wertschätzung (4.2.1) und zu den Kompetenzen (4.2.2), da eine trennscharfe Abgrenzung nicht immer möglich und auch nicht immer sinnvoll ist.

I. Grundsätze: „*Sie sollten in dieser Schule Räume erfahren ...*“ (14/13).

Eine solche Schule, *die spannend, lebendig und orientiert an den Schülern stattfindet*, kann nach den Ausführungen der L. in dem entsprechenden Interview sowie einer weiteren Anmerkung an anderer Stelle wie folgt dargestellt werden. Sie sollte Schüler(n):

einen **Lebensraum** bieten, damit diese

- sich wohl und sicher fühlen, sicher aufgehoben fühlen, auch im Zusammenleben miteinander,
- wissen, dass sie unabhängig von ihren Leistungen akzeptiert und nicht abgewertet werden,
- nicht auf Grund ihrer Nationalität angegriffen werden und so ihre Menschenwürde verletzt wird,
- spüren, dass da jemand ist, der ihnen Unterstützung gibt, sowohl Mitschüler als auch Lehrer;

Räume erfahren lassen, in denen diese

- sich zurückziehen können, um sich zu entspannen, aber auch um ihren Interessen nachzugehen,
- Erfahrungen sammeln können, besonders im Umgang mit anderen,
- sich nicht nur um sich selbst drehen, sondern ihre Erfahrungen im Vergleich mit anderen relativieren und damit ihre Selbst- und Sozialkompetenz ausbauen,
- vielfältige Möglichkeiten des Spielens und Bewegens haben,
- neben der Klassenlehrerin auch andere LehrerInnen und weitere Erwachsene kennenlernen und sich auf diese einstellen;

¹ Hier erfolgt eine Beschränkung auf direkte Aussagen der L. für den Zusammenhang einer (offenen) Schule und ihrer Schüler. Damit bleiben alle weiteren Aspekte, die die Schüler im Unterricht betreffen und den Großteil der Daten ausmachen, an dieser Stelle unberücksichtigt. Wir verweisen im Übrigen auf unsere Ausführungen zu den Sozialkompetenzen der Schüler (z.B.: auf die Bedeutung demokratischer Institutionen an der Schule) in 4.2.2.3.

tüchtig machen für ihr Leben, indem sie

- ihre Fähigkeiten, ihre besonderen Talente entdecken,
- Sozialkompetenzen wie etwa Teamfähigkeit entwickeln,
- demokratische Grunderfahrungen etwa durch *so eine Art Parlament* machen (z.B. *Vorschläge u. Abstimmungen über die Gestaltung des Schulhofs, von Spielen, Regeln etc.* – 29/54),
- ihre Denkbeweglichkeit ausbauen,
- aktuelle und relevante Inhalte lernen, auch in klassenübergreifenden Projekten und AGs sowie
- mit externen Personen in der Schule und in außerschulischen Lernorten Lernerfahrungen machen;

helfen, dass sie **gesund bleiben**, indem

- sie sich zu einer *Bewegten Schule* entwickelt,
- sie auf Gesunderhaltung durch Einrichtung und Organisation etc. Rücksicht nimmt (14b/3-114).

Zusammengefasst ergeben die Ausführungen zur (offenen) Schule folgende auf die Schüler bezogenen grundsätzlichen Aspekte:

eine (offene) Schule muss für ihre Schüler ein Lebens- und Lernraum sein, insbesondere

- **im Zusammenleben, damit sie sich wohl und sicher fühlen;**
- **damit Schüler Räume erfahren für Begegnungen, Bedürfnisse, Interessen, Ruhe etc.;**
- **um sie tüchtig zu machen für ihr Leben mit sozialen, demokratischen und fachlichen Kompetenzen und**
- **ihnen helfen, dass sie gesund bleiben.**

Essentials (14): Prinzipien einer (offenen) Schule zum Nutzen ihrer Schüler

II. Konkretisierung und Realisierung¹: „... *das spiegelt sich ja auch wider in der Schule ...*“ (14b/20).

Exemplarisch expliziert Frau Esser Ziele für das Zusammenleben:

Die oben als wichtige Intention einer aktuellen Schule geforderte Sozialkompetenz ergibt sich weder als Automatismus noch handelt es sich dabei um ein abstraktes Lernziel; denn: *das spiegelt sich ja auch wider in der Schule, auf dem Schulhof, wie gehen wir miteinander um, wie sozial gehen wir mit Stress, Streit, Aggressionen um?* (14b/20).

Vier wichtige Akzente für die schulische Umsetzung werden durch die L. gesetzt:

- *Ich stell mir eine Schule vor, in der man weiß, was ein Streitschlichterprogramm ist,*
- *und in der man gemeinsame Ziele für das Zusammenleben entwickelt,*
- *und überlegt, wie man so etwas umsetzen kann,*
- *und die Schüler das in Eigenverantwortung regeln* (14b/20).

¹ Wie schon mehrfach angemerkt, steht ein umfassendes Konzept für das Schulleben etc. an der Schule von Frau Esser noch aus. Als Konkretisierung und Realisierung können daher hier auch nur Einzelhinweise erfolgen. Im Übrigen verweisen wir auf die Ausführungen bzgl. der Sozialkompetenzen (4.2.2.3).

Als eine in diesem Sinne gelungene Umsetzung kann die Einrichtung der täglichen Gleitzeit an der Schule von Frau Esser angesehen werden. Hier gab es einen Konsens im Kollegium darüber, dass man den Schülern zutrauen könne, *alleine in die Klasse zu gehen und sich darin aufzuhalten* (16b/132). Die danach entwickelte Gleitzeit hat zumindest für die Schüler von Frau Esser eine immense Bedeutung erlangt. In der Gleitzeit haben die Schüler die Möglichkeit, sich im Schulgebäude zu bewegen, andere (Klassen)Räume aufzusuchen und mit Kindern anderer Klassen Kontakt aufzunehmen (s. 4.2.3.2.2.2).

Ebenfalls ist hier der schon erwähnte *Tag der Bewegung* als gelungenes Beispiel anzuführen. Hier konnten die Schüler ein vielfältiges Bewegungs- und Spielangebot auf dem gesamten Schulgelände nutzen, und dies unabhängig von ihrem Klassenverband (20).

An anderer Stelle dokumentiert die L. den weiteren Versuch einer schulischen Regelung zur Förderung des Zusammenlebens, der allerdings an den Unzulänglichkeiten des Alltags scheiterte. Die Ursachen sieht sie einerseits in den handelnden Personen (auch bei sich selbst), aber ebenso in dem noch ausstehenden Gesamtkonzept an ihrer Schule:

Wir hatten z.B. mal die Regel, dass besonders auffällige Schüler zu Anfang der Pause abgeholt wurden und am Anfang dann mit dem Kollegen gingen oder sagten, das und das will ich heute machen und dann konnten sie das umsetzen. Dann habe ich immer wieder gemerkt, wie schnell das bei einem selbst, aber auch den Kollegen einreißt. Dass man nicht daran denkt, oder dass man das nicht so ernst nimmt und dass man, wenn wieder was vorkommt, über die Sache selbst schimpft und das eigene Verhalten nicht sieht, nicht darüber nachdenkt, wie hätte man das vielleicht auch durch das know how, was man schon hatte, dem vorbeugen können. Dazu gehört eine sehr konsequente Haltung aller, an einem Strang zu ziehen. Auch das als Notwendigkeit anzusehen, das ist nicht einfach, wenn eine Schule dafür kein Gesamtkonzept hat, nach dem man arbeiten kann (16b/74 – s. Streitschlichterprogramm in der Klasse 15*/7).

Beispieltext (23): Alltagsprobleme mit schulischen Regeln

Offenheit von Schule für ihre Schüler

Eine aus Sicht von Frau Esser zeitgemäße Schule eröffnet ihren Schülern – über die Möglichkeiten im einzelnen Klassenverband hinaus – vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume, damit sie sich wohl und sicher fühlen sowie soziale und demokratische Grunderfahrungen machen.

Konkret bedeutet dies, dass Schüler offene Phasen – also Zeiträume, die nicht von der L. gestaltet sind (z.B. die tägl. Gleitzeit) – erfahren, in denen sie über Aufenthaltsort, Tätigkeit und sozialen Kontakt selbst entscheiden. Offen ist eine solche Schule in diesem Rahmen auch für das Bedürfnis einzelner Schüler nach Rückzug, Ruhe und einem Raum, der frei ist von Diskriminierung (etwa aufgrund schlechter Leistungen oder nicht deutscher Herkunft). Entscheidungsspielräume erhalten Schüler weiter durch ihre Mitarbeit in klassenübergreifenden *Projekten, AGs, Aktionen* (z.B. *Bewegungstag*) etc.

Möglichkeiten sozialer und demokratischer Mitgestaltung durch Schüler etwa im Rahmen eines schulischen *Streitschlichterprogramms* und durch *so eine Art Parlament* (Beteiligung bei Schulhofgestaltung, Spielen, schulischen Regeln etc.) sind ferner wesentliche Kennzeichen einer (offenen) Schule.

4.2.3.1.3 Offenheit in Schule und ihre LehrerInnen¹: „... Voraussetzung ist so eine grundsätzliche Offenheit der LehrerInnen und dann eine Basisdemokratie ...“ (14b/63).

Man muss halt fragen, wo sind Gemeinsamkeiten, wo sind die gemeinsamen Stärken, wo sind die gemeinsamen Möglichkeiten, an denen man anknüpfen und weiterarbeiten kann. Und was ich dabei halt immer wieder feststelle, die Voraussetzung ist so eine grundsätzliche Offenheit der LehrerInnen und dann eine Basisdemokratie, also diese Fähigkeit, auch Offenheit zuzulassen bei Entscheidungen ... Meine Vorstellung setzt Menschen voraus, die diese Gesprächs- und Kommunikationsbereitschaft und -kompetenz haben, und es so zu offenen Dialogen kommt. Und damit verbunden die Fähigkeit, Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen so zusammenzuführen, so mit ihnen zu beraten und sich auszutauschen, dass jeder das Gefühl hat, ich komm hier noch vor, und man wird mir noch gerecht ... Und das gilt nicht nur für die Schulleitung.

Wenn ich die Schullandschaft richtig sehe, entspricht das aber allgemein weniger der Realität und das müsste man schon aufbrechen können und das stell ich mir nicht so einfach vor. Aber klar, wenn man das an vielen Schulen umsetzen könnte, wäre das für alle schon eine große Entlastung (14b/63).

Einführungstext (15): Voraussetzungen für das kollegiale Miteinander in einer (offenen) Schule

Das kollegiale Miteinander hat für Frau Esser, daran lässt der Einführungstext keine Zweifel, einen hohen Stellenwert. Eine weitere Beobachtung bestätigt dies: Wenngleich im Rahmen der Interviews von uns entsprechende Aspekte lediglich am Rande angesprochen wurden, so kam die L. doch in verschiedenen Kontexten darauf zu sprechen. Ihre Ausführungen sind dabei sehr unterschiedlich gewichtet, erlauben aber in der Verdichtung einen adäquaten Überblick.

Viele konzeptionellen Aspekte einer (offenen) Schule werden im Zusammenhang mit den LehrerInnen einer solchen Schule benannt, so dass entsprechende Ausführungen hier und nicht in einem eigenen Kapitel subsumiert werden. Ausführlicher als die übrigen Daten sind die Ausführungen zu einem neuen Lernverständnis, sodass ein eigener Abschnitt sinnvoll erscheint.

I. Grundsätze: „... gemeinsam an einem Strang ziehen“ (1b/18).

Eine (offene) Schule zeigt sich, und das macht Frau Esser unmissverständlich klar, auch an einer Offenheit im kollegialen Miteinander. KollegInnen einer solchen Schule gehen aufeinander zu, tauschen sich untereinander über ihre Stärken und Schwächen aus und profitieren voneinander. Man entwickelt gemeinsame Ziele, Konzepte eines neuen Lernens etc. (14b/63) und es ist als *Glück* anzusehen, wenn man *gemeinsam an einem Strang ziehen oder gemeinsam etwas entwickeln* kann (1b/18).

Gegenseitige Offenheit ist die Voraussetzung für eine *Kultur offener Klassenzimmer*, von *gemeinsamen Projekten, AGs, Ausstellungen usw.*, so ebenfalls ein von Frau Esser

¹ Vor Beginn der Datenerhebung wurde vereinbart, dass grundsätzlich weder positive noch negative Aussagen hinsichtlich der KollegInnen von Frau Esser, sofern letztere überhaupt einmal erkennbar werden sollten, im Rahmen dieser Analyse dokumentiert werden. Daraus folgt, dass die Ausführungen der L. zu LehrerInnen einer (offenen) Schule als Aufriss von allgemeinen Merkmalen im Sinne von Grundsätzen einer solchen Schule, völlig unabhängig von einer konkreten Schule, dargestellt werden. Damit entfallen Aspekte der Realisierung an der eigenen Schule.

knapp angerissenes Merkmal. Eine so verstandene Kollegialität hat nach ihrer Einschätzung auch eine *große Entlastung* der einzelnen Lehrerin zur Folge (14b/63).

Frau Esser sieht aber auch die Realität, dass nämlich eine Schule *die Leute, die dort arbeiten, nicht selbst zusammenstellt*, was zur Folge hat, dass verschiedene Charaktere zusammenkommen (14b/56). Daraus erwächst die Aufgabe, etwa im Rahmen eines Schulprogramms, an gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz zu arbeiten. Weitere Schwierigkeiten sieht sie darin, dass LehrerInnen häufig in Teilzeitverhältnissen arbeiten und somit Gespräche und Koordinationen erschwert werden. Außerdem haben unterschiedliche LehrerInnen auch unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte (1b/36).

Die Ausführungen in dem genannten Interview (14b) und an verschiedenen anderen Stellen der Daten lassen insgesamt den hohen Anspruch von Frau Esser an das Kollegium einer (offen) Schule deutlich werden und können in den folgenden kollegiumsbezogenen Merkmalen zusammengefasst werden:

Grundsätzliche Offenheit der LehrerInnen untereinander zeigt sich in

- **einer Basisdemokratie;**
- **gegenseitiger Toleranz;**
- **Kommunikationsbereitschaft und -kompetenz;**
- **individueller Akzeptanz und Repräsentanz;**
- **der Besinnung auf Gemeinsamkeiten;**
- **einen Austausch über Stärken und Schwächen sowie**
- **Begegnung und gemeinsamem Spaß;**

Entwicklung konzeptioneller Elemente als gemeinsame Aufgabe des Kollegiums durch

- **gemeinsame pädagogische Positionen auf dem Hintergrund der zentralen Fragestellung: wie sieht man Kinder überhaupt?;**
- **Entwicklung gemeinsamer Ziele;**
- **Austausch über fachliche und didaktisch-methodische Fragen;**
- **Kultur offener Klassenzimmer;**
- **gemeinsame Projekte, AGs, Ausstellungen usw. sowie**
- **ein neues Lernverständnis;**

Zusammenarbeit im Alltag

- **beim Umgang mit schwierigen Schülern;**
- **dem Austausch von Lernmaterialien etc.;**
- **bei Absprachen über Schulbücher, Konferenzen etc. sowie**
- **der Koordination unterrichtlicher Aspekte.**

Essentials (15): kollegiumsbezogene Merkmale einer (offenen) Schule

II. Konkretisierung: „... *gegenseitig halt unterstützen und dann Ideen sammeln*“ (1b/105),

a) **Offenheit der LehrerInnen¹ untereinander an einer (offenen) Schule: „... *über Stärken und Schwächen untereinander austauschen ...*“ (14b/24),**

In einer grundsätzlichen Offenheit der LehrerInnen untereinander sieht die L. die Voraussetzung für kollegiale Zusammenarbeit in einer (offenen) Schule (14b/63), und dies besonders in *unserer heutigen Zeit* (12/86). Eine Verifizierung findet unter folgenden Aspekten statt:

Eine *Basisdemokratie, also die Fähigkeit, auch Offenheit zuzulassen bei Entscheidungen*, ist ein erster wesentlicher Aspekt. Ebenfalls *Toleranz* und gegenseitige *Akzeptanz*.

Dieses bedingt ein hinreichendes Maß an Transparenz im Kollegium zwischen Schulleitung und LehrerInnen über anstehende Entscheidungen, Prozesse etc.

Sodann setzt Frau Esser *Menschen voraus, die diese Gesprächs- und Kommunikationsbereitschaft und -kompetenz haben und es so zu offenen Dialogen kommen kann. Und damit verbunden die Fähigkeit, Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen so zusammenzuführen, so mit ihnen zu beraten und sich auszutauschen ...*

Diese Kommunikation im Kollegium führt dazu, *dass jeder das Gefühl hat, ich komme hier noch vor und man wird mir noch gerecht*. Zudem ist die Folge eines solchen Austauschs, dass *nicht der eine den anderen in Schubladen packt*.

In einem solchen Kollegium besinnt man sich auf die *Gemeinsamkeiten*, die *gemeinsamen Stärken*, die *gemeinsamen Möglichkeiten*, an denen man anknüpfen und weiterarbeiten kann.

Eine grundlegende Offenheit erst ermöglicht es auch, dass sich KollegInnen über ihre individuellen *Stärken und Schwächen untereinander austauschen, voneinander profitieren*. Sie bietet ebenso die Chance zum Abbau gegenseitiger Abgrenzungen und Relativierungen. Zudem reduziert sie die Tendenz, *sich selbst so einen Schutz aufzubauen* und seine Arbeit zu rechtfertigen, was *für alle anstrengend* ist.

In einem solchen Klima ist es dann auch möglich, *über das Thema Lehrerarbeitszeit* und die je individuelle Belastung zu sprechen.

Etwas *ganz Wichtiges und Wertvolles* ist es für Frau Esser außerdem, dass man die Möglichkeit hat, *seinen KollegInnen zu begegnen und auch zu lachen miteinander oder Spaß miteinander zu haben oder sich auch ein Stück weit zu streiten*. Auch die interne Geburtstagsfeier sowie gemeinsames Essengehen haben hier ihre Berechtigung (14b/20-74; 1b/150; 3b/143; 7/260, 469, 688, 1039).

Als ein besonderes Beispiel kollegialer Zusammenarbeit sei hier kurz eine AG vorgestellt, die sich allerdings aus LehrerInnen mehrerer Kollegien zusammensetzte:

LehrerInnen aus Grundschulen, Sonderschulen und einer Förderstufe, unter ihnen Frau Esser, hatten ein informelles *Seminar* ins Leben gerufen und arbeiteten hier über ein Jahr lang zusammen, bis individuelle Zeitprobleme zu einer einstweiligen Unterbrechung führten. In dieser AG wurden *Themen ausgearbeitet und versucht, halt diesen Aspekt der Handlungs-*

¹ An dieser Stelle geht es ausschließlich um die kollegiale Offenheit, also nicht um Offenheit der einzelnen LehrerInnen gegenüber den Interessen, Bedürfnissen etc. der Schüler.

orientierung und des offenen und projektorientierten Arbeitens weiter zu entwickeln und zu verwirklichen. Der Gedanke war halt, nicht immer wieder bei Adam und Eva anzufangen und nicht immer wieder erst alles auszudiskutieren, sondern zu sagen, das ist unsere Basis und da sind wir alle irgendwo auf dem Weg und da möchten wir weitermachen und uns gegenseitig halt unterstützen und dann Ideen sammeln, ausprobieren und uns austauschen. In einer solchen Gruppe von Gleichgesinnten ist aber auch gegenseitige Kritik und Korrektur besser möglich und wird akzeptiert, weil man sich ja nicht in seinen Grundsätzen in Frage gestellt fühlt.

In der gemeinsamen Arbeit ging es um Fragen wie: *Wo sind so die Knackpunkte und die Schwerpunkte, die man sich setzen sollte, um ein Stück weiterzukommen auch auf dem Weg des selbständigen oder gerade auch handlungsorientierten Arbeitens?* (1b/105-129).

Beispieltext (24): kollegiumsübergreifendes Seminar zur gegenseitigen Unterstützung reformorientierter Arbeit

b) Entwicklung konzeptioneller Elemente einer (offenen) Schule als gemeinsame Aufgabe des Kollegiums: „... wie sieht man Kinder überhaupt?“ (3b/143).

Für ein durch grundsätzliche Offenheit und entsprechende Kommunikationsstrukturen gekennzeichnetes Kollegium ist es *wichtig*, ein gemeinsames *Schulprogramm* zu erarbeiten (14b/56). Wenngleich ein solches in den Daten nicht beschrieben wird, so benennt die L. doch die folgenden pädagogischen Positionen und gemeinsamen Ziele für eine (offene) Schule:

Die pädagogische Frage, *wie sieht man Kinder überhaupt?*, steht dabei im Vordergrund. Ebenfalls thematisiert werden *pädagogische Kompetenzen* etwa im Umgang mit *schwierigen Kindern* (3b/142).

Auch die Öffnung von Schule/Unterricht ist nicht von der einzelnen Kollegin allein zu bewältigen, vielmehr ist es eine Aufgabe, die *das Kollegium an der Schule entwickeln* muss. Ist dies nicht der Fall, und sind die einzelnen LehrerInnen bei der Reform von Unterricht auf sich allein gestellt, sind sie damit *sehr viel eher anfeindbar, was sich negativ auf das ganze Kollegium auswirkt* (1b/18; 14b/42).

Ebenfalls ist gemeinsam an *Sachthemen* zu arbeiten (7/469), damit fachliche Fragen kollegial und auf einem adäquaten Niveau diskutiert werden (3b/143).

Didaktisch-methodische Überlegungen, etwa wie man dem *Projektgedanken gerecht* werden kann (3b/143), oder der Konsens über das Konzept eines aktuellen Rechenunterrichts (16b/383) stehen ebenso auf der Agenda eines solchen Kollegiums.

Als ein wichtiges gemeinsames Ziel sieht die L. auch die Entwicklung einer *Kultur offener Klassenzimmer, wo Schüler und LehrerInnen an Dingen anderer Klassen teilhaben können* (16b/61).

Schließlich sind *gemeinsame AGs, Projekte, Ausstellungen usw.* zu konzipieren und zu realisieren (14b/61; 3b/77). Praktiziert wurden gemeinsame Adventsfeiern mit Vorspielen, Musik etc. in der Pausenhalle (2*710) sowie die von der L. initiierten gemeinsame Aktionen wie Krippenausstellung im Schulfoyer (7/840), die Waldausstellung für zwei weitere Klassen (7/1574), Theateraufführungen sowie der *Bewegungstag* (s.u.).

c) neues Lernverständnis¹: „... mit allen Sinnen lernen zu können ...“ (14b/31).

In einem Schwerpunkt deutet Frau Esser Aspekte eines neuen Lernverständnisses in einer (offenen) Schule an:

Zunächst fordert sie, dass *Schule ein Konzept entwickelt für eine Bewegte Schule, in der diese Dimension der Bewegung in ganz vielen Bereichen, sei es jetzt in der Unterrichtsorganisation am Vormittag (etwa durch tägliche Bewegungszeit), im Unterrichtsablauf etc. eine Rolle spielt. Das Konzept einer solchen Schule schließt aber auch vielfältige Spielmöglichkeiten in den Pausen und darüber hinaus ein* (14b/31).

Einblicke in die konkrete Arbeit der L. gibt ein von ihr im Schuljahr 98/99 für die ganze Schule organisierter *Bewegungstag*. Im Folgenden ihre Zusammenfassung (verschriftlicht und am Beginn allen Beteiligten so mündlich mitgeteilt) sowie Ausschnitte aus dem Beobachtungsprotokoll (hier werden insbesondere die für die L. wichtigen Prozesse bei Abstimmungen und der Übernahme von Verantwortung erkennbar):

- *Ziel des heutigen Tages ist es, Bewegungssituationen anzubieten, die den Kindern Freude bereiten und die sie zur Bewegung motivieren.*
- *Individuelle und körperliche Voraussetzungen der Kindern werden berücksichtigt. Die Kinder selbst wählen die Stationen, die Abfolge und das Tempo aus. Es gibt keine Vorgabe, dass jedes Kind alles ausprobiert haben muss.*
- *Die Kinder können sich in kleinen Gruppen jahrgangsübergreifend organisieren oder auch einzeln die angebotenen Bewegungsstationen aufsuchen.*
- *Eltern werden einbezogen (Aufbau und Betreuung der Stationen, Organisation des gesunden Frühstücksbüffets).*
- *Das Angebot, sich am Frühstücksbüffet mit gesunden Lebensmitteln zu stärken (Milchprodukte wie Joghurt, Erdbeerquark, ... frischen Tomaten, Gurken, Möhren, Melone) hat mit die Funktion, gesundheitsfeindlichen Essgewohnheiten entgegenzuwirken und Appetit für ein gesundes Frühstück zu wecken.*
- *Die einzelnen Stationen beinhalten verkehrserzieherische Elemente ... Fußballstation: Auf dem Fußballfeld treffen 15 Jungen und zwei Mädchen ein. Betreut wird das Spiel von einem Lehrer, der aber lediglich einige Hinweise gibt und ansonsten beobachtet. Nach einer kurzen Diskussion, an der im Wesentlichen ältere Schüler beteiligt sind, führen zwei Viertklässler das Tipp-Top-Ritual und die anschließende Mannschaftswahl durch. Dabei geht es relativ problemlos zu, wenngleich Schüler immer wieder hineinrufen, dass sie zu einer bestimmten Mannschaft wollen. Da bei 17 Schülern einer übrig bleibt, bekommt dieser das Amt des Schiedsrichters übertragen, was bei dem Betroffenen keineswegs Freude auslöst. Nach ca. 3 Minuten kann das Spiel beginnen. Es zeigt sich schnell, dass der Schiedsrichter überfordert ist, einerseits sachgerechte Entscheidungen zu treffen, andererseits getroffene Entscheidungen durchzusetzen. Nach mehreren Konflikten bitten einige Schüler den Lehrer, doch das Schiedsrichteramt zu übernehmen. Dieser kommt dem auch nach, bis nach wenigen Minuten ein weiterer Viertklässler zum Spielfeld kommt. Diesem überträgt der Lehrer das Amt mit der Pfeife. Der Ablauf ist aber auch im Folgenden nicht immer störungsfrei (20*/4-106 u. Anh.; s. dort auch Aufbauplan, Spiele etc.).*

Beispieltext (25): *Bewegungstag* für die ganze Schule

¹ Die lerntheoretischen Vorstellungen der L. werden in 4.2.3.2.1.1 expliziert, hier lediglich Aspekte, die sie im Kontext von Schule anspricht.

In einer *Bewegten Schule* geht es, wie dargestellt, um die Gesundheit, die Freude der Kinder beim Spiel etc. Aber: *Bewegung ist nicht nur ein körperlicher Aspekt, der auf die Gesunderhaltung abzielt, sondern das schließt auch ein, mit allen Sinnen lernen zu können ...* Denn, so Frau Esser: *Auch die Denkbeweglichkeit ist zu fördern, dass viele Denkwege möglich sind und man offen ist für Fehler und im Umgang mit Fehlern neue Verständnisse aufbaut und Fehler nicht Schüler diskreditieren. Insgesamt hat Schule die Schüler tüchtig zu machen für ihr Leben als Kinder, aber auch für ihr späteres Leben als Erwachsene, und das geht nicht durch nur vorgegebene Denkwege. Das freie Denken stärkt die Kinder auch in ihrem Selbstverständnis. Dazu ist es auch nötig, dass das Lernen, auch die Inhalte, immer wieder überprüft wird, aktualisiert wird* (14b/31, 35 – s.a. 1b/100).

d) Zusammenarbeit im Alltag: „Man kann ja wirklich unendlich viel Zeit gewinnen ...“ (3b/418).

Für Frau Esser bleibt es nicht bei grundsätzlichen Fragen und konzeptionellen Reflexionen, vielmehr ist es in einer (offenen) Schule von großer Bedeutung, *dass man so an ganz konkreten Sachen gemeinsam arbeitet, gemeinsam überlegt, wo bekommt man was her und auch gemeinsam etwas sieht. Man kann ja wirklich unendlich viel Zeit gewinnen und sich auch die Arbeit erleichtern, wenn man mit mehreren sagt: 'So, wir nehmen uns das Thema vor und tragen erst mal zusammen'. Das sind dann vielleicht auch Leute, die schon Sachen gesammelt haben, die schon Ideen haben, die schon was ausprobiert haben, und dann hat man einen Fundus* (3b/418). Eine solchermaßen gelingende Zusammenarbeit setzt allerdings voraus, dass der Austausch auf Gegenseitigkeit beruht (1b/146). Als hinderlich für eine solche Zusammenarbeit sieht Frau Esser die Tatsache an, dass viele KollegInnen lediglich eine Teilzeitstelle an der Schule haben und sich daher *noch andere Schwerpunkte* außerhalb von Schule *setzen und sich nicht länger in der Schule* aufhalten als nötig (1b/138).

Ist diesem Zusammenhang ist der Wunsch von Frau Esser nach *einer Institution, so was wie eine Lernwerkstatt*, anzuführen, in der *Materialien, Kisten mit Experimenten, Spielen* etc. gemeinsam gesammelt und allen zur Verfügung gestellt werden (3b/423).

Einige Felder für eine solche pragmatische Zusammenarbeit werden angesprochen:

Zunächst ist es im Zusammenhang mit schwierigen Schülern sinnvoll, dass man gemeinsam den *Hintergrund* für eine *Auffälligkeit* bedenkt und sich gegenseitig hilft, ein wenig von der Situation Distanz zu gewinnen. Damit ist dann auch nicht jeder *alleine mit seinen Problemen* (3b/143). In einem verständnisvollen Kollegium kann man auch einmal seinem Ärger darüber Ausdruck verleihen, dass Schüler eine miserable Arbeitshaltung zeigen und Eltern trotz mehrmaliger Gespräche LehrerInnen in ihrem Bemühen um eine Verbesserung nicht unterstützen (6/54).

Konkret berichtet die L. über eine Lehrerkonferenz, in der eine Kollegin über *verhaltensauffällige Schüler* bzw. *das hyperkinetische Syndrom* grundlegend informiert und wichtige und *sinnvolle Maßnahmen* für den Umgang damit im Schulalltag vorstellt (16b/60). Auch wird ein *Mathetag* an der Schule erwähnt, für den gemeinsam entsprechende Materialien angeschafft werden (3b/308). Als Beispiel für eine kollegiale Absprache im Umgang mit auffälligen Schülern wird von Frau Esser die zeitweilig realisierte Pausenregelung angeführt (16b/74; s. 4.2.3.1.2 bzw. Bt. 23).

Der angesprochene gemeinsame Fundus umfasst verschiedene Lernmaterialien, die teilweise über den Schuletat anzuschaffen sind (wobei die LehrerInnen beteiligt werden - 7/Anh.) und für alle zugänglich in der Schule aufbewahrt werden (3b/308). Ebenso *eine Datei in der Schule, in der sämtliche außerschulischen Lernorte und Experten, sei es der Förster, das Gesundheitsamt, der Gartenbauverein und die Erfahrungen und Möglichkeiten sowie die Ansprechpartner mit ihren Telefonnummern usw. festgehalten werden, um diese zu nutzen im Hinblick auf Öffnung von Schule (7/627).*

Kollegiale Zusammenarbeit bedeutet für die L. ferner Absprachen bei der Einführung von Schulbüchern, und das Respektieren davon abweichender individueller Entscheidungen für ein spezielles Buch (16b/390).

Absprachen und Zusammenarbeit sind ebenso wichtig für die Vorbereitung und Durchführung von Konferenzen, auch Schulkonferenzen (7/82, 469, 568, 607, 1204).

Der Alltag erfordert schließlich Absprachen, die den je individuell zu verantwortenden Unterricht betreffen. Sinnvoll ist es z.B., Stationsarbeiten im Sportunterricht mit anderen Klassen zu koordinieren (so wird etwa gemeinsam mit der Parallelklasse ein Dschungel mit Großgeräten aufgebaut - 7/1524), damit wechselseitig eine Organisations- und Zeitersparnis erreicht wird (7/907). Wichtige Koordinationen ergeben sich ebenfalls bei Vertretungsunterricht (7/531). Auch sind im Foyer Ausstellungen für andere Klassen zu organisieren oder *klassenübergreifend* zu gestalten (3b/77).

Foren der LehrerInnen für eine Zusammenarbeit, gemeinsame Absprachen etc. sind: Pausengespräche (7/592, 607, 770, 907, 1039), die tägliche Gleitzeit (7/750), nach Unterrichtsende (7/255, 496), Lehrer- und Schulkonferenzen (7/82, 568; 16/60), AGs (1b/105-115) sowie inoffizielle Kontakte und Telefongespräche (7/260, 942, 1222).

Exkurs 1: Belastungen der LehrerInnen in einer (offenen) Schule¹

Frau Esser sieht *im Hinblick auf Öffnung von Schule* auch den Aspekt der LehrerInnen-gesundheit angesichts der vielfältigen Ansprüche von Eltern und Gesellschaft (14b/42). Belastung korreliert für sie offensichtlich mit ihrer *grundsätzlich wichtigen Offenheit gegenüber Bedürfnissen und den Ansprüchen* von Schülern, Eltern und Gesellschaft. Als *Schlüsselfrage* ergibt sich daraus für sie: *Wie kann man auf dem Hintergrund dieser ganzen Bedürfnisse und Ansprüche trotzdem selbst als Lehrerin gesund bleiben und auch seine Kräfte einteilen und sich auch nicht überall einspannen lassen. Also wie schafft man es, angemessen zu differenzieren und auch zurückzugeben und auch von Eltern zu fordern oder von der Gesellschaft?* (14b/42). Daraus leitet sie, neben den dargestellten Aspekten einer entlastenden kollegialen Zusammenarbeit, die Forderung ab, dass Öffnung von Schule nicht nur eine Aufgabe der LehrerInnen ist, sondern dass das auch *im angemessenen Verhältnis von anderen ... mitgeleistet* werden muss (14b/42). Bereits im ersten Interview hatte sie sehr kritisch festgestellt, dass ein reformorientiertes Arbeiten unter den derzeitigen Rahmenbedingungen auf eine Selbstausschöpfung hinauslaufe (1b/153).

¹ Dieser Aspekt wird hier lediglich als Exkurs thematisiert, da eine ausführliche Darstellung von Belastungen in 4.3 folgt. Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass eine trennscharfe Abgrenzung zu Belastungen im Gefolge von Offenheit im Unterricht nicht möglich ist.

Exkurs 2: Zusammenarbeit mit Hausmeister und Sekretärin

Wenngleich die L. nur in wenigen Randnotizen auf die Zusammenarbeit mit anderen Bediensteten der Schule hinweist, so werden auch darin Aspekte von Offenheit erkennbar. Sie sind im Übrigen Thema einer Unterrichtseinheit (1a*).

Der Hausmeister bereitet manchmal Arbeiten im Werkraum vor und unterstützt vereinzelt die L. im Unterricht. Er erstellt z.B. die für eine flexible Karteiarbeit so wichtigen *Lernwörterkärtchen* (7/863, 967), erarbeitet Prototypen aus Holz, zimmert eine Kiste, laminiert Unterrichtsmaterialien (z.B. Karteikarten), hilft beim Verrücken von Schränken und Regalen *und meckert nicht*, wenn die L. öfter mal ihre Klasse umräumt (21b/425). Auch die Schulsekretärin wird mit einbezogen, sie ist z.B. Gast in der *Eisdiele* des Mathematikunterrichts (4/67, 74).

Frau Esser fasst ihre diesbzgl. Haltung zusammen: *Es ist schon wichtig in einer Schule, wie ich sie mir vorstelle, dass zwischen allen, die darin arbeiten, ein gutes und offenes Verhältnis herrscht* (21b/425).

Offenheit der LehrerInnen untereinander an einer offenen Schule.

An einer (offenen) Schule, wie sie Frau Esser entwirft und wie sie ansatzweise an ihrer Schule verwirklicht ist, bildet die Offenheit der KollegInnen untereinander ein konstitutives Element. Sie zeigt sich in *basisdemokratischen* Strukturen, gegenseitiger *Toleranz* und *Akzeptanz*, im Blick für *Gemeinsamkeiten*, in Transparenz zwischen Schulleitung und Kollegium, einem offenen *Austausch* über individuelle *Stärken und Schwächen* sowie Belastungen im LehrerInnenberuf, einem freudvollen Umgang miteinander und ist die Voraussetzung für die gemeinsame Entwicklung konzeptioneller Elemente.

Offene Unterrichtsformen, klassenübergreifende *Projekte, AGs, Ausstellungen* etc. sollten als konzeptionelle Elemente gemeinsam im Kontext eines *Schulprogramms* erarbeitet werden. Denn das ist nicht von einzelnen LehrerInnen alleine zu leisten und es können außerdem dadurch Spannungen im Kollegium verhindert werden. Umfassen sollte das Schulprogramm ein *neues Lernverständnis* im Hinblick auf *ganzheitliches Lernen*, das *Spiel- und Bewegungsbedürfnis der Schüler* und *gesundheitliche Aspekte*.

Offenheit der LehrerInnen untereinander erleichtert und befördert zudem die Alltagsarbeit enorm. Man tauscht Material aus, unterstützt sich bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülern, organisiert gemeinsam Ausstellungen, Aufführungen etc. und nutzt gegenseitig die Vorbereitung anderer (etwa den Geräteparcours einer Stationsarbeit im Sportunterricht). Eine besondere Chance für praxisorientierte Zusammenarbeit würde eine *Institution, so was wie eine Lernwerkstatt* bieten (evtl. mehrere Schulen umfassend), in der *Materialien, Kisten mit Experimenten, Spiele* etc. gesammelt und zur Verfügung gestellt werden.

Zu den weiteren Bediensteten der Schule (Hausmeister, Sekretärin) besteht ein *offenes Verhältnis*. Dies ist Voraussetzung für die oft hilfreiche Unterstützung bei der Erstellung von Materialien etc. für einen offenen Unterricht sowie der Organisation von Ausstellungen etc.

4.2.3.1.4 Offenheit in Schule und Eltern: „*Öffnung von Schule ... muss auch im angemessenen Verhältnis von anderen, den Eltern ... mit geleistet werden*“ (14b/42).

Ganz wichtig ist aber noch, das fällt mir jetzt ein, die Kompetenzen der Eltern wahrzunehmen. Das hat sich bei mir jetzt gezeigt, dass Eltern, die rein kommen in die Schule, und mit den Kindern Theater spielen. Mit ihnen jetzt sogar für nachmittags ganz feste Termine in der Schule machen, wo sie sich gemeinsam treffen, ohne dass das noch irgendwas mit mir zu tun hat. Also das find ich ganz spannend, weil diese Kompetenzen, die in den Kindern drin stecken, plötzlich nicht mehr schulgebunden oder an Unterrichtsthemen gebunden sind, sondern darüber hinaus zu einer Eigeninitiative geführt haben, die ich sehr wertvoll empfinde. Auch dass das nicht mehr an meine Person gebunden ist, sondern an eine Sache, zu der sie zwar über die Schule einen Zugang hatten und sie gemerkt haben, dass einige eine Stärke darin hatten, Theater zu spielen und was sie daraus machen. Also diese Theater-AG, die ich mit gestaltet habe, die läuft jetzt ohne mich. Da hab ich im einzelnen auch gar keinen Einblick, die sind auch ständig dabei, irgend etwas vorzubereiten, sei es für unsere Abschlussfeier, von der ich gar nicht weiß, was sie vorhaben. Das macht eine Mutter, und jetzt ist auch noch ein Vater hinzugekommen. Das machen sie dienstags ab 11.30 Uhr, wo ich keinen Unterricht habe, und sonst treffen die sich nachmittags und wenn sie Zeit haben, treffen die sich auch noch in Kleingruppen. Das ist für mich auch eine Form von Öffnung, und ich denke, da hat ein Lernprozess stattgefunden, der jetzt genau die Talente und Fähigkeiten aufgreift und fördert, und die Kinder nehmen das selbst in die Hand (14b/100).

Einführungstext (16): Elternmitarbeit in einer (offenen) Schule

Bisher wurden die Schüler sowie die LehrerInnen thematisiert. Mit den Eltern erweitert Frau Esser hier den Personenkreis, der für sie im Kontext einer (offenen) Schule Relevanz besitzt, auf externe Personen.

Der Einführungstext belegt ein Beispiel für das teilweise hohe Engagement von Eltern und den ihnen eröffneten Räumen. In den Daten zeigen sich darüber hinaus weitere Aspekte des Verhältnisses zwischen Eltern und einer (offenen) Schule, die es in diesem Abschnitt – neben der angesprochenen Unterstützung durch Eltern – zu explizieren gilt: Eltern begrüßen oder hinterfragen die Arbeit an einer (offenen) Schule, außerdem haben Gespräche zwischen der Lehrerin und den Eltern einen hohen Stellenwert. Zudem werden von Frau Esser familiäre Verhältnisse einer veränderten Kindheit thematisiert.

I. Grundsätze: „... *die Möglichkeit geben, sich mit der Schule zu identifizieren*“ (17/100).

Auffallend sind in den Daten zunächst die häufigen Berichte über die Mitwirkung von Eltern im Unterricht sowie die zahlreichen Gespräche zwischen Lehrerin und Eltern. Auffallend sind auch Formulierungen wie Zwang zur *Rechtfertigung* gegenüber Eltern (1b/173) oder mangelndes *Vertrauen* seitens der Eltern (1b/299), die offensichtlich ein Problem anzeigen. Schließlich zeigt bereits ein erster Überblick einen ungleich höheren Anteil von Müttern gegenüber Vätern in den entsprechenden Texten (s.u.).

Insgesamt erweist sich das Verhältnis der Eltern zu Schule und Lehrerin als gleichermaßen relevant wie ambivalent: Das lässt sich, wie noch zu belegen ist, sowohl quantitativ als auch qualitativ festmachen. Das Spektrum reicht von begeisterten und engagierten Eltern einerseits und andererseits einigen indifferenten oder solchen, die der L. kein Vertrauen entgegenbringen. Eine weitere Problematik liegt in den unterschiedlichen Situationen heutiger Familien begründet.

Wichtig ist hier die folgende Feststellung: Frau Esser empfindet eine gewisse Belastung durch den Rechtfertigungszwang gegenüber Eltern, sie zeigt aber ein grundsätzliches Verständnis für ihre Bedenken. Sie betont die Notwendigkeit für Elterninformationen und wirbt bei ihnen um Vertrauen (17/107). Grundsätzlich ist sie der Meinung, dass man Eltern *die Möglichkeit geben* soll, *sich mit der Schule zu identifizieren* (17/100).

Einen mindestens ebenso hohen Stellenwert hat ihre Bereitschaft für Gespräche und Beratung mit/von Eltern. Von besonderem Interesse ist weiter, dass sie mit Eltern über *pädagogische Fragen* wie etwa *den Projektgedanken* spricht und dabei Unterstützung erfährt (3b/163). Für sie ist die Öffnung gegenüber den Eltern *Teil des Reformprozesses* (14b/42).

Allerdings hat Frau Esser auch klare Forderungen an die Eltern. Zunächst erwartet sie, dass sie ihre eigenen Kinder bzgl. der Leistungen nicht unter *falsche Anforderungen* stellen (17/89), aber auch, dass Eltern ihre Bemühungen als Lehrerin in der Schule, etwa um eine Verbesserung der Arbeitshaltung der Kinder, zu Hause unterstützen (11/93). Darüber hinaus erwartet die L. Unterstützung durch die Eltern bei der Öffnung des Unterrichts (14b/4). Dass bei dieser Aufgabe auch den institutionalisierten Mitwirkungsorganen (z.B. Elternbeirat) ein Part zufällt, wird ebenfalls in den Daten erkennbar (7/568).

Eine Fokussierung der umfangreichen Ausführungen führt zu den folgenden Merkmalen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und einer (offenen) Schule mit ihren LehrerInnen. Diese Zusammenarbeit soll den Schülern, aber auch Lehrerin und Eltern dienen und Eltern die Möglichkeit zur Identifikation mit der Schule eröffnen:

- **Aspekte einer veränderten Kindheit haben Auswirkungen auf Schule;**
- **Kontakte zwischen Eltern und einer (offenen) Schule haben eine hohe Intensität im Alltag;**
- **Eltern einer (offenen) Schule bewegen sich zwischen Forderung nach Rechtfertigung und Zustimmung;**
- **Intentionen von Schule/LehrerInnen, auch die nach Öffnung, sollten von Eltern mitgetragen werden, die Öffnung gegenüber den Eltern ist *Teil des Reformprozesses*;**
- **Eltern arbeiten engagiert und kompetent in Schule/Unterricht mit;**
- **Gespräche/Beratung mit/von Eltern haben einen hohen Stellenwert;**
- **die Zusammenarbeit mit/Unterstützung durch institutionalisierte Mitwirkungsorgane ist wichtig.**

Essentials (16): Merkmale der Zusammenarbeit zwischen Eltern und (offener) Schule/LehrerInnen

II. Konkretisierung und Realisierung: „*Ich hab zwar viele Eltern, die das zu schätzen wissen ...*“ (1b/173).

a) Aspekte einer veränderten Kindheit haben Auswirkungen auf die Schule: „... *höherer Fernsehkonsum und Bewegungsmangel*“ (21b/349).

Bevor die Praxis der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule entfaltet wird, sollen die knappen Ausführungen von Frau Esser zur aktuellen Situation in den Familien der Kinder dargestellt werden. Dabei lassen sich aus Sicht der L. zwei Entwicklungen ausmachen:

Veränderte Kindheit: Diese wird von der L. *unterschiedlich* wahrgenommen. So sieht sie einerseits Kinder, die *sehr bewusst* von ihren Eltern erlebt werden, die eine Erziehung zwischen *Fordern, Fördern und Unterstützen* genießen und *eine Kindheit mit einer Naturverbundenheit usw. erleben* (21b/346).

Andererseits stellt sie fest, dass *Faktoren der veränderten Kindheit* Kinder negativ beeinflussen und bei vielen zur Beeinträchtigung von Konzentrationsfähigkeit und Arbeitshaltung führen (12/104). Konkret führt sie aus, *dass es den Eltern schwerfällt, von dieser Art weg zu kommen, ständig die Kinder konsumieren zu lassen* und sie *stark mit Konsumdingen* zu befriedigen (21b/349).

Die problematischen *Faktoren* sind unreflektierter *höherer Fernsehkonsum* und *Bewegungsmangel*. Besonders kritisch sieht Frau Esser zudem die Tatsache, dass Kinder oft zu Hause *nicht gefordert sind, etwas konsequent zu Ende zu bringen. Dass sie auch seltener Konsequenzen für etwas, was sie nicht geregelt bekommen, spüren, wodurch sie gezwungen wären, sich damit auseinanderzusetzen und solche Grenzerfahrungen zu machen* (21b/349). In vielen Gesprächen ist der L. deutlich geworden, dass hier *Eltern nicht klar kommen oder an ihre Grenzen kommen und sich da eigentlich hilflos fühlen* und sie *als Lehrerin fordern* (21b/349). In einem Fall ist sie der Meinung, dass eine problematische Vaterrolle (der Vater möchte, dass der Sohn *ist wie er*) das Selbstwertgefühl eines Schülers stark beeinträchtigt und sie daher bei ihren Fördermaßnahmen *immer den Vater dazu holen müsste, um ihm zu zeigen, wo er im Grunde kontraproduktiv arbeitet* (6/149).

Als weiteres Defizit führt sie aus, dass viele Kinder zu Hause *kaum noch Regeln vermittelt bekommen* (16b/124). Konkret benennt sie hier defizitäres Gruppenverhalten der Kinder sowie mangelnde Gesprächsregeln. Darauf bezogen stellt sie fest, dass *diejenigen, die im Unterricht ständig reinquatschen, die reden auch ihren Eltern ständig rein. Die wissen oft gar nicht, was sich gehört. Viele kennen nicht mal die elementarsten Regeln* (16b/124).

Frau Esser sieht auch Defizite auf der für sie wichtigen emotionalen Ebene: Zu kurz kommt vielleicht in der *familiären Situation* von Kindern ein Raum, um *auch über ihre Ängste und über Hoffnungsperspektiven zu reden, ihnen die Sicherheit zu geben, dass da jemand ist, der ihnen zuhört, dass da jemand ist, dem das nicht egal ist oder der ganz Ähnliches empfindet* (1b/34).

Ein besonderes Problem sieht Frau Esser noch bei *ausländische(n) Väter(n)*. Diese neigen nach ihrer Einschätzung dazu, ihre Jungens zu wenig zu fordern und eher *als Sunnyboys zu sehen* (21b/383).

Weitere spezifische Faktoren von aktueller Kindheit im Aufriss (stichwortartig):

- *Sprachprobleme* sieht die L. als häufige Ursache für Schwierigkeiten bei Ausländer- und Aussiedlerkindern. Die Schwierigkeiten werden noch dadurch verschärft, dass von den Familien kaum Unterstützung und Hilfe zu erwarten ist, da Sprachprobleme auch dort vorherrschen (7/368, 707, 1052, 1127; 19/103); um in dieser Frage die Eltern zu unterstützen, bietet die Schule einen *Deutschkurs* für ausländische Eltern an;
- Kinder aus problematischem sozialem Umfeld haben manchmal intellektuelle Grenzen (12/73);
- eine zusätzliche Problematik ergibt sich für Kinder in Flüchtlingsfamilien (s. 4.2.1.2. 3.1).

Tendenz, zunehmend Erziehungsaufgaben an die Schule abzugeben: Diese von der L. so eingeschätzte Tendenz (14b/42), *dieses Abgebenwollen, an die Schule zu delegieren* (21b/383) korrespondiert mit den oben angeführten Defiziten und Überforderungen elterlicher Erziehung. In folgender Schilderung konkretisiert Frau Esser ihre Beobachtungen: *Ja, ein Beispiel dafür aus jüngster Vergangenheit ist das Ansinnen einer Mutter, ob ich nicht mal mit den Kindern das Thema Kleidung thematisieren könne, dass es ja eigentlich auch ganz wichtig wäre, wie man gekleidet ist. Ich sagte dann, dass ich das jetzt nicht als Problem in der Schule ansehe und dass ich das eigentlich nicht angehen muss, weil das noch nie irgendwie auffällig geworden ist. Sie sagte mir dann, dass ihre Tochter damit ein Problem hat. Sie macht das aber nicht zu einer Sache, die sie mit ihrer Tochter zu regeln hat, sondern sie meint, ich müsste das in der Schule thematisieren, damit sie das abgenommen bekommt* (21b/368).

Allgemein hat sie teilweise intensiv bei den Eltern erlebt, *wenn es um Regeln des Miteinanders und um konsequentes Arbeiten geht, dass einige die Mühe nicht auf sich nehmen wollten oder konnten, zu Hause mit ihren Kindern auch mal kontinuierlich an was dran zu bleiben, erwarteten das aber von der Schule* (21b/383). Häufig ist diese Thematik Gegenstand von Elterngesprächen (s.u.).

b) Kontakte zwischen Eltern und einer offenen Schule haben eine hohe Intensität: „Wir haben lange miteinander gesprochen ...“ (7/244).

Eine statistische Auswertung der schon mehrfach erwähnten Tagebuchaufzeichnungen der L. über vier Unterrichtswochen¹ belegt exemplarisch die hohe Intensität (durchschnittlich 1h, 10min pro Woche). Die wichtigsten Resultate dieser Auswertung:

- an 80% der Unterrichtstage finden Kontakte zwischen Eltern und Schule/Lehrerin statt,
- diese Kontakte bestehen zu 77,77 % vormittags in der Schule,
- durchschnittlich finden pro Tag rund 2 (1,85) Kontakte statt,
- die Elternmitarbeit und Gespräche/Beratung nehmen mit jeweils ca. 45% den größten Anteil ein,
- Mütter haben mit ca. 82% einen signifikant höheren Anteil an Kontakten zur Schule als Väter.

¹ Die vier Unterrichtswochen werden hier nicht als statistisch repräsentativ für die ges. GrS-Zeit angesehen. Allerdings ist die folgende Auswertung von Frau Esser am 25.04.01 als durchaus typisch für ihre Elternarbeit kommunikativ validiert worden.

I. Anzahl der Unterrichtstage (Gesamtzahl 20¹), an denen Kontakte von Eltern zu Schule/Lehrerin bestanden sowie Aufteilung in Vormittagskontakte (Schule) und Nachmittags-/Abendkontakte (zu Hause):

<u>Gesamtzahl der U-Tage</u>	: 20 = 100 %
- Anzahl der U-Tage mit Kontakten von Eltern zu Schule/Lehrerin	: 16 = 80 %
- Anzahl der U-Tage ohne Kontakte von Eltern zu Schule/Lehrerin	: 4 = 20 %

<u>Gesamtzahl der Vormittage + Nachmittage mit Kontakt²</u>	: 18 = 100 %
- Anzahl der U-Tage mit Vormittagskontakten	: 14 = 77,77%
- Anzahl der U-Tage mit Nachmittags-/Abendkontakten	: 4 = 22,22%

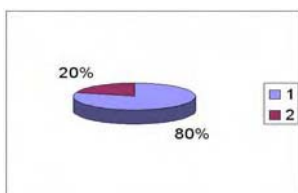


Diagramm (1): Verhältnis der U-Tage mit (1) und ohne (2) Kontakte der Eltern zu Schule/Lehrerin

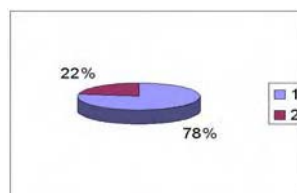


Diagramm (2): Verhältnis der U-Tage mit Vormittagskontakten (1) und Nachmittagskontakten (2) der Eltern zu Schule/Lehrerin

II. Anzahl der Kontakte an 20 U-Tagen insgesamt, im Durchschnitt sowie thematisch bzw. nach Form differenziert³:

<u>Gesamtzahl der Kontakte⁴</u>	: 37 = 100 %	<u>durchschnittliche Anzahl von Kont. pro U-Tag</u>	
davon:		- Gesamtzahl der Kontakte	: 37
- Elternmitarbeit	: 17 = 45,95%	- Gesamtzahl der U-Tage	: 20
- Gespräche/Beratung ⁵	: 16 = 43,24%	- durchsch. Anzahl der Kont. pro U-Tag	: 1,85
- institutionelle Elternarbeit ⁶	: 4 = 10,81%		

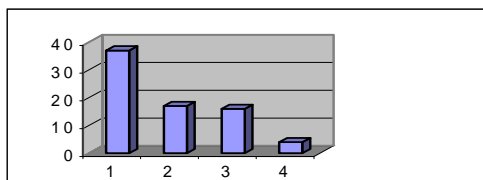


Diagramm (3): Gesamtzahl der Elternkontakte an 20 U-Tagen (1), davon Elternmitarbeit (2), Gespräche/Beratung (3) und institutionelle Elternarbeit (4)

¹ In diesen 4 Wochen fanden Kontakte nur an Werktagen statt, nicht aber an den Wochenenden, was durchaus in anderen Fällen vorkommt (6/412).

² Die Gesamtzahl der Vormittage + Nachmittage mit Kontakten (18) differiert um +2 von der Gesamtzahl der Unterrichtstage mit Kontakten (16), da an zwei Tagen sowohl vormittags als auch nachmittags ein solcher Kontakt bestand.

³ Eine genaue zeitliche Quantifizierung ist nicht möglich, da nur wenige diesbzgl. Angaben vorliegen (s. u. c)

⁴ Die Gesamtzahl der Kontakte (37) differiert stark von der Gesamtzahl der Vormittage + Nachmittage, an denen Kontakte stattfanden (18), da z.B. an einem Vormittag mehrere Gespräche bestanden etc. (z. B. 7/244).

⁵ Bei Gesprächen/Beratung sind vier Telefonate mitgezählt, in denen Mütter ihre Kinder krank meldeten, aber teilweise auch Infos/Material zum Nacharbeiten erbateten etc. (z. B. 7/1488).

⁶ Innerhalb der vier Wochen fand lediglich eine Schulkonferenz mit Elternbeteiligung (7/568), aber kein Elternabend statt.

III: Anzahl und Form der Kontakte an 20 U-Tagen differenziert nach Mütter und Väter¹:

<u>Gesamtzahl der Kontakte</u> : 33 = 100 %	<u>Anz. der K. Gespräche</u> : 16 = 100 %
davon:	davon:
- mit Müttern : 27 = 81,82%	- mit Müttern : 14 = 87,50%
- mit Vätern : 6 = 18,18%	- mit Vätern : 2 = 12,50%
<u>Anz. der K. Elternmitarb.</u> : 14 = 100 %	<u>Anz. der K. inst. Elternar.</u> : 3 = 100 %
davon :	davon:
- von Müttern : 11 = 78,57%	- mit Müttern : 2 = 66,67%
- von Vätern : 3 = 21,43%	- mit Vätern : 1 = 33,33%

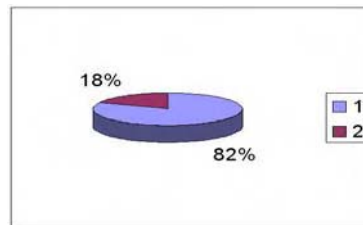


Diagramm (4): prozentuale Anteile von Müttern (1) und Vätern (2) an der Gesamtzahl der Kontakte von Eltern zu Schule/Lehrerin an 20 U-Tagen

c) Eltern in einer (offenen) Schule zwischen Forderung nach Rechtfertigung und Zustimmung: „Was macht ihr da eigentlich drei Stunden lang ...“ (6/363).

In ihren ersten Aussagen im Rahmen der Datenerhebung thematisiert Frau Esser bereits eine Erfahrung, die in den späteren Ausführungen und in immer neuen Kontexten virulent und konkret wird: *Wenn man was verändern will in der Schule oder wenn man die Vorstellung hat, dass Schule spannend, lebendig und orientiert an den Kindern stattfindet, dann ist man ständig auch zur Rechtfertigung gezwungen, dann wird man ganz anders gefordert von Seiten der Eltern, die das nicht so kennen, wie Kinder Schule erleben, und die das dann auch letztlich eher in Frage stellen als tradierten Unterricht (1b/13).*

Das folgende Beispiel belegt eine Situation, die die L. als kritische Anfrage einer Mutter interpretiert: *Nachdem jeder wieder so drei Stunden an einer Sache für sich gearbeitet hatte, jeder an seinem Thema, dass Katrin sagte: Was haben wir jetzt eigentlich gelernt? Das war eigentlich die Frage ihrer Mutter, sie hatte das schon mal angesprochen: Was macht ihr da eigentlich drei Stunden lang, ohne dass Frau Esser euch jede Viertelstunde neu sagt, was ihr zu tun habt (6/363).*

Ihre diesbzgl. Erfahrungen formuliert die L. mit klarer Diktion: *Aber ich frag mich schon halt manchmal, was mach ich eigentlich, oder was ist das auch eigentlich eine verrückte Welt, dass man immer wieder gezwungen ist, das noch zu rechtfertigen, obwohl man sich ja sogar am vorgegeben Rahmenplan orientiert, der einen solchen Unterricht mittlerweile vorsieht und der andere Unterricht vielleicht sehr viel einfacher*

¹ Die hier zugrunde gelegte Gesamtzahl 33 differiert um -4 von der tatsächlichen Gesamtzahl der Kontakte (37), die Zahl der Elternmitwirkung um -3 und die der institutionalisierten Elternarbeit um -1, da die L. in diesen Fällen von Eltern spricht und somit eine Zuteilung Mütter/Väter nicht möglich ist.

ist. (HH: *Gegenüber wem rechtfertigen?*) *Den Eltern gegenüber. Ich hab zwar viele Eltern, die das zu schätzen wissen und die mir das auch sehr deutlich zeigen oder auch ihre Arbeit mit einbringen sogar, aber ich hab eben auch welche, die sind sehr kritisch. – Ich hab immer sehr lebendige Elternabende (L. schmunzelt), das kann ich nicht anders sagen. Da sagen andere schon immer, sie könnten sich das gar nicht vorstellen, dass da so viel Austausch stattfindet. – Aber da findet auch kritischer Austausch statt, und es gibt sehr kritische Anfragen, und ich merke immer, dass ich ungeheuer sicher sein und ne ziemlich konkrete Vorstellung von der Konzeption meines OU haben muss, die ich vertrete, und auch von dem, was Kinder eigentlich leisten können müssen oder sollen, und was ich dann auch entgegenhalten muss, wenn Eltern so althergebrachte Formen von Unterricht einklagen. Ich muss also unheimlich viel für mich klar haben, um dagegen halten zu können (1b/173).*

Teilweise haben Eltern nach Einschätzung der L. völlig falsche Vorstellungen vom Lernen der Kinder. Sie sind nämlich der Meinung, *wenn die Schüler etwas auswendig können, dann haben sie das verstanden* und erwarten einen entsprechenden Unterricht (6/325).

Als belastend im Verhältnis einzelner Eltern und Frau Esser erweist sich auch die Diskrepanz zwischen ihrer Unterrichtskonzeption und derjenigen, die Eltern von weiterführenden Schulen kennen. So kann es vorkommen, dass sie sich *von Eltern sagen lassen muss: 'Ja wenn die mal auf weiterführende Schulen kommen, dann ...'.* Solche Eltern erwarten, so die L., *dass man eben vieles aufgibt von dem, was man wirklich für wichtig erachtet und streng im Gleichschritt Marsch vorgeht (1b/478).*

Eltern haben entsprechend der *Wahrnehmung* der L. *zunehmend ein Sicherheitsbedürfnis (17/107)* und sind verunsichert, so die Aussagen an verschiedenen Stellen in den Daten, wenn:

- sie nicht *von einer Buchseite zur anderen* bei ihren Kindern mitmachen können;
- die Kinder in ihrem Lernprozess nicht im *Gleichschritt laufen*;
- bei einem *neuen Fehlerverständnis* auch *Fehler erlaubt sind*;
- die L. den Kindern beim Aufbau eines Grundwortschatzes *Zeit über mehrere Jahre* gibt;
- statt dem Durcharbeiten des Sprachbuchs *Strategien* vermittelt werden;
- die L. nicht die *Vorstellung* hat, *es müssen alle am Ende am gleichen Stand sein*;
- nicht schon im 1. Schuljahr *Diktate* geschrieben werden;
- die L. eine gewisse *Gelassenheit* gegenüber den HA zeigt, diese nicht täglich kontrolliert und nicht *jedes Mal einen Haken oder ein Gesicht drunter macht (1b/173-226; 6/379; 17/100).*

Wichtig ist es Frau Esser in diesem Kontext, dass man für dieses Sicherheitsbedürfnis der Eltern *offen* ist und *ihnen Verständnis entgegen bringt (17/100)*. Daher ist es auch sinnvoll, *schon mit dem Kindergarten zusammenzuarbeiten, Kinder und Eltern schon da abzuholen (17/107).*

Besonderer Druck seitens einiger Eltern entsteht schon im 1. Schuljahr, sodass Frau Esser sich manchmal sogar genötigt sieht, *ein Stück weit einen Schutz der Kinder zu*

organisieren, damit Eltern nicht meinen, die müssten schon vor den Herbstferien alle lesen können (17/89). Dafür ein Beispiel:

Die Anika sagte mir diese Woche: 'Ich hasse lesen'. Und da weiß ich, bei Anika zu Hause ist Stress mit der Frage, kann dieses Kind mit seiner logopädischen Vorgeschichte überhaupt alles genau aussprechen. Ich hab einen Test machen lassen von einer Sonderschullehrerin, dass sie genau die Laute bei ihr abgehört hat, um festzustellen, gibt es da irgendwelche Probleme mit, die zu erwarten sind. Das ist im Grund nur bei zwei Buchstabenkombinationen relativ wahrscheinlich. ... Das Problem, was ich jetzt raushöre: Ein verwandter Junge geht auch in eine Eins und lernt mit Schreibschrift, hat schon alle Buchstaben gelernt, wie sie mir sagte, und schreibt sogar schon Diktate. Und Anika wird jetzt mit ihren Leistungen in den Familien verglichen. Sie schreibt noch nicht Diktate, schreibt auch noch nicht alle Buchstaben - muss sie ja auch nach dreizehn Wochen noch nicht alle kennen -, und ich merk, sie steht unter Druck, und die Mutter hat mich schon gefragt: 'Ist mein Kind fähig, kann sie dass'? Ich muss sie jetzt unbedingt anrufen. Weil Anika mir ja sagte: 'Ich hasse lesen, besonders zu Hause'. Ich denke, die wird jetzt schon ganz schön unter Druck gesetzt, und ihr wird wahrscheinlich zunehmend signalisiert, dass sie jetzt noch nicht gut genug liest, und deshalb hat die schon keine Lust mehr. Sie hat inzwischen schon ein ausgeprägtes Vermeidungsverhalten. Also bei der passiert es ganz schnell, dass sie Aufgaben dann nicht weiter machen will oder dass sie keine Ausdauer zeigt. Ich merke, ich muss jetzt ganz schnell Kontakt knüpfen mit der Mutter und klären, wie läuft das zu Hause und wie hoch ist die Erwartungshaltung und wie müssen die Eltern sich zurücknehmen (19/103).
Beispieltext (26): L. will verhindern, dass Eltern ihr Kind weiter unter Druck setzen

Als weiteren besonders neuralgischen Bereich benennt Frau Esser die Notengebung. Hier ist es vor allem die Phase des Übergangs von der Verbalbeurteilung zur Ziffernnote im 2. bzw. 3. Schuljahr. Dazu die L.: *Viele Eltern warteten ja darauf, dass das nun endlich mal einsetzt und man Kinder miteinander vergleichen kann. Da muss man sich schon auch wieder überlegen, wie gehe ich damit um, wie darf ich mich da mit einbinden? Ich muss das tun (Benotung der Schüler/HH), aber ich muss auch versuchen, die wieder in eine Relation zu setzen zu dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen. Aber das fand ich schon erschreckend, diesen Einschnitt, das hab ich auch noch nie so erlebt in meiner bisherigen Arbeit, dass das so ein Gewicht hat. (HH: Ist das bei den Eltern so stark ausgeprägt?) Ich denke, dass da scheinbar eine ganze Reihe ist, die einen ungeheuren Ehrgeiz hat und den auch auf die Kinder überträgt und meint, wenn es Noten gibt, dass man dann auch erst wirklich die Kinder einschätzen kann. Ich glaube das schwappt so über (6/32-40).* Eine quasi Katalysatorfunktion fällt hierbei Elternabenden zu (s.u. g). So berichtet die L. beispielsweise davon, dass bei einer solchen Veranstaltung mit einer *Schärfe teilweise Eltern Leistungen von ihren Kindern einklagten, die sie selbst so nie gebracht haben*, aber auch, dass andere Eltern die negativen Folgen eines solchen Drucks thematisierten (6/185). Auch meint die L. ein *Konkurrenzdenken* unter den Eltern feststellen zu können (16b/422). Kritisch äußert sich Frau Esser auch dazu, wenn Eltern gute Noten ihrer Kinder mit Geld honorieren (6/41, 206).

Vorbehalte der Eltern zur Arbeit der L. sind am Beginn der Grundschulzeit der Kinder am stärksten und bauen sich im Gefolge positiver Erfahrung miteinander und eines offenen Informationsflusses von der L. zu den Eltern zusehends ab (1b/209; 17/89-135). Frau Esser verfällt nämlich nicht in ein allgemeines Lamento über den Rechtfertigungsdruck, sondern stellt sich, wie oben schon angedeutet, offensiv dieser Herausforderung.

Nachvollziehbar wird dies anhand der Aufzeichnungen über einen der ersten Elternabende im 1. Schuljahr (2000/2001): Die L. bereitet sich gezielt auf die Begegnung mit den Eltern vor, versichert sich noch einmal der guten Gründe für ihre Unterrichtskonzeption, sodass sich eine *Rechtfertigungsposition* erübrigt, und nimmt stattdessen die Eltern mit in den komplexen Prozess des Schriftspracherwerbs ihrer Kinder:

Ich hatte mir z. B. für den Elternabend vorgenommen: 'Ich werde mich nicht in eine Rechtfertigungsposition begeben, indem ich rechtfertige, warum ich so arbeite', sondern ich habe mir gesagt: 'Ich arbeite so und ich habe gute Gründe dafür'. Ich versuche, die Eltern mit in diese Arbeit hineinzunehmen, indem ich das offenlege und indem ich sie selbst Erfahrungen machen lasse. Die mussten dann mit Hieroglyphen und mit Anlauttabelle Wörter schreiben, auch ihren Namen, und waren regelrecht geschockt, wie schwierig das ist, und ich hoffe halt, sie so zu überzeugen, dass der Lese- und Schreiblernprozess ein ganz spannender, aber auch ein sehr komplizierter ist, wo man sehr viel Zeit für braucht. Ich sprach aber mit denen auch darüber, dass man über Fehler was lernen kann. Weil ich merkte, die hatten über Fehler der Kinder diskutiert. Ich versuche ihnen auch klar zu machen, wie wichtig es ist, Kinder zum partnerschaftlichen Lernen zu animieren (17/115-127).

Beispieltext (27): Frau Esser weist für sich eine Rechtfertigungsposition zurück und informiert stattdessen die Eltern

Der Prozess der Information und Aufklärung der Eltern ist damit freilich nicht abgeschlossen. An anderer Stelle erklärt sie den Eltern: *Kinder sehen Dinge zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein und entwickeln Fähigkeiten spiralförmig. Haben teilweise schon früh Erkenntnisse, etwa was das Erlesen von Wörtern anbelangt, wo andere später erst zu kommen, und das ist dann auch angemessen. Denn Kinder sind sehr unterschiedlich und haben sehr unterschiedliche Voraussetzungen.* Sie fährt dann fort: *Ich versuche den Eltern klar zu machen, dass sie mir einfach zutrauen müssen, dass ich das im Blick habe. Dass ich Zeit brauche, um sie zu beobachten und zu sehen, wo stehen die einzelnen, wo kann ich sie fördern, wo sind aber auch Grenzen (17/107).* Außerdem legt die L. etwa am Ende des 1. Schuljahrs, wenn sie mit den Eltern über die Verbalbeurteilungen spricht, ihre *ganzen Unterlagen* vor, um ihnen den Entwicklungsprozess des einzelnen Kindes deutlich werden zu lassen (1b/437). Im Übrigen ist sie grundsätzlich der Meinung, dass Eltern *mitdenken* und auch *Ansprüche* stellen sollen, wenn es gerechtfertigt ist (1b/496).

Dass viele Eltern die Arbeit der L. dann auch *zu schätzen wissen* (1b/173), überzeugt, teilweise *begeistert* sind (7/298; 1b/223), und damit die Erfahrungen als positiv und die Elternarbeit als erfolgreich angesehen werden können, ist in den Daten hinreichend belegt. Auch die noch zu beschreibende intensive Elternmitarbeit kann als ein allgemeines Indiz dafür angesehen werden, was im Übrigen die L. ebenso deutet (1b/173).

Auf die Frage, ob es auch bei zunächst kritischen oder unsicheren Eltern eine Entwicklung gebe, antwortet die L.: *Ich hab eigentlich als ganz spannend und interessant erlebt, dass nach meinem letzten 4. Schuljahr verschiedenste Eltern das Bedürfnis hatten, den Kontakt zu mir aufrecht zu erhalten, und haben mich dann auch angerufen und mir auch am Ende gesagt: 'Ich hatte mal die Vorstellung am Anfang, bei ihnen würde nicht viel gelernt werden müssen, aber ich muss ihnen nach diesen vier Jahren eingestehen, die mussten verflucht viel lernen in den Fächern und haben auch viel*

gelernt, auch im Hinblick auf selbständiges Lernen mit Arbeitstechniken und sich selbst organisieren und eben ne Arbeitshaltung entwickeln` (1b/209).

Diesen Ausführungen folgen in dem entsprechenden Interview Berichte der L. zu einzelnen Kindern, die belegen, dass Eltern es als einen *großen Gewinn* (1b/233), eine *große Möglichkeit* (1b/244) für ihre Kinder ansehen, wie die L. mit diesen arbeitet (17/233). Auch die Tatsache, dass viele Eltern in der weiterführenden Schule für ihr Kind eine *Klasse etwa mit Freiarbeit* wünschen, zeigt die positive Einschätzung der Eltern gegenüber dem Unterricht von Frau Esser (1b/463). In diesem Zusammenhang sind auch die schon genannten vorwiegend positiven Rückmeldungen von eben diesen weiterführenden Schule zu nennen, die von den Eltern übermittelt werden (17/17-32; s. 4.2.3.1.7).

d) Intentionen von Schule/LehrerIn, auch die nach Öffnung, sollten von Eltern mit getragen werden: „Öffnung von Schule ... muss auch im angemessenen Verhältnis von ... Eltern ... mit geleistet werden“ (14b/42).

Frau Esser erwartet von den Eltern grundsätzliche Unterstützung, ein Mittragen der schulischen Arbeit. Auch *Öffnung von Schule* muss von den Eltern *mit geleistet* werden. Sie können nicht lediglich Forderungen an die Schule stellen. Die heutige Herausforderung der Grundschularbeit ist nur gemeinsam zu bewältigen (14b/42).

Zunächst geht die L. in ihrer Argumentation von einer *grundsätzlich wichtigen Offenheit gegenüber den Bedürfnissen der Schüler* aus. Dann stellt sie fest, dass zunehmend *Ansprüche* an die Schule herangetragen werden, *insbesondere auch von Eltern, die zunehmend die Tendenz haben, Erziehungsaufgaben an die Schule abzugeben* (14b/42). Daraus, so Frau Esser, resultiert eine notwendige Öffnung von Schule, aber auch eine zusätzliche Belastung der LehrerInnen. In dieser Situation einen adäquaten Weg zu finden, gehört zu ihren *Schlüsselfragen* in jüngster Zeit. Ihre Forderung: *Öffnung von Schule ist also nicht nur eine Aufgabe, die die einzelnen Lehrer oder das Kollegium an der Schule entwickeln können, sondern das muss auch im angemessenen Verhältnis von anderen, den Eltern und der Gesellschaft allgemein, mit geleistet werden. Es geht also nicht nur um eine einseitige Verlagerung von Aufgaben in Richtung Schule. Eigentlich ist die Öffnung von Schule/Unterricht für und gegenüber den Eltern ja auch Teil des Reformprozesses und da sollten die auch mitmachen* (14b/42).

Einen nicht zu unterschätzenden Beitrag leisten die Eltern schon dann, wenn sie die L. ob ihrer reformorientierten Arbeit nicht unter Druck setzen, sondern sie darin unterstützen (1b/173). Dass Eltern die Öffnung von Schule mittragen, wird durch die zahlreichen positiven Rückmeldungen, den Wunsch von Eltern nach Fortsetzung dieses Konzeptes in den weiterführenden Schulen sowie im folgenden Gespräch von Eltern untereinander erkennbar: *Eine Mutter sagte mir jetzt mal, die hatte ihr Kind erst neu zu mir in die Klasse geschickt, das war Anfang des 2. Schuljahrs, die hatte mit ner' anderen Mutter draußen gewartet, und die hat dann zu ihr gesagt: 'Also eins kann ich ihnen sagen, bei der Frau Esser da läuft alles ganz anders als bei den anderen, aber sie lernen bei diesem Konzept viel` (1b/223).*

In der Schul-/Unterrichtspraxis gibt es einige Indizien für die elterliche Kooperation bei der Öffnung des Unterrichts.

An erster Stelle ist hier die (unten dargestellte) engagierte Elternmitarbeit zu nennen. Öffnung zeigt sich dabei in mehrfacher Weise: Schule öffnet sich für die Eltern, und diese sind offen für eine Mitarbeit und schaffen so inhaltliche, zeitliche, organisatorische und soziale Freiräume für die Schüler.

Als grundsätzlich positiv bewertet die L. zudem, wie Mütter ihre Kinder unterstützen, wenn sie die von ihnen ausgewählten Buchstaben im Anfangsunterricht einführen wollen. Die Schüler hatten die Offenheit des Unterrichts genutzt, um eigene Buchstaben vorzuschlagen und zu Hause mit Hilfe ihrer Mütter AB mit entsprechenden Aufgaben, Anlautbildern etc. entwickelt (19/15-38).

Die Erwartung an die Eltern beschränkt sich allerdings nicht auf die Unterstützung bei Reformen. Besonders wichtig ist für die L. auch die Unterstützung in der Alltagsarbeit mit den einzelnen Schülern, speziell im Aufbau einer adäquaten Arbeitshaltung. Sehr deutlich skizziert sie Effekte einer gelingenden, aber auch einer defizitären Zusammenarbeit auf diesem Feld: *Und ich hab auch dadurch das Gefühl, wenn ich mit Eltern so gemeinsam an einem Strang ziehe und die das ein Stück weit mit kontrollieren, ob er das auch wirklich macht, was ich ihm jetzt zugewiesen habe, dann hab ich das Gefühl, es lohnt sich mein Krafteinsatz. Aber wenn ich das Gefühl bei anderen wiederum habe, wo ich immer nur dränge und sage: 'Du weißt, das ist deine Sache, nimm dir vor, ohne dass ich dir jedes Mal auf den Füßen stehen muss'. Und ich merke, es läuft aber gar nicht, dann frag ich mich manchmal: 'Bin ich eigentlich blöd? Wer bin ich denn, wenn Eltern zu Hause überhaupt nicht begreifen, was ihre Kinder auch noch zu tun hätten und nur ich denen hinterher laufe?'` (11/88-98).*

Was ihre eigene Belastungen angeht, stellt sie an anderer Stelle leicht enttäuscht fest: *Oder wenn sie dann vier Jahre in meiner Klasse waren, und ich hab so gedacht, Mensch, was hast du da viel Kraft gelassen und hab so im Nachhinein gedacht, manchmal machst du dir mehr Gedanken als die eigenen Eltern darüber (3b/190).*

Konkretes Verständnis bzw. Unterstützung erwartet die L. von den Eltern besonders bei der Entwicklung einer positiven Arbeitshaltung der Schüler (s.u. f), ihrem neuen Fehlerverständnis (1b/173), der Ordnung in Schulmappen/-heften (11/144) sowie den Einzelaspekten, die oben (c) als die Eltern verunsichernd dargestellt wurden. Auch eine ganz konkrete Forderung an einzelne Eltern wird erwähnt. So bittet die L. einige von ihnen: *Sie müssen mit ihren Kindern schon noch mal zu Hause laut lesen und auch entsprechend auf die Betonung und auch auf die Lesegeschwindigkeit achten (17/271).*

e) Engagierte und kompetente Mitarbeit von Eltern in Schule/Unterricht: „Frau Müller (Mutter/HH) zeigt wie es geht“ (7/412).

Ganz wichtig ist Frau Esser, wie im Einführungstext (16) ausgeführt, die Kompetenzen der Eltern in die schulisch/unterrichtliche Arbeit einzubinden und sie für eine entsprechende Mitarbeit zu gewinnen. Die statistische Auswertung (s.o.) belegt die enorme Häufigkeit dieses Engagements und die folgenden Beispiele explizieren den Unterrichtsalltag:

Krippenprojekt: Das im November 1998 über ca. drei Wochen durchgeführte *Krippenprojekt* stellt in mehrfacher Hinsicht ein außergewöhnliches Unterrichtsvorhaben dar.

An dieser Stelle soll allerdings lediglich der Aspekt der Elternmitarbeit entfaltet werden (s. 4.2.3.2.2.4).

Das gesamte Projekt wurde von Frau Müller, der Mutter einer Schülerin, initiiert, die nach Aussage von Frau Esser über beachtliche kunsthandwerkliche Fähigkeiten verfügt, in Zusammenarbeit mit der L. geplant (21b/398) und durchgeführt (ein Vater besorgte lediglich Schafwolle für die Figuren - 7/128). In der zweiwöchigen Realisierungsphase war die Mutter an 7 von 10 Vormittagen in der Schule, hat davon 5 Vormittage durchgängig am Projekt gearbeitet und dabei ca. 9 Unterrichtsstunden gemeinsam mit den Schülern, teilweise auch in Abwesenheit der L. Nach Aussage von Frau Esser ist die Mitarbeit eines Elternteils in dieser Form zwar nicht Alltag, aber durchaus charakteristisch für ihre Visionen von einer (offenen) Schule und auch kein singuläres Ereignis in ihrer Praxis. So ist z.B. der zeitliche Aufwand der Mutter aus der Theater-AG (s.u.) noch höher, wenn auch nicht in dieser konzentrierten Form. Einen Einblick in die Mitarbeit von Frau Müller vermitteln die Auszüge der Unterrichtsprotokolle (s. 4.2.3.2.2.4). Sie lassen auch erkennen, welche Freiräume und zusätzlichen Lernmöglichkeiten dadurch für die Schüler entstehen.

Eine Mutter erstellt **Lernspiele**: Frau Müller, die als Mutter schon entscheidend das Krippenprojekt geprägt hatte, erstellt zu Hause aufwendige Lernspiele, die jeweils auf ein aktuelles Unterrichtsthema bezogen sind und im Rahmen der entsprechenden Unterrichtseinheit von den Schülern vorwiegend im WP genutzt werden (7/1302, 1352). Bisher liegen folgende Spiele mit Spielplan, Frage- und Ereigniskarten vor: Waldspiel, Froschspiel, Puzzle aus Holz zum Leben in der Natur, Biene aus einzelnen Körperteilen als Holzpuzzle, Einmaleinsreihen mit Tiermotiven auf Tapeten (21b/398).

Eltern leiten eine **Theater-AG**: Auf ein weiteres außergewöhnliches Elternengagement und entsprechende Kompetenzen verweist die L. im Rahmen ihrer Ausführungen zu einer (offenen) Schule (s. Et 16). Besonders bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass eine Mutter die Leitung dieser Theater-AG übernimmt und weitgehend unabhängig von der L. über einen Zeitraum von ca. 13 Monaten, teilweise auch nachmittags, mit Schülern arbeitet und mit ihnen mehrere schulinterne und öffentliche (für die Schulgemeinde u. Kindergarten) Aufführungen durchführt. In der Endphase kam auch ein Vater hinzu, der Beleuchtungs- und Tontechnikanlagen besorgte und sowohl bei Proben als auch den Aufführungen betreute (z.B. 14b/100; 16a*/35).

Weitere Einzelhinweise auf Elternmitarbeit im Aufriss (stichwortartig):

- Die L. berichtet von einer Mutter, die *total begeistert immer auf der Suche ist nach guten Lernprogrammen* (für Computer/HH) und diese ihr dann für die Schule zu Verfügung stellt (3b/357). Umgekehrt gibt auch Frau Esser Eltern C-Programme *an die Hand*, damit Kinder, *die das gerne machen, auch zu Hause die Möglichkeit haben, damit zu arbeiten* (3b/408);
- der *Bewegungstag* der Schule wird von zahlreichen Eltern unterstützt, ja in der abgelaufenen Form erst durch sie ermöglicht: *Aufbau und Betreuung der Stationen, Organisation des gesunden Frühstücksbüffets* etc. (20);
- eine Mutter bereitet einen *Naturlehrpfad für die Kinder im Herbst* vor (21b/398);
- eine Mutter übernimmt vertretungsweise zwei von der L. vorbereitete Unterrichtsstunden (7/1419, 1446);

- eine Mutter stellt der Klasse mehrere Behälter mit verschiedenen Eissorten für ihre im Mathematikunterricht eingerichtete *Eisdiele* zur Verfügung (4*/49) und eine Mutter hilft beim Anmalen des Baumschmucks (7/1378, 1389);
- Eltern* helfen mit beim *Plätzchenbacken* (7/1294) und der Reparatur des Aquariums in der Klasse (7/581);
- ein Vater besorgt im Rahmen der Einheit *Vom Korn zum Brot* eine Brotmaschine für die Klasse (5*/24), ein anderer in der Adventszeit einen Weihnachtsbaum (7/736).

Wie schon für den gesamten Bereich der Kontakte zwischen Eltern und Schule/Lehrerin festgestellt, zeigt sich auch hier zahlenmäßig ein deutliches Übergewicht in der Mitarbeit von Müttern. Zudem haben die wenigen Einsätze von Vätern, ausgenommen im Rahmen der Theater-AG, eher marginale Bedeutung.

f) Hoher Stellenwert von Gesprächen/Beratung mit/von Eltern: „... und ich hab dann die Mutter am Ende der Woche angerufen, weil ich ihr gerne Mut machen wollte ...“ (19/62).

An mehreren Stellen (z.B. 4.2.2.4.2) wurden bereits Gespräche mit Eltern und deren Bedeutung analysiert, ebenso ihr absoluter und relativer Anteil am Schulalltag. Da in der Regel Angaben über die Dauer von Gesprächen fehlen, ist eine zeitliche Quantifizierung nicht möglich. Das Spektrum reicht von Gesprächen im Vorübergehen bis hin zu mehr als einstündigen Beratungsgesprächen (21b/383). Eine besondere Bedeutung kommt hier der täglichen Gleitzeit zu. Den Eltern ist bekannt, dass ihnen die L. in dieser Phase auch für Gespräche zur Verfügung steht. Viele Eltern bringen ihre Kinder zur Schule und nutzen dabei die Gelegenheit für ein Gespräch mit Frau Esser (4.2.3.2.2.2).

Hausbesuche durch die L. bilden die Ausnahme, da sie *den Leuten nicht auf die Pelle rücken* möchte. Sie finden dann statt, wenn Eltern nicht in die Schule kommen können, weil etwa ein Säugling zu versorgen ist (21b/416).

Anhand ausgewählter Beispiele erfolgt hier eine Skizze der wesentlichen inhaltlichen Aspekte, die nicht zuletzt ein notwendiges Vertrauen und Dimensionen von Offenheit erkennen lassen.

Alltagsgespräche: In diesen Gesprächen (teilweise per Telefon) geht es um die Erkrankung von Schülern, HA oder Material für (erkrankte) Schüler, kleinere Besorgungen durch Eltern etc. (2*/91, 95; 5*/18, 25; 7/66, 128, 682, 736, 1146, 1303, 1488).

Beratungsgespräche: Die *Arbeitshaltung* der Schüler nimmt in dieser eindeutig wichtigsten Gesprächsgruppe den größten Raum ein, denn darüber spricht die L. *immer wieder mit Eltern*, allerdings nicht immer mit Erfolg. Manchmal führt sie, so ihre Feststellung, mit *den Eltern lange Gespräche*, in mehreren Fällen von ihr initiiert, *aber da passiert nichts*, sodass eine gewisse Resignation aufkommt (6/54). Ein allgemeiner Schwerpunkt solcher Gespräche liegt im 1. Schuljahr (19/166). Aus einem solchen (Schuljahr 2000/2001) berichtet sie von vielen intensiven Gesprächen mit weitgehend einsichtigen Eltern, die sie auf eine positive Entwicklung hoffen lassen (21b/383).

Von erfolgreicher Zusammenarbeit bzw. den entsprechenden Gesprächen zwischen Eltern und Lehrerin zur Förderung der Arbeitshaltung der Schüler wurde in Kapitel 4.2.2.4.2 schon berichtet. Das dort auch erwähnte die Arbeit der L. bestätigende Ge-

spräch zwischen ihr und einem Vater über das, was seine Tochter über Arbeitshaltung, Methodik etc. *in letzter Zeit alles schon gelernt hat*, ist hier noch einmal besonders hervorzuheben, weil es eines von lediglich zwei in den Daten dokumentierten tiefergehenden Gesprächen mit einem Vater ist (7/1104).

Als Dokumentation hier lediglich der Auszug eines Gesprächsprotokolls zur Arbeitshaltung (1. Schuljahr.; s. weitere Beispiele 7/244, 369, 1146, 1352; 4.2.2.4.1). Es vermittelt zunächst einen Einblick, welche Belastungen HA auf Familien ausüben können, aber auch, wie die L. als Folge ihrer Bereitschaft zum Zuhören mit in diese Spannungen genommen wird und durch Übernahme von Verantwortung und klare Absprachen das Kind und seine Eltern zu stabilisieren vermag:

Der Jan kommt aus der Vorschule und hat eine ganz ausgeprägte Antihaltung, etwas konsequent abzarbeiten. Der ließ am Anfang alles ganz schnell unter dem Tisch in der Tasche verschwinden, ohne dass ich sehen konnte, wie viel er schon gemacht hatte. ... Dann kam die Mutter zu mir und hatte fast Tränen in den Augen und sagte, sie könne jetzt bald nicht mehr, zu Hause hätte sie nur noch Ärger und Zoff mit ihm, wenn es um HA gehe. Er würde immer nicht sagen, was er auf hätte, und bei allem, was er anfing, würde er nicht bis zum Ende dran bleiben. Vielleicht sei ihr Anspruch auch zu hoch gesteckt, sie hätten also nur noch Stress. Der Vater ist beruflich sehr eingespannt, und sie ist dann alleine dafür zuständig. Ich hab erst mal nur zugehört, und dann hab ich ihr geraten: 'Bitte lassen sie den Jungen jetzt mal, halten sie sich mal ganz raus, ich werde besonders darauf achten, was er erledigt hat und werde ihnen auch genaue Rückmeldung geben'. Sie sollte sich mal ganz rausnehmen und nichts mehr in Sachen HA mit ihm besprechen, auch nicht mehr dabei sitzen oder etwas dazu sagen. Die erste Woche war ganz entspannt hier und es entwickelte sich bei ihm eine ganz prima Arbeitshaltung. Er hat in der Woche auch viel geschafft, und ich hab dann die Mutter am Ende der Woche angerufen, weil ich ihr gerne Mut machen wollte, und dann hat sie gesagt, dass das zu Hause auch so war. Und jetzt seitdem dieses Gespräch war, merke ich, wie er kommt (19/62).

Beispieltext (28): Gespräch mit einer Mutter über Arbeitshaltung ihres Sohnes

Einen weiteren Schwerpunkt bilden **Gespräche über Lernstörungen**. Zunächst ein Fall, der die L. ob der Probleme des Schülers, aber auch eines mangelnden Vertrauens seitens der Eltern besonders berührt:

Ein Schüler zeigte über längere Zeit deutliche Leistungs- und Sozialdefizite und litt deswegen an starken Selbstzweifeln. *Die Klasse hat ihn*, so die L. in ihrem Bericht, *eigentlich schon integriert und immer wieder Verständnis gezeigt, und wir haben immer wieder versucht, ihn zu ermutigen und zu stärken, bis mir dann irgendwann nach über einem Jahr die Eltern endlich erzählten, was er eigentlich schon für ne Therapiestrecke hinter sich hat, und dass man denen gesagt hatte: 'Reden sie bloß nicht mit der Lehrerin über ihr Kind, denn dann wird er sofort in die Sonderschule abgeschoben'. - Das hat mich schon geschockt, dass es so lange gedauert hatte, bis das Vertrauen da war, das mal offen zu legen, was der eigentlich schon hinter sich hatte, und dass auch ganz konkret Gehirnfunktionsstörungen vorlagen, die für seinen Lese- und Schreiblernprozess gravierend waren (1b/292).*

Beispieltext (29): mangelndes Vertrauen seitens der Eltern gegenüber der L.

In einem zusätzlichen Beispiel berichtet die L. über von ihr festgestellte Wahrnehmungsstörungen bei einem Schüler. Darüber spricht sie in einem langen Gespräch mit der Mutter und empfiehlt ihr den Besuch bei einem spezialisierten Optiker (19/181).

In einem dritten Fall veranlasst sie bei einem türkischen Schüler eine informelle Sonderschulüberprüfung und führt dann ein ausführliches Gespräch (85 Min.) mit dem Schüler, seiner Mutter und der Sonderschullehrerin, indem gemeinsam konkrete Schritte zur Förderung des Jungen abgesprochen werden (7/708, 1127; 19/103).

Einen nicht alltäglichen Inhalt hat das zweite dokumentierte **tiefgründige Gespräch** mit einem Vater. Darin versucht Frau Esser ihm deutlich zu machen, dass seine Kinder durch den Verkehrsunfall der Mutter traumatisiert sind: *Ich habe mit dem Vater damals über seine beiden Kinder gesprochen und ihm deutlich gemacht, die brauchen eine Chance, sich auszudrücken, und gesagt: 'Geben sie ihnen Tagebücher und lassen sie sich frei schreiben in ihren Sorgen und Gedanken, lassen sie die Kinder alles aufschreiben, was ihnen jetzt wichtig ist, was sie gerne der Mutter sagen würden.* Die L. hatte in diesem Fall erkannt, *dass der Vater nicht begreifen konnte, dass seine Kinder traumatisiert sein konnten von dem Unfall, der damals passiert war. Der hatte nicht begriffen, dass die Kinder nicht funktionieren konnten, wie sie sollten. Die brauchten ganz stark eine Form, ihre Gefühle und ihre Stimmungen auszuleben, irgendwie damit umgehen zu können* (17/345 - 369; s. 4.2.3.2.3.4.3).

Weitere Beratungsgespräche finden statt zu: geringem **Selbstwertgefühl** eines Schülers (6/149), die Ängste einer Schülerin beim Einschlafen (7/657), Kinder mit negativen Erfahrungen und Ängsten in ihrer bisherigen Schullaufbahn und entsprechende Maßnahmen der L. (1b/230-309; s. 4.2.1.3).

Gespräche über allgemeine schulische und private Aspekte: Zunächst zwei Gesprächsskizzen, die deutlich machen, wie die L. auch gegenüber Sorgen und Problemen von Eltern offen ist und zu vermitteln bzw. zu relativieren sucht:

Im ersten Elterngespräch ging es darum, wie viel Druck man sich machen lässt von anderen Eltern und Anrufen bzgl. eines Diktates, was ansteht, und dass dieser Mutter durch mein Fragen bewusst wird, dass sie eigentlich gar nicht diesen Druck ausüben will und dieser Druck Kinder, auch ihr eigenes Kind, eher im Lernen behindert als es fördert (7/244).

Von einem Gespräch zur problematischen Arbeitshaltung eines Schüler berichtet die L. kurz: *Die Ängste dieser Mutter, dass ihr Sohn mal wie sie in der Fabrik arbeiten muss, sind so stark, dass sie ihm vieles, was er auch kann, nicht wirklich zutraut* (7/368).

Beispieltext (30): L. in Gesprächen mit Müttern über deren Belastung durch schulische Probleme

An mehreren Stellen erwähnt (bzw. deutet an) die L. anonym auch Gespräche mit Müttern, die deren Privatsphäre betreffen und ein Indiz für besondere Offenheit der L. sowie ein außergewöhnliches Vertrauensverhältnis darstellen (s.a. 7/368; 1204):

In der Klasse spreche ich noch mit einer Mutter ... Wir sprechen über sehr persönliche Dinge auch, Selbstwahrnehmung, wie es einem Menschen geht, ob er das überhaupt noch wahrnimmt? Und ob andere ehrlich fragen, wie es einem geht? (7/298).

Nach dem Abschalten des Gerätes teilt die L. mit – um ein Beispiel für die teilweise starke Belastung an der Grenzlinie zwischen Beruf und Privatheit zu geben –, dass gerade gestern abend eine Mutter zu einem langen Gespräch angerufen habe. Sie habe dabei ihre sehr problematische Situation als arbeitslose Alleinerziehende geschildert. Finanzielle Probleme und der ständige Versuch, irgend einen Job zu finden und die negativen Auswirkungen auf ihre Kinder standen dabei im Mittelpunkt. So ein Gespräch komme auch schon mal am Wochenende vor (6/412).

Beispieltext (31): Gespräche zwischen Eltern und L. über private Aspekte

g) Zusammenarbeit mit/Unterstützung durch institutionalisierte Mitwirkungsorgane: „*Am letzten Elternabend kriegte ich einiges mit ...*“ (6/185).

Wenngleich zu dieser Dimension der Zusammenarbeit zwischen Eltern und einer (offenen) Schule nur spärliche Daten vorliegen, so kann doch anhand einiger Beispiele deren Relevanz angedeutet werden. Grundsätzlich ist Frau Esser der Meinung, dass *sie mit zunehmender Berufserfahrung sicherer in der Elternarbeit* wird (17/135).

Für den oben schon erwähnten **Bewegungstag** konnte die Schulkonferenz durch entsprechende Vorbereitungen und Informationen der L. (Film, Spiele während einer Sitzung) gewonnen werden (7/469, 473, 493, 568). Erst durch ihre Unterstützung wurde die Realisierung dieses konzeptionellen Bausteins möglich. Sicher kann auch angenommen werden, dass die Schulkonferenz damit dem konzeptionellen Anliegen einer *Bewegten Schule* (Öffnung für Bewegungs-/Spielbedürfnisse, koordinative Fähigkeiten, Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler, sinnvolle Gestaltung der Bewegungspausen etc.) positiv gegenübersteht. Immerhin waren an diesem Tag etwa 50 Eltern aktiv beim Aufbau und der Betreuung der Stationen (20).

Elternabende der L. sind *immer sehr lebendig* (1b/173), sie werden mehrmals direkt oder indirekt in den Daten angesprochen.

Zunächst ein ausführliches und sehr plastisches Beispiel. Es lässt einige Aspekte der Thematik transparent werden, nicht zuletzt die Eigendynamik einer um Offenheit bemühten Elternarbeit sowie im Gefolge deren Unterstützungsfunktion für wichtige Anliegen der L., etwa bei der Problematik des Leistungsdrucks:

Am letzten Elternabend kriegte ich einiges mit, das war sehr rege und sehr offen unter den Eltern und die Gespräche untereinander, die waren viel interessanter und wichtiger eigentlich als die Gespräche im Plenum. Da sagte eben auch eine Mutter, sie wäre bald verrückt geworden zu erleben, mit welcher Ehrgeiz und welcher Schärfe teilweise Eltern Leistungen von ihren Kindern einklagen, die sie selbst so nie gebracht haben. Die jetzt alles in die Kinder hineinlegen und erwarten, dass diese das bringen. Und wenn das auch noch die Eltern sind, die mir als L. gleichzeitig sagen: 'Ich hab so ein schlechtes Gewissen, weil ich jetzt in eine Umschulungsmaßnahme gegangen bin und weil ich meinen drei Kindern überhaupt nicht mehr gerecht werde'. Und die mich dann fragen: 'Schaffen die das denn alles so, wie wir uns das vorstellen, was könnte ich denn noch tun?' Und ich sag dann: 'Ja, sie müssen aufpassen, dass sie ihr eigenes Kind nicht ständig überfordern'. Und die sind es jetzt ganz besonders, die Druck machen und dann feststellen müssen: Meine Kinder kriegen plötzlich solche Ängste vor Arbeiten, die sie vorher nicht hatten, weil mein Druck, den ich mache, so enorm wird. (HH: Es ist ja erstaunlich, dass so offen auf einem Elternabend darüber diskutiert wird. Das ist nicht typisch.) Nee, die Eltern sind auch nicht typisch, viele nicht. Ich wundere mich auch immer wieder, wie lebendig das ist, was da so abläuft. Ich sitz dann manchmal da und lach mit oder denk, dass hätte ich jetzt nicht erwartet, dass man das so offen und ehrlich ausspricht. Aber ich arbeite ja auch schon länger an dieser Offenheit.

Eine Mutter, die hat eine Tochter, die ist sicherlich in vielen Bereichen hochbegabt, und die fragt mich dann noch, was sie noch tun könnte, damit ihr Kind auch wirklich mitkommt. Dann sagen auch Eltern zu ihr: 'Also, jetzt ist es aber bald gut.' Und ich sag auch: 'Passen sie auf, dass die nicht irgendwann einmal keine Lust mehr hat, wenn man ihr ständig immer noch mehr abverlangt.' Das sagt man ja eigentlich nicht auf einem Elternabend vor allen, aber der Austausch untereinander ist dann so offen, dass man selbst das sagen kann, weil die wissen,

wie gut die Schülerin ist. Bei leistungsschwachen Kindern ist das anders. Das find ich dann schon interessant, dass da so ganz persönliche Fragen auch gestellt werden.

Ich hatte eigentlich vorgehabt an dem Elternabend, diese Thematik der Geldgeschenke bei Noten oder überhaupt die Notengebung anzusprechen, aber es war so spät schon und wenn ich das um 21.45 angesprochen hätte, dann wäre das überhaupt nicht mehr zu Ende gekommen. Da hab ich gedacht, das geht jetzt nicht, das muss ich aber noch tun (6/185-210).

Beispieltext (32): offene Diskussionen auf einem Elternabend

Weitere Aspekte institutionalisierter Elternarbeit im Aufriss (stichwortartig):

- In einem Gespräch zwischen der Klassenelternbeiratsvorsitzenden und der L. vor einem Elternabend wird deutlich, dass es *kaum Aufgaben* und *keine Probleme* gab (5*/30; 7/298, 1451);
- an Elternabenden findet *viel Austausch*, auch *kritischer Austausch* statt (1b/173; s.o. a);
- Frau Esser versucht *Rechtfertigungspositionen* an Elternabenden zu vermeiden und stattdessen die Eltern zu informieren bzw. zu gewinnen (17/115-127; s.o. c).

Abschließend eine Randbemerkung der L., die noch einmal einen grundsätzlichen Einblick in ihr Verständnis von Zusammenarbeit zwischen Eltern und (offener) Schule/LehrerIn vermittelt und eine entsprechende Offenheit akzentuiert. Sie ermutigt Eltern, auch Ansprüche an die LehrerInnen der weiterführenden Schulen zu stellen. Daraus kann auf eigene Offenheit solchen Ansprüchen gegenüber und eine entsprechende Praxis geschlossen werden. Stand im obigen Beispiel des Elternabends für Frau Esser eine größere Offenheit der Eltern im Vordergrund, so zielt sie bei ihnen hier auf die Entwicklung von mehr Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein in der Wahrnehmung des Wohls der Kinder: *Ich hab auch immer so die Hoffnung, dass sie (die Kinder in der weiterf. Schule/HH) vielleicht auch zunehmend nicht aufgeben, ihre eigenen Gedanken, ihre eigenen Ideen und Vorschläge für Unterricht doch immer wieder dazwischenzubringen und einzuklagen. Da hab ich auch in der Elternarbeit, etwa auf Elternabenden, drum gebeten, dass sie nicht, wenn die Kinder weiter sind, aufgeben und aufhören mitzudenken oder mit einzuklagen, zu fordern und Ansprüche zu stellen, wenn es gerechtfertigt ist, und das nicht nur in der Grundschule zu tun (1b/496).*

Offenheit von Schule für die Eltern

Insgesamt zeigt sich in der Schul-/Unterrichtspraxis von Frau Esser ein hohes Maß an Offenheit gegenüber den Eltern.

Zunächst darin, dass die Lehrerin offen ist für die Vorbehalte, Probleme und Sorgen der Eltern gegenüber dem (neuen) Schul-/Unterrichtskonzept, aber auch offen für die Bestätigung und Unterstützung von Reformen durch die Eltern. Die L. ermutigt zudem die Eltern, eine solche Offenheit einzufordern, auch in weiterführenden Schulen.

Eine besondere Qualität der Arbeit von Frau Esser stellt außerdem ihre Offenheit für die engagierte und kompetente Mitarbeit von Eltern dar. Daraus ergeben sich Möglichkeiten zur Förderung der kindlichen Lernprozesse, die die L. ohne die Eltern so nicht bieten könnte (z.B. im Rahmen von Werk- und Gestaltungsaufgaben in Projekten, der Leitung einer Theater-AG durch eine Mutter außerhalb des Unterrichts).

Ebenfalls sehr ausgeprägt ist bei Frau Esser die Bereitschaft für offene und intensive Elterngespräche. Diese Gesprächsoffenheit hat zunächst eine organisatorische Ebene.

Frau Esser bietet mit der täglichen Gleizeit eine regelmäßige und verlässliche Gesprächsgelegenheit an, steht aber auch nachmittags/abends und am Wochenende zur Verfügung. Ferner zeigt die L. Offenheit den Gesprächsinhalten gegenüber. Das Spektrum reicht von schulischen Beratungsaspekten (die gleichermaßen von ihr oder den Eltern thematisiert werden – z.B. eine problematische Arbeitshaltung eines Schülers), über Sorgen, Probleme und Ängste von Eltern gegenüber ihren Kindern (etwa traumatische Erfahrungen von Kindern bei einem Unfall ihrer Mutter) und reicht bis zu sehr *persönliche(n) Dingen* einzelner Mütter (z.B. die finanziellen und anderen Schwierigkeiten einer arbeitslosen allein erziehenden Mutter).

Die Offenheit der L. gegenüber den Eltern zeitigt auch einen offenen Austausch von Eltern untereinander, etwa auf Elternabenden.

4.2.3.1.5 Offenheit für externe Experten und außerschulische Lernorte¹: *„Als Öffnung nur auf den Klassenraum bezogen, das wäre mir auch zu eng“* (14b/85).

Als Öffnung nur auf den Klassenraum bezogen, das wäre mir auch zu eng. Ich denke, die Öffnung muss auch weiter gehen, dass man Räume schafft in andere Lernwelten reinzuschauen, also auch andere Umgebungen wahrzunehmen. Ich denke, wenn Öffnung sich nur auf den Raum der Schule beschränkt, dann ist das auch zu wenig. Also, da sehe ich z.B. die Chance verschiedene Berufsfelder aufzusuchen, Kompetenzen von anderen Menschen kennenzulernen, denen als Experten zu begegnen. Oder die Umgebung um die Schule herum und im Wohnort mit offenen Augen wahrzunehmen und auch zu strukturieren und zu begreifen, manches, was für die Kinder alltäglich und so selbstverständlich ist, in ihren Fragehorizont zu rücken. Ihnen so zu helfen, ihre Lebenswirklichkeit anders wahrzunehmen. Aber das muss man ein Stück weit planen, ja, aber auch zulassen, denke ich. Mir ging das so im letzten Herbst, als wir die Thematik Wasser hatten und dann stand jemand auf der Straße und machte eine Untersuchung zu den ganzen Abwasserkanälen mit einem Computer, der auf einem Fahrzeug installiert war. Das hatten halt welche wahrgenommen, dass da so jemand im Ort ist. Als der dann in der Nähe der Schule war, schlugen sie vor, doch einmal dort hin zu gehen und zu befragen, was er da alles in seiner Kamera sieht. Da muss man halt dann auch bereit sein, die Türen aufzumachen und zu gehen ... (14b/85).

Einführungstext (17): Schule für andere Lernwelten öffnen

I. Grundsätze: *„... mindestens einmal in jedem Monat ...“* (10/23).

Mit der Öffnung der Schule für externe Experten und außerschulische Lernorte erweitert Frau Esser den Personenkreis einer (offenen) Schule erneut sowie auch die Lernwelten, die für die Lernprozesse der Kinder förderlich sein können. Diese Öffnung nimmt aber im Unterrichtsalltag – die L. betont dies ausdrücklich – und in den Daten eine Randstellung ein und erreicht keineswegs die Bedeutung von Elternmitarbeit.

Die Argumentation von Frau Esser ist sehr klar: *Als Öffnung nur auf den Klassenraum bezogen, das wäre mir auch zu eng.* Weder die *Experten* der Schule (Lehrer, Schüler, Eltern) noch ihre *Lernwelt* vermögen den Schülern hinreichende Bedingungen eines lebensweltorientierten Lernens zu bieten, eines Lernens, das die Schüler für ihre Leben als Kinder und später als Erwachsene tüchtig macht.

¹ Wenngleich hier der Schwerpunkt auf allgemein schulischen Aspekten liegt, werden auch den Unterricht betreffende Merkmale tangiert, da eine trennscharfe Abgrenzung nicht möglich ist.

Zusammengefasst ergeben sich folgende Aspekte:

- **Schule muss den Schülern Einblicke in andere Lernwelten ermöglichen;**
- **Schule muss gemeinsam mit den Schülern deren Lebenswelt als Lernwelt erschließen;**
- **Schule muss die Begegnung mit anderen (außerschulischen) Menschen als Experten ermöglichen;**
- **Schule muss offen und flexibel für entsprechende Fragen und Vorschläge der Schüler sein;**
- **allerdings, da das normale Arbeits-/Lernpensum von Schule sehr umfangreich ist und zudem die angesprochenen Lernwelten organisatorisch und zeitlich aufwendig sind, kann ihnen lediglich eine Randposition im schulischen Leben zugewiesen werden.**

Essentials (17): externe Experten und außerschulische Lernorte

II. Konkretisierung und Realisierung: „... wenn jetzt die Natur so erwacht ...“

(3b/51).

Die Daten enthalten neben den skizzierten Forderungen auch einige Einblicke in die Umsetzung:

Im Unterrichtsalltag ist es zunächst wichtig, dass die L. offen und flexibel ist, wenn Schüler Vorschläge für das Einbeziehen von Experten und außerschulischen Lernorten machen. Exemplarisch zeigt sich dies bei dem *Kanalbauer* (Et.17) und der Idee von Schülern, zum Thema *Wald* den Förster einzubeziehen.

Es bleibt aber nicht bei solchen mehr zufälligen Möglichkeiten, vielmehr überlegt Frau Esser schon bei der Planung von Gesamtthemen mit den Kindern, ob es nicht möglich ist, *Experten reinzuholen, oder z. B., wenn jetzt die Natur so erwacht, die Natur draußen sehr elementar zu erleben* (3b/51). Als solche Experten bzw. außerschulische Lernorte/*verschiedene Berufsfelder* sind in den Daten aufgeführt: z.B. Imker, Erzbergwerk, Kanalbauer, Bäcker, Polizei, *Walderkundungsgang* und Interview mit dem Förster, Unterrichtseinheit zur Zahngesundheit mit der Gesundheitsberaterin des Kreises, Stausee, Erzbergwerk, Wasserwerk, Naturlehrpfad (7/38, 475; 21b/212, 398; 31b/10; 32b/30-36; 33b/15).

Um die Nutzungsmöglichkeiten zu verbessern, legt die L. in ihrer Schule mit KollegInnen eine Kartei an, in der außerschulische Einrichtungen wie Gesundheitsamt, Gartenbauverein, Förster etc. und die jeweiligen Ansprechpartner aufgeführt und allen in der Schule zur Verfügung gestellt werden (7/627).

Allerdings, Frau Esser sieht auch klare Grenzen für die Öffnung nach außen: *Bei vielen Themen geht das nicht, und außerdem bin ich dann ständig unterwegs, was viel Zeit kostet, und das halte ich auch nicht für angemessen* (11/170). Die quantitative Konsequenz daraus benennt sie im Fragebogen: *mindestens einmal in jedem Monat – Orte/Sachverhalte außerhalb der Schule erkunden* (10/23).

Offenheit von Schule für externe Experten und außerschulische Lernorte

Eine solche Öffnung fordert Frau Esser *expressis verbis*; denn will eine zeitgemäße Schule den Schülern gerecht werden, ihnen ein adäquates Lernen ermöglichen, dann muss sie sich für externe Experten und außerschulische Lernorte öffnen, da LehrerInnen/Schule nicht über hinreichende Kompetenzen und *Lernwelten* verfügen.

Mit einer solchen Öffnung rückt auch die Lebenswelt der Schüler in ihren *Fragehorizont*, sie erhalten Einblicke in weitere *Lernwelten* und *Berufsfelder* und begegnen anderen Menschen als *Experten*.

Diese Öffnung ist sowohl systematisch bei entsprechenden Themen einzuplanen (z.B. beim Thema Wasser ein Besuch im Wasserwerk), die L. sollte aber auch offen und flexibel im Unterrichtsalltag sein, wenn Schüler entsprechende Vorschläge machen (z.B. beim Thema *Wald* den Förster einzubeziehen oder den *Kanalbauer*, den Schüler auf dem Schulweg beobachtet haben, aufzusuchen und zu befragen).

4.2.3.1.6 Offenheit in Schule und Gesellschaft: „*Öffnung von Schule ... muss auch im angemessenen Verhältnis von anderen, ... der Gesellschaft allgemein, mit geleistet werden*“ (14b/42).

Ich denke auch, dass die Rahmenbedingungen in der Schule, etwa die Arbeitszeitverlängerung, zunehmend dagegen sprechen, so zu arbeiten, wie ich das gerne möchte, weil das schon sehr viel, glaube ich, auf die Dauer mit Selbstausschöpfung zu tun hat. Weil man sich schon fragen muss, in welchem Rahmen bin ich bereit zu investieren, und wo muss ich einfach auch Abstriche machen, weil ich sonst selbst nicht weiß, wo ich dann bleibe. Denn so eine offene Schule, so ein Unterricht kann auch sehr zeitintensiv in der Vorbereitung und sehr aufwendig sein ... Dafür müsste es eine Unterstützung durch das Kultusministerium geben, denn hier ist auch die Gesellschaft gefragt (1b/153).

Einführungstext (18): die Gesellschaft muss Rahmenbedingungen für Schule verbessern

I. Grundsätze: „*... dass die Rahmenbedingungen in der Schule, ..., zunehmend dagegen sprechen, so zu arbeiten, wie ich das gerne möchte ...*“

(1b/153).

In wenigen Anmerkungen skizziert Frau Esser das aus ihrer Sicht notwendige Verhältnis zwischen einerseits der Gesellschaft allgemein (im speziellen auch der Kultusadministration als Repräsentant der Gesellschaft) sowie andererseits der Schulen bzw. ihrer LehrerInnen, die um eine zeitgemäße Schule bemüht sind.

Fasst man die knappen Ausführungen zusammen, so lassen sich folgende Merkmale formulieren:

- **Schüler und Gesellschaft stellen (zunehmend) Anforderungen an die Schule;**
- **denen kann Schule nicht alleine gerecht werden;**
- **die Gesellschaft hat daher die Schule angemessen zu unterstützen, auch bei der Öffnung von Schule/Unterricht, sowie**
- **adäquate Rahmenbedingungen zu schaffen.**

Essentials (18): Unterstützung von (offener) Schule durch die Gesellschaft

II. Konkretisierung und Realisierung: „... *teils fehlende Kultur der Anerkennung* ...“(10/7).

Frau Essers Argumentationsfigur an dieser Stelle: Die Gesellschaft, hier vertreten durch das Kultusministerium, hat die Bemühungen der LehrerInnen zur Öffnung der Schule zu unterstützen, da diese die damit verbundenen Belastungen nicht alleine tragen können. Denn, so stellt sie im Rahmen ihrer konzeptionellen Überlegungen (14b) fest, neben den wachsenden Bedürfnissen der Schüler, werden zunehmend gesellschaftliche Ansprüche an die Schule gestellt, denen nach ihrer Einschätzung adäquat nur mit einer entsprechenden Öffnung begegnet werden kann. Dieses ist aber von LehrerInnen/Schule allein nicht zu leisten, ergo hat sich die Gesellschaft in einem angemessenen Verhältnis daran zu beteiligen.

Frau Esser stellt also keine einseitigen Forderungen an die Gesellschaft, vielmehr hält sie die gesellschaftlich/beruflichen Anforderungen an die Kompetenzen der Schüler im Wesentlichen für gerechtfertigt (s. 4.2.2).¹ Die entsprechenden Ansprüche an die Schule bzw. *Fähigkeiten*, die *vielmehr in unserer Gesellschaft gefragt werden*, sind in den Daten allgemein benannt als *Fähigkeiten und Fertigkeiten ... , um in dieser Welt ... überhaupt klar zu kommen, lebensstüchtig zu sein* (12/36, 99, 116-129; 14b/35). Generell hat Schule die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass Schüler über ihre Schulzeit hinaus das *Lernen lernen* (12/32; s. 4.2.2)

Besondere gesellschaftsbedingte Herausforderungen an Schule bilden die genannten familiären Veränderungen sowie Kinder nichtdeutscher Herkunft (s. 4.2.3.1.4)

Unterstützung der Schule durch die Gesellschaft kann zunächst durch konkrete Mitarbeit von Eltern und externen Experten als Mitglieder der Gesellschaft in und außerhalb der Schule geleistet werden (s.o.).

Eine besondere gesellschaftliche Verantwortung sieht Frau Esser auch, wie angedeutet, in den Rahmenbedingungen, unter denen Schule stattfindet. Nach ihrer Einschätzung sprechen aber diese Bedingungen, wie *etwa die Arbeitszeitverlängerung*, zunehmend dagegen, *so zu arbeiten*, wie sie *das gerne möchte*, denn auf Dauer führe diese zu einer *Selbstaussbeutung* (1b/153). Im Kontext des brügelmannschen Fragebogens beklagt die L. zudem die *teils fehlende Kultur der Anerkennung seitens des Arbeitgebers, der Gesellschaft* (10/7).

Offenheit in Schule und Unterstützung durch die Gesellschaft

Frau Esser sieht eine Interdependenz zwischen einer (offenen) Schule und der Gesellschaft: Die Gesellschaft stellt zunehmend Forderungen an die Schule, denen diese sich zu stellen hat. Diesen Forderungen kann allerdings nur eine (offene) Schule gerecht werden. Da aber diese Öffnung nicht alleine von der Schule oder gar gegen Widerstände von außen geleistet werden kann, ist eine Unterstützung durch die Gesellschaft notwendig. Geschehen kann dies etwa durch eine konkrete Mitarbeit von Eltern und externen Experten im Schulalltag, eine *Kultur der Anerkennung seitens des Arbeitgebers und der Gesellschaft* sowie eine Verbesserung der *Rahmenbedingungen* (z.B. Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung).

¹ Eine grundsätzliche Akzeptanz spricht sie auch gegenüber dem Rahmenplan aus, verweist aber auf dessen partielle Überfrachtung und ihre Freiheit, davon abzuweichen (14b/121).

4.2.3.1.7 (offene) Grundschule und die Zusammenarbeit mit anderen Schulen und dem Kindergarten¹: „*Aber wichtig find ich für die Kinder, dass die Arbeit weitergeht*“ (1b/478).

Aber ich denke, mich setzt das aber auch nicht unter Druck oder weil ich einfach sehe, dass die Kinder, die aufs Gymnasium gegangen sind, die ich für stabil und fit hielt, die kommen eigentlich auch klar. Die brauchen zwar ne Zeit, um klar zu kommen, aber mit der Zeit klappt das. Ich hab auch immer so die Hoffnung und schärf ihnen das auch ein, dass sie auch zunehmend nicht aufgeben, ihre eigenen Gedanken, ihre eigenen Ideen und eigenen Vorschläge für Unterricht doch immer wieder dazwischenzubringen und einzuklagen (1b/491).

Einführungstext (19): Schüler sollen auch an weiterführenden Schulen Vorschläge für den Unterricht machen

I. Grundsätze: „... *besserer Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit* ...“ (21b/441).

In den Daten werden – zumeist en passant – in unterschiedlichen Kontexten auch andere Schulen thematisiert. Dabei lassen sich vier Ebenen² unterscheiden: Das Verhältnis der Grundschule zu Partnerschulen, benachbarten Sonderschulen, benachbarten Grundschulen und weiterführenden Schulen. Frau Esser misst der Zusammenarbeit mit den genannten anderen Schulen aus unterschiedlichen Motiven ein besonders Gewicht bei. Im Vordergrund steht dabei ihr Wunsch, dass ihre Schüler auch nach einem Wechsel zur jeweiligen weiterführenden Schule ihre Schullaufbahn erfolgreich fortsetzen. Daher nehmen auch entsprechende Daten den größten Raum innerhalb der vier Ebenen ein.

Zusammengefasst ergeben sich die folgenden Merkmale:

- **die Zusammenarbeit mit einer Partnerschule/-klasse eröffnet den Schülern vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten;**
- **eine Zusammenarbeit mit benachbarten Sonderschulen kann insbesondere analytische und diagnostische Kompetenzen in der Grundschule ergänzen;**
- **durch eine Zusammenarbeit mit benachbarten Grundschulen kann ein Austausch konzeptioneller Elemente und Materialien erfolgen;**
- **die Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen ist auf folgenden Feldern relevant:**
 - **eine konzeptionelle Annäherung ist wichtig für die Schüler, entlastet die LehrerInnen und erleichtert die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern;**
 - **die GrS muss auf die weiterführende Schule und den Übergang vorbereiten;**
 - **die GrS muss Voraussetzungen für die spätere Entwicklung in weiterführenden Schulen leisten;**
 - **weiterführende Schulen müssen sich trotz einiger Reformansätze viel mehr auf die Arbeit der GrS zubewegen;**
 - **der Status quo der Zusammenarbeit ist eher marginal und problematisch;**
- **eine offen-konstruktive Zusammenarbeit mit Kindergärten ist anzustreben.**

Essentials (19): Merkmale der Zusammenarbeit zwischen (offener) GrS, anderen Schulen und Kindergärten

¹ Auch hier gilt die Verabredung, dass grundsätzlich keine konkreten positiven oder negativen Aussagen (zu einzelnen Schulen), sofern letztere überhaupt einmal erkennbar werden sollten, in der Analyse dokumentiert werden.

² Darüber hinaus findet ein singulärer Kontakt zu einer benachbarten sozialpädagogischen Fachschule statt (4.2.3.2.3.4.3).

II. Konkretisierung und Realisierung: „... haben wir ... Fragen gesammelt für die weiterführenden Schulen ...“ (1b/418).

Partnerschulen/-klassen: Von Partnerschulen/-klassen wird lediglich an einer Stelle berichtet. Dort teilt die L. mit, dass sie in der Vergangenheit mehrmals mit einer Kollegin einer anderen Schule, zu der sie *einen guten Draht hatte und die die gleiche Klassenstufe* leitete, zusammengearbeitet hat. Die Kinder nahmen Briefkontakte auf und gemeinsam wurden Klassenfahrten geplant (*die Kinder aus beiden Klassen* und die LehrerInnen) und durchgeführt. Dabei ergaben sich persönliche Brieffreundschaften, die bei einigen Kinder lange anhielten. Grundsätzlich spricht sich Frau Esser für solche Kontakte aus und beabsichtigt auch, für ihre jetzige Klasse eine solche Möglichkeit anzubahnen (21b/434).

Sonderschule: Eine aus Sicht der L. durchaus positive Zusammenarbeit mit einer benachbarten Sonderschule findet über eine Kollegin statt, die im Rahmen eines gemeinsamen Unterrichts (Integrationsmaßnahme) an die Grundschule der L. teilabgeordnet ist. An drei Beispielen wird diese Zusammenarbeit konkretisiert: Die Sonderschullehrerin informiert in einer Konferenz das Kollegium (aus der Sicht von Frau Esser gewinnbringend) über Ursachen und Handlungsoptionen des *hyperkinetischen Syndroms* bei Kindern (16b/60). Außerdem berichtet die L., dass sie diese Kollegin zur Analyse von Lernstörungen unterhalb der Ebene eines formalen Prüfungsverfahrens mit hinzuzieht. Im ersten Beratungsgespräch mit einem Schüler und seiner Mutter geht es darum, *einmal zu überprüfen, herauszufinden, ob sie irgendwelche kognitiven Störungen feststellen kann* (7/708). Im zweiten Fall führt die Sonderschullehrerin einen Test zur phonetischen Wahrnehmungsdifferenzierung durch und gibt im Anschluss Frau Esser Hinweise für den weiteren Lese-/Schreibprozess der betreffenden Schülerin (19/103).

Grundschulen: Auch die Zusammenarbeit mit benachbarten Grundschulen wird nur kurz angesprochen. Aus Sicht der L. wäre hier *besserer Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit wichtig*, besonders im Rahmen des Schulverbundes. Von Ausnahmen abgesehen scheitert dies allerdings, so Frau Esser, *wahrscheinlich wegen unterschiedlicher Konzepte und Zeitmangel* (21b/441). Mit dem kollegiumsübergreifenden Seminar und dem Wunsch nach Einrichtung einer *Lernwerkstatt* wurden bereits Formen der Kooperation vorgestellt, wie Frau Esser sie für sinnvoll und wünschenswert ansieht (1/105-129; 3b/423; s. 4.2.3.1.3).

Weiterführende Schulen: Ausführlicher und differenzierter werden die Kontakte bzw. die Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen thematisiert. Eine Kooperation auf dieser Ebene erhält aus Sicht der L. ein besonderes Gewicht, denn für die Schüler ist es wichtig, dass neben einer Konzeption/einem Programm einer (offenen) Grundschule und der entsprechenden Zusammenarbeit im Kollegium eine in der Grundschule begonnene Arbeit in den weiterführenden Schulen eine Fortsetzung findet.

Auch für sie selbst als Lehrerin hat dies durchaus Relevanz, so Frau Esser. Wenngleich sie sich selbst nicht durch entsprechende Diskrepanzen unter *Druck* gesetzt sieht, so hält sie es trotzdem für problematisch, wenn man sich von *den Eltern sagen lassen*

muss: Ja, wenn die dann mal auf weiterführende Schulen kommen, dann ... Hinter einer solchen Formulierung steht aus Sicht der L. die Erwartung, *dass man in anderer Form darauf vorbereitet, dass man eben vieles aufgibt von dem, was man wirklich für wichtig erachtet, und streng im Gleichschritt Marsch (...) dann vorgeht.* Eine *fehlende Offenheit* untereinander kann LehrerInnen unterschiedlicher Schulen *schon stark unter Druck setzen*, so das Resümee der L. (1b/478).

Allerdings ist diese Öffnung nicht einseitig zu sehen. Frau Esser ist durchaus der Auffassung, dass die Grundschule sich fragen (lassen) muss, welche *Voraussetzung* (sie) ... *für die spätere Entwicklung in weiterführenden Schulen leistet* (1b/392), und kann sich daher auch nicht *einfach abkoppeln* (1b/496). Vielmehr muss sie die Schüler neben fachlichen Leistungen besonders mit einer positiven Arbeitshaltung sowie Durchsetzungs- und auch Anpassungsfähigkeit ausstatten (1b/463).

Umgekehrt ist auch die Arbeit an den weiterführenden Schulen zu hinterfragen. *Die müssten sich vielmehr auf die Arbeit der Grundschule zubewegen.* Teilweise ist es nämlich für die L. *etwas sehr Deprimierendes* zu sehen, dass dort viele LehrerInnen im *alten Trott* weiterarbeiten und im Gefolge *Fähigkeiten, die die Kinder entwickelt haben, untergehen* (1b/463). Allerdings sieht sie durchaus auch, dass an einigen dieser Schulen an einem Reformkonzept gearbeitet wird (1b/453) und von einzelnen LehrerInnen *Gehversuche* in Richtung von Reformen des Unterrichts unternommen werden (1b/463). Konkret berichtet sie etwa von der Möglichkeit für Schüler bzw. deren Eltern, eine Klasse mit *Freier Arbeit* an einer weiterführenden Schule auszuwählen. Außerdem erwähnt sie eine Gymnasiallehrerin, *die eigentlich sehr innovativ und offen* ist (17/17).

Die konkreten Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen sieht die L. aufgrund ihrer Erfahrungen als marginal an. Als ein negatives Beispiel benennt sie eine Tagung des Schulverbundes¹:

Ich hab dort mal einen Themenschwerpunkt im SU mitgestaltet, und dann war ein Kollege von der weiterführenden Schule da, und der hat dann nur lapidar gesagt: 'Sie wollen mir doch wohl nicht erzählen, dass man so was wirklich auch praktisch umsetzen kann'. Das war eigentlich nur eine Dokumentation von praktischen Unterrichtserfahrungen, was wir da versucht haben rüberzubringen. Dann hab ich gedacht, wenn das das Ergebnis ist, dann weiß ich nicht, was das für eine Funktion hat. Ich hab nicht den Eindruck, dass das sehr viel bringt, was dort behandelt wird. Das ist kein Austausch. Für mich ist das auch verschenkte Zeit, dahin zu gehen. Da müsste das anders konzipiert sein, damit das was bringt (1b/478).

Beispieltext (33): schwierige Zusammenarbeit im Schulverbund

Gemeinsam mit den Schülern bereitet die L. den Übergang zu den weiterführenden Schulen gezielt vor. Sie thematisiert mit ihnen diese wichtige Phase und *schärft* ihnen ein, *dass sie auch zunehmend nicht aufgeben, ihre eigenen Gedanken, ihre eigenen Ideen und eigenen Vorschläge für Unterricht doch immer wieder dazwischenzubringen und einzuklagen* (1b/491; Entsprechendes legt sie im Übrigen auch den Eltern nahe – 1b/496).

¹ Der Schulverbund ist eine per Erlass vorgegebene formale Zusammenarbeit zwischen GrS und den entsprechenden weiterführenden Schulen einer Region.

Auch hier bleibt es nicht lediglich bei Appellen. Gemeinsam werden eine schriftliche Befragung der weiterführenden Schulen erarbeitet und mehrere Hospitationen dort durchgeführt (1b/418-498; 33b/17, 21, 30). Die Reaktionen der Schulen auf die Befragung reichen von *interessiert und intensiv* bis *indifferent*:

In der Vier haben wir das gemacht, da haben wir auch Fragen gesammelt für die weiterführenden Schulen, solche Briefe losgeschickt und dabei haben sie ihren eigenen Unterricht reflektiert, was ihnen wichtig ist. (Nachfrage zu den Briefen durch HH) An die weiterführenden Schulen und die aufgefordert, dazu Stellung zu nehmen, was sie da erwartet und ob dieses oder jenes Element, ob Bücherschreiben oder zu forschen wie im SU oder mit ner Rechtschreibkartei zu arbeiten oder Geschichten zu schreiben, ob das alles noch vorkommt? ... Die Schule ..., die schon auch an einem Reformkonzept arbeitet, die hat einen ganz tollen Brief geschrieben und den Kindern eine echte Rückmeldung gegeben. Der Schulleiter, der ist interessiert und hat ganz intensiv geantwortet, das fand ich schon beeindruckend. Andere Schulen verhielten sich eher indifferent (1b/418 - 458).

Beispieltext (34): Schüler befragen weiterführende Schulen nach Unterrichtselementen

Wenn man die Schüler dann abgegeben hat, so die L., kann man nur noch hoffen, dass sie genug Selbstwertgefühl und genügend Ausdauer und eine entsprechende Arbeitshaltung mitbringen, um dann in diesem System stabil zu sein, sich durchbeißen zu können und sich ein Stück weit auch anzupassen. Über die fachlichen Leistungen macht sie sich dagegen keine Sorgen (1b/463).

Eine systematische Rückmeldung über die weitere Entwicklung der einzelnen Schüler an den weiterführenden Schulen ist aus der Sicht der L. wünschenswert, scheitert aber nicht zuletzt am allgemein geringen Interesse und der zeitlichen Überbelastung der LehrerInnen, auch ihrer eigenen (1b/463).

So bleibt die Rückmeldung auf einzelne zufällige Berichte von Eltern, LehrerInnen und Schülern beschränkt. Diese sind in der Tendenz positiv, allerdings ohne Euphemismen, und betonen besonders solche Aspekte, die nicht zuletzt als Folge von Offenheit des Unterrichts angesehen werden können. Hier einige Beispiele:

Also ich hab Eltern, die mir das sehr deutlich auch gesagt haben, was mir wichtig war, was Kinder lernen sollten, und ich krieg auch so ne Rückmeldung, dass, wenn ein größerer Kreis von Kindern zusammen weitergeht, dass die Kollegen auffallend was beobachten, dass die in ihrem Sozialverhalten eigentlich ganz fit sind, dass die das gerne haben, mit diesen Gruppen zu arbeiten, weil die bestimmte Umgangsformen praktizieren, die ich auch schon für wichtig erachte (1b/215).

Das Schöne ist allerdings, auch für mich, dass die Kollegin (vom Gymnasium/HH) zu der Mutter sagt: 'Das ist ein Traum zu erleben, wie der schreibt, was der alles beherrscht'. Der (Schüler/HH) sagt auch zu mir: 'Ich habe von der Geschichtenwerkstatt die Kriterien für Geschichten im Kopf. Er fühlt sich darin auch sicher und hat das Gefühl, darin aufgehen zu können. Das find ich spannend, das hat auch was mit der besonderen Freiheit im Unterricht zu tun (17/23; s. 5.2.3.2.3.4.3).

Ich hab von Eltern Rückmeldung. Was die Ausdauer, ja so das Durchhaltevermögen betrifft, wie schwierig das auch für manche ist, da klar zu kommen, dass es aber klappt (1b/ 478).

... weil ich einfach sehe, dass die Kinder, die aufs Gymnasium gegangen sind, die ich für stabil und fit hielt, die kommen eigentlich auch klar. Die brauchen zwar ne Zeit, um klar zu kommen, aber mit der Zeit klappt das (1b/491).

Beispieltext (35): Eltern berichten über die Entwicklung der Kinder an weiterführenden Schulen

Kindergarten: Eine Zusammenarbeit mit dem im Ort befindlichen Kindergarten wird in den Daten lediglich einmal angesprochen. In der entsprechenden Textpassage geht es einerseits um die individuelle Lernentwicklung jedes einzelnen Kindes, für deren Einschätzung die Lehrerin größere Zeiträume benötigt, andererseits um den Aufbau von Verständnis der Eltern für und Vertrauen in die Kompetenzen der Lehrerin. Für beides ist es aus Sicht von Frau Esser wichtig, *schon mit dem Kindergarten zusammenzuarbeiten, Kinder und Eltern da schon abzuholen* (17/107). Ohne diese Aussage überzubewerten, kann angenommen werden, dass auch hier eine offen-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten durch die L. angestrebt wird. Denn wie sonst sollte sie etwas über die Entwicklung der Kinder, deren individuelle Kompetenzen, evtl. Förderbedarf etc. erfahren und wie sonst sollte Verständnis und Vertrauen der Eltern entstehen? Ein angespanntes Verhältnis zwischen der Lehrerin und ErzieherInnen wäre hier sicher kontraproduktiv.

Diese Interpretation wird gestützt durch eine Zusammenarbeit zwischen Frau Esser und einer nahe gelegenen sozialpädagogischen Fachschule, in der ErzieherInnen ausgebildet werden (7/1492; s.a. 4.2.3.2.3.4.3).

Offenheit zwischen Grundschule, anderen Schulen und dem Kindergarten

Eine (offene) Schule zeigt sich auch an ihrer Offenheit gegenüber anderen Schulen. Zum Wohle der Schüler und einer Entlastung der LehrerInnen ist es wünschenswert, dass benachbarte Grundschulen miteinander sowie mit weiterführenden Schulen und Sonderschulen kooperieren. Offenheit bedeutet allgemein Interesse an der Arbeit der jeweils anderen Schule sowie *Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit*.

Ein besonderes Gewicht erhält bei dieser Dimension von Offenheit das Verhältnis zu den weiterführenden Schulen, damit Schüler ihre in der Grundschule begonnene Schullaufbahn erfolgreich fortsetzen können. Gegenseitige Offenheit (der abgebenden und der aufnehmenden Schule bzw. der LehrerInnen) für die jeweiligen Schul-/Unterrichtskonzepte, aber auch für die je unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Schule vor Ort stattfinden kann, bilden eine notwendige Voraussetzung. Dies darf aber nicht dazu führen, dass Grundschule vieles aufgibt von dem, *was man wirklich für wichtig erachtet*, um dann auch dort wieder *streng im Gleichschritt Marsch* vorzugehen. Tendenziell sollte sich die weiterführende Schule *mehr auf die Arbeit der Grundschule zubewegen*. In Einzelfällen sind dafür bereits erfreuliche Ansätze erkennbar.

Eine offene Zusammenarbeit durch Briefkontakte und gemeinsame Unternehmungen mit einer Partnerschule fördert besonders kommunikative Kompetenzen der Schüler.

Offenheit zu anderen Schulen zeitigt ferner positive Effekte für die beteiligten LehrerInnen. Formalisiert über den Schulverbund, in selbstorganisierten AGs oder auf individueller Ebene können die betreffenden LehrerInnen an Konzepten, Kompetenzen (etwa diagnostischen Kompetenzen von SonderschullehrerInnen), Materialien etc. gegenseitig partizipieren. Hier wäre *eine Institution, so was wie eine Lernwerkstatt* aus Sicht der L. wünschenswert, in der *Materialien, Kisten mit Experimenten, Spielen* etc. gesammelt und zur Verfügung gestellt werden.

Eine gewisse Offenheit unter LehrerInnen verschiedener Schulen und Schulformen kann Entlastung bedeuten, da eine *fehlende Offenheit* durch Vorurteile, Vorhaltungen etc. *schon stark unter Druck setzen* kann.

Eine offene Kooperation erleichtert auch die Zusammenarbeit mit den Eltern. Sie erfahren unterschiedliche Schulen nicht als gegeneinander arbeitend und werden dadurch nicht verunsichert, bzw. können nicht eine Schule gegen die andere ausspielen.

Eine offen-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Kindergarten ist Voraussetzung für die Einschätzung von individueller Lernentwicklung, Förderbedarf etc. jedes einzelnen Kindes durch die Lehrerin sowie den Aufbau von Verständnis und Vertrauen der Eltern.

4.2.3.2 Offenheit im Unterricht¹: „Bei der Themenwahl für die Wandzeitung ... sollen die Schüler an der Planung ... beteiligt werden“ (15*/Anh.).

Bei der Themenwahl (im Rahmen eines WP/HH) für die Wandzeitung (Herv. F.E.) ... sollen die Kinder an der Planung, Umsetzung/Gestaltung und Auswertung beteiligt werden. Das Thema eröffnet ihnen die Möglichkeit, selbstbestimmt einen Arbeitsschwerpunkt zu setzen und sich selbstständig und eigenverantwortlich mit ihrer Sache auseinander zu setzen. Die klare Anforderung und Erwartung, dass ihre Ergebnisse die zukünftigen vierten Klassen ... gut vorbereiten sollen, schafft für die Gruppen hohe Verbindlichkeit. Diese Phase fordert die Kinder hinsichtlich ihrer Sozial- und Methodenkompetenz (Absprachen treffen und einhalten / sich an Gesprächsregeln halten / kooperieren / Planungsschritte selbst entwerfen / eigene Interessen für Gruppenziele zurückstecken / sich informieren / unterscheiden zwischen Wichtigem und Unwichtigem / sachgerecht Darstellen lernen / zeichnerische Fähigkeiten trainieren / selbständig Material zur Klärung einer Frage suchen) (15/Anh.).*

Einführungstext (20): konzeptionelle Überlegungen zu einer Unterrichtseinheit

Der Unterricht von Frau Esser wurde in der bisherigen Deskription bereits vielfach thematisiert. Er bildete im Wesentlichen den Hintergrund für Fragestellungen nach der Wertschätzung der Schüler sowie ihren Kompetenzen und auch im Rahmen der Reflexion über eine (offene) Schule war eine trennscharfe Abgrenzung gegenüber dem Unterricht nicht immer möglich.

In diesem Kapitel wird der Versuch einer systematischen Darstellung des Unterrichts unternommen, des Unterrichts, in dem für Frau Esser Wertschätzung der Schüler und Vermittlung von Kompetenzen möglich wird, denn, so die L.: *Es geht ja schließlich um die Kinder* (12/25). Dabei zeigt sich in den Daten, dass Ausführungen zum Unterricht insgesamt den mit Abstand größten Raum einnehmen und durch zwei zentrale Perspektiven strukturiert sind: die Perspektive der Offenheit im Unterricht sowie Fachspezifika.

Im Einführungstext (20) werden bereits wesentliche Aspekte thematisiert: Schülerbeteiligung, WP, Produktorientierung (Wandzeitung/Ergebnisse für zukünftige 4. Klassen), Sozial-, Methoden- u. Sachkompetenzen etc. Diese konkreten Überlegungen für eine Unterrichtseinheit basieren auf konzeptionellen Reflexionen und Essentials eines aus der Sicht von Frau Esser zeitgemäßen Unterrichts, die es zunächst zu entfalten gilt.

Das Kapitel gliedert sich in zwei Unterkategorien und entsprechende Aspekte: **Reflexionen über Unterricht** (lerntheoretische u. entwicklungspsychologische Vorstellungen als Exkurs, Definitionsversuche zu offenem Unterricht, Offenheit als relative Größe, didaktisch-methodische Prinzipien) sowie **Unterricht in der Konkrektion** (methodisch-organisatorische Formen des Unterrichts, tägliche Gleitzeit, WP, weitere methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsformen, methodisch-organisatorisch nicht offene Unterrichtsformen und Unterricht aus der Fächerperspektive).

¹ Zur Begriffsverwendung s. Kapitel 3.1.1. Wichtig ist hier noch einmal der Hinweis, dass unser Untersuchungsinteresse nicht ausschließlich auf offene Unterrichtsformen beschränkt ist. Vielmehr soll in diesem Kapitel die 'Gesamtchoreographie' des Unterrichts betrachtet werden, zunächst unabhängig von der Frage nach realisierter oder nicht realisierter Offenheit, daher auch die Schreibweise (offener) Unterricht. Offenheit bildet allerdings, soviel kann schon hier gesagt werden, den Schwerpunkt der Analyse.

4.2.3.2.1 Grundsätze¹: „... man hat so einen Überbau im Kopf“ (1b/165).

4.2.3.2.1.1 Exkurs: Lerntheoretische² und entwicklungspsychologische Vor-

stellungen: „Kinder sehen Dinge zu unterschiedlichen Zeiten ein und entwickeln Fähigkeiten spiralförmig“ (17/107).

Aber eben genau so, dass ich denke, dass die Inhalte auch einen Sinnzusammenhang zu anderen Komplexen eröffnen, dass es nicht einfach ein Thema ist, das kurz einmal da war und sonst nie wieder auftaucht, und dass deshalb auch ganz schnell wieder vergessen wird. Weil ich immer mehr erkenne, dass Kinder so Inseln brauchen, wo sie sich wieder festmachen können, wo sie Erinnerungsstützen haben, wo Dinge auch plötzlich in Zusammenhängen erkennbar werden und damit auch besser behalten werden können. Und das wird deutlicher, je älter sie sind. Und dass sie das auch wieder als Schlüssel benutzen, um sich das Thema selbst zu erschließen, weil das Bekannte ihnen eine gewisse Sicherheit gibt, aber auch noch neugierig macht, anregt weiterzudenken (14b/173).

Einführungstext (21): *Inseln und Erinnerungsstützen* helfen Kinder beim Lernen

Frau Esser entwickelt in ihren Ausführungen, wie teilweise als Einzelaspekte im Einführungstext (21) und den bisherigen Erörterungen schon angedeutet, relativ klare Vorstellungen vom Lernen der Kinder. Wenngleich sie auch hier keine Systematik expliziert, können diese in unterschiedlichen Kontexten geäußerten Vorstellungen doch im Sinne einer impliziten subjektiven Theorie verstanden werden. Deren Strukturen gilt es in diesem Kapitel nachzuzeichnen, wobei ein besonderes Interesse auch hier der Frage nach der Relevanz von Offenheit gilt.

Zusammengefasst ergeben sich folgende lerntheoretischen und entwicklungspsychologischen Merkmale:

- **Lernen ist verstehen lernen: Fragen stellen und Antworten erarbeiten;**
- **Lernprozesse werden erleichtert, wenn Sinnzusammenhänge hergestellt und Inhalte in Beziehung zur Lebenswelt der Kinder gesetzt werden;**
- **Lernprozesse werden durch emotionale Bezüge zur Erfahrungswelt der Kinder gestützt;**
- **Lernprozesse erhalten ihre Außenimpulse über die Lernkanäle der verschiedenen Sinne;**
- **Lernprozesse werden durch die Aktivierung unterschiedlicher Lernkanäle – besonders durch Handeln – unterstützt;**

¹ Da die L. keine geschlossene Konzeption ihres Unterrichts vorlegt, sondern neben zahlreichen konzeptionellen Einzelementen vielfach über allgemeine Aspekte von Unterricht reflektiert, ist dieses Kapitel im Sinne von grundsätzlichen Reflexionen zu verstehen. Versuche zur Konzeption erfolgen als Unterkapitel. Im Übrigen ist eine wie in den bisherigen Kapiteln praktizierte Untergliederung in Grundsätze und Konkretisierung und Realisierung in den folgenden Ausführungen nicht immer durchzuhalten/sinnvoll. Sie wird immer dann umgesetzt, wenn es die Datenlage zulässt. Essentials werden allerdings grundsätzlich formuliert.

² Vorstellungen vom Lernen bilden eine wesentliche Basis für die Entwicklung konzeptioneller Elemente des Unterrichts. Daher wird das Lernen an dieser Stelle thematisiert. Es erfolgt allerdings eine Beschränkung auf fachliches Lernen (primär kognitiv) zum Aufbau von Sachkompetenzen als *Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten*. Lernen im Sinne von Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenzen wurde bereits in Kap. 4.2.2 dargestellt. Da entwicklungspsychologische Aspekte in den Daten nur am Rande thematisiert sind, werden sie hier mit aufgenommen.

- **Lernprozesse basieren auf der Vernetzung von Einzelinformationen/-elementen;**
- **Lernprozesse verlaufen spiralförmig und bedürfen der Wiederholung;**
- **Lernprozesse verlaufen individuell;**
- **Lernprozesse, die selbstverantwortet/-gesteuert werden, sind besonders erfolgreich;**
- **Lernprozesse, bei denen sich Schüler Einsichten in Partner-/Gruppenarbeit erkämpfen, sind Erfolg versprechend;**
- **Lernprozesse werden begünstigt durch das Prinzip vom Einfachen zum Schwierigen sowie eine dosierte Überforderung;**
- **Eigenständigkeit und Abstraktionsfähigkeit entwickeln sich sukzessiv und**
- **wiederkehrende Elemente geben den Kindern Orientierung und Sicherheit.**

Essentials (20): Merkmale einer Theorie des Lernens

a) Lernen ist verstehen lernen: „ ... innerhalb einer Sache Fragen zu formulieren ...“ (6/325).

Kinder lernen nicht, so Frau Esser pointiert, in dem man ihnen einen *Trichter* aufsetzt und sie oben füttert und guckt, *was sie dann wieder ausspucken können* (12/95). Auch Sachverhalte oder *Merksätze* bloß *auswendig* lernen, ist kein Lernen, wie die L. es versteht (6/325).

Lernen ist vielmehr **verstehen lernen**, ist lernen, *innerhalb einer Sache Fragen zu formulieren, sich in eine Sache hineinzubegeben, Antworten zu suchen, zu argumentieren, um zu merken, ich muss das so verstanden haben, dass ich dazu passende Fragen stellen und anderen später Antworten geben kann* (6/325). Dazu ist es häufig notwendig, das, *was für die Kinder alltäglich und so selbstverständlich ist, in ihren Fragehorizont zu rücken* (14b/85). Im Gegensatz dazu *ist es natürlich leichter*, so die L. mit klarer Diktion, *vielleicht einen Inhalt ... frontal reinzugeben, und jeder schreibt mit, und man erwartet, dass die das auswendig lernen und hinterher das begriffen haben, anstatt das sich in so einer Gruppensitzung zu erkämpfen, was ja zu einem viel erfolgreicheren Lernen führt* (12/130).

Erfolgreiches Lernen verbindet die L. auch damit,

- dass sie im Unterrichtsaufbau dem Prinzip folgt: vom Einfachen zum Schwierigen,
- die Kinder *gefordert werden, auch ein Stück weit überfordert werden* und
- sie als Lehrerin dafür sorgt, dass Kinder *ihren Möglichkeiten entsprechendes aus sich rausholen*.

Diese Möglichkeiten erweitern sich mit zunehmendem Alter, da sich wichtige Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen und nicht zuletzt die Abstraktionsfähigkeit sukzessiv entwickeln. Besonders zeigt sich dies in zunehmend eigenständigen Rechenstrategien, in Gesprächen zu Ereignissen, Konflikten etc., und wenn Kinder im RU bestimmte religiöse *Vorstellungen* hinterfragen.

Wichtig sind für eine solche Entwicklung der Kinder – in der sie Vertrautes, Sicheres etc. in Frage stellen – Ordnungsstrukturen in Form von *wiederkehrende(n) Elemente(n)*

in den verschiedenen Schuljahren ..., mit denen sich Kinder besonders identifizieren, die ihnen Sicherheit geben (6/283; 9/60; 17/128, 285, 337,406; 19/125, 181, 238; 21b/76).

b) Die Vorstellungen der L. zum Lernprozess: „... also die Inseln des Wissens vernetzen ...“ (3b/57).

Über ihre *Sinne*, die als verschiedene *Lernkanäle* fungieren, erschließen die Kinder Sachverhalte, indem sie Informationen

- hören (vornehmlich über Sprache)
- sehen (z.B. über Veranschaulichung, Bilder, Filme: *ins Gedächtnis fotografieren* oder *anhand von Bildern noch stringenter Gedanken ... entwickeln*)
- ganzheitlich erleben: hören, sehen, riechen, fühlen, schmecken (in dem sie etwa *die Natur draußen sehr elementar erleben*)
- handelnd erschließen bzw. erfahren (sowohl im Handeln mit Gegenständen als auch durch handeln in sozialen Bezügen wie etwa im Rollenspiel).

Die Lernchancen steigen mit der **Aktivierung mehrerer Lernkanäle**. In der Argumentation der L. kommt dabei dem **Handeln** eine besondere Bedeutung zu, denn wenn man den *Verstehensprozess der Kinder durch Handeln* unterstützt, so die L., dann hilft das *ganz oft beim Verstehen* und wirkt *auch sinnstiftend*, d.h., Kinder durchdringen mittels Handlung einen Sachverhalt und erfahren gleichzeitig die Sinnhaftigkeit des Erlernten (3b/51, 57, 143, 331; 6/54, 283; 14b/31, 159; 17/33 - z.B. Größenbereich Geld in der wirklichkeitsnahen Situation einer Eisdiele - 4*). Lapidar fasst die L. zusammen: *Es ist ja nun hinlänglich bekannt, dass Handeln und verschiedene Lernkanäle für die Lernprozesse der Kinder wichtig sind* (14b/31).

Zentrale Bedeutung kommt im Lernprozess, wie im Einführungstext (21) bereits festgestellt, der **Vernetzung** von Informationen zu, den *Inseln*, an denen die Kinder *sich wieder festmachen können*. Entdecken die Kinder *vielen roten Fäden*, die zusammengebracht werden können, werden also Einzelinformationen in einen Sinnzusammenhang gestellt, die Perspektive auf ein *inhaltliches Ganzes* eröffnet, dann werden sie *besser behalten* und insgesamt ein *systematisches und vernetztes Lernen* der Schüler möglich. Anders formuliert: Werden *also die Inseln des Wissens vernetzt*, dann fördert dies *das Verstehen, Behalten und Reproduzieren der Kinder* (3b/57; 9/74; 14b/173; 21b/45-64).

Die Chancen der Kinder, *Sinnzusammenhänge* zu durchdringen, werden nach Einschätzung der L. noch *deutlich erhöht*, wenn Inhalte an die **Erfahrungswelt** der Kinder anknüpfen, wenn bei einem Thema gefragt wird: *Was hat dies mit der Welt der Kinder zu tun?* (17/139).

Zudem sieht Frau Esser im **emotionalen Lernen** eine besondere Chance zur Steigerung der Behaltensleistung. Häufig hat sie sich nämlich gefragt, *wie bleiben Dinge, Gedanken, Wesentliches in einem verankert, werden nicht so schnell wieder vergessen?* Dann beschäftigte sie sich mit entsprechender Literatur und kam dabei zu der Erkenntnis, *dass sich etwas sehr fest in meinem Kopf verankert*, so die L., *wenn es etwas mit mir emotional zu tun hat, weil es mich nicht so schnell wieder los lässt. Was auch in entsprechenden Situationen wieder wachgerufen wird und das kann so die Sprache der*

Angst in den Psalmen sein. Darum versuch ich im RU und auch sonst häufig emotionale Bezüge herzustellen. Dann lässt sich das transportieren, dann kann das auch längerfristig ein Anknüpfungspunkt sein oder die Möglichkeit eröffnen, Verbindungen herzustellen, Beziehungen zwischen dem, was man schon mal gespürt und gedacht hat oder was einem einmal wichtig war, sei es jetzt auf der inhaltlichen Ebene, sei es auf der Ebene, dass man da schon einmal bestimmte Entscheidungen getroffen hat oder auch entsprechend methodisch etwas erlernt hat (21b/158).

Lernprozesse verlaufen **spiralförmig**, sodass ein Thema nicht nur einmal erarbeitet werden sollte, was *sonst nie wieder auftaucht*. Dies würde *ganz schnell wieder vergessen*. Vielmehr sind hier *wiederkehrende inhaltliche Elemente*¹ von besonderer Bedeutung. Sie werden durch Wiederholung gefestigt, geben den Kindern *eine gewisse Sicherheit*, bilden *Erinnerungstützen*, fungieren als *Schlüssel*, um sich *ein Thema ... selbst zu erschließen* und stellen Themen in *neue Zusammenhänge* für die Kinder (3b/57, 104; 9/74; 14b/173; 17/107).

In diesem Kontext gibt die L. noch einen Hinweis auf die neurologischen Prozesse des Lernens: *Interessant ist ja auch, dass es so eine Analogie zum Aufbau von Denkstrukturen im Gehirn gibt. Da werden ja auch Zellen als Informationsträger bei entsprechenden Impulsen, die über die Wahrnehmungskanäle kommen, miteinander vernetzt. Dabei ist ja bekanntlich Wiederholung auch sehr wichtig (9/74).*

Wenngleich die bisher skizzierte Grundstruktur des Lernens für alle Kinder Gültigkeit besitzt, so verlaufen Lernprozesse der einzelnen Kinder nach Einschätzung von Frau Esser durchaus **individuell**. Ausgehend von der Feststellung deutlich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Schüler (1b/28; 17/107) benennt sie folgende drei Ebenen:

- Die zeitlichen Abläufe von Lernprozessen sind bei den Kindern sehr unterschiedlich, denn *Kinder sehen Dinge zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein und entwickeln Fähigkeiten spiralförmig. Haben teilweise schon früh Erkenntnisse, etwa was das Erlesen von Wörtern anbelangt, wo andere später erst zu kommen, und das ist dann auch angemessen (17/107).*
- Die einzelnen Lernkanäle haben im Lernprozess der Schüler unterschiedliche Bedeutung. So arbeiteten bspw. bei einem SU-Thema einige fast ausschließlich mit Lexika, *andere brauchten für ihren Zugang so mehr die Tiere im Klassenraum (14b/159 – analoge Beobachtungen sind auch in anderen Fächern zu machen – s. 4.2.3.2.3).*
- Unterschiede der Kinder zeigen sich ebenso im Verhältnis von Selbst- und Fremdsteuerung des Lernprozesses. Die L. stellt fest, dass sich bei bestimmten Kindern im 3. Schulj. bereits *Lernprozesse in eigener Regie* vollziehen, andere dagegen bedürfen lange der Anleitung durch die L. (6/118; 17/394).

c) Selbstverantwortung für und Selbststeuerung von Lernprozessen: „ ... mit eigenen Sätzen selbst Ergebnisse formulieren ...“ (21b/8).

Die zuletzt angesprochene Selbstverantwortung für die Selbststeuerung von Lernprozessen hat in der Argumentation der L. einen hohen Stellenwert. Zentrales Ziel ist es, dass die Schüler eine entsprechende Selbstkompetenz aufbauen und das *Lernen ... lernen (12/31)*, denn, so die L., *selbstverantwortetes Lernen ist ja besonders erfolgreich (17/394).*

¹ Zu unterscheiden von wiederkehrenden methodischen Elementen (s. 3b/25; 9/60).

Den wesentlichen ersten Schritt (bes. im RU) bildet dabei das von der L. so genannte **assoziative Lernen**: *Das ist für mich ganz zentral, so die L., wo ich offen bin gegenüber den Erfahrungen usw. der Kinder, aber auch gegenüber dem, was jedes Einzelne in einem biblischen Text für sich entdeckt, konkret, wo ich etwa im Anschluss an biblische Texte und Geschichten immer erst mal abwarte und das assoziative Lernen ganz stark bevorzuge, auch in den anderen Fächern. Also Kindern den Raum gebe, die Assoziationen, die sie hatten, erst mal einzubringen, und das nicht nur nach Erzählungen, sondern auch wenn ich Impulse, etwa Tafelimpulse setze oder etwas gestalte in der Raummitte usw. Dass ich erst immer abwarte und wissen möchte, was jetzt das einzelne Kind dazu gedacht hat und in welche Richtung es jetzt gerne weiterdenken würde. Und dass ich versuche, diese Überlegungen aufzunehmen oder miteinander zu verbinden. Das ist bestimmt so ein Prinzip (21b/171).*

Phantasiereisen bilden oft für das Entwickeln von Geschichten einen wichtigen Impuls: Sie sind **Anstoß**, so die L., *um eben die eigene Phantasie wachzurütteln. In einer bestimmten Gedankenwelt sich zu bewegen und die Kinder damit für die Vielfalt der Anstöße, die darin stecken, anzuregen, eigene Geschichten mit dieser Thematik weiterzuentwickeln (17/285).* Auch das Mittel der Provokation ist für Frau Esser in diesem Kontext relevant (17/416).

Als weitere Voraussetzungen für selbstverantwortetes/-gesteuertes Lernen werden benannt:

- dass das Lernen für die Schüler eine persönliche Bedeutung gewinnt (dies sieht die L. als wichtige Dimension von Selbstkompetenz an und reflektiert daher mit den Schülern über deren Verantwortung für ihr eigenes Lernen, aber auch darüber, *wofür sie lernen und dass es sich lohnt* – s. ausf. 4.2.2.2);
- dass die Schüler entsprechende Kompetenzen im Sinne von *Kulturtechniken* erwerben, *um weiter das Lernen zu lernen* (s. 4.2.2.1);
- zudem ist das Denken zu schulen (etwa mithilfe von Strategien, Rechengeschichten oder C-Programmen) im Sinne von *Denkbeweglichkeit* und *Denkfähigkeit* zu fördern, indem *viele Denkwege* der Schüler zugelassen werden und ihnen außerdem die Erkenntnis ermöglicht wird, *dass Fehler neue Denkwege ... auslösen können, oder uns ein Fehler zu neuen Ufern führt oder neue Perspektiven eröffnet*;
- schließlich, dass Schüler offene Räume erfahren, in denen sie frei experimentieren, spielen (s. 4.2.2.3), sich Sachverhalte durch *Versuch und Irrtum* erschließen und *trainieren*, *Strategien* entwickeln, erproben und sich darüber austauschen (1b/209, 268; 3b/346, 355, 405; 11/112, 136; 12/31; 14b/35, 173; 16b/298, 348; 17/379, 394; 19/371; 21b/8).

Selbstverantwortet können Schüler unter solchen Bedingungen bereits ab dem 3. Schuljahr eigene Pläne zu Klärung und Vertiefung von Sachverhalten erstellen und nutzen. Die Kindern *beherrschen ... erst wirklich ein Thema*, wenn sie dazu eigene *Fragen* artikulieren, eigene *Versuche* (etwa im SU) durchführen, *mit eigenen Sätzen selbst Ergebnisse formulieren*, diese in einer Gruppe *zusammentragen* und *diskutieren* sowie schließlich *ihre eigenen Gedanken zusammenfassen* (21b/8).

Das Spektrum selbstverantworteten, -gesteuerten Lernens erstreckt sich in den Daten

- vom 1. Schuljahr, wenn Schüler an verschiedenen Stationen unterschiedliche Lernkanäle wählen und unterschiedlich intensiv nutzen (s. 4.2.3.3.6.4.1),
- Schüler selbststeuernd individuelle Strategien im Rechenunterricht entwickeln (4.2.3.2.3.5),

- die Anwendung von Strategien im Rechtschreibunterricht selbst verantworten (4.2.3.2.3.4.4)
- und reicht bis zum selbständigen und differenz. Umgang mit Lernsoftware (3b/346 - 405).

Die Abwesenheit der Steuerung von Lernprozessen durch die L. muss nicht auf die Ebene des einzelnen Kindes beschränkt bleiben. Selbststeuerung kann sich auch auf eine kollektive Ebene der Kinder beziehen. Dies ist dann der Fall, wenn sie über gegenseitige Fragen und Antworten die jeweiligen Lernprozesse fördern oder in einer *Gruppensitzung* (z.B. in der häufig praktizierten Geschichtenwerkstatt – s. 4.2.3.2.3.4.3) Einsichten in Sachverhalte *erkämpfen*. Ein solches Lernen, *wenn die z.B. in ihrer Sprache über einen Sachverhalt reden*, ist nach Ansicht der L. besonders erfolgreich (6/321; 12/130; 17/124).

Das folgende Beispiel aus dem RU, das gleichsam als Konkretisierung des Einführungstextes (21) angesehen werden kann, belegt einen Lernprozess, in dem wesentliche lerntheoretische Aspekte nachvollziehbar werden:

Ich hab auch Dinge ausprobiert, wo ich nachher gedacht hab, das ist schon eine besondere Anforderung für die Kinder. Z.B. darüber nachzudenken, was so eine Aussage bedeutet: 'Du bist mein Licht'. Eben auch auf einer so metaphorischen Ebene mal anzudenken schon im 1. Schulj., wer kann das sein? Wer könnte das konkret für uns in der Klasse sein. Oder ich hab das Märchen vom 'Einsamen Riesen' von O. Wild thematisiert und spielen lassen, wo es um diesen Riesen geht, der die Kinder aus seinem Garten hinauswirft. Und dann hab ich gedacht, bin ich denn auch wirklich mit den Kindern an das Thema heran gekommen? Und irgendwann später haben die Kinder entdeckt, dass sämtliche Themen, die ich immer im Lehrbericht unter RU eingetragen habe, dass die alle etwas gemeinsam haben. Also die haben plötzlich den Riesen und den kleinen Jungen in einem ganz anderen Zusammenhang wieder erinnert oder eben auch, dass man zu jemanden sagen kann: 'Du bist mein Licht', etwa der Riese zum kleinen Jungen, wo ich damals gedacht habe, so richtig sind sie nicht in das Thema eingestiegen. Aber plötzlich haben sie so ganz viele rote Fäden entdeckt und Personen, die exemplarisch für etwas stehen, zusammengebracht. So dass ich ganz froh und erstaunt war, dass scheinbar doch für sie so ein innerer Zusammenhang da war. ... dass die es geschafft haben, die Inhalte von einem halben Jahr so zusammen zu denken, das hatte ich gehofft, aber nicht unbedingt damit gerechnet. Das war bei den Kindern, aber auch bei mir so ein Aha-Erlebnis (21b/45- 64).

Beispieltext (37): spiralförmiger Lernprozess, in dem Schüler *Inseln* zu Sinnzusammenhänge verbinden

Offenheit als Haltung der Lehrerin gegenüber den Lernprozessen der Schüler

Offenheit als Haltung von Frau Esser zeigt sich hier als spezifische Schülerorientierung in ihrer Bereitschaft, sich lerntheoretischen Einsichten zu stellen, die stark die Binnenstruktur und entsprechende Bedingungen bei Lernprozessen der Kinder thematisieren.

Im Gefolge leitet die L. für den Unterricht Dimensionen von Offenheit ab:

- Offenheit für die je spezifische Lernausgangslage, Erfahrung, Lebenswelt sowie die individuell verlaufenden Lernprozesse der Kinder
- Offenheit als Bedingung der Möglichkeit eines durch Kinder selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lernprozesses: offene Impulse; Akzeptanz/Unterstützung vieler Denkwege und Strategien; offene Räume für Experimente, Spiele, Schülerkommunikation etc.

4.2.3.2.1.2 Konzeptionelle Aspekte des Unterrichts: „...ne Art von Unterrichts-konzeption, die bei mir jetzt irgendwie mitschwingt ...“ (1b/165).

Ich glaube schon ..., da man ja immer klarer sieht, wo will ich eigentlich hin, und man hat so einen Überbau im Kopf. Das ist was anderes, als wenn ich mir in den ersten Jahren einen Jahrgang erarbeitet habe oder auch ne Art von Unterrichtskonzeption, die bei mir jetzt irgendwie mitschwingt ... (1b/165).

Einführungstext (22): konzeptionelle Aspekte als Überbau im Kopf

Eine Konzeption von Unterricht im Sinne einer Definition liegt in den Daten nicht vor. Gleichwohl hat Frau Esser nach eigenen Angaben sukzessiv eine Unterrichtskonzeption entwickelt. Von dieser Konzeption muss sie, so ihre Einschätzung, besonders im Disput mit kritischen Eltern *ne ziemlich konkrete Vorstellung* haben (1b/173).

Sowohl die konzeptionellen Aussagen als auch die unterrichtsbezogenen Reflexionen und Unterrichtsprotokolle thematisieren zwar unterschiedliche Unterrichtsformen und didaktisch-methodische Prinzipien – auf durchaus verschiedenen Abstraktionsniveaus (z.B. 15*/Anh.) –, sie machen gleichzeitig deutlich, dass Frau Esser ihren Unterricht nicht als Umsetzung voneinander unabhängiger Prinzipien versteht, sondern eher als ein Ganzes, als ein Geflecht interdependenter temporär unterschiedliche zu gewichtender Grundsätze (z.B. 1b/97). So sieht sie etwa ihre fächerübergreifende Themenarbeit aufgrund übereinstimmender Merkmale auch als Projektorientierung an (3b/57). Wenn im folgenden trotzdem einzelne Unterrichtsformen und didaktisch-methodische Prinzipien thematisiert werden, dann geschieht dies lediglich aus systematischen Erwägungen und versteht sich als Strukturierungsversuch unterschiedlicher Dimensionen eines eher ganzheitlichen Unterrichtsverständnisses.

4.2.3.2.1.2.1 Definitionsversuche zu offenem Unterricht¹: „Ansprüche von ‘Offenheit’, die mir für meinen eigenen Unterricht besonders wichtig sind“ (10).

Zunächst ist hier noch einmal die zentrale Fragestellung von Frau Esser zum Unterricht festzuhalten: *Wie muss Schule sein, Unterricht laufen oder konzipiert werden, dass ich Kinder, die ich vor mir sitzen habe, ernst nehme und dass ich sie immer auch bei den Themen abhole, die für sie und ihr Lernen wichtig sind und interessant?* (1b/84). Eine erste allgemeine Antwort lautet: *Eine gewisse Offenheit im Unterricht ist heute unabdingbar, um den vielen Anforderungen gerecht werden zu können* (12/85).

Wenn oben allgemein für Unterricht ein Defizit auf der konzeptionellen Ebene konstatiert wurde, so gilt dies für OU nur bedingt. Zwar fragt sich die L. mehrmals (so o. ähnlich): *was ist denn eigentlich OU?*, und *wo praktiziere ich denn wirklich OU?* (6/217; 3b/10), andererseits konkretisiert sie an einigen Stellen ihre konzeptionellen Vorstellungen zu dieser Unterrichtsform (1b/53; 6/217, 256, 345; 10; 11; 15*/Anh.). Die folgende Analyse orientiert sich im Wesentlichen an drei unterschiedlichen Daten: Unter a) wird eine schriftliche Äußerung von Frau Esser zu Grundsätzen von OU und WP (15*/Anh.) sowie ihre Ausführungen zu den *besonders wichtige(n) Ansprüchen der ‘Offenheit’* des brügelmannschen Fragebogens (10) wiedergegeben, es folgt mit b) die weitere Auswertung des Fragebogens und unter c) ihre Auseinandersetzung mit Kritikeräußerungen.

¹ Hier erfolgt eine Reduktion auf Aussagen zu OU allgemein. Weitere wesentliche Aspekte OUs werden im Zusammenhang mit den methodisch-organisatorischen Unterrichtsformen erörtert, wobei WP die größte Gewichtung zufällt (s. 4.2.3.2.1).

a) Grundsätzliche Ausführungen¹ zu *OU* und *WP*: „... Offenheit für verschiedene Lernwege ...“ (15*).

Intentionen für offenen Unterricht

- *Selbständigkeit, Eigenaktivität, Selbsteinschätzung, Entscheidungsfähigkeit, Selbstverantwortung;*
- *soziales Miteinander;*
- *Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten;*
- *das Lernen zu lernen!*

grundschuldidaktische Prinzipien für offenen Unterricht

- *selbstbestimmtes Lernen - Kinder können wählen:*
 - *Was gelernt wird,*
 - *wie gelernt wird,*
 - *mit wem u.*
 - *wie lange gelernt wird;*
- *innere Differenzierung;*
- *Handlungsorientierung;*
- *Lernen in sozialen Beziehungen;*
- *Zeit zum Lernen;*
- *ganzheitliches Lernen;*
- *Offenheit für verschiedene Lernwege/Arten der Erledigung von Aufgaben* (15*/Anh.).

Ansprüche der 'Offenheit', die ... für den eigenen Unterricht besonders wichtig sind

- *Schüler an Unterrichtsinhalten beteiligen (Wünsche, Ideen, Vorschläge sammeln zu Beginn der Unterrichtseinheit);*
- *Zeit geben zur Umsetzung individueller Vorschläge;*
- *Wochenplanarbeit (u.a. von Schülern mitgestalten lassen);*
- *offenes Klassenzimmer;*
- *Offenlegen von Gründen, warum bestimmte Dinge ... gelernt werden müssen (Arbeitshaltung, 'Du lernst für dich', Fördern und Fordern); Offenlegen von Kriterien, die in die Benotung einfließen.*

Essentials (22): konzeptionelle Aspekte des OU

¹ Im ersten Text (a) fasst die L. wesentliche Aspekte zu WP/OU im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs zusammen (15*/Anh.). Der zweite Text (b) ist ihren Ausführungen zu den *Ansprüche(n) der „Offenheit“* ... auf dem brügelmannschen Fragebogen entnommen (10). Aufgrund der Tatsache, dass die L. diese Aussagen in Ruhe zu Hause schriftlich fixiert hat, also jenseits des zeitlichen und sozialen Drucks eines Interviews, wird ihnen im Rahmen der Untersuchung besondere Bedeutung im Sinne von Essentials verliehen.

b) Fragebogenauswertung: „Raum im Unterricht für die individuell unterschiedlichen Sacherfahrungen der Schüler“⁽¹⁰⁾.

Eine weitere Konkretisierung ergibt die folgende Auswertung der Bearbeitung des brügelmannschen Fragebogens¹ (10; die *Ansprüche der 'Offenheit'* wurden oben schon zitiert) sowie der entsprechenden Kommentare (11):

Mit dem Stichwort „*Öffnung des Unterrichts*“ assoziiert die L.²:

	weniger		vor allem		
- Aufmerksamkeit der LehrerIn für die persönlichen Gedanken, Gefühle und Probleme der SchülerInnen	1	2	<u>3</u>	4	5
- Raum im Unterricht für die individuell unterschiedlichen Sacherfahrungen der SchülerInnen in ihrer alltäglichen Lebenswelt	1	2	3	<u>4</u>	5
- Differenzierung von Niveau oder Inhalt der Aufgaben nach den Leistungsunterschieden zwischen den SchülerInnen	1	2	3	<u>4</u>	5
- Herausforderung und Unterstützung der Selbst- und Mitverantwortung von SchülerInnen für ihr eigenes Lernen	1	2	3	<u>4</u>	5
- Einbeziehung außerschulischer Personen, Einrichtungen und Orte in die Arbeit mit Kindern	1	2	3	<u>4</u>	5

Auffallend ist bei der Bewertung durch die L., dass sie den ersten Aspekt lediglich mit dem Mittelwert 3 versieht und auch keinen der weiteren Aspekte mit dem Höchstwert belegt. Ihr Kommentar dazu macht deutlich, dass sie die Aussagen zwar für *sehr wichtig* ansieht, auch die erste, diese aber nicht primär resp. ausschließlich mit OU assoziiert, sondern als für jeden Unterricht bedeutsam hält. Allerdings, so stellt sie klar, ist das im OU *viel besser zu realisieren* (11/118).

*Unterricht ist gut balanciert, wenn die Kinder von 100% Unterrichtszeit etwa*³

- 25% *individuell an Pflichtaufgaben eines gemeinsamen Wochenplans arbeiten*
- 25% *unter Anleitung der LehrerIn als Klasse dieselben Aufgaben bearbeiten*
- 25% *arbeitsteilig in gemeinsam entwickelten Projekten arbeiten*
- 16,7% *frei gewählte bzw. selbst erdachte Aufgaben selbstständig bearbeiten*
- 8,3% *von der LehrerIn individuell zugewiesene Aufgaben bearbeiten*

Hier fällt das relativ ausgewogene Verhältnis der Unterrichtsanteile auf, sieht man einmal vom letzten Wert ab. Dieser wird im Kommentar im Wesentlichen auf einzelne Kinder mit Problemen in der Arbeitshaltung bezogen und erhält dadurch einen Sonderstatus (11/80). Die übrigen Werte können so verstanden werden, dass Frau Esser den gemeinsamen Elementen des Unterrichts eine relativ große Bedeutung beimisst (75%), die dann durchaus *individuell* und *arbeitsteilig* bearbeitet werden können (50%).

¹ Obwohl die L. sowohl den Fragebogen selbst als auch einzelne Fragen kritisch kommentiert und relativiert, stellt sie die Aussagen nicht grundsätzlich in Frage. Sie werden daher hier zusammengefasst und in den wesentlichen Tendenzen nachgezeichnet. Kommentare werden, soweit für das Verständnis notwendig, berücksichtigt, ansonsten werden diese dort aufgenommen, wo die entsprechenden Aspekte en detail erörtert werden. Z.B. wendet die L. ein, dass die prozentuale Verteilung der Unterrichtszeit nicht jede Woche so *läuft* (11/68). Darauf wird in 4.2.3.2.2 eingegangen.

² Die von der L. eingekreisten Werte sind hervorgehoben u. unterstrichen.

³ Die Werte 30/30/30/20/10 auf dem Fragebogen sind hier im gleichen Verhältnis reduziert, so dass die Summe 100% ergibt.

Stellt man die beiden 'Extrempole' gegenüber (ausgenommen den letzten Aspekt; s.o.), so ergibt sich eine marginale Präferenz für eine Bearbeitung derselben Aufgaben *unter Anleitung* gegenüber dem *selbständigen* Bearbeiten *frei gewählte(r) bzw. selbst erdachte(r) Aufgaben*. In ihrem Kommentar zur letztgenannten Aussage hebt die L. zwar die Bedeutung von *Aufgaben* und *Ideen* der Kinder hervor, begrenzt aber die diesbzgl. Mitsprachemöglichkeiten u.a. mit der Feststellung: *Meine wissen immer, dass das, was sie selbst stellen an Aufgaben oder auch Ideen, die sie haben, dass ich bemüht bin, sie frei arbeiten zu lassen oder in den WP aufzunehmen oder mal den Unterricht umzustellen und zu sagen: 'Gut, genau, da machen wir jetzt weiter'. Aber das kann man nicht zu einem Prinzip machen. Das ist auch von der Entwicklung der Schüler abhängig* (11/103). Die Grenzen, die die L. hier einer Öffnung bezogen auf die Unterrichtsinhalte setzt, korrespondieren mit der weiter unten dokumentierten Aussage, nach der die Schüler *mindestens einmal pro Woche* (und nicht *in jeder Unterrichtsstunde* u. auch nicht *mindestens einmal an jedem Tag*) *Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mit bestimmen* sollen (10/27).

In einer Spannung dazu steht sowohl das oben zitierte grundschuldidaktische Prinzip des selbstbestimmten Lernens, nach dem die Kinder auch wählen können, *was gelernt wird*, als auch der oben genannte Anspruch, Schüler *an Unterrichtsinhalten (zu) beteiligen* als auch die folgenden Äußerungen in einem weiteren Interview. Darin benennt die L. als Kriterium für ihren Unterricht: *Offenheit für Ideen oder Wünsche zu einer Sache, die man selbst nicht im Blick gehabt hat oder die man nicht mit geplant hat* (6/345). Außerdem artikuliert sie dort die Meinung, dass die Unterrichtsinhalte immer wieder kritisch zu hinterfragen sind und dass man als Lehrer an dieser Stelle auch offen sein sollte für *kritische Anfragen von Kindern* (6/256). Was sich in diesen Zitaten schon andeutet, lässt sich anhand weiterer Aussagen verifizieren: Die in den Daten deutlich vorhandene Einschränkung der inhaltlichen Mitsprachemöglichkeiten von Schülern bezieht sich primär auf die Grundsatzebene, die Ebene der Gesamtthemen, dagegen öffnet sich unterhalb dieser Stufe ein großer Raum für die Beteiligung von Schülern an der Inhaltlichkeit des Unterrichts (s. ausf. 4.2.3.2.2.3). Im Übrigen sind diese Möglichkeiten, wie oben zitiert, grundsätzlich auch vom Entwicklungsstand der Schüler abhängig (in Klasse 4 auch Gesamtthemen -14b/152).

Die folgenden *Merkmale* des Unterrichts sind wichtig und sollen realisiert werden¹:

- in jeder Unterrichtsstunde (Soll 5)

- [1] auf Materialien, ... frei zugreifen (5)
- [2] ungewöhnliche Lösungswege entwickeln und probieren (4)
- [3] ihre Gruppe/PartnerInnen selbst wählen (4)
- [4] eigene Fragen/Informationen in den Unterricht einbringen (4)
- [5] nach Erledigung der Pflichtaufgaben frei tätig sein (4)
- [6] die Lösung ihrer Aufgaben am Material selbst kontrollieren (4)
- [7] Verantwortung für Hilfen bei bestimmten Aufgaben übernehmen (4)
- [8] Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten übernehmen (3, 4)

¹ Die 'Ist'-Werte im Unterricht der L. (nach eigener Einschätzung) sind in Klammer () angefügt. Die Aussagen wurden nach der Systematisierung für die Auswertung fortlaufend nummeriert [].

Hier ist zunächst festzustellen, dass diesem Feld alle Merkmale mit einer primär sozialen Dimension [3, 7, 8] zugeordnet sind und somit in jeder Unterrichtsstunde, also permanent, von den Kindern umgesetzt werden sollen. Damit wird erneut die besondere Bedeutung, die Frau Esser dem sozialen Lernen beimisst (4.2.2.3), unterstrichen. Das Abweichen des 'Ist'-Wertes im Fall der Wahl von *Gruppe/PartnerInnen* erklärt die L. damit, dass sie bei jenen Kindern eingreifen muss, die sich solche Partner wählen, *die ihnen immer im Wege stehen, das zu schaffen, was sie eigentlich wollen* (11/49).

Weiter sollten in jeder Unterrichtsstunde Merkmale von methodischer und organisatorischer Offenheit realisiert werden. Dabei nimmt der freie Zugriff auf Materialien [1] insgesamt den Spitzenplatz aufgrund des höchsten Realisierungsgrades ein.

Inhaltliche Offenheit ist aus Sicht der L. auch in jeder Unterrichtsstunde wünschenswert, allerdings auf einer nach geordneten Ebene in Form von *Fragen/Informationen* [4] der Schüler und freier Tätigkeit nach Erledigung der *Pflichtaufgaben* [5].

Hervorzuheben ist schließlich noch der hohe Stellenwert der Selbstkontrolle [6].

- mindestens einmal an jedem Tag (Soll 4)

- [9] zwischen verschiedenen schwierigen Aufgaben wählen (4)
- [10] das Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen (4)
- [11] nebeneinander an verschiedenen Aufgaben arbeiten (4)
- [12] zu einer formalen Vorgabe selbst Aufgaben entwickeln (3)
- [13] auf Spiele frei zugreifen (4 - ist abhängig von der Situation, die es nötig macht)
- [14] aus alternativen Übungsformen selbst auswählen (3)
- [15] auf einen verwertbaren Gegenstand hinarbeiten (4)
- [16] Gegenstände von außerhalb in den Unterricht einbringen (3)
- [17] den Inhalt von Aufgaben (z.B. Texten) selbst bestimmen (4)

Wünschenswert ist es aus Sicht der L., dass die Schüler mindestens einmal pro Tag vielfältige methodische und organisatorische Offenheiten erfahren [10, 11, 13, 14].

Auch die inhaltliche Offenheit [9, 12, 17] ist in der Tagesfrist deutlich größer als noch bei den Merkmalen für jede Unterrichtsstunde.

Außerdem wird hier die Bedeutung der Produktorientierung [15] hervorgehoben, was mit der Relevanz korrespondiert, die sie an anderer Stelle als didaktisch-methodisches Prinzip erhält (s. 4.2.3.2.1.3).

- mindestens einmal pro Woche (Soll 3)

- [18] sich auch an mich als Person (nicht nur als LehrerIn) wenden (3 - verschiedene Kinder, nicht alle)
- [19] Ziele und Inhalte von U-Vorhaben mitbestimmen (3 - kommt auf die Situation an)
- [20] entscheiden, wann sie einzelne Aufgaben bearbeiten (3, 4 im WP)
- [21] gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen (3)
- [22] Gegenstände/ihre Eigenschaften selbstständig untersuchen (3)
- [23] in der Schule individuelle Vorhaben frei entwickeln (2)
- [24] Sachfragen mit anderen/in der Klasse selbstständig klären (3)
- [25] Aufgaben je nach Entwicklungsstand zugewiesen bekommen (3)
- [26] sich selbst Aufgaben für andere Kinder ausdenken (3 - Das kann nicht jedes Kind, aber es darf es!)
- [27] persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten (3)
- [28] Erfahrungen mit allen Sinnen machen (3)

Bei diesen Merkmalen, die mindestens einmal pro Woche realisiert werden sollten, fällt zunächst die Aussage auf, die sich auf das persönliche Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer bezieht [18]. Auffallend deshalb, weil dieses *sich auch an mich als Person ... wenden* mit lediglich (mindestens) einmal pro Woche als hinreichend angesehen wird. Dies steht im offensichtlichen Widerspruch zur herausgearbeiteten hohen Wertschätzung, die die L. den Kindern entgegenbringt und die sich nicht zuletzt in der Offenheit gegenüber ihren *Erfahrungen und Gefühlen* zeigt (4.2.1). Erklärbar wird diese Diskrepanz durch das im Kommentar erkennbare Verständnis der L. Sie bezieht nämlich das Merkmal auf Kinder mit der Tendenz, in unterrichtlichen Fragen permanent sie als Lehrerin in Anspruch zu nehmen. Damit schaden sie ihrer eigenen Entwicklung, sie drängen andere Schüler zurück und quetschen sie als Lehrerin wie eine *Zitrone* aus (11/28). Ein solches Verhalten ist nicht wünschenswert.

Auf diesem Terrain ist nun auch die Beteiligung der Schüler an inhaltlichen Grundentscheidungen angesiedelt. Mindestens einmal pro Woche sollten Schüler *Ziele und Inhalte zu Unterrichtsvorhaben mit bestimmen, individuelle Vorhaben frei entwickeln* etc. [19, 23, 26, 27]. Der situative Vorbehalt wird auch hier von Frau Esser *expressis verbis* ausgesprochen.

Nicht unbedingt zu erwarten war der relativ bescheidene Wert, den die *Erfahrungen mit allen Sinnen* erhalten [28], denn auch dieses Merkmal wird oben im Kontext der didaktisch-methodische Prinzipien als relevant herausgestellt, was im Übrigen durch die Hinzuziehung weiterer entsprechender Aussagen erhärtet werden kann (s. 4.2.3.2.1.3). Erklärbar wird die Diskrepanz durch die Annahme, dass Frau Esser einen Zusammenhang zu Merkmal [29] sieht und hier die Erfahrungen mit allen Sinnen primär auf außerhalb der Schule verlegt. Ebenfalls kommen hier weitere Merkmale methodischer und organisatorischer Offenheit hinzu.

- mindestens einmal im Monat (Soll 2)

[29] *Orte/Sachverhalte außerhalb der Schule erkunden (2)*

Dieses Merkmal [29] kommentiert die L. wie folgt: *Also ich kann die Welt der Zahlen in den Blick nehmen oder die Welt der Wörter und kann mich dafür über meinen Klassenraum hinaus nach draußen bewegen oder kann versuchen über Bilder oder, oder, oder solche Bereiche aufzusuchen. Oder genauso im sachunterrichtlichen besonders, aber irgendwo ist auch eine Grenze. Bei vielen Themen geht das nicht, und außerdem bin ich dann ständig unterwegs, was viel Zeit kostet, und das halt ich auch nicht für angemessen* (11/170).

- seltener als einmal im Monat (Soll 1)

[30] *sich an der Festlegung von Klassenregeln beteiligen (1)*

Vermutlich ist es aufgrund der Erfahrungen der L. seltener als einmal im Monat nötig, Klassenregeln zu thematisieren. Aus der Zuordnung kann jedenfalls nicht auf eine Geringschätzung von Klassenregeln und einer entsprechenden Schülerbeteiligung geschlossen werden (s. 4.2.2.3).

c) Kontroversen mit Kritikern: „Die Kinder dürfen bei mir nicht tun und lassen, was sie wollen, bei dem, was ich unter OU verstehe“ (12/55).

Aufschlussreich hinsichtlich Frau Essers Verständnis von OU sind über die bisherigen Ausführungen hinaus zwei Kontroversen mit Kritikern von OU.

Im ersten Fall macht sie deutlich, dass OU nicht bloß ein Synonym für WP darstellt und es im Übrigen keinen Zwang zu dieser Unterrichtsform geben darf. Außerdem wendet sie sich gegen eine Polarisierung in der Lehrerschaft. Sie berichtet von einer Fortbildungsveranstaltung: *Und abends, als wir zusammen in der Kneipe saßen und eigentlich wenig über die Schule gesprochen haben, aber in einem Moment auf das Stichwort WP kamen, da schwallte mir so eine Aggression und so ein Widerwillen, was dieses Stichwort WP angeht, entgegen, dass ich gedacht habe, was ist hier eigentlich los. Und dann hab ich halt nachgefragt, was sie eigentlich daran so schlimm finden, ich hätte das für mich aus den und den Gründen ganz positiv besetzt. Da merkte ich, dass das mittlerweile für viele ein Stichwort ist, was als ein Synonym für OU steht, was aber im Grunde genommen den einzelnen Lehrer in eine Rolle zwingt, die er so nicht einnehmen will, weil das nichts mit ihm zu tun hat. Und das WP-Arbeit ganz häufig von Leuten kritisiert wird, die eigentlich auch zum Teil OU machen, mit Kindern Dinge tun, die für mich ganz viel damit zu tun haben. ... Der Kollege hat aus den Lebenssituationen dieser Kinder Schulsituationen gemacht und der hatte eine unendliche Abneigung gegen WP. Da hab ich gedacht, da stimmt doch irgend was nicht? Ja, er sieht in dem WP nur Gängelung. Viele sehen darin nur so ein Druckmittel, wenn du WP machst, dann bist du offen, wenn du das nicht machst, dann gehörst du in die Kategorie konservativen, altmodischen Unterricht zu machen, so dass WP fast so wie ein Alibi gilt, wenn ich das mache, dann hab ichs geschafft, zu dem Kreis der anderen zu gehören. Ich halte übrigens überhaupt nichts von einer Einteilung in gut und böse (6/225-246).*

Der zweite Fall bezieht sich auf die These im Kritikertext, wonach der Unterricht heute einseitig offen gestaltet wird und die Kinder weitgehend ihren Bedürfnissen nachgehen können. Dem widerspricht Frau Esser vehement: *Ich würde das nur belächeln, so was zu sagen. Ich möchte gerne mal wissen, wo man diesen Unterricht gesehen hat, der einzig und allein darauf beruht, Kinder tun und machen zu lassen, was sie wollen. Ich denke das ist eine Karikierung, das findet doch so wirklich nicht statt. Wenn ich das jetzt auf mich beziehe: Die Kinder dürfen bei mir nicht tun und lassen, was sie wollen, bei dem, was ich unter OU verstehe. Ich hab da einen ziemlich hohen Anspruch, denke ich oft, ob die Kinder dem immer gerecht werden können, sich selbst zu organisieren, dass da auch immer was bei raus kommt, und sich selbst auch so zu kontrollieren, in der Art, wie sie jetzt ihre Arbeit anpacken, das ist die zweite Frage. Ich hab jedenfalls den Eindruck, ich verlange von denen ne Menge. Ich muss auch von mir verlangen, dass ich die einzelnen Kinder im Blick behalte und für jedes einen Weg zwischen Offenheit und Forderung finde, dass die Kinder sich nicht nur die Nischen suchen, wo man sich der Arbeit oder der Auseinandersetzung mit einer Sache entziehen kann oder des Übens (12/55).*

Mit einigen Sätzen skizziert Frau Esser auch (erste) Schritte eines Öffnungsprozesses und benennt gleichzeitig konzeptionelle Aspekte:

So ein erster Schritt ist im 1. Schuljahr gewesen, Stunden den Kindern eben von der WP-Arbeit zur Verfügung zu stellen, wo sie selbst entscheiden, wann sie was erledigen und wo sie auch mit überlegen, was so ihr persönliches Thema oder ihre persönliche Aufgabe im Laufe der Woche sein würde. Oder wo sie Raum bekommen, eben auch Dinge, die jetzt so ihrer Mentalität entsprechen, selbst weiterzuentwickeln und sich da eben nicht festlegen zu lassen durch nur vorgegebene Themen oder Aufgabenstellungen. Oder wo sie auch Raum haben für die anderen Schüler oder eigene Aufgaben in den WP reinzugeben. Sei es in Form von selbstgestalteten Arbeitsblättern oder eben von Vorschlägen, etwas in einem Theaterspiel umzusetzen, oder indem sie Aspekte des Unterrichts, die ihnen wichtig waren, eingeklagt haben, die wieder vorkommen sollten, weil sie manchmal zu kurz gekommen sind. Und im WP auch Zeit finden, sei es mit Instrumenten etwas tun oder mit Materialien zu arbeiten. Und je älter sie werden, entdeck ich immer wieder, wie viel selbständiger die einzelnen dadurch werden und wieviel mehr sie selbst in die Hand nehmen, das ist sehr spannend (1b/67).

Beispieltext (38): Schritte im Prozess der Öffnung

Insgesamt kristallisieren sich in den Ausführungen die folgenden wesentlichen Dimensionen von Offenheit des Unterrichts heraus, die dann später als Analysekatoren fungieren werden:

Offenheit in Konzeption und Realisierung von Unterricht

*Eine gewisse Offenheit in Konzeption und Realisierung des Unterrichts ist unabdingbar, damit er den Schülern gerecht wird, Schüler Wertschätzung erfahren und sich Kompetenzen aneignen. Konzeptionelle Reflexionen von Frau Esser über diese gewisse Offenheit münden in *Intentionen* und *Prinzipien* für offenen Unterricht sowie *Ansprüche der Offenheit*, die für diesen Unterricht *besonders wichtig sind*. Zusammengefasst und als Analysekatoren formuliert ergeben sich daraus die folgenden Dimensionen¹ von Offenheit im Unterricht:*

Offenheit des Unterrichts für die Mitbestimmung/Beteiligung/Auswahl an/von Inhalten des Lernens

Konkret bedeutet dies, dass Schüler *selbst bestimmen, wählen können, was gelernt wird*, dass sie sich über *Wünsche, Ideen und Vorschläge an Unterrichtsinhalten beteiligen*. Inhaltliche Offenheit bedeutet ferner, *dass Schüler ungewöhnliche Lösungswege entwickeln, Informationen und Gegenstände in den Unterricht einbringen sowie persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten*.

Offenheit des Unterrichts für die Mitgestaltung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an/von Methoden und Organisation² des Arbeitens und Lernens

Konkret bedeutet dies, dass Schüler *selbst bestimmen, wählen können, wie gelernt wird* (auch mittels *Handlungsorientierung* und *ganzheitlichem Lernen*), *wie lange gelernt*

¹ Die Dimension der Transparenz gegenüber dem Sinn von Lerninhalten und Benotungskriterien wird in diesem Kontext lediglich an einer Stelle erwähnt und ist daher als eher randständig anzusehen, was im Übrigen auch ihrem vereinzelt Vorkommen in den Daten entspricht. Da Transparenz außerdem bereits in 4.2.2.2 ausführlich dargestellt wurde, wird hier auf eine entsprechende Kategorie verzichtet.

² Hier und bei unserer Analyse werden Unterrichtsmethoden und Unterrichtsorganisation – im Gegensatz zur Praxis anderer Autoren (vgl. Peschel 2002a, 78ff) – zusammengefasst, da Frau Esser von methodisch-organisatorischer Offenheit spricht (6/345) und außerdem eine trennscharfe Abgrenzung in der Unterrichtsanalyse häufig nicht möglich ist und nicht immer sinnvoll erscheint.

wird und mit welchem *Tempo*, dass sie *Zeit* erhalten zur *Umsetzung individueller Vorschläge* und an der Gestaltung des Unterrichts, etwa der *Wochenplanarbeit*, beteiligt werden. Methodisch-organisatorische Offenheit bedeutet ferner, dass Schüler auf *Materialien und Spiele frei zugreifen* können, in bestimmten Phasen *frei tätig* sind, Selbstkontrolle durchführen, *gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen* sowie *Sachfragen mit anderen ... selbstständig klären*.

Offenheit des Unterrichts für die Mitgestaltung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an/von sozialen Kontakten und Erfahrungen

Konkret bedeutet dies, dass Schüler *selbst bestimmen, wählen können, mit wem* sie lernen, etwa in dem sie *ihre Gruppe/PartnerInnen selbst wählen*. Soziale Offenheit bedeutet ferner, dass Schüler *Verantwortung für Hilfen bei bestimmten Aufgaben sowie Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten übernehmen*. Eröffnet wird ihnen zudem die Option, *sich an der Festlegung von Klassenregeln (zu) beteiligen*.

4.2.3.2.1.2.2 Offenheit als relative Größe: „Ich kann nicht so pauschale Aussagen zur Öffnung von Unterricht machen ...“ (11/15).

Ich wusste zum einen nicht genau, wie ist das (Fragebogen - 10/HH) zu verstehen, und zum anderen habe ich gedacht, ich kann nicht so allgemein über meinen Unterricht sprechen, weil das immer nur für verschiedene Aspekte oder für bestimmte Lernbereiche so gilt und für andere wiederum nicht. Ich kann nicht so pauschale Aussagen zur Öffnung von Unterricht machen, so ganz pauschal über den ganzen Unterricht das so aussagen, das ist einfach nicht so (11/15).

Einführungstext (23): Notwendigkeit zur Differenzierung bei Aussagen über den Unterricht

Die dargestellten konzeptionellen Aspekte und die genannte *ziemlich konkrete Vorstellung* einer Unterrichtskonzeption bedeutet keineswegs, dass sich der Unterricht von Frau Esser in Planung und Realisierung durch eine eindimensionale Struktur auszeichnet, im Gegenteil, die Auswertung der Daten ergibt in summa ein differenzierend-antithetisches Wechselgefüge konzeptioneller Elemente. Auf diesem Hintergrund ist auch ihre oben zitierte kritische Äußerung in Richtung Fragebogen zu sehen.

Weiter scheint es hier von Bedeutung, den Prozesscharakter ihrer konzeptionellen Arbeit hervorzuheben. In 4.3 wird noch gezeigt werden, dass die L. sich allgemein auf einem Entwicklungsweg sieht. Im Kontext der Realisierung unterrichtlicher Grundsätze ist eine Offenheit gegenüber permanenter Veränderung ein konstitutives Element, denn, so Frau Esser: *Für mich heißt Öffnung, ich muss offen bleiben, offen für Evaluation (12/88).*

Offenheit als relative Größe ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

Ein zentrales konzeptionelles Prinzip des Unterrichts ist Offenheit, aber

- **es gibt Grenzen für die Wünsche von Schülern;**
- **Offenheit soll nicht ein durchgängiges Prinzip sein;**
- **es darf keinen Zwang zu immer gleichen Schritten geben;**
- **Trends werden nicht unkritisch übernommen und**
- **an Bewährtem, auch Tradiertem, ist festzuhalten.**

Essentials (23): Relativierungen von Offenheit

Eine Analyse der einzelnen Dimensionen zeigt, dass zunächst auf einer allgemeinen Ebene Grundaussagen gemacht werden und die jeweilige Differenzierung bzw. Relativierung auf der Ebene der Konkretisierung erfolgt, so dass die folgende antithetische Struktur entsteht:

Offenheit gegenüber Ideen, Wünschen der Schüler versus Einschränkung der freien Wahl

Eines der wesentlichen Kriterien für den Unterricht der L. ist *Offenheit für Ideen oder Wünsche* der Schüler (z.B. 6/345, 256) und dass diese *frei gewählte bzw. selbst erdachte Aufgaben selbständig bearbeiten* (10/16). Dass sich diese Offenheit im Wesentlichen auf eine nach geordnete Ebene bezieht und nur in Ausnahmen Grundsatzentscheidungen betrifft, wurde oben bereits gezeigt. Aber auch diese nach geordnete Offenheit erfährt unter bestimmten Voraussetzungen der Praxis eine Einschränkung, nämlich dann, wenn Schüler dazu tendieren, ihren *Lustgefühlen nachzutigern* (11/126), und die L. der Meinung ist, es dient den Schülern, wenn sie als L. in einer konkreten Situation auf der Erledigung bestimmter Aufgaben besteht. Dies steht für sie nicht im Widerspruch zu ihrer Schülerorientierung, im Gegenteil, nach ihrer Einschätzung kommt es den Schülern zugute, wenn sie auch einmal gegen ihren Wunsch z.B. *ganz gezielte Übungen* am Grundwortschatz machen (11/119; s. 4.2.3.2.3.4), weil *Schule ja auch nicht bedeutet, ständig frei wählen zu können* (11/126).

Öffnung als Prinzip versus Öffnung als kein durchgängiges Prinzip

Wie schon mehrfach festgestellt, existiert für Frau Esser zur Öffnung des Unterrichts keine sinnvolle Alternative. Diese Grundaussage wird von ihr aber differenziert, denn sie gibt sehr klar zu Protokoll: *Ich denke immer, Öffnung von Schule, von Unterricht soll nicht ein durchgängiges Prinzip sein* (12/25). Damit bekennt sie sich einerseits zum Prinzip Öffnung, andererseits soll dieses aber nicht durchgängig Anwendung finden, nämlich dann nicht, wenn es den Schülern nicht dient. Somit erklärt sie die Schüler und die Realisierbarkeit der oben genannten *Leitmotive* zum adäquaten Kriterium der stets neu zu treffenden Entscheidung für oder gegen Öffnung bei Planung und Durchführung von Unterricht. Die Umsetzung eines, wenn auch wichtigen, Prinzips hat dahinter zurückzustehen. Anders formuliert: Sollte es in Entscheidungssituationen zur Konkurrenz zwischen dem Prinzip der Schülerorientierung (s. 4.1) und dem der Öffnung von Unterricht kommen, so kann es nur eine Präferenz für die Schüler geben.

Daraus folgt auch, dass nach Einschätzung der L. Öffnung von Unterricht nicht zwangsläufig den Schülern dient bzw. nicht jede Öffnung a priori Schülerorientierung bedeutet.

Erarbeitete Konzeption für OU versus keine zwingende Anwendung in gleichen Schritten

In Analogie zum Umgang mit dem Prinzip der Öffnung reklamiert die L. auch für die Umsetzung ihres Unterrichtskonzeptes einen situativen Vorbehalt. Auch hier die antithetische Struktur: Eine Unterrichtskonzeption wurde erarbeitet, die bei all ihrer schulischen Tätigkeit *jetzt irgendwie mitschwingt* und *mittlerweile eine Erleichterung* darstellt, die sie aber nicht *zwingt, das in den gleichen Schritten zu vollziehen* (1b/165).

Frau Esser sieht *immer klarer*, wo sie *eigentlich hin* will, und erfährt gerade dadurch eine Freiheit in der Integration konzeptioneller Elemente, wehrt sich aber gegen einen Druck zur Gleichförmigkeit. Sie konkretisiert dies an anderer Stelle mit dem Beispiel WP: *Ich will auch nicht, dass ein WP zu einem ´muss` wird. Nur wenn ich einen WP habe, dann ist mein Unterricht, sagen wir mal, reformorientiert oder geöffnet. Ich denke, die Unterrichtsform muss immer in die Woche bzw. zu den Inhalten, so wie die Woche im Ganzen strukturiert ist, passen. Ich finde es schlimm, wenn man sich davon unter Druck setzen lässt* (11/71; s. a. 13*/20).

Aktualität versus nicht dem Zeitgeist folgen

An vielen Stellen fordert Frau Esser, dass man als Lehrerin *die Wirklichkeit vor Augen hat* (1b/25) und insistiert im Gefolge auf einer Aktualität von Schule/Unterricht mit ihrem eigenen Anspruch, *dass ich die Kinder da abhole, wo sie stehen* (1b/29).

Auf drei verschiedenen Ebenen fordert sie diese Aktualität. Für:

- den Lebensweltbezug angesichts einer *veränderten Kindheit* und disparater sozialer Umfelder (z.B. 6/62, 149, 193; 7/368; 12/73, 104),
- die schulisch/unterrichtlichen (Lern-)Ziele angesichts der Anforderung in Beruf und Gesellschaft: *Was müssen Kinder heute lernen?* (Hervorh. HH / s. 4.2.2) sowie
- unterrichtliche Methoden, da es ein Zurück zu einem *tradierten Buchunterricht* nicht gibt (s.u.).

Von ihren beiden ersten Forderungen rückt die L. nicht ab und belegt damit erneut ihre starke Schülerorientierung. Ihre didaktisch-methodische Unabhängigkeit expliziert sie dagegen ein weiteres Mal, in dem sie auf der Methodenebene differenziert: *Ich muss aber auch versuchen, ein Stück weit an dem, was ich als gut befunden habe und was ich vom Unterrichtsgeschehen und vom Unterrichtsprinzip her für eine gute Sache erachte, festzuhalten, auch wenn dagegen jetzt vom Zeitgeist her oder von der Strömung her angerebet wird. Ich muss die Chance haben, denke ich, an so was festzuhalten ...* (12/88).

Zwar kann sich Frau Esser nicht vorstellen, was ist, wenn in heutiger Zeit Lehrerinnen *nicht offen sind* (12/86), und erhebt für sich den Anspruch, offen bleiben zu müssen, z.B. für Evaluation (12/88). Diese Grundkonstante darf aber auf der unterrichtlichen Ebene nicht dazu führen, *immer nur offen zu sein und alles mögliche Neue auszuprobieren und denken, so das muss jetzt sein, weil es Trend ist* (12/88). Die Offenheit der L. für Neues gilt grundsätzlich, aber diese Offenheit findet dort ihre Grenze, wo Bewährtes im Unterricht durch Neues ersetzt werden soll, nur weil es neu ist. Offenheit kann hier durchaus interpretiert werden als Offenheit, an Bewährtem festzuhalten und Neues zurückzuweisen, wenn es sich primär dadurch auszeichnet, dass es neu ist.

Distanz zu tradiertem Buchunterricht versus Beibehaltung bewährter tradierter Elemente

Mit welcher Vehemenz Frau Esser tradierten Buchunterricht zurückweist, wird in 4.2.3.2.2.4 gezeigt werden. Auch hier differenziert sie allerdings ihre Position. So kommt sie im Zusammenhang mit Reflexionen zur Unterrichtsvorbereitung kurz auf ihren Umgang mit tradierten Unterrichtselementen zu sprechen: *Ich habe am Wochenende ver-*

sucht, für mich das so ein bisschen zu ordnen oder sagen wir so, es kam mir immer so der Gedanke darauf, was ist das denn, was ich anders mache? Aber ich denke, ich mach es ja nicht durchgängig anders, ich hab ja auch sehr tradierte Elemente da drin, die auch ihren Bestandteil und ihren Wert haben, weil sie sich bewährt haben (3b/10-13).

Als ein Beispiel für solche tradierten Elemente im Unterricht der L. sei hier eine Frontalphase bzw. ein Unterrichtsgespräch im Mathematikunterricht angeführt, in dem die L. gemeinsam mit den Schülern in Form eines Frontalunterrichts mathematische Sachverhalte erarbeitet. Dieser Unterricht hat keine Merkmale, die die L. *tradiertem Buchunterricht* zuweist (4/146 u. 5*/197-219). Zwischen letztgenanntem und diesem Unterrichtsgespräch liegt eine erhebliche Distanz (s. 4.2.3.2.3.5).

Offenheit als Haltung der L. in Gestalt eines flexiblen Umgangs mit Prinzipien

Die Offenheit von Frau Esser zeigt sich hier als eine Grundhaltung, die sich weder gegenüber selbst gewählten Konzepten und Prinzipien noch Trends und Druck von außen unabdingbar verpflichtet weiß. Vielmehr möchte sie, ohne damit ihre konzeptionellen Essentials aufzugeben, offen sein gegenüber individuellen und situativen Notwendigkeiten sowie einer permanenten Evaluation ihres Unterrichts. Ausdrücklich reklamiert sie auch die Freiheit für das Festhalten an tradierten Unterrichtselementen – auch wenn diese sich nicht durch Offenheit auszeichnen – sofern sie sich für sie bewährt haben.

4.2.3.2.1.3 didaktisch-methodische Prinzipien¹: „ ... Unterricht so zu strukt-

rieren, zu öffnen und unterschiedliche Lernkanäle zu berücksichtigen, dass es gelingt, die Kinder auf den verschiedenen Wegen ... abzuholen ... “ (6/283).

Im Mathematikunterricht, wir rechnen gemeinsam mit Geld zum Thema: 'Einkaufen in einem Elektrogroßhandel', da wir z.Z. das Thema Elektrizitätslehre im Sachunterricht behandeln. Ich versuche, einige Elektrogeräte an die Tafel zu zeichnen und Preise daran zu schreiben. Ständig bekomme ich neue Geräte, die noch zu zeichnen wären, zugerufen. Wir fangen an, Einkäufe zu starten, und als sie dann selbst einkaufen können, zeigt sich, dass einige wie Michael sagen: 'Kann ich mir einen eigenen Computerpreis machen, der ist mir zu teuer?' Ein anderer hofft, dass er einen gebrauchten kaufen kann. Es zeigt sich, dass jeder dann solche Elektrogeräte noch zuzeichnet für seine Sachaufgaben, die er braucht. Auch bei der Anweisung: 'Ihr habt nur 1000 DM zur Verfügung', merke ich sehr schnell, dass einzelne ja längst darüber hinaus rechnen und kommen dann und lassen sich sozusagen mehr Geld geben, um größere Einkäufe zu tätigen. Manche arbeiten auch zusammen. Einzelne haben sich dann beim Addieren größerer Summen verschätzt und ich versuche die schriftliche Addition zwischendurch einigen Kindern zu erklären, die sie so im allgemeinen Unterricht noch nicht hatten (9/38).

Einführungstext (23): fächerübergreifender, differenzierter und für die Lebenswelt der Kinder offener Mathematikunterricht

¹ Diese Prinzipien bilden einen engen Zusammenhang zu den lerntheoretischen Vorstellungen der L.; s. 4.2.3.2.1.1.

Eine Reihe didaktisch-methodischer Prinzipien, wie die Differenzierung a), das im Einführungstext (23) erkennbare fächerübergreifende Arbeiten b) sowie die Handlungsorientierung c) und die Wiederholung d), werden von Frau Esser in unterschiedlichen Kontexten und unterschiedlicher Ausführlichkeit thematisiert. Sie sind weitgehend identisch mit den oben benannten grundschuldidaktischen Prinzipien für OU und stehen in einer engen Interdependenz bzw. bilden teilweise eine Schnittmenge. Da sie nicht ausschließlich im OU Anwendung finden, sondern auch in methodisch-organisatorisch nicht offenen Phasen, werden sie hier gesondert als Aufriss dargestellt und mit einigen Beispielen belegt, weitere folgen in der Deskription des Unterrichts (s. 4.2.3.2.2).

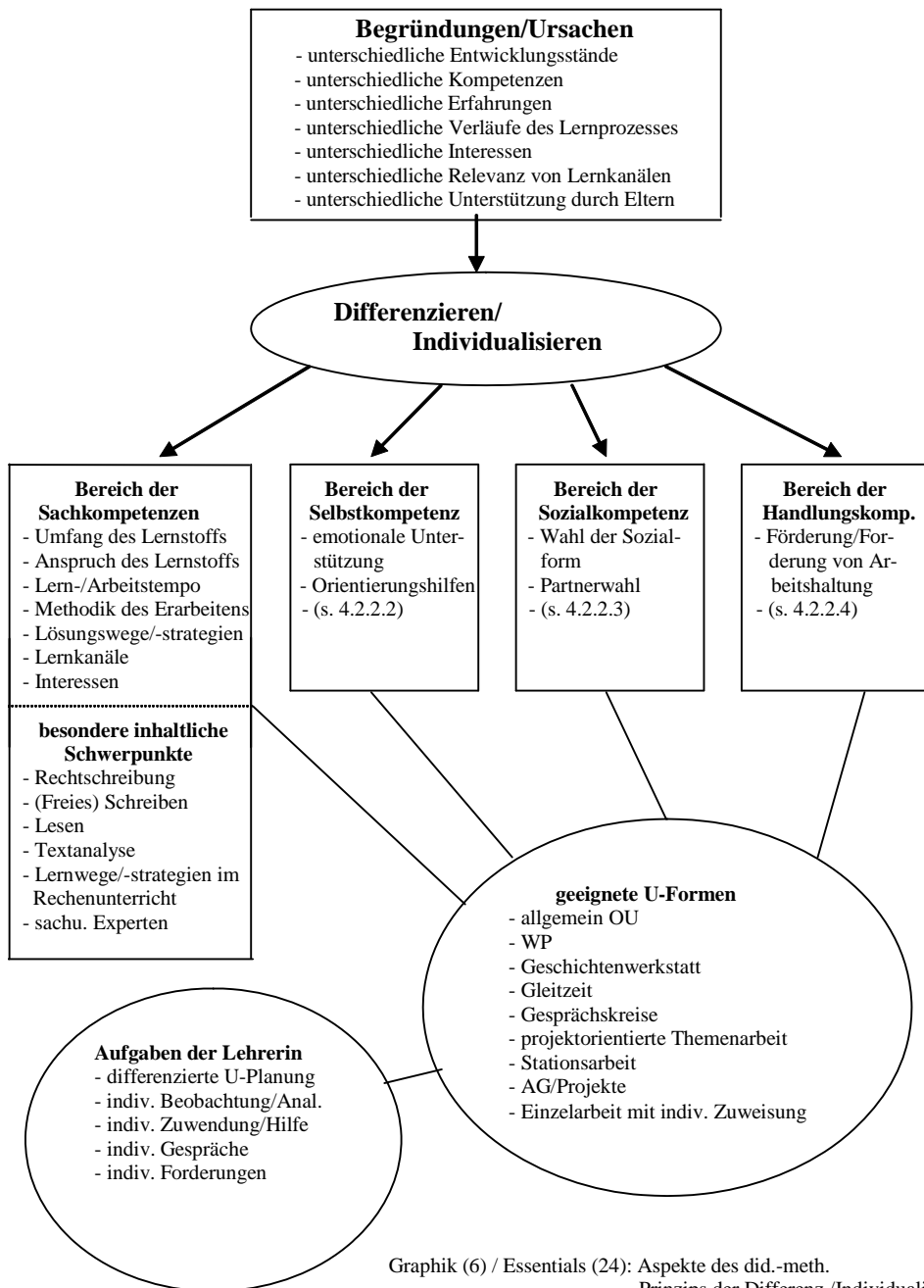
a) Differenzierung/Individualisierung: „... *den einzelnen Kindern mit den unterschiedlichen Voraussetzungen und den unterschiedlichen Auffassungsgaben gerecht zu werden ...*“ (1b/28).

Das Ergebnis der Reflexionen zu und Bemühungen um Differenzierung/Individualisierung der L., so wie es sich in den erhobenen Daten zeigt, ist äußerst vielschichtig und reicht von den zitierten Grundpositionen bis hin zur individuellen HA-Kontrolle im Unterrichtsalltag. Die untenstehenden Merkmale stellen den Versuch einer graphischen Systematisierung dar (s. Graphik 6).

Schon zu Beginn ihres ersten (narrativen) Interviews formuliert Frau Esser als **Leitgedanken** die Forderung, die Kinder da abzuholen, *wo sie stehen*, um ihnen mit ihren *unterschiedlichen Voraussetzungen und den unterschiedlichen Auffassungsgaben gerecht zu werden*, aber auch *bei den Themen ab(zu)holen, die für sie und ihr Lernen wichtig sind und interessant* (1b/28, 84; 6/369). Weiteres Gewicht verleiht sie diesem Prinzip durch die Belegung von Differenzierungs-/Individualisierungsaspekten auf dem brügelmannschen Fragebogen mit hohen Werten (z.B. 10/9, 10, 21, 25).

Ihre **Grundposition** beschreibt sie noch einmal ausführlicher an anderer Stelle: *Ich denke, ein Prinzip muss sein, im Unterricht Lernprozesse zu initiieren, wo die Kinder mit ihren verschiedenen Kompetenzen gefordert werden, auch ein Stück weit überfordert werden, um sie weiterzubringen. Gleichzeitig muss man auch die im Blick halten, die leicht überfordert werden, bei dem was ich anbiete und ihnen eine Chance geben, Erfolgserlebnisse zu haben. Die Schule und den Unterricht so zu strukturieren, zu öffnen und unterschiedliche Lernkanäle zu berücksichtigen, dass es gelingt, die Kinder auf den verschiedenen Wegen, den verschiedenen Ebenen abzuholen, entsprechend zu differenzieren und zu individualisieren, das sind Kriterien, die notwendig sind ...* (6/283).

Generell ist Frau Esser der Meinung, dass die Schüler **unterschiedliche Voraussetzungen, Auffassungsgaben** (1b/28) und **Fähigkeiten** mitbringen (6/23, 369; 12/76), sich in sehr unterschiedlichen Zeitabläufen entwickeln – Differenzierung/Individualisierung darum auch bedeutet, ihnen dabei *Zeit (zu) lassen* (1b/173, 232; 17/107) –, dass die Schüler unterschiedliche *Interessen* haben (1b/42, 53, 67, 84; 3b/21; 6/103, 345; 8/19), unterschiedliche *Lernkanäle* für sie wichtig sind (*Lernen mit allen Sinnen* - 3b/51, 62; 6/283; 14/31, 159) und sie auch unterschiedliche Unterstützung/Hilfe durch ihre Eltern erfahren.



Graphik (6) / Essentials (24): Aspekte des did.-meth. Prinzipien der Differenz./Individualis.

Die L. belässt es aber keineswegs mit diesen allgemeinen Feststellungen und Ansprüchen bewenden, vielmehr reflektiert sie *immer wieder über Möglichkeiten der Öffnung*, um besonders leistungsstarke, aber auch leistungsschwache Schüler differenziert zu fördern (6/261). Außerdem besucht sie Fortbildungsveranstaltungen zur eigenen Kompetenzerweiterung, *um Kindern auch in ihren unterschiedlichen Lernentwicklungen Hilfestellung geben zu können* (1b/335-343). Dabei kommt dem Prozess des Lesen- und Schreibenlernens besondere Bedeutung zu. Ihre diesbzgl. Studien haben dazu geführt, dass sie inzwischen *sicher ist, die verschiedenen Ebenen ... im Blick zu haben und zu wissen, wo sie die einzelnen Kinder abzuholen hat* (17/79). Sie sieht im Übrigen *ein hohes Maß an Qualifizierung bei Lehrern, wenn sie versuchen, sich immer wieder in die Denkstrukturen von Kindern einzudenken: Wo ist die Grenze, wo ist ein Denkfehler, wo ist die Störung, warum kommt dieses eine Kind da nicht weiter oder warum läuft es immer wieder in die falsche Richtung?* (12/70). Dazu ist es notwendig, etwa im Rahmen des WP sich einzelnen Kindern zu widmen und *mehr Zeit zu haben, um mit einzelnen was aufzuarbeiten* (3b/45; 6/379).

Wichtig ist der L. ferner, stichprobenartige Kontrollen bzgl. der Schülerarbeiten/-leistungen durchzuführen, um die Entwicklung der Schüler richtig einzuschätzen und den einzelnen Kindern gezielte Hilfen anbieten zu können. Allerdings, sie weist den Zwang zur permanenten Kontrolle sowie zur ständigen Differenzierung/Individualisierung zurück, da dies die Entwicklung der Kinder beeinträchtigen und zu einer Arbeitsüberlastung für sie als Lehrerin führen würde (3b/212; 11/61).

Der differenzierte Unterricht hat einen **Schwerpunkt bei der Vermittlung von Sachkompetenzen** und umfasst ein Spektrum von Möglichkeiten/Angeboten für *hochbegabte*, aber auch für *sehr leistungsschwache* Schüler. Der Einführungstext (23) belegt bereits einen solchen Unterricht, der sowohl leistungsstarken Schülern Räume öffnet als auch leistungsschwächeren Hilfen bereit hält.

Für die Gruppe der **leistungsstärksten** ist die L. der Meinung, *dass man im Blick haben muss, dass Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten auch vorausseilen und dass man ihnen auch entsprechend Stoff anbieten muss, dass man ihnen was an die Hand geben muss, damit sie nicht irgendwann frustriert in der Ecke sitzen, weil die anderen noch an ner anderen Stelle stehen oder noch nicht dieses oder jenes verstanden haben. So muss man sehr unterschiedliche Lernprozesse beobachten und im Blick behalten* (1b/194; 6/261). In Einzelfällen entwickeln sich Kinder so erstaunlich, *dass sich Lernprozesse in ihrer eigenen Regie vollziehen* (6/118). Hier zwei Beispiele aus dem 2. Schuljahr für ein solches Vorausseilen:

Ich hab Kinder, die rechnen zu Anfang des 2. Schuljahrs z.B. 1750-23 und erarbeiten sich in acht Wochen in ihrem Übungsheft selbständig den gesamten Zahlenraum, der im 2. Schuljahr behandelt wird. Ich lasse das auch zu und lasse diese Kinder auch gehen und gebe ihnen Tipps auf dem Weg. Früher hätte ich mir das gar nicht zugetraut, weil ich gedacht habe, wie will ich die denn wieder einholen.

Jetzt hab ich eine Schülerin, die zähl ich auch so zu den Höchstbegabten, die konnte schon fließend und betont lesen, als sie in die Schule kam und rechnen. Die hat ihrem Bruder schon im 2. Schuljahr vorgerechnet, wie die Sachaufgaben gehen, und bei der merk ich auch, die muss ganz andere Möglichkeiten haben zu schreiben, zu lesen, sich Dinge zu erarbeiten, weil

die das schon kann. Also die macht manche Dinge, die vielleicht andere Kinder erst im 3. Schuljahr machen. Und weil ich das auch so spannend finde, wie sie bereichert durch ihre Ideen, aber wo ich auch ihre Grenzen sehe, wo eben ihre Belastbarkeit ist oder ihre Ausdauer, sag ich mir, muss ich die nicht überspringen lassen, sondern nutze das eigentlich, dass alle davon profitieren und versuche, sie eben auch stärker emotionell aufzubauen, weil sie da auch ihre Defizite hat. Ich denke auch für solche Kinder ist Öffnung ganz wichtig, Räume zu schaffen, sich weiterzuentwickeln, die eigene Entwicklung mitzubestimmen (1b/344-363; s.a. 3b/121, 6/261).

Beispieltext (39): Differenzierung für leistungsstarke Schüler

Die Herausforderung, die gerade die individuelle Förderung **leistungsschwächerer Schüler** darstellt, fast Frau Esser wie folgt zusammen: Wenn sie im Anschluss an eine schriftliche Arbeit Schwachpunkte einzelner Schüler festgestellt und sich vorgenommen hat, *dieses Kind muss jetzt an der Stelle noch mal gezielt arbeiten, dann ist man ja wirklich froh*, so die L., *wenn man das innerhalb so eines WP gut unterbringen kann. Und man ist überhaupt froh, wenn man es schafft, immer diesen Kindern auch einzeln nachzugehen. Das ist schon eine Herausforderung (11/80).*

Das folgende Beispiel – eine Quasi-Integrationsmaßnahme ohne Doppelbesetzung, zusätzliche Mittel etc. – belegt eine solche Herausforderung eindrucksvoll:

Das Kind hat dann aber ganz seinen individuellen Entwicklungsprozess gefunden, den hab ich dann immer gefördert und unterstützt und ihn in anderen Schritten laufen lassen und nicht unter Druck gesetzt. Der hat ungeheuer viel arbeiten müssen, um in den 4 Jahren grade eben so im Lesen und Schreiben Grundlagen zu erarbeiten und darüber, und dass wir ihn immer ermutigt haben, selbstsicherer zu werden. Also ich muss sagen, ich hab mich im Nachhinein gefragt, du meine Güte, was hast du da gemacht, das wäre eigentlich ne Integrationsmaßnahme gewesen, und ich hatte immer so das Gefühl, ja du darfst nicht die Lehrerin sein, die den in die Sonderschule abgibt, also sieh zu, so mehr unterbewusst, das ist mir aber erst später klar geworden. Ich denke, da kommt man auch an seine Grenzen. Das hat aber natürlich auch dazu geführt, Unterricht so zu organisieren, dass man auch Räume und Zeit findet für solche Kinder (1b/299-309; s.a. 19/62).

Beispieltext (40): individuelle Förderung eines leistungsschwachen Schülers

Wie solche Prozesse im Unterrichtsalltag verlaufen können, wird in den folgenden Ausführungen konkretisiert: *Oder eben, ..., beim sachunterrichtlichen Aspekt, ..., wirklich mit ihnen ein Stück weit trainieren, wie sie den Sinn aus Informationen herausarbeiten können und dies im Detail zu erkennen. – Mit den einzelnen Kindern immer wieder zu lesen, zu buchstabieren, zu gucken, wo stehen die? Ja den Kindern das zu vermitteln, nicht zu sagen, wir lesen das jetzt und ihr sagt mir, welche Informationen darin stecken. Und dann merk ich, die können die ja nicht wiedergeben, und dann muss ich mir überlegen, woran das liegt. Und dann heißt das, sehr viel kleinschrittiger daran zu gehen und zu überlegen, wie arbeitet man, dass Kinder Stichwörter, die wichtig in einem Text sind, sich farbig hervorheben und die Inhalte dann in Form von Stichwörtern versuchen wiederzugeben. Und in einem nächsten Schritt zu erzählen oder sonst wie weiterzugeben. ... Das ist unterschiedlich, das Einführende ist schon für die ganze Klasse, aber dass ich das jetzt einklage, das hängt davon ab, wo die gerade stehen. Wenn der eine gerade eine Geschichte schreibt oder ich das mit ihm überarbeite, dann geh ich schon mit ihm individuell an bestimmte Rechtschreibphänomene*

ran, oder wir buchstabieren oder wir gucken nach besonderen Details. Ich versuche dann evtl. auch herauszufinden, hat der jetzt die Strategie noch nicht verstanden oder hat er einfach lässig übergangen, sie anzuwenden. Dann klag ich die individuell ein, wozu allerdings ein OU die Voraussetzung ist (6/317-337).

Maßnahmen der **allgemeinen Differenzierung** werden am Beispiel des Aufbaus eines individuellen Grundwortschatzes erkennbar: *Ich fordere dann Kinder individuell auf, entsprechend ihren Fähigkeiten, diese Wörter wieder aufzunehmen, darüber auch zu schreiben und zu trainieren. Was ich auch mache, ich führe mit den Kindern in einem großen Heft Schreibübungen durch und nehme auch da Wörter auf, die sie über die bekannten Buchstaben selbst erlesen können, aber ich kann nicht alle Wörter für die ganze Klasse nehmen, die für die Kinder wichtig waren. Die Kinder stellen schon auch fest: 'Du schreibst bei dem einen was anderes auf, als bei mir'. Ich sag dann z.B.: 'Weil der immer als Lieblingswort den Nils genannt hat, das ist sein kleiner Bruder, von dem hat der viel erzählt, und deshalb kommt bei dem N der Nils vor. Bei dir vielleicht die Anna, weil du das A noch mal speziell üben musst oder die Anna in deinem Namen drin steckt, etwa bei Johanna' (17/146).*

Besondere Möglichkeiten der Differenzierung/Individualisierung sieht die L. in den **methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsformen** wie WP, GW etc. (3b/45; 6/247, 332, 338; 11/80; s. 4.2.3.2). Die (Zeit-)Räume, die ihr besonders der WP hier eröffnet, beschreibt sie: *Ich habe dann auch mehr Zeit, mit Einzelnen was aufzuarbeiten, was ich auch beobachtet hab. Z.B. mit dem müsste ich noch mal Rechtschreibung trainieren, oder bei dem müsste ich mal besonders in Mathematik was abarbeiten, oder bei dem einen muss ich jetzt wirklich mal klären, was in einen Steckbrief rein gehört oder was nicht, und mit dem einen, der es nicht schafft, mit Ausdauer mal an einer Sache dran zu bleiben, mit dem versuche ich mich einfach mal konsequent gemeinsam an eine Sache zu setzen und mit ihm was zu erarbeiten, dass er nicht so schnell frustriert die Sache zur Seite legt, sondern doch ein Stück weit mehr motiviert bleibt (3b/45).*

Neben dieser individuellen Förderung durch die L. im Rahmen des WP haben offene Unterrichtsformen nach ihrer Einschätzung eine – systemisch bedingte, aber durchaus gewollte – **strukturelle Differenzierung/Individualisierung** zur Folge, denn die Schüler übernehmen unterschiedliche *Aufgaben* und setzen individuelle *Schwerpunkte* (1b/53), sie entwickeln sich unterschiedlich und gehen *eigenständige Wege* (1b/64). Sie wählen persönliche Themen entsprechend ihrer Interessen (z.B. im Rahmen der Sexualerziehung – s. 4.2.3.2.2.3), sie bevorzugen unterschiedliche Lernkanäle (z.B. im Rahmen der Tierthematik eher lexikalische Arbeit oder einen Zugang eher über *die Tiere im Klassenraum* – 14b/159), suchen *individuelle Zugangswege etwa zu einem brisanten Thema* (14b/164), holen sich Ideen bei anderen (3b/71), gestalten z.B. AB und Tests, sie wünschen etwa *Theaterspiel* und den Einsatz von *Instrumenten* und werden insgesamt zunehmend *selbständiger* resp. nehmen mehr *selbst in die Hand* (1b/67).

Allerdings, beim Umgang mit Formen/Abläufen des OU gibt es auch **Probleme** – und damit zusätzlichen Differenzierungsbedarf –, und zwar für Kinder, die *von ihrem Intellekt her nicht in der Lage sind, immer wieder genau zu durchschauen, was sie jetzt eigentlich zu tun haben. Denen muss ich, so die L., natürlich auch hier für ihre*

individuelle Entwicklung mehr Zeit lassen. Ihnen muss ich z.B. auch Teilaufgaben wie z.B. eine bestimmte Station geben (6/132). Für das 1. Schuljahr sieht sie etwa die Notwendigkeit, mit einzelnen Kindern Schritte zur selbständigen Orientierung an einem Schulvormittag zu gehen (11/128).

Besonderer Differenzierungsbedarf ergibt sich häufig für **Schüler, die zu ihr in die Klasse wechseln**, wenn ihnen vorher die offenen Formen nicht geläufig waren (1b/143-163). Einzelne von ihnen mussten individuell *an die Hand genommen werden* (6/143, 149). Generell hat die L. in ihrer bisherigen Unterrichtspraxis allerdings die Erfahrung gemacht, dass ihr differenzierter Unterricht Schülern, die von einer anderen Schule in ihre Klasse wechselten, eine besondere Chance zur Entwicklung bot (1b/232).

Als besondere Einrichtung der individuellen Förderung fungiert eine **Förderstunde**, zu der die Schüler gezielt bestellt werden (3b/368).

Den **Computer** mit entsprechender Lernsoftware im Klassenraum hält Frau Esser im Kontext von Differenzierung/Individualisierung für *sehr wertvoll, weil du, so die L., da eben Kinder mit den verschiedensten Fähigkeiten dransetzen kannst. Die haben ja die verschiedenen Schwierigkeitsgrade und verschiedene Altersstufen und dann können sich Kinder, die pfiffig sind, z.B. in Mathe, im 3./4. Schuljahr genauso bewegen wie solche, die schwach sind, die gehen dann in den Stoff des 1. Schuljahrs und haben über den Computer nicht so diese Hemmschwelle, auch Dinge jetzt aufs Papier bringen zu müssen, die man jetzt wieder verbessern müsste, sondern sie können durch das Eintippen und löschen oder korrigieren, also über Versuch und Irrtum, oder noch mal aufgefordert zu werden, noch mal drüber nachzudenken, ganz andere, schnellere Lernerfolge erzielen* (3b/346, 405).

Inhaltlich liegen die **Schwerpunkte** bei dem Aufbau von individuellem *Grundwortschatz* und *Rechtschreibkompetenzen* gemäß *ihrem eigenen Tempo* (6/293; 17/146, 164 – besonders mithilfe der CVK-Kartei), dem Freien Schreiben, dem Lesen (unterschiedliche Lektüre zu unterschiedlichen Zeiten), der Textanalyse (s. 4.2.3.2.3.4), der Entwicklung unterschiedlicher Lösungswege im Rechenunterricht (s. 4.2.3.2.3.5) sowie der Entwicklung zu sachunterrichtlichen *Experten* (s. 4.2.2.3.3).

Grundsätzlich ist es Frau Esser wichtig, dass die Schüler *Gruppen und PartnerInnen selbst wählen* und so eigenständig eine **soziale Differenzierung/Individualisierung** vornehmen. Allerdings gibt es nach ihrer Erfahrung auch Kinder, *die wählen sich Partner, die ihnen im Weg stehen, das zu schaffen, was sie eigentlich wollen* (11/49). Wenn sie in solchen Situationen eingreift, dann ist das eine weitere Form sozialer Individualisierung. Analoge Prozesse kennzeichnen weitere Bereiche des sozialen Miteinanders wie etwa die Klassenordnung und das Helfersystem (s. 4.2.2.3). Eine besondere Form der Individualisierung findet auch in den häufigen Gesprächskreisen statt, wo Kinder u. a. persönliche Erlebnisse und Wünsche artikulieren (s. 4.2.3.2.2.4).

Differenzierungsbedarf sieht Frau Esser auch im Umgang mit der **Arbeitshaltung** der Schüler. Hier gibt es einige, die vor der *Arbeit weglaufen* und *alles in die Länge* ziehen. Mit solchen Schülern, und manchmal auch ihren Eltern, führt sie individuelle Ge-

sprache, und muss sie teilweise *ständig drängen* und *auch ein Stück weit kontrollieren*, *damit sie eben an dem Punkt in ihrer Arbeitshaltung Fortschritte machen* (11/38; 6/54, 369, 379; 7/971).

Differenziert gestaltet die L. ebenfalls die Kontrolle der Schülerarbeiten, insbesondere der **HA**. Da eine permanente Überprüfung aller Schülerarbeiten aus ihrer Sicht im Hinblick auf die Entwicklung der Schüler nicht sinnvoll ist und im Übrigen auch nicht zu leisten wäre, nämlich zu einer Überlastung für sie als Lehrerin führen würde, behält sie **die Kinder im Blick**, die Probleme mit den HA haben und im Übrigen ist sie zu *Stichproben* übergegangen (3b/212, 379; s.a. 4.2.3.2.4.1).

Allerdings, die L. sieht auch **Grenzen und Probleme** der Differenzierung/Individualisierung. Für sie bedeutet ein solcher Unterricht nicht, Kinder können *tun und lassen, was sie wollen*. Häufig sind sie nämlich nicht in der Lage, selbst adäquat zu differenzieren bzw. entsprechende Aufgaben auszuwählen, und manche suchen sich nur *Nischen* (6/132; 12/58; 7/1454). Hier setzt die Aufgabe der L. ein, Schülern angemessene Aufgaben zuzuweisen (6/118, 369; 7/1454) oder *individuell (einzu-)klagen* (6/332). So berichtet sie, dass sie sich *Zeit* nimmt, um sich *den Kindern individuell zu widmen*, ihnen *persönliche Lernwörterlisten* zu schreiben etc. und *denen auch immer wieder nachzugehen* (3b/379). Genau in dieser Aufgabe liegt für die L. eine weitere Grenze. Sie sieht sich nämlich nicht in der Lage, *ständig dem Einzelnen etwas zuzuweisen* und *dem auch immer nachzugehen*, denn *das kostet ja ungeheuer viel Kraft* (6/379; 11/86; 12/68). Hier ist eine Unterstützung durch die Eltern wichtig (6/379; 11/88-101).

Auf ein besonderes Problem weist die L. noch im Kontext des brügelmannschen Fragebogens hin: *Oder - 'sich auch an mich als Person wenden` (10/24), was heißt das denn. Wenn ich mir überlege, da gibt es Kinder, die schaffen es jeden Tag, immer aufzuspringen und mich zu greifen und zu beanspruchen, und bis ich dann gemerkt habe, dass die auch unfair sind und dass die mich eben so fertig machen auf diese Art und Weise, weil sie sich immer in den Vordergrund schieben. Und das hilft ja auch ihnen in der Entwicklung ihrer Selbständigkeit nichts. Dann ist das für mich gar nicht positiv besetzt, sich ständig und überall an mich wenden zu können. Das ist so, als wenn du eine Zitrone ausquetschst, die ich dann bin. Das seh ich gar nicht unbedingt als einen positiven Aspekt an. Allerdings, die sollen wissen, wenn sie Schwierigkeiten haben, dass sie mich dann ansprechen können, dass sie keine Angst dazu aufbauen müssen, dann ist das wieder was anderes. Aber es gibt eben auch Kinder, die nutzen das aus oder die schieben sich eben immer vor andere, weil sie da besonders talentiert sind* (11/28).

Nicht uneingeschränkt positiv sind auch ihre **Erfahrungen mit Eltern**. Zwar begrüßen viele die differenzierte Förderung ihrer Kinder (1b/233, 244), andere haben aber die Vorstellung, das alle Kinder *im Gleichschritt* laufen müssten. Daher muss sie als L. häufig Überzeugungsarbeit für einen differenzierten Unterricht mit unterschiedlichen Schülerkompetenzen leisten (1b/173, 199).

b) **fächerübergreifend-ganzheitliches Prinzip¹ und Orientierung an der Lebenswelt der Schüler:** „... dass mein Gesamtverständnis von Schule und Unterricht vielmehr so ein fächerübergreifendes Lernen voraussetzt“ (1b/97).

Als Merkmale des fächerübergreifenden Arbeitens können benannt werden:

intentional

- Vermittlung einer *ganzheitliche(n) Sicht* von Themen;
- Bemühung um erfahrungsorientierte Inhalte/Themen;
- Unterstützung *systematischen und vernetzten* Lernens;
- Erarbeitung von Produkten;
- Aspekte unterschiedlicher Fächer wirken sinn- und verständnisstiftend und tragen zur Ergänzung und tieferen Durchdringung bei und sind eine
- Erleichterung für die L. im Sinne einer ganzheitlichen Unterrichtsplanung;

organisatorisch vorteilhaft

- das Klassenlehrerprinzip;
- ein entsprechender zeitlicher Rahmen;
- thematisch geordnete Materialien sowie
- offene U-Formen.

Essentials (25): Merkmale des fächerübergreifenden Prinzips

Als Mitte dieser für die L. wichtigen Prinzipien kann ihr Ansatz vom Lernen mittels **inhaltlicher Sinnzusammenhänge** gesehen werden, die zudem nach Möglichkeit an der Lebenswelt der Kinder orientiert sind. Dabei sind die Grenzen der Fächer nicht bloß zu überschreiten, vielmehr haben Fächer mit ihrer je spezifischen Perspektive auf einen Unterrichtsgegenstand ihren Beitrag für *ein inhaltliches Ganzes* zu leisten.

Zunächst die **Grundsätze:** *Ich habe immer mehr gemerkt, so die L., ich kann eigentlich so keinen streng getrennten Fächerunterricht bzw. Fachunterricht machen, sondern ich merk immer, dass mein Gesamtverständnis von Schule und Unterricht vielmehr so ein fächerübergreifendes Lernen voraussetzt* (1b/97). In einem späteren Interview fügt sie ihre damit verbundenen Intentionen hinzu: *Dadurch hab ich das Gefühl, ich hab fächerübergreifend bei einem großen Thema sehr viele Möglichkeiten in einem großen zeitlichen Rahmen, besonders im WP, zu einem Thema was zu tun und das den Kindern als ein inhaltliches Ganzes, so diese ganzheitliche Sicht, zu vermitteln, auch durch Plakate und Ausstellungen* (3b/57).

Mit der Lebensweltorientierung verstärkt ein weiteres Prinzip diese Vermittlung einer *ganzheitliche(n) Sicht*. Wie schon erwähnt (4.2.3.2.1.1), überprüft die L. *eigentlich bei allen Inhalten*, was sie *mit der Welt der Kinder zu tun haben*, um dies dann für die Kinder nutzbar zu machen. Damit stellt sie Inhalte in einen Sinnzusammenhang zwischen der Welt der Kinder und fachspezifischen Zugängen, womit *die Lernchancen* der Kinder *deutlich erhöht* werden (17/319 – Eine bes. Bedeutung erfährt dieses Prinzip im RU, wenn Kindern die Erkenntnis ermöglicht wird, dass *ihre eigenen Erfahrungen*

¹ Mit eingeschlossen ist auch das sektorenübergreifende Arbeiten. Sektorenübergreifend meint, wenn etwa im Deutschunterricht die Sektoren Gedichte und Rechtschreibung miteinander verbunden werden. Siehe die Konkretisierung und Realisierung in 4.2.3.2.3.1.

in Bibeltexten – etwa den Psalmen – vorliegen - 21b/102; s. dazu das Prinzip der Elementarisierung im RU – 4.2.3.2.3.2).

Für die **konkrete Vorbereitung** bedeutet dies, dass die L. bei ihrer themenorientierten Planung, die in der Regel von einem SU-Gegenstand ausgeht (16b/12) und dann besonders stark im Deutschunterricht verankert wird, z.B. bei ihren *ersten Gedanken überlegt, ob man bei diesem Thema auch mal Gedichte dazu nimmt oder auch Geschichtenwerkstatt* (3b/30).

Den umgekehrten Weg geht sie häufig bei der Einführung von Buchstaben. Hier sucht sie nach *sinnbehaftete(n) und emotionale(n) Zugänge(n)* und fragt daher häufig: *Gibt es ein Thema, was mit der Welt der Kinder zu tun hat, wie das Beispiel mit der Mama* (17/139 – Ein Kind hatte berichtet, dass sich seine Mutter vor Mäusen ekeln würde. Dieser Lebensweltbezug wurde zur Einführung des Buchstabens M genutzt. Weitere Beisp.: Igel - I, Bäckerei - B etc.; s. 4.2.3.2.3.4.1) Besondere Bedeutung gewinnt die sinnbehaftete Lebensweltorientierung auch beim Aufbau des je individuellen Grundwortschatzes, denn, so die L., *mir ist dabei ganz wichtig, dass die Wörter, die darin aufgenommen werden, sinnbehaftet sind. Dass es eben keine Wörter sind, die losgelöst vom Alltag der Kinder gelernt werden, sondern dass die für die Kinder besetzt sind etwa mit bestimmten Erlebnissen oder einem Thema* (17/174).

Dass dies nun **keineswegs** zu einem **bloß oberflächlich-additiven Aneinanderfügen** von fachbezogenen Aspekten führt, deuten schon die genannten Intentionen an. Besonders belegen aber die komplexen Unterrichtsbeispiele die hohen Ansprüche des fächerübergreifenden Arbeitens und die für einen *systematischen und vernetzten* (3b/104) Lernprozess der Schüler wichtigen Effekte.

Zumeist bildet der SU Ausgangspunkt für fächerübergreifendes Arbeiten und für die darüber hinaus beteiligten Fächer ergeben sich im Gefolge häufig sinn- und verständnisstiftende Dimensionen, z.B.: Es ist sinnvoll, die Steigerungsformen von Adjektiven zu lernen (Deutschunterricht), damit man Tiere vergleichen kann (SU). Umgekehrt führen Kompetenzen aus anderen Fächern zur Ergänzung und tieferen Durchdringung sachunterrichtlicher Aspekte, z.B.: Fähigkeiten aus dem Größenbereich Längen (Mathematikunterricht) erlauben eine Berechnung von Strecken, die Tiere zurücklegen (SU). So verbindet etwa die Gesamtthematik Wald über vier Wochen die Fächer SU (Infobau- steine zu einzelnen Tieren, Originale Begegnung etc.), Deutsch (Baumgeschichten von fallenden Blättern, Lesetext zu Baumarten etc.), Mathematik (Sachaufgaben zum Thema Wald/Arbeit des Försters etc.) und ästhetische Bildung (Blätter in Ton, Formen- zeichenkurs Jahresringe etc.) mit einander (s. ausf. 4.2.3.2.3.3 u. 4.2.3.2.3.1).

Voraussetzung für ein entsprechend erfolgreiches Arbeiten ist, dass die wichtigsten Fächer in der Hand der Klassenlehrerin sind und so eine adäquate Zeitplanung möglich ist (3b/57). Außerdem sammelt die L. systematisch zu Sachthemen *fächerübergreifend Materialien* für ihre längerfristige Planung (3b/288). Fehlt einmal eine übergeordnete Thematik, dann *hangel(t)* sich die L. lediglich *von einer Stunde zur anderen*, was ein *systematisches und vernetztes Lernen* der Schüler verhindert (3b/104). Im Übrigen haben auch Schüler dieses Prinzip internalisiert und werden entsprechend initiativ (7/1192; s. 4.2.3.2.3.3).

Wichtig ist schließlich noch der Hinweis der L. auf die Bedeutung fächerübergreifenden Arbeitens für sie selbst, denn sie führt aus: *Das find ich sehr vorteilhaft und nicht als zusätzliche Belastung bei meiner Vorbereitung, sondern eher als Gewinn, weil ich mich nicht immer selbst so in Scheibchen teile und sage: So jetzt behandelst du das Thema in dem Fachbereich und das in diesem, ich muss mich dann so aufteilen, so aufdröseln und selbst so ein Stück weit zergliedern, wenn ich jetzt so in Fächern denken würde* (3b/67).

c) Handlungs-, Projekt-¹, Produktorientierung und Lernen mit allen Sinnen²: „... dass man immer versuchen sollte, den Verstehensprozess der Kinder durch Handeln zu stützen ...“ (3b/331).

Zusammengefasst ergeben sich die folgenden Merkmale:

Handeln ist wichtig

- weil es ganz oft beim Verstehen hilft und
- sinnstiftend wirkt;

Projektorientierung bedeutet

- Schülerbeteiligung;
- fächerübergreifende Themenarbeit und
- ein adäquater zeitlicher Rahmen;

Produkte

- repräsentieren den Wert der Arbeit;
- stärken und motivieren die Kinder;
- ermöglichen einen Überblick zu den Themen und
- stellen oft die Verbindung von Wissensinseln optisch dar;

Lernen mit allen Sinnen

- ermöglicht Kindern elementares Erleben;
- berücksichtigt unterschiedlich relevante Lernkanäle der Kinder und
- schließt Handeln mit ein.

Essentials (26): Merkmale der Handlungs-, Projekt-, Produktorientierung u. des Lernens mit allen Sinnen

Für Frau Esser stehen die genannten vier Aspekte in einer besonderen Interdependenz, gleichsam als **verschiedene Dimensionen eines Prinzips**, das von ihrem SU-Verständnis herkommt und in die *Strukturen ihres gesamten Unterrichts* einfließt (1b/100, 105, 115). Eine Nähe besteht auch zur fächerübergreifenden Themenarbeit, denn diese hat für die L. *viele Merkmale* von *Projektorientierung* und *dem Lernen mit allen Sinnen* (3b/62).

Die große Gewichtung dieser Prinzipien im Rahmen der konzeptionellen Überlegungen ergibt sich zunächst unmittelbar im Anschluss an die **lerntheoretischen Vorstellungen** der L. (4.2.3.2.1.1). Dort werden u.a. ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen, die Perspektive auf ein inhaltliches Ganzes sowie die Selbstverantwortung als Essentials thematisiert. Unterstrichen wird diese Relevanz durch weitere Aussagen von Frau Esser:

¹ Die Darstellung von Projekten erfolgt in 4.2.3.2.2.4.

² Handlungsorientierung kann auch als Unterpunkt eines Lernens mit allen Sinnen verstanden werden.

So weist sie etwa darauf hin, dass Plakate, Mindmaps, Collagen und Ausstellungen eine optische Verbindung von *Wissensinseln* darstellen können (9/74), dass Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen wichtige grundschuldidaktische Prinzipien für OU sind (15*/Anh.), und schließlich grundsätzlich Unterricht so zu strukturieren und zu öffnen sei, dass die unterschiedlichen Lernkanäle der Kinder berücksichtigt werden (6/283).

In zwei grundsätzlichen Ausführungen erläutert Frau Esser relativ ausführlich diese Prinzipien und benennt die **Essentials**. Der erste Text thematisiert die Produkt- und Handlungsorientierung: *Meine Entwicklung ist eigentlich, dass ich Kindern versuche, den Wert ihrer Arbeit, der da drin steckt, so zu vermitteln, dass es sie auch stärkt und motiviert. Dass wir viele Dinge dann hinterher in einem eigenen Buch zusammenfassen, dass wir übergeordnete Themen hinterher noch mal durch unsere Materialien, die entstanden sind, zu einem Buch zusammenpacken, dass jeder sein eigenes Wiesenbuch, sein eigenes Kartoffelbuch, sein eigenes Zeitbuch, sein eigenes erstes Lesebuch bekommt, dass ich ihnen einfach auch sag, das lohnt sich so und man gewinnt dann einen besseren Überblick zu den Themen. Und sie nehmen die Dinge als eigenes gebundenes Buch in die Hand und gucken rein. Auf dem Hintergrund kann ich damit umgehen, oder dass ich dann auch Wert auf eine schöne Gestaltung der Dinge lege, dass nicht alles so husch, husch erledigt und abgehakt und weggepackt wird. Aber das ist auch wieder aufwendiger, immer den Blättern nachzugehen und wieder rauszusuchen aus den Mappen und zu gucken und zu glätten und zu binden, das ist, denk ich, doch ein Stück weit Mehrarbeit. Die steigt ja noch dadurch, dass man immer versuchen sollte, den Verstehensprozess der Kinder durch Handeln zu stützen, was ja ganz oft beim Verstehen hilft und auch sinnstiftend wirkt. Wenn man auch da nach sucht, z.B. im Größenbereich 'Geld' Einkaufsbedingungen zu schaffen, dann ist das schon Mehrarbeit (3b/331 – s. Eisdiele 4* u. Kauf von Elektrogeräten 9/38).*

Im zweiten Text geht die L. auf ihre Projekt- und Produktorientierung sowie ein Lernen mit allen Sinnen ein: *Aber es ist dann schon ..., dass ich mit ihnen gemeinsam projektorientiert plane, dass wir in der Umsetzung auch immer so diesen Gedanken im Hinterkopf haben, sei es jetzt bei diesem Wiesenthema, dass wir etwas wie eine Ausstellung im Blick haben, dass wir meistens dazu ein Plakat und/oder ein Buch vielleicht entstehen lassen, oder die Steckbriefe, die da entstanden sind, oder dass wir, wenn es eben möglich ist, versuchen Experten reinzuholen, oder z.B., wenn jetzt die Natur so erwacht, die Natur draußen sehr elementar zu erleben. Vorteilhaft find ich, wenn ich genügend Stunden zur Verfügung habe in der Klasse, dass ich das sehr stark auch fächerübergreifend mache und nicht zeitlich mich so unter Druck gesetzt sehe. Dass ich mit ihnen so ein Thema wie Frühling mit Frühlingsblumen, mit Tieren etc. erarbeite und mit ihnen die Wiese neu entdecke. Dass ich mit ihnen dann in Musik versuche, so die Noten ein Stück weit reinzubringen und Rhythmusschulung mache, das ist sehr lustig, und das ganze an Blumennamen aufreihe und gleichzeitig in Deutsch die Trennung noch mal übe mit sehr langen Blumennamen. Auch im RU das wiederum aufnehme, um so über Versuche mit Phantasiereisen und das Sensibilisieren für die Schöpfung, so diesen Aspekt zu vertiefen (3b/51-66).*

An dieser Stelle können auch die für die Konzeption einer aktuellen Schule bereits als wichtig herausgestellten Merkmale eines *Lernen mit allen Sinnen*, einer *Bewegten Schule* sowie einer Öffnung für *Experten* und außerschulische Lernorte (s. 4.2.3.1.5) verortet werden. Relevant sind hier ebenfalls die in der Kritik an traditionellen Projekttagen genannten Aspekte. Die L. ist nämlich der Meinung, dass häufig nicht darüber nachgedacht wird, *was überhaupt Projektarbeit für eine Bedeutung hat, dass es dabei im Wesentlichen von der Planung, über die Durchführung bis zum Produkt um Schülerbeteiligung geht und das Handeln dabei ganz wichtig ist* (3b/143). Als weitere Merkmale fordert sie in diesem Kontext einen adäquaten zeitlichen Rahmen und das zielgerichtete Vorbereiten einer Dokumentation.

Die Bedeutung dieser Prinzipien wird nicht zuletzt auch daran erkennbar, dass sie wesentlich der Bestandteil der schulübergreifenden und auf Eigeninitiative beruhenden Seminararbeit waren. In dieser für die L. wichtigen Zusammenarbeit mit gleichgesinnten KollegInnen wurde versucht, *halt diesen Aspekt der Handlungsorientierung und des offenen und projektorientierten Arbeitens konkret weiterzuentwickeln* (1b/105, 115).

Erste Schritte in der Umsetzung¹ dieser Prinzipien werden bereits im 1. Schuljahr realisiert. Im Anfangsunterricht stellt der *Buchstabe der Woche* im Sinne der Projektorientierung die übergeordnete Thematik dar, da er nach Möglichkeit in einen Sachzusammenhang gestellt wird (z.B. der Buchstabe *B* im Kontext des Backens von Brot im Backhaus – 21b/276). Die Schüler erschließen sich teilweise handelnd und mit allen Sinnen die phonetische und graphemische Dimension des Buchstabens (z.B. Hörstation, Kneten des Buchstabens, Gegenstände und Spiele zum Buchstaben) und erarbeiten kleine Bücher (z.B. das Buch von Elmar dem Elefanten zum Buchstaben E).

d) Wiederholung/Übung, Vertiefung/Festigung: „... immer wieder spiralförmig ...“ (19/288).

Zusammengefasst ergeben sich folgende Merkmale:

- **wiederkehrende Elemente und Wiederholung sind für einen erfolgreichen Lernprozess unabdingbar;**
- **spiralförmig sind daher wichtige Lerninhalte zu sichern;**
- **dabei ist systematisch, kontinuierlich und mit adäquaten Trainingsmethoden zu arbeiten;**
- **geeignete Materialien und Medien sind einzusetzen (z.B. Lernwörterlisten, Lernbox, CVK-Kartei);**
- **Computer mit entsprechender Lernsoftware bieten Übungsmotivation und Möglichkeiten zur individuellen Übung/Festigung;**
- **neben inhaltlichen Lerngegenständen sind auch die Kulturtechniken (Methoden, Arbeitsformen, Qualifikationen etc.) der Schüler zu üben und zu festigen und**
- **WP, GW, Gleitzeit erweisen sich als besonders geeignete U-Formen zum Üben, Festigen etc.**

Essentials (27): Merkmale der did.-meth. Prinzipien des Wiederholens, Übens, Festigens und Vertiefens

¹ Siehe weitere Beispiele, auch zu den unterschiedlichen Themenbüchern, sonstigen Produkten und Präsentationen die Darstellung des Unterrichts aus der Fächerperspektive 4.2.3.2.3.

In unmittelbarem Gefolge der **lerntheoretischen Erörterungen** von Frau Esser ergeben sich auch diese Prinzipien. Für die Vernetzung der *Inseln des Wissens* sowie die *spiralförmig* verlaufenden Lernprozesse sind *wiederkehrende inhaltliche Elemente* und *Wiederholung(en) sehr wichtig*. Sie unterstützen den Prozess des Verstehens und fördern die Behaltens- und Reproduktionsleistung durch Festigung. Sie bilden aber auch einen *Schlüssel* für die Kinder, sich *ein Thema ... selbst zu erschließen* (s. 4.2.3.2.2.3).

Die Daten machen insgesamt deutlich, dass die **Anwendung** dieser Prinzipien – in einigen Fällen auch als *trainieren* bezeichnet – aus Sicht der L. durchgehend vom Anfangsunterricht bis zum Ende der Grundschulzeit unabdingbar ist.

Zunächst stehen im 1. Schuljahr vielfältige schreibmotorische Übungen im Vordergrund (17/146). Außerdem berichtet die L., dass die Schüler beim Schriftspracherwerb teilweise das Schriftbild bereits eingeführter Buchstaben *wieder vergessen*, da dies offensichtlich nicht bei allen rasch *gesichert ist*. Als Konsequenz daraus ergibt sich eine *immer wieder spiralförmig* stattfindende *Sicherung* (19/288).

Besondere Übungsschwerpunkte während der gesamten Grundschulzeit bilden die Rechtschreibung und die Wortschatzarbeit. Hier arbeitet die L. sehr systematisch, kontinuierlich und nach geeigneten *Trainingsmethoden*. Sie verwendet persönliche *Lernwörterlisten*, eine *Lernbox* und die *CVK-Rechtschreibkartei* (s. ausf. 4.2.3.2.3.4.4). Wie wichtig der L. diese Übungen sind, wird nicht zuletzt aus ihrer vehementen Einschränkung diesbzgl. Schülerfreiheiten erkennbar: *Also, auch wenn ich eine Woche den Schwerpunkt darauf lege, Rechtschreibstrategien anzuwenden und Rechtschreibsicherheit aufzubauen oder im Grundwortschatz ganz gezielte Übungen zu machen, dann will ich, dass die genau das machen und nicht sagen: 'Och, heute will ich aber was ganz anderes'. Nein, dann setz ich mich durch und da bin ich auch der Meinung, dass das wichtig ist* (11/119).

Wiederholungen, Übungen etc. nehmen auch im Rechenunterricht einen breiten Raum ein. Dabei erweist sich der WP als besonders geeignete Unterrichtsform (s. 4.2.3.2.3.5).

Neben den genannten fachlichen Übungen sind aus der Sicht der L. vor allem auch die **Kulturtechniken**, also die Methoden, Handlungsstrategien, Arbeitsformen etc. der Schüler, zu üben und zu festigen (11/112). So achtet sie etwa bei der Auswahl von Themen auch darauf, dass sie sich zum *Trainieren* von *Qualifikationen* – z.B. der Erarbeitung von *Steckbriefen* oder Textanalyse – eignen (16b/177). Ebenfalls das Einhalten einer gewissen **Ordnung** – etwa das Abheften von Blättern und Materialien in Mappen etc. – ist mit den Schülern zu trainieren, so eine Randnotiz der L. (11/148).

Als besonders **geeignete Unterrichtsform** zur Umsetzung von Übung, Festigung etc. erweist sich für Frau Esser der WP. Hier werden regelmäßig *die und die Elemente, die einfach noch mehr geübt werden müssen oder wo noch Unsicherheiten bestehen*, in den WP (*ge-*)*packt* (3b/37, 97). Zudem üben die Kinder häufig in der Gleitzeit (16b/145). Auch die Geschichtenwerkstatt eignet sich für vielfältige schriftsprachliche Übungen und zusätzlich werden die in ihr praktizierten Arbeitsformen zum Trainingsgegenstand. Das Fazit der L.: *So in GW zu arbeiten haben wir im 2. Schuljahr angefangen und bis*

ins 4. so richtig trainiert (16b/468). Aber auch einzelne Übungsstunden im traditionellen Sinn haben aus Sicht der L. ihre Berechtigung, um Dinge noch einmal zu vertiefen und sicher(zu)stellen (3b/97).

Ausgesprochen positiv bewertet Frau Esser den Einsatz von **Computer** und entsprechender Software für Übung und Vertiefung. Dies *ersetzt zwar nicht den Unterricht, so die L., aber es lässt so Übungsphasen für die Kinder interessanter werden. Die sitzen dann davor und ich führe so eins, zwei, drei Kinder darin ein und dann kommen noch andere dazu und dann sitzen die eigentlich auch immer bei so einem Lernprogramm zu dritt, wo sonst vielleicht einer alleine sitzen würde, und wechseln sich ab (3b/363).* Konkret berichtet sie von der Nutzung des Budenbergprogramms zur individuellen Festigung von Lernwörtern. Die Kinder haben dabei die Möglichkeit, *selber schwierige Lernwörter rein(zu)geben* und diese zu *trainieren*, was aus Sicht der L. *wirklich toll* ist (3b/405).

Offenheit als Haltung der L. für didaktisch-methodische Prinzipien

Die Basis der didaktisch-methodischen Prinzipien bildet – neben lerntheoretischen Einsichten – im wesentlichen Offenheit als Haltung der L. gegenüber den Bedürfnissen, Erfahrungen etc. der Schüler.

Für die Konkretisierung folgen daraus folgende Überlegungen:

Methodisch-organisatorisch sollte der Unterricht geöffnet werden für unterschiedliche/individuelle Lernkanäle, Zeitabläufe/Entwicklungen, Interessen, Umfang und Anspruch des Lernstoffs, Erarbeitungsformen etc.

Als geeignet erweisen sich methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsformen wie WP, GW, Gleitzeit, Gesprächskreise, projektorientierte Phasen etc. sowie der Einsatz geeigneter Materialien und Medien, insbesondere PC mit Lernsoftware.

Offenheit ist dann einzuschränken, wenn Schüler nicht hinreichend in der Lage sind, adäquate Aufgaben(-niveaus) auszuwählen, gewählte Partner ihre Lernentwicklung stören und Schüler eine notwendige Wiederholung/Übung/Vertiefung/Festigung sowie das Einhalten gewisser Ordnungsstrukturen zu umgehen suchen.

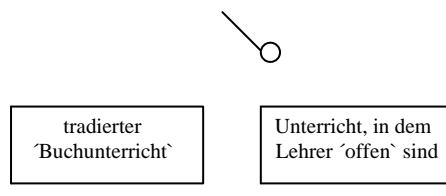
4.2.3.2.1.4 Distanz zu tradiertem (Buch-)Unterricht: „... einen tradierten Buchunterricht zu machen ..., das kanns nicht sein“ (12/95).

Ich denke, es kann nicht dahin zurückgehen, dass man Kinder z.B. nach Buch bestimmte Rechtschreibphänomene erarbeiten lässt und keine Kontinuität in dieser Erarbeitung mehr hat und sagt: 'So, jetzt geh ich weg von der Erarbeitung eines Grundwortschatzes und vielleicht von einem kontinuierlich angelegten Vermitteln von Rechtschreibstrategien', und kommt dahin wieder zurück, dass man wieder nur noch irgendwelche Merksätze auswendig lernt. Ich glaube nicht, dass das weiter führt (12/108).

Einführungstext (24): Plädoyer gegen punktuell-unsystematische Rechtschreibarbeit eines trad. Unterrichts

Eine weitere Klärung der Grundposition ist in dem Verhältnis zu tradiertem *Buchunterricht*, so eine Formulierung von Frau Esser, zu sehen. Dies wird insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem Kritikertext deutlich (12), in dem sie eine deutlich distanzierte Position zu einem solchen Unterricht ein nimmt.

Distanz der Kinder wegen: Die L. greift die im Kritikertext verwandte polarisierende Metapher vom Pendel auf und führt aus: *Ich weiß nicht, in welche Richtung sie gerne zurückschwingen wollen, was das Gegenüber ist, das Anzustrebende. Weil ich mir nicht vorstellen kann in unserer heutigen Zeit was ist, wenn wir nicht offen sind, keine Räume öffnen, und nicht offen arbeiten* (12/86), und später weiter: *ich weiß aber nicht, was es für sie (Kritiker/HH) bedeuten soll, das Pendel wieder zurückschwingen zu lassen. Ich glaube nicht, dass das in die Richtung gehen darf, einen tradierten Buchunterricht zu machen und wieder einen Trichter aufzusetzen und sie von oben zu füttern und zu gucken, was sie dann wieder ausspucken können. Ich glaube, das kanns nicht sein* (12/95).



Graphik (7): Pendel darf nicht zum tradierten Buchunterricht zurückschwingen

Zum einen disqualifiziert die L. mit dieser Aussage scharf den von ihr so bezeichneten *tradierten Buchunterricht* als dirigistisch und anachronistisch. Zum anderen konstatiert sie in allgemeiner Form für Unterricht eine Pendelstellung, eine Position, die in deutlicher Distanz zu diesem Unterricht steht und die sich durch Offenheit der Lehrpersonen und des Unterrichts auszeichnet (s.u.).

Dass damit lediglich ihre Grundhaltung und keinesfalls der allgemeine Sachstand in den Schulen beschrieben ist, macht sie mit ihrer Einschätzung an anderer Stelle des Interviews deutlich: Danach kann nämlich gar keine Rede davon sein, dass allgemein diese Pendelstellung hin zu OU in *Breite und nachhaltig umgesetzt* ist (12/11).

Wie sich aus ihrer Sicht der inkriminierte *Buchunterricht* konkret darstellt, verdeutlicht sie anhand eines Beispiels aus dem Rechtschreibunterricht (s. Et 24). Ein solcher Unterricht ist stark frontal strukturiert und dadurch charakterisiert, dass die L. *jeden Tag 5 oder 6 Stunden ... vorne immer (zu) agieren* hat (1b/169).

Schließlich weist Frau Esser die aus ihrer Sicht im Kritikertext indirekt angedeuteten angeblich positiven Forschungsergebnisse zu einem solchen Unterricht zurück: *Und dass auch die wissenschaftliche Forschung nicht das ergibt, was da eingeklagt wird. Dass die (wissenschaftliche Forschung/HH) da nicht mitspielt, was die (Kritiker/HH) mit dem zurückschwingenden Pendel meinen* (12/113)¹.

Persönliche Distanz: Unmissverständlich distanziert sich Frau Esser auch auf persönlicher Ebene von dieser Art Unterricht: *Ich weiß auch, dass mir so ein Unterricht nur nach Buch und nach vorgegebenen Buchthemen, das würde mich auch nicht zufrieden*

¹ Nicht zuletzt durch diese Aussage wird deutlich, dass die L. zu wissen meint, wohin das Pendel aus Sicht der Kritiker zurückschwingen sollte. Damit erhält die mehrfache Frage danach (s.o.) rhetorischen Charakter.

machen. Oder wenn ich keine WP-Arbeit oder keine FA-Phasen einbaue und hab jeden Tag 5 oder 6 Stunden, das frisst mich so auf, wenn ich da vorne immer agieren soll, immer neuen Stoff reingeben, dass ich weiß, das könnte ich mir auf Dauer gar nicht vorstellen, so zu unterrichten (1b/169).

Allerdings, in einigen Passagen, in denen sich die L. zu ihrer Belastung durch OU äußert, deutet sie an, dass tradiertem Unterricht nach ihrer Einschätzung auf einigen Feldern durchaus weniger belastend sei und dadurch einen gewissen Reiz enthält:

- tradiertem Unterricht fordert weniger zur Rechtfertigung gegenüber Kolleginnen und Eltern heraus (1b/13-17, 173-193);
- die Vorbereitung des Unterrichts ist weniger zeit- und ressourcenintensiv, *wenn ich eben ein Buch aufschlage und im Buch arbeite (1b/153);*
- bei dem Verzicht auf die für soziales Lernen so wichtige Gruppenarbeit ist es *natürlich leichter, vielleicht einen Inhalt in bestimmten Phasen dann frontal reinzugeben und jeder schreibt mit und man erwartet, dass die das auswendig lernen und hinterher das begriffen haben, anstatt das sich in so einer Gruppenarbeit zu erkämpfen (12/130);*
- schließlich *beneide(t) die L. manchmal die Leute, die mit dem Buch arbeiten und erläutert dies: weil ich auch denke, die müssen viel weniger Aufräumen, und wenn ich so in meine Klasse gucke und denke, oh nein, diese Ecke da drüben, die hats mal wieder nötig, oder ..., dann denk ich schon mal, manchmal wäre es praktisch, man hätte ein Buch und das würden alle aufschlagen und ihr Heft und dann hätte man auch mittags schnell aufgeräumt und man müsste nicht dafür sorgen, dass die Dienste auch wirklich ihre Arbeiten erfüllen und hinterher sein. Also vom Aufwand her ist das schon größer (3b/296).*

Diese 'Positiva' tradierten Unterrichts haben aber innerhalb der Gesamtargumentation keine Relevanz und führen schon gar nicht zu einem Pendelausschlag in diese Richtung. Es bleibt dabei: *einen tradierten Buchunterricht zu machen ..., das kanns nicht sein (12/95).*

Aber, diese klare Position auf der Grundsatzebene bedeutet nicht, dass die L. nicht auch tradierte U-Elemente, die sich für sie bewährt haben, in ihren Unterricht integriert (3b/10-13; s. 4.2.3.2.2.5).

Offenheit als Haltung der L. gegen einen tradierten Buchunterricht

Offenheit des Unterrichts fordert die L. als Gegenpol zu einem dirigistisch-belehrenden *Buchunterricht*. *Schülern wieder einen Trichter aufzusetzen ..., das kanns nicht sein*, so Frau Esser mit klarer Diktion. Ein solcher Unterricht, in dem sie *immer vorne agieren soll, immer neuen Stoff reingeben* soll, würde im Übrigen sie selbst als Lehrerin im Unterrichtsalltag in hohem Maße belasten.

4.2.3.2.2 Konkretisierung und Realisierung: „... sollte den Kindern Raum gegeben werden, damit jedes sein eigenes Thema wählen kann und entscheidet, das interessiert mich und damit möchte ich mich jetzt auseinandersetzen“^(14b/143).

Nach dem die ersten nach 20 Min. mit der Arbeit fertig sind, verlasse ich mit diesen den Raum, die anderen arbeiten ruhig weiter. Sarah beaufsichtigt sie, und die Kinder wissen, dass sie entweder rüber kommen können zum Krippenprojekt oder am WP weiterarbeiten. Im Werkraum werden die verschiedenen Arbeitsgruppen gebildet (7/412).

Dann leite ich über zum Thema des RU ... Die Kinder erinnern sich im Unterrichtsgespräch an die Lasten, die diese getragen hat. Ich erzähle daran anknüpfend weiter von diesem Weg ... Die Kinder knüpfen dabei an den eigenen Klassenerfahrungen an. ... Dann werden mit Hilfe eines AB, ... weiß ist, Ideen gesammelt. Die Kinder schlagen auch vor, im WP und der Geschichtenwerkstatt die Geschichte der Schnecke weiterzuschreiben, worauf wir das in der 2. Stunde machen. Die Ideen für das weiße Blatt werden an der Tafel gesammelt, ... (7/1163).

Einführungstext (25): meth.-organ. unterschiedliche Grundformen im Unterricht der L.

Der Unterricht von Frau Esser ist, wie schon mehrfach betont, methodisch-organisatorisch vielfältig. Im Einführungstext (25) sind Projektarbeit und WP sowie innerhalb eines Unterrichtsblocks ein Unterrichtsgespräch, eine gemeinsame Erarbeitung an der Tafel und Geschichtenwerkstatt dokumentiert.

In diesem Kapitel sollen zunächst die unterschiedlichen methodisch-organisatorischen Unterrichtsformen sowie ihre quantitative Gewichtung herausgearbeitet werden. Es folgt dann eine Darstellung der methodisch-organisatorisch offenen – mit den besonderen Schwerpunkten tägliche Gleitzeit und WP – sowie der methodisch-organisatorisch nicht offenen Unterrichtsformen. Einen breiten Raum nimmt dann die Betrachtung des Unterrichts aus der Fächerperspektive ein.

4.2.3.2.2.1 Methodisch-organisatorische Formen des Unterrichts¹: „Ich denke, die Unterrichtsform muss immer in die Woche bzw. zu den Inhalten ... passen“^(11/71).

Grundformen

Im Rahmen ihrer Tagebuchaufzeichnungen hat die L. ihren Unterricht über eine Zeit von vier Wochen relativ detailliert protokolliert (7). Diese Dokumentation dient als Grundlage für die Darstellung der methodisch-organisatorischen Grundstruktur einer quasi-Durchschnittswoche.²

Schon der Einführungstext hatte exemplarisch belegt, was in den weiteren Tagebuchaufzeichnungen ausführlich bestätigt wird, dass der Unterricht von Frau Esser durch unterschiedliche methodisch-organisatorische Grundformen gekennzeichnet ist und

¹ Die Terminologie folgt hier der L. Sie bezeichnet WP als methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsform (6/247). In Anlehnung daran werden dann die methodisch-organisatorischen Grundformen als Oberbegriffe sowie die methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsformen eingeführt.

² Die Zahl von 4 Unterrichtswochen ist zu gering, um eine statistisch repräsentative Durchschnittswoche zu bilden, u.a. weil GrS-Unterricht stark von situativen, jahreszeitlichen und jahrgangsspezifischen Kontexten abhängig ist. Andererseits kann diese Zeitspanne durchaus im Sinne einer Zufallsstichprobe angesehen werden, da sie von uns, also von außen, zufällig genau zu diesem Zeitpunkt als relevant im Forschungsprozess angesehen und von der L. erbeten wurde. Außerdem liegen die 4 Wochen etwa in der Mitte der 4-jährigen Grundschulzeit (3. Schuljahr 1.Hj.) und spiegeln damit etwa einen mittleren Entwicklungsstand wider.

diese Grundformen durchaus innerhalb eines Unterrichtsblocks integriert und miteinander verbunden sein können. Die Auswertung ergab, dass eine Aufteilung mit hinreichender Trennschärfe in drei bzw. vier unterschiedliche methodisch-organisatorische Grundformen sinnvoll ist¹:

- 1. methodisch-organisatorisch offene Grundform;**
- 2. methodisch-organisatorisch gemeinsame Grundform;²**
- 3. methodisch-organisatorisch nicht offene Einzel-/Partnerarbeit;**
- 4. weitere Unterrichtselemente.³**

Essentials (28): meth.-organ. Grundformen im Unterricht der L.

Berechnungsmodus	
a) wöchentliche U-Zeit:	
Wochenstunden laut Stundenplan	22 Wstd.
- Schwimmunterricht (wird von Fachlehrer erteilt)	2 Wstd.
+ tägliche Gleitzeit ⁴ (5 * 25 Min. = 2,77 Std. ~ 3 Std.)	<u>3 Wstd.</u>
	<u>Summe 23 Wstd.</u>
b) Anteilsberechnung	
1. Addition aller Einzelphasen einer Unterrichtsform über vier Wochen;	
2. Ermittlung des Durchschnitts pro Woche mittels Division durch 4;	
3. Berechnung des Prozentsatzes von 23 Wstd. = 100%.	

Tabelle (6): Berechnungsmodus für die Anteile der Grundformen

- zu 1. meth.-organ. offene U-Formen : durchschnittl. 13,02 Wstd., das entsp. 56,85%;**
zu 2. meth.-organ. gemeinsame U-Formen : durchschnittl. 4,99 Wstd., das entsp. 21,73%;
zu 3. meth.-organ. n. of. Einzel-/Partnera. : durchschnittl. 2,89 Wstd., das entsp. 12,60%;
zu 4. weitere U-Elemente : durchschnittl. 2,02 Wstd., das entsp. 8,82%.

Essentials (29): Wochenstunden und Anteile am ges. Unterricht einer Woche der meth.-organ. Grundformen

¹ Diese Einteilung in drei (vier) Felder wurde von der L. nach Vorlage kommunikativ validiert. In der dokumentierten Unterrichtspraxis ist öfter eine trennscharfe Abgrenzung nur schwer möglich, wenn die einzelnen Formen ineinander übergehen (z.B. 7/412), nicht durchgängig die gesamte Klasse in der gleichen Form arbeitet (z.B. 7/132) und auch die Zeitangaben nicht immer exakt sind (z.B. 7/1192). Um dennoch eine möglichst genaue prozentuale Gewichtung der Felder zu ermitteln, wurde für jede diesbzgl. nicht eindeutige Situation ein plausibler Durchschnittswert ermittelt, indem der Gesamtkontext ebenso gewürdigt wurde wie auch ein Vergleich mit entsprechenden Situationen anderer Unterrichtstage. Z.B. wurde am Montag, dem 30.11. 98 (7/898), die Zeit von 8.00 - 8.45 in 15 Min. Morgenkreis und 30 Min. WP aufgeteilt. Im Vergleich etwa zum Morgenkreis am Mittwoch (7/1028) wurden dem Morgenkreis 5 Min. zugegeben, da Kinder montags in der Regel mehr zu erzählen haben als an anderen Tagen.

² Die L. verwendet die Begriffe *gemeinsame(r) Unterricht* nur zweimal (9/38; 16b/335) und *frontal* (7/148) nur einmal. Wie noch zu zeigen ist (4.2.3.2.2.5) wird die Formulierung gemeinsamer Unterricht den Vorstellungen der L. und ihrer Praxis eher gerecht als die Bezeichnung frontaler Unterricht. Hinzuweisen ist noch darauf, dass gemeinsamer Unterricht nicht zu verwechseln ist mit integrativem Unterricht.

³ Einige U-Elementen können nicht sinnvoll den drei bisher genannten Grundformen zugeordnet werden, sodass eine vierte entstand. Darin subsumiert sind bspw. der Besuch einer Theateraufführung (7/600), Diktat, Mathematik- und SU-Test sowie die Vorbereitung und Durchführung eines Lesevormittags mit zukünftigen Erzieherinnen (7/954, 1492). Diese Elemente können methodisch-organisatorisch sowohl offen (z.B. Pantomime in freien Gr. - 7/1378, 1479) als auch nicht offen (z.B. Diktate) gestaltet sein.

⁴ Obwohl die Gleitzeit keine U-Zeit im Sinne der Stundentafel darstellt, wird sie in diese Bilanz mit einbezogen, da diese Phase eine wichtige Funktion für Frau Esser hat und außerdem nahezu alle Kinder daran teilnehmen (s. 4.2.3.2.2.2).

Eine Gegenüberstellung der methodisch-organisatorisch offenen (1.) mit den nicht offenen Anteilen (2., 3., o. 4.¹) ergibt ein Verhältnis von 56,9% zu 34,3% (Diagramm 6), anders formuliert: Es findet im Ablauf einer Woche 1,7 mal häufiger Unterricht mit einer offenen als einer nicht offenen methodisch-organisatorischen Grundform statt.

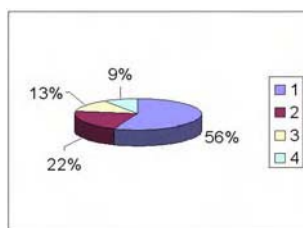


Diagramm (5): Anteile der meth.-organ. Grundformen am Unterricht einer Woche

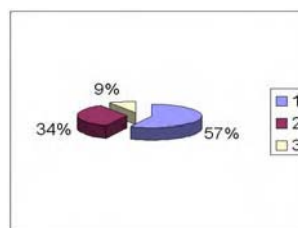


Diagramm (6): Gegenüberstellung von meth.-organ. of. (1.), nicht of. (2.) u. weiteren (3) U-Anteilen einer Woche

Methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsformen

In einem weiteren Schritt wird nun das Feld der methodisch-organisatorisch offenen Grundform, also die ermittelten 56,9% des Unterrichts einer Woche, einer genaueren Betrachtung unterzogen. Dabei geht es um das Herausarbeiten der verschiedenen methodisch-organisatorisch offenen U-Formen und ihrer quantitativen Anteile: In den vier dokumentierten U-Wochen lassen sich sechs verschiedene offene U-Formen herauskristallisieren, die in ihrer zeitlichen Gewichtung deutlich differieren². Die Tabelle (7) zeigt die durchschnittliche Zahl der Wochenstunden der einzelnen offenen U-Formen, deren Anteile am methodisch-organisatorisch offenen Unterricht einer Woche sowie an dem gesamten Unterricht einer Woche (s.a. Diagramm 7 u. 8).

<u>m.-o. of. U-Form</u>	<u>Wstd.</u>	<u>Anteil a. m.-o. of. U. p. W.</u>	<u>Anteil a. ges. U. p. Woche</u>
1.WP	6	46,15 %	26,08 %
2.Gleitzeit	3	23,07 %	13,04 %
3.Stationsarb.	1,5	11,53 %	6,52 %
4.Projekt	1,06	8,15 %	4,61 %
5.Gesprächskreise ³	0,8	6,15 %	3,47 %
6.Gesch.-werkst. ⁴	0,72	5,54 %	3,13 %
Summe	13,02	100,13 %	56,85 %
7. m.-o.nicht of. U.	9,08	-	43,15%

Tabelle (7): Wstd. sowie Anteile der meth.- organ. offenen U-Formen

¹ Die weiteren U-Elemente (4.) bleiben hier unberücksichtigt, da sie sowohl offen als auch nicht offen gestaltet sein können.

² Bzgl. Berechnungsmodus und des Problems der Trennschärfe s. a)

³ Gesprächskreise werden als meth.-organ. offen angesehen, da die Schüler zahlreiche Einfluss-/Mitgestaltungsmöglichkeiten haben, z.B.: Reihenfolge (2*/32); Zeitpunkt, Dauer (7/88; 8*); Inhalte (7/788; 8*); Gestaltung (8*/19, 73).

⁴ Geschichtenwerkstatt wird auch im WP realisiert, daher an dieser Stelle lediglich die zusätzliche Zeit außerhalb des WPs.

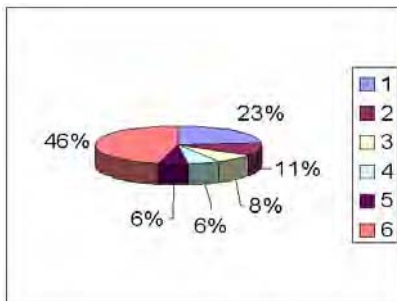


Diagramm (7): Anteile der einzelnen of. U-Formen am meth.-organ. of. U. einer Woche

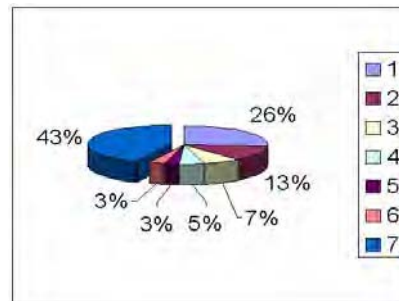


Diagramm (8): Anteile der einzelnen of. U-Formen am gesamten U. einer Woche

4.2.3.2.2 Tägliche Gleitzeit (GZ)¹: „Seitdem beginnt der Schultag viel entspannter für alle ...“ (5*/192).

Ich bin um 7.30 in der Schule und kopiere noch ein AB für den SU zum Thema: Der Waldboden lebt. Der Text musste vergrößert werden. Nach dem Kopieren gehe ich die Klasse, treffe Tanja, die mir ein Geschenk gemacht und einen langen Brief geschrieben hat. Ich bedanke mich und spreche mir ihr über ihr allgemeines Wohlbefinden, über ihr persönliches. Andere Schüler kommen, gehen an den Computer, schalten das Englischprogramm ein, nehmen das Englischarbeitsheft dazu und versuchen, englische Wörter zu erlernen. Eine Mutter spricht mich an, möchte persönlich über sehr große Ängste und Probleme, die ihr Kind hat, wenn es wieder alleine schlafen soll, mit mir kurz sprechen, fühlt sich überfordert, möchte Rat, möchte einfach drüber reden können. In der Zeit kommen immer mehr Kinder in die Klasse und suchen sich Gesprächspartner. Sie gehen zum Computer, lesen, spielen, machen WP und putzen die Tafel (7/657).

Einführungstext (26): Protokoll einer Gleitzeit

Vielfältige Schüleraktivitäten, Organisation und Gespräche der L., Besuch einer Mutter und insgesamt eine entspannte Atmosphäre, so skizziert der Einführungstext charakteristische Elemente einer GZ. Die weitere Analyse weist die GZ als die Unterrichtsform mit der weitestgehenden Offenheit für die Schüler aus.

I. Grundsätze: „Wir trauen diesen Kindern zu, alleine in die Klasse zu gehen ...“ (16b/132).

Die entsprechenden Ausführungen und Protokolle in den Daten zeigen, dass es sich bei dem offenen Anfang um eine relevante (Gleit-)Zeit für die Schüler (a), aber auch für die Lehrerin (b) und ebenso für die Eltern (c) handelt, deren grundsätzlichen Aspekte wie folgt zusammengefasst werden können:

GZ bedeutet für Schüler:

- ein insgesamt entspannterer Beginn des Schultages;
- eine (weitgehend) freiwillige und regelmäßige Teilnahme;
- Zutrauen der Lehrer in sie und Entwicklung/Übernahme von Verantwortung;

¹ Analog zum Verlauf eines Unterrichtstages wird hier mit der methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsform der GZ begonnen, wenngleich dem WP ein sehr viel größeres Gewicht zukommt.

- **enthält vielfältige Spiel- und Lernangebote, insbesondere mit PC;**
- **bietet Möglichkeiten für Kontakte und Kommunikation sowie**
- **Genießen der Freiräume.**

GZ bedeutet für die Lehrerin:

- **ein insgesamt entspannterer Beginn des Schultages;**
- **Zeit für Gespräche mit Kindern, KollegInnen und Eltern;**
- **Zeit für Spiele mit Kindern;**
- **Zeit für organisatorische Aufgaben sowie**
- **die Chance für störungsfreien Unterrichtsbeginn.**

GZ bedeutet für Eltern:

- **regelmäßige/verlässliche Zeit für Gespräche mit der Lehrerin.**

Essentials (30): Bedeutung der Gleitzeit für die Beteiligten

Jeder Unterrichtstag beginnt um 7.35 Uhr mit einer ca. 25 minütigen *Gleitzeit* (auch: *offener Anfang* - 7/198), die für die Schüler freiwillig und zusätzlich zur normalen Unterrichtszeit stattfindet. Wie oben gezeigt, sind dies immerhin ca. 13% des gesamten Unterrichts¹ und ca. 23% des methodisch-organisatorisch offenen Unterrichts.

Die Entwicklung dahin schildert Frau Esser: Zunächst bestand an der Schule die Regel, dass die Schüler auf dem Schulhof warten mussten, bis sie von den LehrerInnen zu Unterrichtsbeginn abgeholt wurden. *Das haben wir, so die L., aber relativ früh für die ganze Schule aufgehoben. Wir haben gesagt, wir trauen diesen Kindern zu, alleine in die Klasse zu gehen und sich darin aufzuhalten. Dann haben wir immer so 15 min Frühaufsichten gehabt und die Kinder konnten dann schon reingehen und was spielen oder sich mit was beschäftigen. So hat sich das verselbständigt durch dieses Zutrauen und dieses Übertragen von Verantwortung haben die das eigentlich ganz gut in den Griff gekriegt. Auch für solche Erfahrungen muss Schule Räume öffnen. Und es gab schon immer Kinder, die sehr früh sind und ... z.B. auch schon angefangen haben, sich mit mir um die Fische zu kümmern und Verantwortung zu übernehmen ...* (16b/132, 141).

Der entscheidende Schritt zur oben beschriebenen GZ erfolgte dann im Rahmen der Präsenzzeitverordnung² zum Schuljahr 97/98, als die Schule sich zu einer Grundschule mit festen Öffnungszeiten entwickelte. Frau Esser begrüßt die Einführung der GZ sehr und resümiert: *Seit dem beginnt der Schulalltag viel entspannter für alle und auch für mich ist diese Zeit wichtig* (5*/192).

Die Schüler können während der GZ auch andere Klassenräume, Flure etc. aufsuchen, um dort mit Schülern anderer Klassen zu spielen etc., was in Einzelfällen auch zu beobachten war (5*/15).

Im Übrigen gehen die Schüler auch am Ende der Hofpausen selbständig in den Klassenraum und zeigen ein analoges Verhalten zur GZ bzw. vergleichbare Aktivitäten (4*/21; 13/10).

¹ Aus den dort (4.2.3.2.2.1) genannten Gründen wird die Gleitzeit zum Unterricht gezählt.

² Aufgrund eines Erlasses des HKM, wonach für LehrerInnen eine Präsenzzeitpflicht von 26 Zeitstunden an der Schule bestand, die die gesamte Unterrichtszeit, aber auch Betreuungszeiten umfasste (wurde später wieder aufgehoben).

Einerseits legen es Regelmäßigkeit und Relevanz der GZ, nicht zuletzt ob der vermuteten Lernprozesse (s.u.), nahe, sie als Unterrichtszeit zu subsumieren, wie im Rahmen dieser Analyse geschehen. Andererseits unterscheidet sie sich der weitgehenden Abwesenheit von Zwängen des Rahmenplans etc. wegen und der sich im Gefolge ergebenden großen Offenheit für die Schüler deutlich vom übrigen Unterricht. GZ kann insgesamt als **die** Unterrichtsform mit den größten Freiräumen für die Schüler angesehen werden und zwar auf den Ebenen: Teilnahme/Nichtteilnahme; Inhaltlichkeit; Methodik/ Handlungsform; Sozialform; Zeit-, Raum- und Bewegungsgestaltung.

II. Konkretisierung und Realisierung: „*Sie sind beschäftigt mit: Karteiarbeit, Computer, Spielen (Quartett, Würfel, Autos, Puppen), Lesen, Erzählen etc.*“ (5*/15).

a) **Gleizeit für die Schüler:** „... *größerer Spielraum am Morgen*“ (16b/150).

entspannter Beginn des Schultages: Bereits der Einführungstext (26) entfaltet etwas von der Atmosphäre, die Frau Esser dem *entspannter(en)* Beginn des Schultages in Folge der GZ zuschreibt. In allen übrigen Daten zur GZ finden sich Bestätigungen dieser Einschätzung der L. Als ein Beispiel sei hier lediglich noch eine Szene aus dem 1. Schuljahr angeführt, die im Übrigen belegt, dass weder ein Besucher noch die später hereinkommende L. die Schüler von ihren Aktivitäten in der GZ ablenkt:

Gegen 7.45 Uhr betrete ich (HH) alleine den Klassenraum, da die L. noch Materialien vorbereitet. Die Schüler sind schon anwesend, sie spielen, reden miteinander, lesen, malen etc. Einige begrüßen mich kurz mit einem 'Hallo', im Übrigen nehmen sie aber kaum Notiz von mir. ... Gegen 8.00 Uhr betritt Frau Esser den Klassenraum, es ist sehr ruhig, nur wenige Kinder unterbrechen ihre Tätigkeiten. Die L. geht (...) zu einigen Gruppentischen und spricht einzelne Kinder an. In zwei Fällen höre ich, wie sie sich nach deren Wohlergehen erkundigt ... (22/6-26).*

Beispieltext (41): entspannte Atmosphäre in einer GZ des 1. Schuljahr

freiwillig und regelmäßig: Für die Schüler ist die GZ grundsätzlich freiwillig.¹ Alle Kinder nehmen aber nahezu regelmäßig daran teil. Nur in Ausnahmefällen kommen Kinder erst gegen 8.00 Uhr, und manche von ihnen begründen dies (ohne dass die L. eine Begründung verlangt!) damit, dass sie keine Lust gehabt hätten, länger hätten schlafen wollen oder es irgendein Problem gegeben habe. Normal dagegen ist es, dass einige Kinder erst im Verlauf der Gleizeit eintreffen. Die Tatsache, dass keines ihrer Kinder mit dem Bus zur Schule kommt, ist aus Sicht der L. eine gute Voraussetzung, denn dadurch haben sie *größere Spielräume am Morgen* (16b/150).

Nach Einschätzung der L. ist diese Phase bereits kurz nach der Einführung durch Computer, Spiele, Gespräche etc. für die Kinder so attraktiv geworden, dass sie gerne daran teilnehmen. Außerdem, so Frau Esser, spüren die Kinder sicher auch die angenehme Atmosphäre und auch ein gewisser Gruppenzwang ist ihrer Meinung nach nicht auszuschließen (16b/150).

¹ Ausnahme bilden Schüler, die von der L. zum Nacharbeiten etc. bestellt werden (16b/145; s. u.).

Zutrauen und Verantwortung: Wie oben schon zitiert, trauten die LehrerInnen der Schule den Kindern zu, alleine in die Klasse zu gehen und sich auch darin aufzuhalten (16b/132). Dieses Zutrauen und dieses Übertragen von Verantwortung haben sich nach Einschätzung der L. bewährt. In summa bestätigen alle Berichte und Protokolle zur GZ diese Einschätzung: Mit großer Selbstverständlichkeit, Verantwortung (etwa im Umgang mit technischem Gerät wie dem Computer, s.u.) und Disziplin nutzen die Schüler diese Zeit für ihre Belange und obwohl die L. keineswegs immer bzw. nicht von Beginn an anwesend ist, liegen keinerlei Hinweise auf Störungen etc. vor, im Gegenteil, die Atmosphäre wirkt sehr entspannt, wie das folgende Beispiel eines Unterrichtsbesuchs (3. Schulj., 1.Hj.) zeigt:

7.43 - Ich (HH) komme im Klassenraum an. Die Türe ist offen, einige Schüler begegnen mir auf dem Flur. Die Mehrheit der Kinder, offensichtlich auch einige aus anderen Klassen, ist im Raum. Sie sind beschäftigt: Karteiarbeit, Computer, Spielen (Quartett, Würfel, Autos, Puppen), Lesen, Erzählen etc. Sie nehmen von mir als Besucher keine Notiz.

Die L. u. eine Mutter kommen herein (ohne Reaktion der Schüler) und sprechen über das gesammelte und in Körben ausgestellte Getreide. Die Mutter: 'Ihr könnt ja jetzt bald ernten'. Sie verlässt nach kurzem Gespräch den Raum.

Die L. geht zur Computergruppe (5 Sch.), die miteinander über ein Problem diskutieren, und spricht mit ihnen. Einige Schüler kommen herein, andere gehen hinaus.

Eine Schülerin kommt zur L. und bittet diese um eine Kontrolle ihres Hefies, ohne dass dabei Zeichen von Unsicherheit erkennbar würden. Die L. schaut hinein und spricht mit der Schülerin.

7.55 - Eine weitere Mutter kommt. Sie und L. begrüßen sich herzlich.

Fast alle Kinder sind jetzt anwesend. Einige an ihren Tischen, nichtstehend oder im Gespräch, die anderen wie oben.

Während des Gesprächs zwischen Mutter und L. kommen immer wieder Schüler mit Fragen etc. zur L. (5/15 - 26).*

Beispieltext (42): aktive, aber entspannte Schüler in der Gleitzeit

Vielfältige Spiel- und Lernangebote: Im Mittelpunkt des Schülerinteresses stehen ganz offensichtlich die beiden Computer (zu Beginn nur ein Exemplar) im Klassenraum (16b/150). Jede Beschreibung der Gleitzeit¹ enthält Hinweise diesbezüglicher Schüleraktivitäten: Computerhandlung und Lernsoftware. Als Beispiel für letzteres hier ein lapidarer Protokollsatz der L.: *Zwischen 7.45 und 8.00 Uhr haben sehr viele Kinder mit am Computer gesessen und Rechenspiele gemacht* (3. Schulj., 1. Hj. - 7/1272; s. a. Et 25). Die L. ist der Meinung, dass die GZ durch die PC besonders *attraktiv* geworden ist - 16b/150).

Nahezu gleich häufig finden sich Hinweise auf Spiele der Schüler (Quartett, Würfelspiele, Autos, Puppen, z.B. 5*/15; selbst hergestellte Spiele u. Spiele zwischen Mädchen u. Jungen - 16b/150; s.a. 5.2.2.3) sowie Leseaktivitäten (z.B. Klassenlektüre, Bücher der Klassenbibliothek). In einigen Fällen arbeiten die Kinder auch an ihrem WP weiter (z.B. 7/664).

Einzelne Schüler kommen zur L. mit der Bitte um Kontrolle von Arbeiten (z.B. 5*/22) und zeigen und besprechen einen selbst erstellten Test (7/199). *Und andere*, so die L. in einem Interview, *die merken, dass sie im Verzug sind mit ihren Karteien oder*

¹ Ausnahme bilden die Gleitzeiten, in denen eine gemeinsame Aktivität erfolgt (z.B.: 7/835).

ihrem Übungsheft, die haben dann angefangen, die Zeit zu nutzen ... (16b/145). Die hier genannten Schüler nutzten die Zeit offensichtlich aus eigenem Antrieb. Allerdings gibt es auch Einzelfälle, in denen die L. auf solche Schüler Druck ausübt, indem sie fordert: *‘Du kommst jetzt mal früher und guckst, dass du auch mal was geschafft kriegst und die Zeit nicht nur so vergehen lässt’, wenn ich gemerkt habe, die kommen überhaupt nicht voran. Vor allem Kinder, so die L. in ihrer Begründung, die keinen Überblick haben, die müssen dann auch lernen, Zeit sinnvoll zu nutzen. Ich sag denen dann auch: Ich bin hier und du kannst mich auch fragen (16b/145).*

Die Bedeutung der Gleitzeit für Lernprozesse der Schüler ist nur auf dem Wege von Plausibilitäten einzuschätzen: Selbständigkeit, Selbstverantwortung und Sozialkompetenzen erfahren sicher im offenen Raum der Gleitzeit Förderung, etwa durch die Absprache bei Spielen (5*/172), Spielen zwischen Mädchen und Jungen, Bewegungsspielen (16b/150) und die Kommunikationen am Computer (3b/363). Aber auch in den Bereichen Methoden- und Sachkompetenz sind Effekte anzunehmen. Dies legen die häufige Weiterarbeit am WP oder auch das im Eingangstext genannte Beispiel der Englischvokabeln nahe. Schließlich werden diese Prozesse durch Individualgespräche bzw. -hilfen (s.u.) der L. unterstützt.

Kontakte und Kommunikation: Aus Sicht der L. haben gerade auch diese Aspekte im Rahmen der GZ eine besondere Bedeutung für Kinder, denn einige von ihnen genießen es geradezu, mit ihr *Kontakt zu pflegen* (etwa bei der gemeinsamen Betreuung der Fische im Aquarium). Außerdem *gibt es immer welche, die mal etwas besonderes loswerden wollen* (16b/141). Auch die Briefchenkorrespondenz bzw. der Austausch von Geschenken und Briefchen sind hier zu nennen (z.B. 7/657).

Eine mindestens ebenso große Bedeutung für die Kontakt- und Kommunikationspflege kann freilich für die in nahezu jeder GZ zu beobachtenden Gespräche der Schüler untereinander angenommen werden, die sie ernsthaft (7/302, 1374), aber auch *teils kichernd, teils mit Geheimnissen ... (7/403)* – auch mit Schülern aus anderen Klassen (5*/15) –, führen.

Genießen von Freiräumen: Die L. kommt zu der Einschätzung, dass viele Kinder *einfach die Freiräume genießen* (16b/141). Dieses Genießen kann in der Vielfalt der Möglichkeiten der GZ liegen, aber auch in der Option, zweckfrei einfach nur anwesend zu sein. So gibt es Kinder, die etwa nichtstehend in der Lesecke (7/403) sitzen, sich im Schulgebäude bewegen (5*/15) etc.

a) Gleitzeit für die Lehrerin: „... *auch für mich ist diese Zeit wichtig*“ (5*/192).

Auch für Frau Esser selbst ist *diese Zeit wichtig*, so ihre Einschätzung, wenngleich damit eine weitere Ausdehnung (neben der Frühstückspause im Klassenraum) ihrer *Anspannung* verbunden ist (5*/192). Sie ist nicht immer schon ab 7.35 Uhr im Klassenraum und verlässt diesen auch manchmal zwischendurch für Organisationsaufgaben wie Kopieren etc.

Die Lehrerin nutzt die Zeit für:

- Einzelgespräche mit Schülern (an 9 von 20 dokumentierten Tagen mit GZ¹): Rechtschreibschwierigkeiten, Bewertung einer Arbeit, Ordnung im Ranzen u. HA-Betreuung, Karteiarbeit sowie Arbeitsverhalten. Wie schon angemerkt (s.o.) bestellt sie einzelne Schüler auch gezielt und arbeitet dann mit ihnen;
- Absprachen/Organisation mit Schülern (an 6 von 20 dokumentierten Tagen mit GZ);
- (Ersatz-)Unterricht (in zwei Fällen): Adventfeier (7/1156), Vorbereitung einer nachfolgenden Mathematikarbeit (7/1322);
- Organisation ihrer Arbeit: Ordnung auf Schreibtisch, Kopieren etc.;
- Gespräche mit Eltern (an 8 von 20 dokumentierten Tagen mit GZ);
- Gespräche mit KollegInnen.

Ein weiterer Effekt erschließt sich aus der lapidaren Begebenheit, dass sich Schüler während einer GZ ganz aufgeregt über den vielen Schnee unterhalten. Finden solche notwendigen Aufregungen bzw. Gespräche in der GZ statt, wird der nachfolgende Unterricht davon nicht tangiert (7/1374).

a) Gleitzeit für Eltern: „Während des Gesprächs zwischen Mutter und L. ...“ (5*/24).

Die Relevanz der GZ für die Eltern wird schon daran erkennbar, dass an 8 von 20 dokumentierten Tagen mit GZ Eltern anwesend sind. Die Inhalte einiger Gespräche unterstreichen diese Bedeutung nachdrücklich. Ihnen ist über die Elternarbeit bekannt, dass Frau Esser für sie täglich in dieser Phase zur Verfügung steht. Viele Eltern bringen ihre Kinder zur Schule und nutzen dabei die Gelegenheit für ein Gespräch mit der L.

Hier die Gesprächsinhalte stichwortartig (s. 4.2.3.1.4):

- Resümee der Aufgaben als Elternvertreterin (vor einem Elternabend - 5*/30; 7/1451);
- Erkrankung von Kindern (7/65);
- Organisation des Krippenprojekts (7/126);
- Druck, den die Eltern sich untereinander machen (7/244);
- Hyperaktivität eines Kindes (7/244)
- Probleme eines Kindes und die je unterschiedliche Wahrnehmung (7/289);
- Ängste eines Kindes (7/657);
- sehr persönliche Dinge (7/289);
- Reparatur des Klassenaquariums (7/581).

Offenheit im Rahmen der täglichen Gleitzeit²

Die *Gleitzeit* (auch *offener Anfang*) stellt die Unterrichtsform mit der größten Offenheit für die Schüler dar. Nur in Ausnahmesituationen wird diese Offenheit eingeschränkt, wenn die Lehrerin etwas mit allen Schülern klären muss (z.B. Hinweise zu einer nachfolgenden Klassenarbeit), gemeinsam gefeiert wird (z.B. Adventsfeier) oder einzelne Kinder aus Sicht der Lehrerin einen bestimmten Sachverhalt aufarbeiten müssen (z.B. ein Rechtschreibproblem).

¹ Um quasi-Durchschnittswerte zu erreichen erfolgt bei der Quantifizierung eine Beschränkung auf die mehrfach angesprochenen vier Unterrichtswochen der Tagebuchdokumentation (7).

² Für die gesamte Analyse des Unterrichts nehmen wir eine Differenzierung in inhaltliche [O-I], meth.-organ. [O-M/O] und soziale Offenheit [O-S] ein und verwenden die entsprechenden Kürzel.

[O-I] Grundsätzlich ist die Gleitzeit für inhaltliche Entscheidungen der Schüler offen. Sie können sich entscheiden, ob sie sich mit einem schulischen Thema beschäftigen oder spielen, ob sie ein bestimmtes Fach wählen, eine begonnene Arbeit fortsetzen, eine Übung am PC durchführen, lesen etc.

[O-M/O] Die methodisch-organisatorische Offenheit bezieht sich auf Entscheidungsoptionen der Schüler für Teilnahme und Beginn ihrer je individuellen GZ, die Methodik (etwa eine Rechtschreibübung mit CVK-Kartei oder Grundwortschatz oder PC etc.), ihre Arbeits-/Handlungsform (etwa einen Sachtext lesen oder den Sachverhalt mit einer Collage gestalten), die Dauer und den Ort ihrer Tätigkeit (etwa am eigenen Tisch o. der Lesecke o. auf dem Flur) sowie ihr Bewegungsverhalten.

[O-S] Schüler können in der GZ entscheiden, ob sie alleine oder mit einem Partner oder einer Gruppe oder der Lehrerin tätig sein wollen. Sie können Partner wechseln, Kontakte mit Schülern und LehrerInnen anderer Klassen aufnehmen sowie anderen Schülern bei Problemen helfen bzw. sich bei eigenen Problemen helfen lassen.

Auch für die Lehrerin bietet der *offene Anfang* vielfältige Freiräume für Einzelgespräche mit Kindern und Eltern sowie für organisatorische Tätigkeiten.

Schließlich ist die Gleitzeit auch offen für Eltern. Sie nutzen die Gelegenheit des regelmäßigen Zeitkorridors für vielfältige Kontakte zur Lehrerin.

4.2.3.2.3 WP¹: „Für mich ist WP ganz wichtig. Ich sehe darin ganz viele Möglichkeiten ...“ (6/247).

L: Wir haben gestern ja einen neuen WP (...) bekommen. Aber der ist vielleicht bei unserem Brotbacken ein bisschen untergegangen, deshalb möchte ich den noch mal in Ruhe durchsprechen. Sie erläutert zunächst, dass der Plan so umfangreich ist, dass er auch noch am 23. 10. nach den Herbstferien weiter gilt. L: Wir gehen jetzt den WP ganz genau durch, dass auch der Johannes, der ganz neu ist, genau weiß, was zu tun ist. Es folgt nun ein längeres Gespräch über den Plan bzw. die einzelnen Aufgaben, die jeweils von einem Schüler vorgelesen werden. Teilweise werden viele Details benannt (etwa je zu gleichen Teilen von Schülern u. der L.), z.B. über die Gestaltung des Buchdeckels für das Buch 'Vom Korn zum Brot'. Einige Schüler haben schon zu Beginn des Gesprächs sofort mit ihrer Arbeit begonnen, da sie offensichtlich keine zusätzlichen Erläuterungen zum Plan benötigen.

Julia: Können wir denn auch ein Register machen? L: Oh, das ist eine tolle Idee, kannst du mal erklären, wie du das meinst und wie das geht? Die Schülerin erklärt dies sehr kompetent. L: Julia ist jetzt die Experte für Register (später teilt sie mir mit, dass ein Experte für Fragen/Hilfen etc. den Schülern direkt zur Verfügung steht)(5/146-156).*

Einführungstext (26): WP-Einstiegsszene

Der Einführungstext (26) skizziert den Einstieg in eine WP-Phase mit dem Vorlesen des Plans, Erläuterungen etc. Angedeutet werden Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler sowie deren unterschiedlichen Kompetenzen im Umgang mit dieser Unterrichtsform.

Die umfangreichen Daten zum WP erlauben eine differenzierte Darstellung aller wesentlichen Aspekte: I. Grundsätze und II. Konkretisierung und Realisierung: a) der zeitlich-organisatorische Rahmen, b) Vorbereitung, c) Durchführung sowie d) Auswertung.

¹ Tagespläne (TP) sind in den gesamten Daten nur wenige Male erwähnt. Sie werden zu Beginn im 1. Schuljahr als Vorbereitung der WP-Arbeit eingesetzt oder vereinzelt in den folgenden Schuljahren in besonderen Situationen. Die entsprechenden Ausführungen werden in diesem Kapitel integriert.

I. Grundsätze: „WP-Arbeit wird von mir verstanden als ein Baustein offenen Lernens, der in mein pädagogisches Grundkonzept von Unterricht eingebettet ist“ (15*/Anh).

Für Frau Esser ist WP-Arbeit *ganz wichtig*, sie stellt *ein(en) Baustein offenen Lernens* in ihrem *pädagogischen Konzept* dar. Sie sieht darin *ganz viele Möglichkeiten*, ihre Intentionen zu verwirklichen und räumt ihm daher die zentrale methodisch-organisatorische Position in ihrem Unterricht ein (6/247; 15*/Anh.; s. 4.2.3.2.2.1). WP benennt sie auch in dem brügelmannschen Fragebogen als einzige Unterrichtsform im Rahmen der *Ansprüche der 'Offenheit'*, die für den *eigenen Unterricht besonders wichtig sind* (10/4).

Allerdings darf der WP auch nicht zu einem *Muss* werden, vielmehr ist auf eine inhaltliche und strukturelle Passung zu achten (11/61-74; s. 4.2.3.2.1.2.2).

Die Bedeutung, die die L. dem WP beimisst, wird nicht zuletzt daran erkennbar, dass sie ausschließlich dieser methodisch-organisatorischen Unterrichtsform einige prinzipielle Ausführungen widmet, in denen sie deren Funktionen und ihre damit verbundenen Intentionen erläutert. Da diese Textpassagen sowohl eine Transparenz bzgl. der konzeptionellen Argumentationsfiguren leisten als auch in komprimierter Form den gesamten Unterricht der L. treffend charakterisieren – auch über den WP hinaus – werden sie im Folgenden zunächst zitiert:

Ich seh in dieser methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsform ganz viele Möglichkeiten, mich auch Kindern individueller zu widmen, Kindern Freiräume zu bieten, in denen sie sich wohl fühlen mit ihren Empfindungen, ihre Zeit einzuteilen und mehr eigene Ideen einzubringen. Oder auch WP mitzugestalten, indem sie ihre Gedanken zu einem Thema dort mit unterbringen können und das auch umsetzen und die Zeit dafür kriegen und es gibt auch besonders viele Chancen für soziales Lernen, z.B. in Partner- oder Gruppenarbeit – die sie häufig selbst wählen können –, bei Spielen, Absprachen usw., aber auch für mich zu differenzieren und zu fördern (6/247).

Also ich möchte das eigentlich als eine Methode sehen, Dinge, Inhalte über Fächer- grenzen zusammenzufassen, zu ordnen, um Kindern auch so Räume zu schaffen – auch für mich zu strukturieren – auch etwas aufzuarbeiten, zu wiederholen, aber nicht als ein Muss (11/75; 15/Anh.).*

... was kommt an Vorschlägen, an Ideen, an kreativen Dingen, die ich dann wieder in den WP einbaue, so dass da zum einen sehr viele Dinge gelernt, geübt oder vertieft werden, aber gleichzeitig den Kindern Räume eröffnet werden, um ihre Wünsche und auch ihre Vorschläge umzusetzen (3b/37).

... ich hab fächerübergreifend bei einem großen Thema sehr viele Möglichkeiten in einem großen zeitlichen Rahmen besonders im WP, zu einem Thema was zu tun und das den Kindern auch als ein inhaltliches Ganzes, so diese ganzheitliche Sicht, zu vermitteln, auch durch Plakate und Ausstellungen (3b/57).

... wir versuchen, das Ganze immer auch in so einem Rahmen einer Ausstellung zu dokumentieren. Die Kinder wissen, das, was sie erarbeitet haben z.B. im WP, ist wichtig und ist auch für andere wichtig und interessant ... (3b/71).

Bei der Themenwahl für die Wandzeitung ... sollen die Kinder im Rahmen des WPs an der Planung, Umsetzung/Gestaltung und Auswertung beteiligt werden (15/Anh.).*

Eine Fokussierung von Funktionen und Intentionen des WPs als methodisch-organisatorisch offener Unterrichtsform ergibt folgende Essentials:

WP-Arbeit ist

- **der wichtigste *Baustein offenen Lernens*;**
- **besonders als Methode für fächerübergreifendes-themenbezogenes Arbeiten geeignet;**
- **seine Integration ist aber von einer sinnvollen inhaltlichen und strukturellen Passung abhängig.**

WP-Arbeit bietet besondere Möglichkeiten

- **Kindern Freiräume für die inhaltliche Mitgestaltung des Unterrichts zu eröffnen;**
- **Kindern Freiräume für das Einbringen von methodisch-organisatorischen Vorschlägen und Ideen zu eröffnen;**
- **Kindern Freiräume zu bieten, in denen sie sich wohl fühlen;**
- **Kindern Freiräume für individuelle Zeiteinteilung zu eröffnen;**
- **Kindern Freiräume für ihre Kreativität zu eröffnen;**
- **auf eine für die Kinder wichtige Ausstellung hinzuarbeiten;**
- **für Formen sozialen Lernens;**
- **Inhalte/Kompetenzen zu lernen, zu üben und zu vertiefen;**
- **Kindern Einsichten in inhaltliche Strukturen und Zusammenhänge zu vermitteln;**
- **Kinder individuell zu fördern;**
- **sich Kindern mit ihren individuellen Empfindungen/Gefühlen zu widmen.**

Essentials (31): Funktionen/Intentionen für WP-Arbeit

WP-Arbeit bietet Frau Esser einerseits eine methodisch-organisatorisch offenen Grundstruktur für die Integration unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und -formen mit einem ganzheitlichen Anspruch, fächerübergreifendem Aufbau, einer häufigen Orientierung an sachunterrichtlichen *Gesamthemen*, einer perspektivischen Ausrichtung auf Ausstellungen, Themenbücher und Plakate sowie zur Realisierung der Sozialformen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Andererseits werden aber auch im WP teilweise die unterschiedlichen Unterrichtselemente in bloß additiver Form subsumiert, wie z.B. Projektarbeit, Karteiarbeit, traditionelle Übungsphasen etc.¹

¹ In den Daten liegt kein vollständiger WP (Detailplanung, differenzierte Durchführungsbeschreibung und Reflexion, exakter Verlauf über eine Woche) vor. Um aber trotzdem in der folgenden Konkretisierung und Realisierung einen detaillierten Einblick in diese wichtigste Unterrichtsform der L. zu erhalten, werden Daten aus verschiedenen Textstellen zusammengeführt. Damit entsteht ein Kunstprodukt einer realiter so nicht verlaufenen, aber dennoch sehr realitätsnahen Wochenplanarbeit. Grundlage dafür bildet primär ein im Rahmen der Tagebuchaufzeichnungen (7) relativ ausführlich dokumentierter WP vom 17.-23.11.98. Ergänzt werden diese Daten durch Textstellen, die zusätzliche Details und Zusammenhänge für einzelne Phasen bzw. die darin angedeuteten Aspekte aufzeigen, indem auf vergleichbare Abläufe zurückgegriffen wird.

Aus Gründen der besseren Übersicht werden die einzelnen Passagen des WP-Gerüsts aus dem Tagebuch (7/25-564) im Text eingerahmt, um sie so von anderen Beispieltexen abzuheben.

II. Konkretisierung und Realisierung: „... arbeiten wir weiter im WP an der Waldcollage ... Die Kinder arbeiten in Gruppen, versuchen, sich verstärkt abzusprechen ...“ (7/701).

a) der zeitlich-organisatorische Rahmen und die Entwicklung von WP: „... 30% WP allgemein, ja, ich kann aber auch nicht sagen, das läuft jede Woche so“ (11/68).

Zunächst zusammengefasst noch einmal der statistische Befund für eine Durchschnittswoche (s.o.):

- WP nimmt mit mehr als einem Viertel-Anteil der Unterrichtszeit einer Woche (26,08%) den größten zeitlichen Raum aller realisierten Unterrichtsformen ein;
- WP ist mit nahezu der Hälfte der Zeit innerhalb des methodisch-organisatorisch offenen Unterrichts einer Woche (46,15%) die dominante Unterrichtsform;
- WP wird (nahezu) täglich von der L. praktiziert (an 18 von 20 im Block dokumentierten Unterrichtstagen).

Diese Resultate finden in allgemeiner Form eine Entsprechung in den Ausführungen der L. zum Fragebogen (11). Dort geht sie auf den groben zeitlichen Umfang von WP ein (mit 30% liegt sie relativ nahe an den oben ermittelten 26,08%) und verweist zudem dezidiert auf ihre flexible und kontextabhängige Integration dieser U-Form: *Ich lasse ja nicht jeden Tag Stunde um Stunde einen WP laufen. Also wenn ich jetzt diese Woche einen WP habe, dann hab ich Dienstag 2 Std., Mittwoch 2 Std., Donnerstag 2 Std., Freitag 2 Std. und ich hab genauso Tage, da lass ich nur 1 Std. am Vormittag gezielt den WP laufen. Das ist dann für mich nur bezogen auf diese 1 Std. und ich kann nicht ständig in meinem Unterricht, z.B. wenn ich was einführe und dabei differenziere, ständig dann noch differenzieren bei dem, was jetzt noch vertiefend erarbeitet werden soll. Ich denke, das ist eine absolute Überforderung, der man selbst ausgesetzt ist, dem ständig gerecht zu werden. - Individuell an Pflichtaufgaben eines gemeinsamen WP arbeiten - 30 % WP allgemein, ja, ich kann aber nicht sagen, das läuft jede Woche so.*

Ich will auch nicht, dass WP zu einem Muss wird. Nur wenn ich einen WP habe, dann ist mein Unterricht, sagen wir mal, reformorientiert oder geöffnet. Ich denke, die Unterrichtsform muss immer in die Woche bzw. zu den Inhalten, so wie die Woche im Ganzen strukturiert ist, passen. Und ich finde es schlimm, wenn man sich davon unter Druck setzen lässt. ... Das muss nicht jede Woche so sein und zu soundso viel Prozent und dann nur halt ich das für richtig und gut ausbalanciert. Das ist wirklich von sehr vielen Faktoren abhängig (11/61-74).

Faktoren, die einer noch umfangreicheren Integration von WP entgegenstehen, sind in diesem und anderen Texten für die L.:

- eine evtl. Überforderung der L. bei der Vorbereitung von Differenzierung bzw. differenzierenden Materials für den WP (s.a. 3b/41);
- mangelnde Passung bezogen auf Inhalt und Wochenstruktur;
- Notwendigkeiten im Ablauf eines Schulvormittags (z. B. 7/347);
- Kinder sind nicht grundsätzlich in der Lage, selbständig im WP zu arbeiten, sie müssen dies lernen, also kann man nicht immer in dieser Form arbeiten (z.B.: 1b/67;6/124,143).

Der zuletzt angesprochene Faktor deutet auf einen Entwicklungsprozess während der Grundschulzeit hin, der in den Daten klar erkennbar wird:

Am Beginn des 1. Schuljahrs stehen den Schülern lediglich einzelne Stunden zur Verfügung, in denen sie entscheiden können, *wann sie was erledigen* (1b/67). Die weiteren Schritte im Anfangsunterricht von Arbeitsecken über Stationen und TP zum ersten WP nach ca. 12 Wochen beschreibt Frau Esser wie folgt: *Ja, das ist der allererste WP in der Klasse. Ich hab die ersten Wochen noch so eine Hemmung gehabt, damit loszulegen, weil ich immer das Gefühl hatte, ich muss noch so viel vorher geklärt haben. Seien es jetzt die Rituale, die Regeln, die Absprachen. Dann hab ich das zuerst gemacht mit Arbeitsecken, also angefangen, Stationen aufzubauen etwa zu den Buchstaben. Dabei habe ich z.B. beobachtet: Ein Kind hatte eine Sache erledigt und drehte dann Däumchen. Bis ich das gemerkt hatte, war viel Zeit ins Land gegangen. Ich hab dann gesagt: 'Hallo, du kannst noch andere Aufgaben machen, guck mal dahinten gibt es auch noch Stationen'. Da merkte ich, das war noch nicht dran, oder ich musste mir noch genauere Details überlegen, um ihnen größere und längerfristige Angebote zu geben. Und dann, als das grundsätzlich mal im Einzelnen eingeführt war, also das Fühlen der Buchstaben oder das Legen mit verschiedenen Materialien, das Kneten oder besonders das Abhören, dann konnte ich auch zuerst mit TP und dann mit WP beginnen. Und jetzt läuft das schon ganz toll, du konntest das ja vorhin beobachten* (19/204).

Im Verlaufe der weiteren Schuljahre erfolgt dann sukzessive eine deutliche Ausweitung sowohl des zeitlichen Rahmens (mit dem ermittelten Durchschnittswert von ca. 26% im 3. Schuljahr) als auch der inhaltlich-didaktischen Dimension (s.u.), sodass *WP und die Beteiligung der Schüler daran* in der 2. Hälfte des 4. Schuljahrs nach Einschätzung der L. *einen sehr großen Raum einnimmt* (16b/246; s. 15*).

Auch die Offenheit für die Schüler im WP nimmt insgesamt im Verlaufe der vier Schuljahre kontinuierlich zu, wenngleich auch am Ende des 4. Schuljahrs keineswegs völlige Entscheidungsfreiheit für sie gegeben ist, was aus Sicht der L. auch nicht wünschenswert wäre (s. 4.2.3.2.1.2.2). Einschränkungen der Offenheit im WP ergeben sich im Wesentlichen aus dem Rahmenplan, nicht hinreichender Übersicht der Schüler über Relevanz und Zusammenhänge von Themen, den *wiederkehrenden Elementen*, die einerseits als Methodenkompetenz der Schüler zu Buche schlagen, andererseits aber auch Offenheit einschränken, und nicht zuletzt individueller Voraussetzungen bzw. Entwicklungen der einzelnen Schüler.

b) WP-Vorbereitung: „... *ich versuche ... ein Thema, was uns ... im WP begleitet, auch ... mit den Kindern ... zu beginnen, zu strukturieren*“ (3b/14).

Ich merke dann, wenn ich über die Öffnung nachdenke, dass es mich zwingt, eben schon auch klare Strukturen zu entwickeln, wie eben z.B. Unterrichtsabläufe oder auch Themen vorbereitet werden. Ich neige dazu, ich versuche, wenn ich ein übergeordnetes Thema habe, was uns meistens ein paar Wochen auch im WP begleitet, auch ein Stück weit mit den Kindern das Thema zu beginnen, zu strukturieren.

Also ich habe es jetzt bei dem Thema von der Wiese zu den Tieren, den Pflanzen der Wiese auf die Spur zu kommen oder den Frühling zu erleben, so gemacht, dass ich mit Kindern zu diesem Stichwort ein Cluster gemacht habe, und dann haben wir alle möglichen Vorschläge gesammelt, wie man sich das Thema erarbeitet. Also was man gerne machen möchte, was einen interessiert, auch methodisch, und was in den WP

aufgenommen wird. Dann wunder ich mich schon, wie viele Elemente die Kinder so nennen, sei es jetzt, dass sie experimentieren wollen, dass sie zeichnen wollen, dass sie rausgehen wollen, dass sie dazu Geschichten schreiben, Gedichte gerne hätten. - Ich hab's jetzt leider nicht so exakt im Kopf, was da so alles kam, aber ich wunder mich dann, wie viele Elemente die von sich aus nennen, die ich im Vorfeld für mich auch schon mal strukturiert habe, oder auch schon mal so gesammelt habe und merke, dass das im Grunde auch zum Teil so wiederkehrende Elemente sind, die sie kennen gelernt haben. Sei es beim Kartoffelprojekt oder bei anderen Themenschwerpunkten, wo sie dann auch schon selbst mit hantieren und sich dadurch auch schneller in so ein Thema einarbeiten, zu Hause fühlen, denk ich.

Und wenn ich danach diese Vorarbeit habe, also meine ersten Gedanken, die mir zu dem Thema wichtig sind und dann z.B. auch solche rechtschreiblichen Phänomene, die sich anbieten oder die Frage, ob man bei diesem Thema spezifisch auch mal Gedichte dazu nimmt oder auch bei der Geschichtenwerkstatt weitermacht, also wenn ich das erst mal für mich geklärt habe und dann die Elemente, die die Kinder gerne anpacken würden dazu nehme, dann hab ich eigentlich schon ne Menge Vorarbeit. Die entlastet mich im Nachhinein, weil ich dann mehr auf die Suche nach den Angeboten gehe, die dann eben für die Kinder da sein müssen, wenn sie sich mit dem Thema auseinandersetzen.

Und dann ist es ja auch nicht nur so, dass ich sie nur einfach machen lasse, sondern dass ich dann immer versuche, innerhalb der Woche zu beobachten, was kommt an Vorschlägen, an Ideen, an kreativen Dingen, die ich dann wieder in den WP einbaue, so dass da zum einen sehr viele Dinge gelernt, geübt oder vertieft werden, aber gleichzeitig den Kindern Räume eröffnet werden, um ihre Wünsche und auch eben ihre Vorschläge umzusetzen. Und eben dieser Rahmen-WP, find ich, ist dann im Vorhinein Mehrarbeit, wenn ich den aufstelle, wenn ich den zusammenschreibe, aber innerhalb der Woche empfind ich das als sehr entlastend, wenn ich das Material gestellt hab und wenn die WP-Stunden eigentlich schon klar sind und die Kinder frei arbeiten können daran. ...

Aber es ist dann schon der anfängliche grobe Rahmen oder die Struktur, die ich mir überlege, und auch verschiedene Elemente, sei es, dass ich mit ihnen gemeinsam projektorientiert plane, dass wir in der Umsetzung auch immer so diesen Gedanken im Hinterkopf haben, sei es jetzt bei diesem Wiesenthema, dass wir etwas wie eine Ausstellung im Blick haben, dass wir meistens dazu ein Plakat und/oder ein Buch vielleicht entstehen lassen, oder die Steckbriefe, die da entstanden sind, oder dass wir, wenn es eben möglich ist, versuchen Experten reinzuholen, oder z.B., wenn jetzt die Natur so erwacht, die Natur draußen sehr elementar zu erleben.

Vorteilhaft finde ich auch, wenn ich genügend Stunden zur Verfügung habe in der Klasse, dass ich das sehr stark auch fächerübergreifend mache und nicht zeitlich mich so unter Druck gesetzt sehe. Dass ich mit ihnen so ein Thema wie Frühling mit Frühlingsblumen, Tieren etc. erarbeite und eben mit ihnen die Wiese neu entdecke. Dass ich mit ihnen dann in Musik versuche, so ein Stück weit die Notation, also die Noten ein Stück weit reinzubringen und Rhythmusschulung mache und das ganze dann an Blumennamen aufreibe, das ist sehr lustig, und gleichzeitig in Deutsch die Trennung

noch mal übe mit sehr langen Blumennamen. Und auch im RU das wiederum aufnehme, um mit ihnen so über Versuche mit Phantasieren und das Sensibilisieren für die Schöpfung, so diesen Aspekt zu vertiefen. Dadurch hab ich immer das Gefühl, ich hab fächerübergreifend bei einem großen Thema sehr viele Möglichkeiten in einem großen zeitlichen Rahmen, besonders im WP, zu einem Thema was zu tun und das den Kindern auch als ein inhaltliches Ganzes, so diese ganzheitliche Sicht, zu vermitteln, auch durch Plakate und Ausstellungen (3b/14-66).

Einführungstext (27): Vorbereitung von themenbezogener WP-Arbeit

Aus diesen und anderen Ausführungen der L. ergeben sich für die Vorbereitung von WP vier Phasen, allerdings mit fließenden Übergängen in der täglichen Praxis:

Phase 1: Festlegung des Gesamtthemas durch die Lehrerin und sukzessive Beteiligung der Schüler

Wie oben ausgeführt, strukturiert Frau Esser Inhalte, wo immer möglich, themenbezogen, fächerübergreifend und produktorientiert (z.B. 3b/51). Dabei ist die zentrale Intention, Schüler zu einem *systematischen und vernetzten Lernen* zu führen (3b/104). Der in diesem Kapitel zur Betrachtung stehende WP bildet dafür lediglich die Methode bzw. die methodisch-organisatorisch offene Grundform. Die Inhalts- resp. Themenfindung ist sehr unterschiedlich (14b/121), wobei die L. zwischen *Gesamtthema*, welches durchaus mehrere Wochen Gegenstand des Unterrichts sein kann (14b/173), und *Unterthemen* differenziert. Orientiert am Rahmenplan und den Schülern ist die Findung des Gesamtthemas primär Aufgabe und *Verantwortung* (16b/208) der L. (mit einem zeitlich Vorlauf). Dies begründet sie damit, dass

- die Vorgaben des Rahmenplans *grundsätzlich o. k.* sind (14b/121)¹;
- sie die Kinder beobachtet und, wenn möglich, den richtigen Zeitpunkt für eine Thematik wählt (z.B. Sexualität – 14b/134);
- besonders solche Themen zu wählen sind, auch ohne eine unmittelbare *Orientierung an den Kindern, die unser Leben nachhaltig bestimmen, ja die für unser eigenes Leben und für die Gestaltung auch des gemeinschaftlichen Lebens auf Dauer wichtig und wertvoll sind* (1b/88 - Am Beispiel einer ausländerfeindlichen Äußerung macht sie deutlich, dass manchmal solche Themen auch *aus der Situation der Gruppe erwachsen* und sie dann sehr wohl an den Kindern orientiert sind, wenn auch nicht an einem von ihnen geäußerten Wunsch – 16b/208);
- Gesamtthemen zeitlich in den Rahmen der Jahresplanung *passen* müssen (14b/173,204);
- innerhalb der Gesamtthemen möglichst vielfältige *Lernmöglichkeiten* im Sinne von *Qualifikationen* eröffnet werden sollten (14b/173);
- es schließlich wichtig ist, *dass die Inhalte auch einen Sinnzusammenhang zu anderen Komplexen eröffnen, dass es nicht einfach ein Thema ist, das kurz einmal da war und sonst nie wieder auftaucht, und dass deshalb auch ganz schnell wieder vergessen wird* (14b/173).

Nur in Ausnahmefällen sieht die L. die Möglichkeit, *losgelöst vom Rahmenplan und der Jahresplanung* einen Vorschlag der Schüler für ein Gesamtthema *aufzunehmen und zu vertiefen* (14b/204 - als Beispiel dafür nennt sie das Planetensystem). Es kommt aber

¹ Frau Esser verweist in diesem Kontext auch darauf, dass der Rahmenplan *teilweise überfrachtet* ist und sie sich die *Freiheit* nimmt, davon abzuweichen. Ihre diesbzgl. Erfahrungen geben ihr eine entsprechende Sicherheit.

auch vor, dass eine Thematik im Laufe des Schuljahrs von der L. *reingegeben* wird, die *die Kinder vorher aufgeworfen haben* (1b/53).

Generell gilt, dass die L. parallel zur Findung des Gesamtthemas *erste Gedanken* hat, die ihr *zum Thema wichtig sind* (3b/30), die es für sie im Sinne einer Legitimierung *elementar und wichtig erscheinen lässt* (1b/53).

Im 4. Schuljahr weicht Frau Esser allerdings teilweise von der beschriebenen Festlegung des Gesamtthemas und belegt damit eine Abhängigkeit der Planungsbeteiligung von der Kompetenzentwicklung der Schüler. Eine Themenentscheidung ist eingebettet in eine Reihe gemeinsamer didaktisch-methodischer und pragmatischer Überlegungen, wie die folgenden Interviewpassagen zeigen:

Jetzt so in der 4. Klasse sollte den Kindern auch Raum gegeben werden, damit jedes sein eigenes Thema wählen und bearbeiten kann und entscheidet: Das interessiert mich, und damit möchte ich mich jetzt auseinandersetzen. Ich denke, ich hab jetzt den Kindern die entsprechenden Kompetenzen vermittelt: Wie kann ich mir ein eigenes Thema erschließen, wie gehe ich vor, wie setzte ich das um und wie bring ich auch etwas rüber?, weil das Thema ja auch für andere interessant werden soll. (HH: Und da gibst du eine Reihe von Themen vor, aus der die Kinder dann auswählen können?)

L: Nein, nein, das mache ich in der Regel in der Vier nicht mehr. Ich sage vielmehr: 'Sucht ihr euch euer Thema'. Dann klopf ich das natürlich mit ihnen gemeinsam ab: Ist das praktikabel, ist das umsetzbar, haben wir die Materialien dafür oder können wir sie besorgen, haben wir den Einblick in die Thematik, können wir allgemein die Voraussetzungen schaffen, um das überhaupt umsetzen zu können (14b/143-155).

Zudem versucht sie zu klären, welche Qualifikationen sich die Kinder daran erarbeiten können, wie z.B. *sich angemessen zu informieren und Infos zu verarbeiten und anderen mitzuteilen. Und sie lernen dabei auch, so die L., wie manche das tun, nicht über etwas hinwegzulesen, sondern das sachgemäß zu verarbeiten und auch anderen etwas darüber zu erklären.* Solche potentiellen Qualifikationen macht sie zur Bedingung einer Themenwahl durch Schüler: *Das ist dann das, was ich ihnen abverlange bei der Wahl bzw. der Bearbeitung ihres Themas* (16b/177).

Als Beispiele für solche von den Schülern gewählten Gesamtthemen nennt sie: Dinosaurier, Planetensystem, Indianer, Ritter, Themen aus dem Bereich Technik (z.B. Schiffe) und Urlaubsorte. Für letzteres teilt sie auch kurz den Entstehungsprozess mit: *Nach den Ferien ergab es sich so, dass die von ihren Urlaubsorten erzählt haben. Und dann war die Idee in einem Morgenkreis, weil viele immer wieder nachfragten, dass man dazu ja mal eine Erarbeitung machen könnte, etwas von dort mitbringen, einen Text schreiben usw., also den anderen den Urlaubsort richtig vorstellen. Das haben wir dann gemacht, und es wurde eine tolle Ausstellung. Wer nicht weg war, konnte sich in Büchern etwas aussuchen* (16b/192).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Beteiligung der Schüler bei der Auswahl von Gesamt- und Unterthemen, und damit eine grundsätzliche inhaltliche Öffnung, im Wesentlichen auf den SU beschränkt bleibt, zum Teil noch in Deutsch, Kunst, RU und Werken existiert, weniger aber in Mathematik. Die Einschränkung in Mathematik begründet Frau Esser wie folgt: *Für Mathematik hängt das damit zusammen, dass die*

Mathethemen zurecht stärker im Rahmenplan vorgegeben sind, weil die einzelnen Bereiche systematisch aufeinander bezogen sind und man nicht einfach mal die Multiplikation einführen kann (17/467).

Zum WP (3. Schuljahr, 1. Hj.) vom 17. - 23. 11. 98
Wald ist das Gesamtthema dieses WP. Es ist am Rahmenplan¹ orientiert und wurde so allgemein von der L. vorgegeben (14b/159).

Die bisher erörterten Möglichkeiten für die Schüler, Einfluss auf die Gesamtthematik zu nehmen, beziehen sich auf den obligatorischen Teil des WP. In der Regel enthält jeder WP auch einen Wahlbereich mit der Rubrik: *Was ich sonst noch machen will/gemacht habe* (s.u.). Dieser ist zwar in seiner zeitlichen Gewichtung gegenüber dem Pflichtteil deutlich reduziert (10-30% Anteil am WP), gleichwohl kommt ihm hinsichtlich inhaltlicher Offenheit besondere Bedeutung zu, da die Schüler hier auch (Gesamt-)Themen wählen können, die mit den übrigen Inhalten des WP *gar nichts zu tun haben*. So kann sich etwa *ein Kind außerhalb des Wochenthemas mit Astronauten beschäftigen, weil es dazu etwas im Fernsehen gesehen hat* (16b/160).

Phase 2: (Aus-)Wahl von Unterthemen und Formen der Erarbeitung durch Beteiligung der Schüler

In dieser Phase setzt eine vielschichtige direkte Schülerbeteiligung ein:

Themeneröffnung: Der wichtigste Abschnitt in der WP-Vorbereitung: *Um ein Stück weit mit den Kindern das Thema zu beginnen, zu strukturieren, wird eigentlich regelmäßig einige Zeit vor dem neuen WP oder auch im Wochenabschlusskreis* (6/345) eine *Themeneröffnung* zur Sammlung von inhaltlichen und methodischen Vorschlägen, Aspekten und Elementen etwa in Form eines *Cluster(s)* durchgeführt (3b/18), oder Schüler notieren ihre Vorschläge im Rahmen eines Wochenabschlusskreises auf einem Zettel (8*/103-110).

Die Schüler *wissen immer*, so die Einschätzung der L., dass sie bemüht ist, Aufgaben, die *sie selbst stellen oder auch Ideen, die sie haben*, in den WP aufzunehmen (11/103). Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass Frau Esser vom 1.Schuljahr an in den Berichtszeugnissen je individuelle Vorlieben, besondere Fähigkeiten und Schwerpunktthemen der einzelnen Schüler positiv hervorhebt und ihnen empfiehlt, diese fortzusetzen (16b/196).

Konkret werden die Schüler in einer entsprechenden Phase, meistens im Rahmen eines Wochenabschlusskreises, etwa gefragt: *Was fällt euch dazu ein? Was können wir alles machen? Was habt ihr für Vorstellungen?* (6/345). Dabei, so die L., *wunder ich mich schon, wie viele Elemente die Kinder so nennen, sei es jetzt, dass sie experimentieren wollen* etc. (s.u. - 3b/25, 121). Ein Teil dieser Vorschläge deckt sich mit ihren eigenen parallel verlaufenden Vorüberlegungen, da es sich häufig um *wiederkehrende Elemente* handelt, die die Kinder in anderen Kontexten kennen gelernt haben. Auch haben die Schüler manchmal aber *Ideen und Wünsche zu einer Sache, die man selbst nicht im Blick gehabt hat, oder die man nicht mit geplant hat* (6/345), bzw. sie werfen Aspekte auf, die der L. *gar nicht in den Sinn gekommen sind* (14b/121).

¹ Hessisches KM (1995, 139): Rahmenplan Grundschule: 'Bäume und Wald'.

Wichtig ist der L. zudem in dieser Phase, den Schülern eine Perspektive für ein Endprodukt und/oder die Öffnung des Unterrichts für die Außenwelt zu ermöglichen, so ihre Ausführungen in einem Interview: ..., dass ich mit ihnen gemeinsam projektorientiert plane, dass wir in der Umsetzung auch immer so diesen Gedanken im Hinterkopf haben, sei es jetzt bei diesem Wiesenthema, dass wir etwas wie eine Ausstellung im Blick haben, dass wir meistens dazu ein Plakat und/oder ein Buch vielleicht entstehen lassen, oder die Steckbriefe, die da entstanden sind, oder dass wir, wenn es eben möglich ist, versuchen Experten reinzuholen, oder z.B., wenn jetzt die Natur so erwacht, die Natur draußen sehr elementar zu erleben. ..., dass wir versuchen, das Ganze immer auch mit Handeln zu verbinden und in so einem Rahmen einer Ausstellung zu dokumentieren (3b/51, 71).

Nach einer entsprechenden Vorbereitungszeit (s.o.) können Schüler bereits im 1. Schuljahr mit überlegen, so Frau Esser, was so ihr persönliches Thema oder ihre persönliche Aufgabe im Laufe der Woche sein kann. Oder wo sie auch Raum haben für die anderen Schüler oder eigene Aufgaben in den WP reinzugeben. Sei es in Form von selbstgestalteten Arbeitsblättern oder eben von Vorschlägen, etwas in einem Theaterspiel umzusetzen oder in dem sie Aspekte des Unterrichts, die ihnen wichtig waren, eingeklagt haben, die wieder vorkommen sollten, weil sie manchmal zu kurz gekommen sind. Und im WP auch Zeit finden, sei es mit Instrumenten etwas zu tun oder mit Materialien zu arbeiten. Und je älter sie werden, entdeck ich immer wieder, wieviel selbständiger die einzelnen dadurch werden und wie viel mehr sie selbst in die Hand nehmen, das ist sehr spannend (1b/67).

In einem Beispiel wird belegt, dass Schüler (3. Schuljahr, 2.Hj.) in einer besonderen Situation erstmals völlig selbständig einen TP erstellen. Dieser Plan enthält keine eigenständig Gesamthematik, sondern bildet vielmehr eine – teilweise variantenreiche – Fortführung bisheriger Arbeiten (CVK; Schmökern; Unfallbeschreibung; Lernwörter üben; Schweigen üben; Theater spielen; Landkarte mit Wegbeschreibung fertig stellen; mit der Flusskarte üben ...; Radieschen säen, Zwiebeln setzen, Bohnen in Töpfe mit Erde setzen; Üben im Rechenübungsheft; Großes Einmaleins und Teilen üben: Computer/mit Partner ... - 13/Anh.):

Die L. bringt mir einen TP und erläutert folgendes: Aufgrund der vielen Aktivitäten in der Woche hat sie keinen WP erarbeitet. Als sie gestern um Aufgaben für den heutigen TP bat, machten die Schüler eine Fülle von Vorschlägen. Ausnahmslos alle Aufgaben sind von ihnen gestellt worden, und sie hat diese lediglich ausformuliert bzw. auf den Plan geschrieben. Er ist nach ihrer Einschätzung so umfangreich, dass er sicher noch für die nächsten Tage Aufgaben im WP enthalten wird (13/20). Später teilt sie noch mit, dass sie erstaunt und hoch erfreut war, wie viele Ideen inhaltlicher und methodischer Art die Schüler für den TP eingebracht hätten. Der gesamte Plan sei zum ersten Mal von den Schülern vorgebracht worden und es sei sehr schön für sie, inzwischen immer öfter auch Früchte ihrer bisherigen Arbeit ernten zu können (13*/161).*

Beispieltext (42): Schüler erstellen eigenständig einen TP

Am Ende des 3. Schuljahrs sind bei den Schülern diesbzgl. Kompetenzen nach Einschätzung der L. schon weit entwickelt, dass sie, wenn man sagt, wir wollen heute den

ganzen Tag frei arbeiten und lasst uns mal gemeinsam überlegen, wie der Tagesplan aussehen könnte, vielfältige Vorschläge machen und weitgehend selbständig einen Plan aufstellen. Weil die genau wissen, das sind unsere Dimensionen, die wir lernen, das sind so die Ziele, die wir verfolgen, das wollen wir vertiefen, das ist zu kurz gekommen, da muss ich noch was zu Ende bringen. Diese Entwicklung geht weiter, sodass sie auch WP manchmal inhaltlich füllen oder im 4. Schuljahr völlig selbständig erstellen. ... Das ist nicht mehr zufällig, sondern den Raum gibt Frau Esser ihnen, und den nutzen sie auch und stecken sich dabei auch gegenseitig an (14b/218).

Am Beispiel der Unterrichtseinheit *Sexualität* lassen sich die bisherigen Schritte weitgehend nachvollziehen:

Der Zeitpunkt für das im Rahmenplan vorgegebene Gesamtthema wird von der L. festgelegt, weil sie die Kinder beobachtet: *Da war jetzt auch gerade diese Spannung zwischen Jungen und Mädchen und ich merkte, das ist jetzt der richtige Zeitpunkt, das passt jetzt gut.* Die L. gibt dann weiter auch Unterthemen vor, *wie etwa die Frage von Prävention, weil die Kinder gar nicht wissen, was alles damit (dem Gesamtthema/HH) in Verbindung zu bringen ist ...* (14b/134). Nach diesen Vorgaben im Sinne eines Fundamentums eröffnet die L. dann aber für die Schüler die *Entfaltungsspielräume*, die ihre Offenheit an dieser Stelle auszeichnet:

Oder jetzt im Zusammenhang mit dem Thema Sexualität haben sie die Idee eingebracht, ein Buch, wie z.B. eines zum Thema 'Hessen' entstanden ist, ein ganz großes Faltbuch, und so etwas wollten sie jetzt auch zum Thema Sexualerziehung machen. Und da haben sie sich immer Unterthemen aus dem Gesamtkomplex gewählt und sich damit eigene Schwerpunkte gesetzt, die sie etwa aus Büchern gesucht haben, welche sie sich frei angeguckt haben. Sie haben dann in Gruppen-, Partner- oder in Einzelarbeit, was sie natürlich frei wählen konnten, z.B. solche Aspekte wie Pubertät oder Zwillingsforschung erarbeitet und vertieft. Oder haben sich im Zeichnerischen ausgelebt, wo sie erst große Hemmungen hatten, oder haben entschieden, auch Körper darzustellen oder auch Rollenspiele zu entwickeln und sich auf diese Art und Weise sowohl inhaltliche Schwerpunkte zu setzen wie auch individuelle Zugangswege zu einem brisanten Thema zu finden.

Also z.B. im Bereich der Sexualerziehung, da hören die überhaupt nicht mehr auf. Die sind jetzt z.B. bei Transvestiten gelandet und bei Fragestellungen, worüber ich überhaupt nicht nachgedacht hätte, dass das Kinder interessiert. Da sieht man, wie vielfältig das sich bei Kindern entwickeln kann. Wenn man einmal eine Basis gelegt hat, können die Kinder von da aus ganz viele verschiedene Fragestellungen entwickeln. Das wird auch an den entstandenen Plakaten erkennbar, die die Schüler initiiert haben. Wir haben z.B. jetzt über Genmanipulation gesprochen, weil Kinder das mit in den Unterricht brachten, was ich selbst in der Klasse 11 zum ersten Mal gemacht habe. Oder die Frage von Experimenten an Tierembryonen und wie das bei Embryo und Fetus ist. (14b/164-200).

Beispieltext (43): Schüler wählen Unterthemen und verschiedene Zugangswege zur Gesamthematik Sexualität

Die oben genannten *wiederkehrende(n) Elemente*, die die Schüler vorschlagen, weil sie sie aus anderen Kontexten kennen, beziehen sich primär auf die Formen der Erarbeitung und weniger auf die Wahl von Unterthemen, wie das Beispielthema *Sexualität* gezeigt hat. D.h., die Einschränkung der Offenheit gegenüber den Wünschen der Schüler durch von ihnen gewählte *wiederkehrende Elemente* betrifft nur marginal die inhaltliche Ebene, sondern vielmehr das in sich begrenzte Spektrum möglicher Erarbeitungsformen.

In den Daten finden sich weitere solche von den Schülern vorgeschlagenen wiederkehrenden Elemente, die sie teilweise außerhalb der Planungsphase einbringen und die durchaus unabhängig von einer Gesamtthematik sein können: Experimentieren, Zeichnen, Besuch außerschulischer Lernorte, Geschichten schreiben, Gedichte (3b/18); Einsatz eines C-Programms im SU, Erstellen eines Inhaltsverzeichnisses für ein Themenbuch (6/103, 112); Karteiarbeit im SU (11/81); Mathematikaufgaben (*Schüler: Ich hätte noch einen Vorschlag für den WP. Wir könnten doch nächste Woche so Aufgaben machen: 24 Std. + wie viel Std. gibt wie viel Std. - 8*/105*); Geschichte aus dem RU in den WP/GW aufnehmen (7/1172); Spiele (*L.: Ihr hattet zu unserem Zeitthema mit den Uhrenspielen noch eine so gute Idee, die hab ich natürlich mit in den WP aufgenommen - 2*/78*).

Eine besondere Bedeutung kommt der Offenheit des WPs für die Arbeit mit bzw. das Einbringen von Rechengeschichten durch die Schüler zu (s. 4.2.3.2.3.5). Im Tagebuch hält die L. das folgende Beispiel fest: *Ein Schüler zeigt mir eine Rechengeschichte ... verschiedener Schnecken, wo man die einzelnen Strecken, die die Schnecken zurücklegen, berechnen und addieren muss. Das hatte ich nicht mitgekriegt. Ich fordere ihn auf, das so deutlich zu schreiben, dass wir das nächste Woche in den WP geben können (7/1192)*.

Von einer weiteren Variante der Planungsbeteiligung, die sowohl ein starkes Initiativpotential der Schüler als auch große Offenheit der L. belegt, berichtet Frau Esser in einem Interview. Im RU wurde die Thematik *Die Bibel - ihre Entstehung, ihr Aufbau* behandelt. Auf Initiative der Schüler wird eine umfangreiche *Bibelwerkstatt* mit Stationsbetrieb, Ausstellung etc. (im Rahmen von TP/WP) durchgeführt (s. 4.2.3.2.3.2).

Reflexionen der L: Parallel zu der beschriebenen Schülerbeteiligung strukturiert die L. für sich im Vorfeld schon einmal die Thematik und reflektiert fächerübergreifende Möglichkeiten (3b/25, 30). Außerdem sichtet sie in dieser Phase vorab ihr Material und sucht nach *Anstöße(n), Anregungen* für das *Gesamtthema* (3b/90).

Sowohl ihre eigenen Überlegungen als auch die der Schüler notiert sie innerhalb der Woche, so dass sie für die folgende Phase der konkreten Planung alles *schon etwas klarer* hat (3/94) und damit *schon ne Menge* (entlastender) *Vorarbeit* geleistet wurde (3/30).

Zum WP vom 17.- 23. 11. 98 / Gesamtthematik Wald

- von der L. im Vorfeld geplant:
 - Fächer (fächerübergreifend) SU, Deutsch, Kunst;
 - Waldspaziergang mit Förster, Tiere im Winter, verschiedene Waldarten, Baum- und Waldgeschichten (Geschichtenwerkstatt), Lernwörter zum Thema, Schalen aus Ton (Blattdruck in Ton), Formenzeichenkurs: Kreise (Jahresringe);
- von Schülern gewählte Unterthemen: *im Zusammenhang mit unserem Waldthema, das ich so allgemein vorgegeben hatte, war es so, dass sich die Kinder ganz stark mit Tieren beschäftigen wollten und sich ihre eigenen Schwerpunkte gesetzt haben (14b/159)*;
- von Schülern vorgeschlagene Formen der Erarbeitung als wiederkehrende Elemente: Erstellen eines Waldplakates, Blattexperte, Vorschläge für eine Ausstellung und Rechengeschichten zum Thema Wald (7/25).

Phase 3: Festlegung der konkreten Wochen-/WP-Struktur durch die Lehrerin

Zum WP vom 17.- 23. 11. 98 / Gesamthematik Wald

Sonntag (vormittags) 10.30-12.30

Planung der Woche /Überblick u. WP thematisch strukturieren:

- *Thema Wald in Deutsch, SU, Mathe, Kunst;*
- *Einbeziehen der Schülervorschläge (bes. Erstellen eines Waldplakates, Blattexperte, Rechengesch. u. Vorsch. f. Ausstellung; Sch. haben dazu schon Gruppen gebildet);*
- *Gedichte gelesen (Kinder haben traurige Erinnerungen von Laubblättern als Gedicht selbst geschrieben, Überlegungen/Planung zur Weiterarbeit: Klassengedicht zusammenschreiben (Comp.), Redezeichen wiederholen mit Wortfeld 'sprechen' (Was die verschiedenen Blätter sagen ...);*
- *Sichten von Material (7/23).*

Am Montag noch einmal zum gleichen WP:

- *18.40-20.30 - Planung des WP: zuerst Notizen gemacht, dann in den Computer eingegeben (7/112).*

Am Wochenende, in der Regel einige Stunden sonntagvormittags,¹ führt die L. anhand ihrer Aufzeichnungen die Vorüberlegungen zusammen, entwickelt eine Wochenstruktur und ordnet die Materialien zu. Diese Tätigkeit der Erstellung eines *Rahmen-WPs* ist nach ihrer Einschätzung *im Vorhinein Mehrarbeit* (knapp vier Zeitstunden am 15. u. 16. 11. 98 / s.o.), die allerdings zu einer Entlastung im Wochenverlauf führt (3b/41).

Als hilfreich in dieser Phase sieht die L. das vielfältige Material an, das sie inzwischen über mehrere Jahre zu verschiedenen Themen zusammengetragen hat. In diesem Zusammenhang wertet sie auch diverse Computerprogramme (bes. *Mühlacker-Materialien*) als *wertvolle Entdeckung*: *Wenn du diese Piktogramme und Materialien hast, auch z.B. um WP zu gestalten, wo dann eine Brille, ein Heft, ein Stift, eine Karteikarte und all diese Dinge abgedruckt sind, oder Tiere, die du dann raus greifen kannst und irgendwo reinsetzen, oder Dominosteine und für Mathe so Punktebilder, da kann man wirklich viel machen* (3b/395). Hier ist in der Regel auch der Ort für die Integration der von den Schülern eingebrachten *wiederkehrenden Elementen* (s.o.).

Die so entstehenden WP der L. enthalten in der Regel vier Strukturelemente sowie Hinweise zu den Sozialformen, die je nach Situation eine unterschiedlich starke Gewichtung haben:

- **Unterthemen/Aspekte/Schwerpunkte des (neuen) Gesamthemas (a);**
- **besondere Übungsschwerpunkte aus den Fächern Mathematik und Deutsch (Rechtschreibung, Grammatik), die auch im Zusammenhang mit der Gesamthematik stehen können (b);**
- **Elemente des abgelaufenen WPs, die noch nicht erledigt sind (z.B.: 7/555) (c);**
- **einen (teilweise) von der übrigen Thematik unabhängigen Bereich: *Was ich sonst noch machen will/gemacht habe* (3b/97; s.u.) (d);**
- **unterschiedliche Sozialformen (e).**

Essentials (32): Strukturelemente von WP

¹ In den Tagebuchaufzeichnungen vereinzelt auch nachmittags sowie montags, wenn der WP erst am Dienstag eingeführt wird (7/112, 942).

Eine Zuordnung der einzelnen Aufgaben des WP vom 17.- 23. 11. 98 ergibt folgendes Bild:

zu a): Aspekte/Schwerpunkte des Gesamthemas

Bereich: *lesen und schreiben*

- *Lies in den Büchern, Karteikarten ... zum Sachunterrichtsthema 'Wald';*

Bereich: *zeichnen, basteln und schreiben*

- *Arbeitsblatt 1 'Blattexperten gesucht' von Julian*

- *Waldausstellung: Bringe deine Dinge aus dem Wald mit und bereite eine Ausstellung damit vor (beschriftet, zeichnet ...)*

Bereich: *rechnen*

- *Denkt euch selbst eine Rechengeschichte aus*

zu b): besondere Übungsschwerpunkte

Bereich: *lesen und schreiben*

- *Bearbeite zwei Nummern der CVK-Kartei*

Bereich: *rechnen*

- *'Formenzeichenkurs': Kreise/Zeichne möglichst genau Muster wie auf einer Vorlage nach (auf ein Blatt ohne Linien mit verschiedenen Stiften)*

zu c): Elemente des abgelaufenen WP, die noch nicht erledigt sind

Bereich: *lesen und schreiben*

- *Geschichtenwerkstatt: - Schreibe an deiner Baumgeschichte weiter*

- *Überarbeite sie mit einem Partner*

Bereich: *zeichnen, basteln und schreiben*

- *Arbeite mit deiner Gruppe an dem Plakat 'Der Wald und seine Tiere' weiter: Überlegt genau, was in eurem Wald wächst und wo die Tiere dort leben.*

- *Arbeite mit an dem Krippenprojekt: Körperteile anmalen, Schafe mit Wolle bekleben, Kleidung zuschneiden*

zu d): Was ich sonst noch machen will/gemacht habe:

zu e): Sozialformen: Einzelarbeit, Partnerarbeit in der Geschichtenwerkstatt, Gruppenarbeit am Waldplakat, der Ausstellungsvorbereitung und dem Krippenpr. (7/Anh).

Mit einiger Wahrscheinlichkeit reflektiert die L. in dieser Phase (u. ebenfalls in der folgenden) auch über die einzelnen Schüler, da sie in einigen Fällen schon zur Einführung des WP spezielle Anweisungen an diese erteilt (s.u.).

Hier bzw. der Schnittstelle von 3. u. 4. Phase sind auch Absprachen mit Experten von außen angesiedelt:

vor Unterrichtsbeginn

- *Kurze Absprache mit Mutter über Arbeitsgruppen und Zeiten für das Krippenprojekt;*

- *Gespräch mit Vater (Organisation der Schafwolle);*

in der Pause

- *Kurzes Gespräch mit Mutter über Arbeitsergebnisse bei Krippenprojekt (7/126-130).*

Von besonderem Interesse für die Frage nach Offenheit des Unterrichts ist die Einschätzung der L., dass die in dieser Phase relativ detailliert erarbeiteten WP-Strukturen nicht zu einer Einengung der Schüler führen, sondern dass intensive Vorbereitung geradezu eine Bedingung zur Möglichkeit von Offenheit darstellt: *Man hat auch die Freiheit und das find ich eben sehr schön*, so Frau Esser, *wenn man gut strukturiert hat im WP, welche verschiedenen Anstöße man gibt oder auch passendes Material und*

auch Ideenfunde, dann kann man auch viel freier jonglieren und aus diesem Fundus schöpfen. Dann ist es oft so, dass ich das, was ich mir vielleicht an Notizen für diesen Vormittag gemacht habe, dass ich nicht unbedingt darauf angewiesen bin, dass ich manchmal merke, ich hab mein grünes Wunder gar nicht aufgeschlagen. (HH: Grünes Wunder?)

Ich habe so ein Buch, so einen Jahresplaner, für jeden Tag also so eine Spalte, und das ist sehr wertvoll.

Aber da kann ich viel freier mit jonglieren dann, und wenn von den Kindern dann was kommt oder sonst was ist, dann bin ich viel gelassener, wenn ich für mich klar hab, ja da ist der Anknüpfungspunkt an diesem Schwerpunkt, den ich vielleicht später noch mal setzen wollte, prima, dann nehmen wir das jetzt auf. Das find ich schon ganz hilfreich. – Und dann kann ich manchmal einen Vormittag noch viel mehr öffnen für die Kinder, deren Ideen und Bedürfnisse, wenn ich für mich im Hinterkopf klar habe, was wird jetzt hier überhaupt gelernt und so den Überblick habe (3b/110).

Umgekehrt führt eine nicht hinreichende Orientierung an einem Oberbegriff zu Unsicherheiten und zu einem Hangeln ... von einer Stunde zur anderen (3b/104).

Wichtig ist außerdem der Hinweis von Frau Esser auf ihr Bemühen, *Arbeitsanweisungen* nicht so *festzuschreiben*, damit den Kindern ein individueller Raum bleibt. Sie spricht dann Kinder auch gezielt darauf an und fragt etwa: *Was fällt dir dazu ein? Was könntest du mit dem Material machen?* Dann sammeln Schüler ihre Ideen – teilweise mithilfe der L. – so dass sich individuelle *Aspekte und Arbeitsformen* innerhalb eines vorgegebenen WPs ergeben (6/345; 16b/224).

Phase 4: Tägliche Ergänzung/Aktualisierung des WPs im Wochenverlauf durch die Lehrerin

Eine gut entwickelte Wochenstruktur im WP und eine entsprechende Materialauswahl empfindet Frau Esser *innerhalb der Woche ... sehr entlastend* (3b/43) und an anderer Stelle meint sie: *dann hab ich weniger Vorbereitung, weil die Struktur der Woche klar ist. Dann sitzt ich aber immer noch trotzdem nachmittags, das kann ich aber dann schon etwas verkürzen, das ist schon so* (3b/101).

Für die WP-Phase vom 17. - 23. 11. 98 ergeben sich aus dem Tagebuch folgende WP bezogene Ergänzungen/Aktualisierungen, an denen die L. nachmittags *sitzt* (da der Plan erst am Dienstagvormittag begonnen wurde, findet die erste entsprechende Vorbereitung dienstagnachmittags statt):

Dienstag:

- *Planung des U. am Mittwoch (Notizen im U-Planer), Sichten der Phantasiereise für das Freie Schreiben zu 'Baumgeschichten';*
- *Rechtschreibschwierigkeiten einzelner Kinder festgehalten für Hinweise zum Üben besonders im WP ¹;*

¹ Diese eher bescheidene Vorbereitung von ca. 30 Min. reicht offensichtlich angesichts der guten WP-Vorbereitung aus, um am nächsten Tag eine etwa 110-minütige WP-Arbeit zu realisieren. Im Übrigen lässt sich häufig die Vorbereitung des WPs weder inhaltlich noch zeitlich trennscharf von der Vorbereitung anderer U-Formen unterscheiden, daher wird auch an dieser Stelle keine exakte Darstellung versucht. Insgesamt ist aber die Einschätzung der L., dass die in dieser Phase noch nötige WP-Vorbereitung wenig belastend sei, in den Daten nachvollziehbar.

Mittwoch:

- zunächst reflektiert die L. relativ ausführlich den Verlauf der WP-Arbeit am Vormittag, ohne dass sie daraus erkennbar konkrete Maßnahmen für die Weiterarbeit ableitet;
- 4. u. 5. Stunde geplant WP: Weiterarbeit am Thema Waldarten, Möglichkeit zur Gruppenarbeit über verschiedene Wälder wie Laubwälder, Nadelwälder, Mischwälder; Kinder zeichnen Waldarten in ein Waldplakat und überlegen, wo welche Tiere dort leben;

Donnerstag:

- Von 18.00 - 18.30 notiere ich Unterrichtsskizzen in meinen Unterrichtsplaner ... Für den nächsten Tag habe ich neben den 2 WP-Stunden ... geplant ...;

Sonntag:

- Ich hab mir notiert: Die Arbeit an diesen Rechengeschichten in der letzten WP-Stunde am Freitag hatten viele Kinder aufgegriffen und sich gegenseitig angesteckt und weitere Rechengeschichten für den WP gewünscht. Auch da werden wir in der neuen Woche dran weiterarbeiten. Wir haben vor, am Montag in der ersten Stunde im WP in Kleingruppenarbeit Baumgeschichten zu behandeln. Die Kinder sollen sich Baumgeschichten gegenseitig vorlesen und mit Hilfe der Schreibhandwerker diese überarbeiten. Ich werde mit einzelnen Kindern ihre Geschichten überarbeiten. Sicherlich wird auch eine Krippenprojektgruppe in den Werkraum gehen (7/168-510).

Diese Planungsüberlegungen der L. machen zunächst deutlich, dass WP-Arbeit nicht generell Wahlfreiheit von Aufgaben, Reihenfolge, Sozialform etc. für die Schüler bedeutet, vielmehr plant die L. hier relativ klare Vorgaben. Die Unterrichtspraxis zeigt dann aber wieder eine sehr viel größere Offenheit und Vielfalt, als aufgrund der Vorüberlegungen zu vermuten war. Die Vorgabe *Baumgeschichten* steht zwar am Beginn der WP-Phase, im weiteren Verlauf wählen die Schüler *andere verschiedene Aufgaben* (7/555; s.u. 5. Tag).

Eine weitere Einschränkung der Wahlfreiheit für die Schüler zeigt sich im Rahmen eines U-Besuchs im 2. Schuljahr. Dort erhält der WP als erste Aufgabe die Forderung: *Jede Wochenplanstunde zuerst CVK ins Heft*. Auf Nachfrage erläutert die L., dass dies für ein paar Wochen gälte, *da sie der Meinung sei, an Rechtschreibaufgaben müssten alle jetzt mal verstärkt arbeiten. Das käme manchmal auch bei anderen Bereichen vor* (2*/171 u. Anh.).

Allerdings nehmen Schüler auch in dieser Phase Einfluss auf die WP-Arbeit. So schlagen sie z.B. in einer RU-Stunde vor, das Schreiben ihrer Geschichten im WP weiterzuführen, was dann auch in der folgenden Stunde unmittelbar umgesetzt wird (7/1163; z.B. a. 7/1393). Ebenfalls über die Rubrik: *Was ich sonst noch machen will / gemacht habe sind die Schüler beteiligt* (s.u.).

c) WP-Durchführung: „*Jetzt beginnen die Schüler leise und motiviert mit ihrer WP-Arbeit*“ (5*/172).

Phase 1: WP-Einführung

Am 17.11.98 heißt es dazu lapidar:

- vor U-Beginn: *Wochenplan mit Material kopiert;*
- 9.15 - 9.30 Uhr - *Vorstellen und Besprechen des WPs* (7/126-136).

Aus den übrigen Daten ergeben sich folgende Elemente, die je nach Situation und Entwicklungsstand der Schüler Anwendung finden und die zeigen, wie die oben genannten 15 Minuten hätten ausgefüllt sein können.

Vorbereitung: Je nach vorheriger U-Phase (und nicht nur bei der Einführung von WP) bereitet die L. häufig durch eine Konzentrationsübung die Einführung von WP vor und dokumentiert damit, dass sie dieser Einstiegsphase große Bedeutung beimisst: L.: *‘Ich glaube, damit wir uns jetzt besser konzentrieren können und den WP gut verstehen, müssen wir erst mal unsere Denkköpfe einschalten.’* Es folgen einige Brain-Gym-Übungen (Stirnkreisen ...). ... Der entsprechende Schüler teilt nun die WP aus (2*/71).

Vorlesen und Besprechen des WPs: In der Regel wird nun (häufig im Morgenkreis, z.B. 7/241) der WP von Schülern vorgelesen und zwischendurch oder im Anschluss einzelne Fragen und Erläuterungen angefügt. Dazu zwei Beispiele:

Zwei Schüler lesen jetzt den Plan, L. macht zwischendurch Anmerkungen. Bei ‘Leseschatz’: ‘Wisst ihr, wie das gemeint ist?’ Es folgen Erläuterungen, z.B.: ‘Gedicht und Bild sollen zur Besonderheit des Monats passen: Januar - Schnee. L.: ‘Ihr hattet zu unserem Zeithema mit den Uhrenspielen noch eine so gute Idee, die hab ich natürlich mit in den WP aufgenommen.’ Für die Arbeit am Computer benennt sie einige Schüler als Experten. An diese können die anderen sich wenden, wenn sie am Computer arbeiten wollen. Zur Mathematikaufgabe: ‘Ich habe da noch mal ein neues AB gemacht, das andere war zu schwer.’ Bzgl. der Uhrenspiele zeigt sie einen Beutel mit den Spielen und gibt kurze Hinweise (z.B. Spielort vor der Tafel). Außerdem: ‘Wo kommen die Spiele hin, wenn ihr fertig seid?’ Schüler: ‘Dahin zurück.’ Es folgen noch einige Erläuterungen (2/78-87).*

L.: ‘Wir gehen jetzt den WP ganz genau durch ...’ Es folgt nun ein längeres Gespräch über den Plan bzw. die einzelnen Aufgaben (die jeweils von einem Schüler vorgelesen werden). Teilweise werden viele Details benannt, z.B. über die Gestaltung des Buchdeckels für das Buch ‘Vom Korn zum Brot’. Einige Schüler haben schon zu Beginn des Gesprächs sofort mit ihrer Arbeit begonnen, da sie offensichtlich keine zusätzlichen Erläuterungen zum Plan benötigen. Julia: ‘Können wir denn auch ein Register machen?’ L.: ‘Oh, das ist eine tolle Idee, kannst du mal erklären, wie du das meinst und wie das geht?’ Die Schülerin erklärt dies sehr kompetent. L.: ‘Julia ist jetzt Expertin für Register’ (später teilt sie mir mit, dass ein ‘Experte’ für Fragen/Hilfen etc. den Schülern direkt zur Verfügung steht) (5/146-156).
Beispieltext (43): Vorlesen und Besprechen von WP*

Hier, teilweise auch erst im Verlaufe der Woche, ist nun der Ort für die Rubrik auf dem WP: *Was ich sonst noch machen will/gemacht habe*. Damit wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, einen Teil ihres WPs individuell zu gestalten. Als Vorbereitung darauf ist Frau Esser schon im 1. Schuljahr darum bemüht, mit den Schülern individuell zu überlegen, *was so ihr persönliches Thema oder ihre persönliche Aufgabe im Laufe der Woche sein könnte* (1b/67). Den Wahlbereich auf dem WP sieht sie wie folgt: *Da ist erst mal der Raum, wenn wir den WP bei der Einführung durchgegangen sind, dass dann die Kinder Dinge, die ihnen gefehlt haben, die sie gerne in dieser Woche noch machen wollen, ergänzen können. Das kann sowohl auf der Grundsatzebene als auch bei den Unterthemen sein. Das z. B. sich ein Kind außerhalb des Wochenthemas mit Astronauten beschäftigen will, weil es dazu was im Fernsehen gesehen hat, oder einen Zusatzaspekt zum Wochenthema oder ein Arbeitsblatt zum Thema entwerfen will oder eine Mathearbeit oder eine Geschichte dazu schreiben möchte oder eine Ausstellung*

oder an einer Kartei weiterarbeiten oder sonst was. Das schreiben die dann da drauf und behalten das auf diese Weise auch in Erinnerung in der Woche. Genau so ist das ein Ort, wenn Gruppenarbeiten gemacht werden, wo die z.B. das Thema inhaltlich festhalten, was sie sich vorgenommen haben. Oder wenn sie sich als Gruppe zur Weiterarbeit treffen wollen innerhalb der Woche. Oder wenn sie ... sich für ihre Geschichte noch etwas notieren. Oder wenn sie irgendwelche Sachen aufgegriffen haben, die mit dem WP gar nichts zu tun haben. Das ist im Grunde für die Kinder so der Ort, wo sie über ihre Vorhaben nachdenken können und das sich auch in Erinnerung rufen können, und wo sie sich auch dokumentieren können: Das habe ich noch geschafft. Das sind vielleicht mal 10, vielleicht mal 30% vom WP. Ganz selten gebe ich da mal was für die ganze Klasse oder einzelne Kinder vor (16b/160; s. 7/Anh.).

An anderer Stelle spricht sie von zunehmend sehr viele(n) Ideen und Kompetenzen der Kinder in diesem Bereich und nennt als Beispiel dafür: selbst Gedichte schreiben und Erarbeitung von Informationen aus Büchern sowie Computersoftware zu bestimmten Themen ausdrucken und ausarbeiten.

Regeln zur WP-Arbeit: In den ersten Schuljahren stehen in den WP-Einführungsphasen häufig Regeln dieser methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsform auf der Tagesordnung. So weist die L. bspw. im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs im 1. Schuljahr zu einer WP-Arbeit auf die *Verhaltensregeln* hin, worauf eine Schülerin *die Wichtigkeit des Flüsterns bei der gemeinsamen Arbeit* betont (22/51). Im Rahmen der U-Besuche lässt sich eine diesbzgl. deutliche Veränderung feststellen. Wurden Regeln im 1. (s. 4.2.2.3), 2. und zu Anfang des 3. Schuljahrs häufiger thematisiert (bis zur Aufforderung, den Namen auf dem WP einzutragen), so ist von ihnen am Ende des 3. und im 4. Schuljahr kaum noch die Rede (beim letzten Besuch am Ende des 4. Schuljahrs überhaupt nicht mehr – 15*). Diese Beobachtung entspricht auch der Einschätzung der L.: *Also da hat eine Entwicklung stattgefunden. Das gilt auch für die Regeln, nach denen wir im WP arbeiten, die sind inzwischen selbstverständlich* (14b/245). Insgesamt sind aus Sicht der L. Regeln wichtige Voraussetzungen für OU, da sonst mit erheblichen Störungen gerechnet werden muss und es mit *OU schiefe* gehen kann (27/51).

Hier nun die einzelnen Regeln (die auf einem Wandplakat ständig in der Klasse präsent sind) im Kontext einer Unterrichtssituation zu Beginn des 3. Schuljahrs: L.: *Ich möchte euch bitten, dass ihr noch mal auf die Regeln des WP achtet. Ich habe den Eindruck, dass das in der letzten Zeit, auch dadurch, dass ich weg war, etwas in Vergessenheit geraten ist. Einige Schüler sind schon intensiv bei der Arbeit. Die L. bittet mit Erfolg um Aufmerksamkeit und liest die Regeln vom Wandplakat vor. Ein Teil der Schüler liest laut mit:*

1. **Wir flüstern.**
2. **Wir gehen nur dann leise durch die Klasse, wenn es sein muss.**
3. **Wir lassen andere in Ruhe arbeiten.**
4. **Wir helfen uns gegenseitig.**
5. **Angefangene Sachen beenden wir.**
6. **Wir räumen das Arbeitsmaterial sorgfältig auf.**
7. **Wir vergessen nicht anzukreuzen (5*/160).**

Essentials (33): Regeln für die WP-Arbeit

Die Regeln haben sich, so Frau Esser, *nach und nach in den Situationen ergeben* und sind nicht, wie schon in anderen Klassen praktiziert, Thema einer Unterrichtseinheit gewesen. Das war aus ihrer Sicht nicht nötig, da es *mehr Sinn* mache, dies *aus der Situation und einer entsprechenden Notwendigkeit heraus* zu klären. Im Übrigen habe sich das Verfahren *bewährt* (16b/103).

Den Prozess der Regelfindung, in dem die Kinder *natürlich* mitreden und *konkrete Vorschläge machen*, beschreibt sie kurz: *Das geht ja schon im 1. Schuljahr los. Da hab ich ja schon ganz früh mit TP und WP gearbeitet und auch mit Stationenarbeit. Ich hab dazu dann angefangen, mit Bildern für Flüstern, absolute Stillezeit, Redestoppzeit, Partnerarbeit, Bewegung im Raum ohne den anderen zu stören, oder dass man eine Aufgabe zu Ende bringt, bevor man eine neue anfängt. Da habe ich im Grunde Schritt für Schritt bestimmte Dinge in dem jeweiligen Zusammenhang angesprochen und ein angemessenes Verhalten mit den Schülern thematisiert. Z.B. durch Störungen, die andere anmeldeten, ihnen immer wieder ins Bewusstsein gerufen, wie können wir zusammen eine Situation schaffen, in der wir alle gut arbeiten können, oder auch spielen und uns bewegen können, gerade wenn der Raum so eng ist, was da Rücksichtnahme bedeutet und wie wichtig da Regeln sind. Es lohnt sich auf jeden Fall, für das Regellernen am Anfang viel Zeit zu investieren* (16b/103).

Die so entstandenen Regeln hat sie *irgendwann mal zusammen* auf ein Plakat geschrieben und in der Klasse aufgehängt, damit sie bei einzelnen Kindern, bei den meisten war das gar nicht nötig, manchmal darauf verweisen und sagen konnte: *‘Mensch guck mal, worauf es auch ankommt’* (16b/118). Außerdem hat sie Karten hergestellt, *auf denen sind Köpfe von flüsternden Kindern z.B., und die holen die Schüler sich manchmal, wenn ihnen z.B. an der Lautstärke was nicht passt, und hängen das dann an die Tafel. Manchmal haben die auch selbständig ganz groß ‘Ruhe’ oder ‘Stillezeit’ an die Tafel geschrieben. Die haben vieles da in eigener Regie gemacht* (16b/120).

Spezielle Hinweise für einzelne Schüler: In einigen Fällen erteilt die L. schon während der Einführungsphase Hinweise für einzelne Schüler. Auch dazu drei (sehr unterschiedliche) Beispiele:

- L.: *‘Wir gehen jetzt den WP ganz genau durch, dass auch der Johannes, der ganz neu ist, genau weiß, was zu tun ist* (5*/146).
- L.: *‘Jannik, du beginnst immer mit diesen Aufgaben und hast dann hinterher keine Zeit mehr. Heute bitte mal nicht.’* (Info durch L.: Jannik hat mit der Aufgabe *‘Mäusejagd’* begonnen, das sei typisch für ihn, da er immer erst spiele und nachher seinen Plan nicht zu Ende bekomme – 5*/157).
- *Gespräch mit einem Schüler über seine nicht beginnenwollende Arbeit mit der Rechtschreibkartei* (7/132).

Die Beispiele belegen erneut, wenngleich wenig spektakulär, die Bemühungen der L. um eine Individualisierung ihrer Arbeit.

Deutlich zeigen die beiden letzten Fälle aber auch, dass WP-Arbeit nicht automatisch freie Auswahl von Aufgaben/Reihenfolge etc. für jeden Schüler bedeutet (sofern sie nicht für alle eingeschränkt ist - s.o.). Die Offenheit wird für einzelne von ihnen mit

dem Argument eingeschränkt, dass sie mit ihrem Zeitmanagement Probleme haben und dazu neigen, *vor der Arbeit wegzulaufen* (11/38).

Deutlich wird an dieser Stelle aber auch, dass die L. offensichtlich die einzelnen Schüler schon während ihrer U-Vorbereitung bedacht hat, da sie die konkreten Hinweise bereits zu Beginn und nicht erst während der WP-Arbeit gibt.

Phase 2: WP-Arbeit

Nach der ausführlichen Vorbereitung und Einführung der WP-Arbeit kann diese nun am Dienstag beginnen.

1. Tag: Dienstag, 17. 11. 98 (ca. 70 min)

Die Ausführungen zu Beginn der zweigeteilten WP-Arbeit (jeweils ca. 35 Min.) an diesem Tag sind spärlich. Im 1. Teil arbeitet etwa die Hälfte der Schüler mit einer Mutter im Werkraum am Krippenprojekt weiter, während die andere Hälfte parallel ein Diktat schreibt. Anschließend werden die Aufgaben getauscht. Für den 2. Teil am späten Vormittag teilt die L. primär ihre Tätigkeiten in dieser Zeit mit:

WP-Arbeit:

- am Computer Blitzrechnkurs neu installiert;
- mit verschiedenen Kindern am Formenzeichenkurs getüftelt;
- eine Schülerin hat mir begonnene Arbeiten zum Thema Wald vorgestellt, gemeinsame Überlegungen für die Waldausstellung angestellt;
- andere individuell nach Wunsch Matheaufgaben geübt (7/150).

Für den 1. Teil ist festzustellen, dass die Schüler lediglich innerhalb des Krippenprojektes Wahlmöglichkeiten hatten (Körperteile anmalen, Schafe mit Wolle bekleben etc.).

Die knappe Schilderung der 2. Phase lässt zunächst den Schluss zu, dass es aus Sicht der L. keine Probleme in der WP-Arbeit gab. Einige Schüler üben nach Wunsch individuelle Aufgaben für die Rechenarbeit. Die L. nutzt ihren zeitlichen Freiraum, um einen neuen Blitzrechnkurs auf dem Computer zu installieren. Sie steht dann einzelnen Kindern für Hilfestellung und Gespräche über die weitere Arbeit zur Verfügung. Darin sieht sie im Übrigen einen großen Vorteil der WP-Arbeit: *Ich habe dann mehr Zeit, mit einzelnen was aufzuarbeiten, was ich auch beobachtet hab, z.B.: Mit dem müsste ich noch mal Rechtschreibung trainieren, oder bei dem müsste ich mal besonders was in Mathematik abarbeiten, oder bei dem muss ich jetzt wirklich mal klären, was in einen Steckbrief reingehört ... und mit dem einen, der es nicht schafft, mit Ausdauer mal an einer Sache dranzubleiben, mit dem versuch ich mich einfach mal konsequent gemeinsam an eine Sache zu setzen ...* (3b/45; s.a. den folgenden Tag).

Für die Schüler sind die entsprechenden Wahlmöglichkeiten offensichtlich gegeben (etwa im Gegensatz zur 1. Phase). Ein U-Protokoll vom Beginn des 3. Schuljahrs zeigt, wie eine solche Phase verlaufen kann (unterschiedliche Fächer, Reihenfolge, Sozialform, Aufgaben):

Jetzt beginnen die Schüler leise und motiviert mit ihrer WP-Arbeit. Z. B.:

- vier Schüler in der Raummitte auf dem Boden mit dem Würfelspiel (vorherige Absprache untereinander über Teilnehmer, Reihenfolge etc.);
- einige sind in der Geschichtenwerkstatt mit 'Knuspis Abenteuer' zu Gange,

- einige arbeiten alleine mit Karteikarten, andere am PC
 - einige arbeiten im Übungsheft Mathe, z.B.: $93 - 8 = ?$...,
 - zwei bearbeiten gemeinsam Aufgaben zum 1x1 - Pass
- Die L. hört zwischendurch einem Schüler eine Einmaleinsreihe für den E-Führerschein ab (5*/172).
- Beispieltext (44): WP-Szene

Ein weiteres Beispiel für individuelle Hilfe im WP, das im Übrigen auch die selbstverständliche Inanspruchnahme durch die Schüler zeigt (3. Schulj.). Außerdem belegt der zweite Teil dieser Szene, wie Schüler durch das Mitbringen von Gegenständen Einfluss auf die WP-Arbeit nehmen. Angedeutet wird auch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen einem Schüler und der Lehrerin:

Die Kinder beginnen mit der WP-Arbeit. Das Interesse an den Steckbriefen ist sehr groß. Ich versuche, mit Kindern verschiedene Tiere in Tierlexika zu finden, ordne das kopierte Material und gebe es weiter, schaue mir Ergebnisse von Steckbriefen an, werde von einzelnen Kindern auf spezielle Verständnisschwierigkeiten in Mathe angesprochen und erkläre, wie man das verstehen kann. Mit einer Schülerin übe ich noch mal das Umrechnen von Maßeinheiten und erkläre ihr verschiedene Aufgaben vom AB, die HA waren und die sie noch nicht verstanden hat. Eine andere Schülerin kommt mit ihrem Einmaleins-Pass und wir trainieren verschiedene Aufgaben zum Einmaleins. Ein Schüler hat die Klauen und Zähne eines Wildschweins mitgebracht und wir beraten gemeinsam, wie man diese Teile ausstellen kann und suchen in Unterlagen, ob wir die präzisen Namen für diese Zähne finden können (7/1093).

Beispieltext (45): Schüler nehmen individuelle Hilfe in Anspruch

2. Tag: Mittwoch, 18.11.98 (ca. 120 min)

An diesem zweiten Tag findet die WP-Arbeit über nahezu drei U-Stunden statt:

9.45 - Um 9.45, nach der Mathearbeit, bin ich mit den Kindern vor die Tür gegangen, dort haben wir uns bewegt, Überkreuzbewegungen gemacht, witzige Verrenkungen, tief Luft geholt und sind dann wieder hineingegangen. Ich habe eine Kassette eingelegt mit Musik, und die Kinder haben sich entspannt auf den Tisch gelegt und wir haben eine Phantasiereise in den Wald gemacht. In den Gedanken haben wir einen Baum besucht und ich habe versucht, ihnen in der Phantasiereise Anregungen zu geben, zu verweilen, genauer hinzuschauen, sich von dem Leben dieses Baumes etwas erzählen zu lassen. Zum Ende der Phantasiereise lag vor den Kindern ein Bild von einer alten Eiche, in der sich innen jemand gemütlich eingerichtet hatte. Elemente dieses Bildes steckten auch in der Phantasiereise. Dann haben die Kinder von ihrer Reise erzählt, von ihren Gedanken, die ihnen gekommen sind. Sie haben angefangen, von sich aus dieses Bild anzumalen, und nach und nach haben die Kinder ihren eigenen Einstieg in ihre eigene Geschichte zu diesem Bild vorgestellt und begonnen, diese zu schreiben.

9.30 - Frühstückspause.

Um 10.00 Uhr sind die Kinder wieder rein gekommen und haben an der Geschichte weitergeschrieben. Ich hab mich während der Zeit des Freien Schreibens zu verschiedensten Kindern gesetzt und ihnen Hilfestellung gegeben, Rechtschreibfragen geklärt, Kinder haben mir Geschichten vorgelesen, und wir haben überlegt, ob alles stimmig ist und haben sie überarbeitet nach verschiedenen Kriterien. Ich hab mich sehr intensiv mit drei Kindern beschäftigen können, und insgesamt haben die Kinder bis ca. 11.00 Uhr weiter an ihren Geschichten geschrieben, teils waren sie sehr vertieft und wollten gar nicht mehr aufhören. Die ersten, die fertig wurden, sind dann in den Werkraum und haben beim Krippenprojekt mitgearbeitet, und andere haben an anderen Aufgaben ihres WP gearbeitet (auch Gruppenarbeit). Ich konnte mich einigen Kindern

sehr lange widmen und mit ihnen sehr intensiv Geschichtenwerkstatt betreiben. Um 11.25 haben wir noch die HA besprochen, und gegen 11.30 wurde alles aufgeräumt.

Weiteren Aufschluss über diese lange Phase der WP-Arbeit gibt die abendliche Reflexion der L.: *Während der Arbeit mit dem WP fiel mir heute auf, dass es vielen Kindern sehr gut tat, ausdauernd und ohne Unterbrechung an ihren Geschichten schreiben zu können. Manche hatten einen hochroten Kopf und waren lange in ihrer Arbeit versunken, andere lasen sich gegenseitig ihre Geschichten vor. Einem Kind machte es richtig Spaß, mit mir gemeinsam an seinem Einstieg in die Geschichte zu arbeiten. Christopher, der oft gedrängt werden muss, freute sich selbst über seine Ideen, die er mir immer wieder zeigen musste. Nach dieser langen Schreibphase suchten sich viele Kinder in anderen Aufgaben des WPs einen Ausgleich, z.B. durch den Formenzeichenkurs oder zeichneten Blätter, bearbeiteten dieses Rätselblatt von Kai im WP. Kemal, der sonst sehr lange braucht, sich im WP zu orientieren, - er ist neu, er ist sitzen geblieben und ist seit Anfang des 3. Schuljahrs dabei, er hat große anfängliche Schwierigkeiten, mit dem WP umzugehen - nahm auffälligerweise früh seine Rechtschreibkartei, suchte nicht richtig nach Karten, aber als er sie fand, arbeitete er doch noch ausdauernd und zügig, so wie ich es sonst gar nicht erwartet hätte. Während der ganzen Arbeit an den Geschichten lief im Hintergrund ruhige Musik, die für uns Beteiligte eine ruhige und angenehme Atmosphäre schaffte und sicherlich auch zur Konzentration beitragen konnte (7/214 - 281).*

Zunächst wird an diesem Beispiel deutlich, dass WP-Arbeit bei Frau Esser eine methodisch-organisatorische Grundstruktur bietet, die in der Praxis einerseits zur Integration unterschiedlicher Unterrichtsmethoden/-formen mit einem ganzheitlichen Anspruch führt, hier: Brain-Gym- und Entspannungsübungen; Musik; Phantasieeise; Assoziatives Erzählen, Malen und (Freies)Schreiben resp. Geschichtenwerkstatt (an anderen Stellen: Collagieren, Spiele, Theater, Basteln etc.). Andererseits werden in der letzten Phase Unterrichtselemente auch bloß in einer additiven Form subsumiert, hier: (Krippen-)Projektarbeit, Karteiarbeit, Formenzeichenkurs (an anderen Stellen traditionelle Wiederholungen, Übungen etc.). Da aus Sicht der L. Schüler die letztgenannten Aufgaben *als Ausgleich* suchten, ergibt sich durch die Offenheit der WP-Arbeit auch auf einer Metaebene eine je individuelle durch die Schüler gewählte Ganzheitlichkeit.

Allerdings ist auch festzustellen, dass eine grundsätzliche Offenheit/Wahlfreiheit der Schüler für ca. 2/3 der WP-Arbeitszeit nicht gegeben war, da Geschichtenwerkstatt und die entsprechende Vorbereitung für alle verbindlich waren. Insgesamt handelte es sich hier mit nahezu drei U-Stunden um eine außergewöhnlich lange WP-Arbeitsphase, die in dieser zeitlichen Ausdehnung erst im 4. Schuljahr Parallelen findet.

Auffallend ist die ausdauernd ruhige, konzentrierte und motivierte Arbeit der Schüler, die ein im Klassenverband zurückhaltendes und auf einzelne Schüler abgestimmtes Agieren der L. ermöglichte, das nach ihrer Einschätzung in Einzelfällen *sehr intensiv* war (s. 15* u. 16a*).

Dass eine wie an diesem Tag erkennbare Atmosphäre nicht schon von Beginn an herrschte, sondern eine enorme Entwicklung stattfand, soll hier kontrastierend durch Ausschnitte eines U-Protokolls vom Beginn des 2. Schuljahrs belegt werden:

10.03 - L: 'Ich glaube, jetzt gehen wir mal konzentriert an unseren WP.' Schüler: 'Ja'. Sie beginnen auch sofort. ... L. geht zur gemeinsam arbeitenden Computergruppe und gibt einige Hinweise. Die Schülerin Karina steht dabei. L. zu Karina: 'Karina, was machst du jetzt?' L. erteilt Karina eine Anweisung. Diese geht zum Tisch und beginnt.

L: *‘So, können wir mal ein bisschen leiser sein? - Sch ...’ (mehrmals). Der Erfolg ist nicht sehr durchschlagend. L. sitzt jetzt auf dem vorderen Tisch und spricht nacheinander mit einigen Schülern.*

10.06 - L. (lauter u. energischer als bisher): *‘Kinder, können wir jetzt mal flüstern?’ Weist auf das Flüstersymbol über der Seitentafel hin. Dort hängen auch die weiteren Symbole. Kurze Zeit später (energisch/ärgerlich): ‘Ich rede mir den Mund fusselig. Ich hatte um Flüstern gebeten.’ Nun wird es ruhiger. Sie sitzt weiterhin vorn auf dem Tisch und spricht mit Schülern (Hilfen, Erklärungen etc.).*

10.08 - L. geht jetzt energisch zur Computergruppe und ermahnt diese. Sie bleibt jetzt dort stehen und gibt Erläuterungen. Zwischendurch kommen immer wieder Schüler mit Anliegen.

10.11 - Jetzt arbeiten alle Schüler weitgehend konzentriert an verschiedenen Aufgaben des WPs.

10.14 - L. geht jetzt zum Tisch an der Tür und lässt sich den Stand der Arbeit in Mathematik erläutern.

10.15 - L. geht jetzt erneut zur Computergr. und greift erstmals selbst ein (bedient den PC).

10.18 - L. geht wieder zum Tisch an der Tür, schaut bei einem Schüler nach und erklärt etwas zur CVK-Kartei.

10.19 - L. und Referendarin unterhalten sich vor Tafel stehend.

10.20 - Schüler kommt mit Frage dorthin. Während sie noch erklärt, ruft ein Schüler laut vom Mitteltisch: *‘Frau Esser, hilf mir doch mal.’* Sie geht dort hin und spricht mit dem Schüler. Nach ca. 30 sec. geht sie erstmals zum Tisch an der Rückwand und spricht mit Schülern.

10.21 - Zwei Schüler kommen vom Flur mit einem Anliegen (erst jetzt merke ich (HH), dass diese Schüler zum Partnerdiktat den Raum verlassen hatten). L. geht mit ihnen zum Regal neben der Tafel (s. Abb. 4) und gibt ihnen ein Wörterbuch. ...

L. befindet sich jetzt im hinteren Bereich an der Fensterseite und bespricht/kontrolliert verschiedenes. Ich vernehme ein Bruchstück: *‘Katrin, hast du denn das am Donnerstag vergessen, dann musst du das aber im WP nachholen.’*

10.29 - L.: *‘Kinder ich denke, wir müssen jetzt Schluss machen und noch die Hausaufgabe aufschreiben. Bitte die angefangenen Blätter in den Hängeordner.’*

L. stellt bei einem Sch. fest, dass er zwar zwei CVK-Karteikarten als erledigt angekreuzt hat, diese aber wohl kaum auch erledigt sind (offensichtlich kann sie einschätzen, dass der Sch. in der Zeit dazu nicht in der Lage ist), darauf hin: *‘Du beschummelst dich selber, lieber Freund’. In Ruhe macht sie ihm deutlich, dass sie sich dies in der nächsten Stunde noch einmal genau anschauen werde (2*/121).*

Beispieltext (46): WP-Phase zu Beginn des 2. Schuljahrs

Neben einigen Unterrichtsstörungen und den entsprechenden Maßnahmen der L. fällt auf, dass viele Schüler noch relativ unselbständig sind. Die Folge davon sind zahlreiche Kurzkontakte zwischen Schüler und Lehrerin zwecks Hilfestellung und Kontrolle, was wiederum nicht zu einer ruhigen und konzentrierten Unterrichtsatmosphäre beiträgt.

In diesem Unterrichtsmitschnitt werden aber auch einzelne Schritte der L. erkennbar, mit denen sie die Entwicklung der Schüler fördert:

- Regelbewußtsein: Flüstersymbol;
- Hinweis auf Folgen des Arbeitsverhaltens: *dann musst du das aber im WP nachholen*, Einzelkontrolle: *... du beschummelst dich selber ...*;
- Selbständigkeit/Methodenkompetenz: Zwei Mädchen können ihr Partnerdiktat eigenständig auf dem Flur durchführen, die L. gibt ihnen zur Klärung eines Rechtschreibproblems ein Wörterbuch und nicht die Lösung.

Schließlich noch eine Beobachtung in einer WP-Phase an einem späten Unterrichtsvormittag. Hier zeigt sich, dass die Schüler ihre anfänglichen Übungen in Mathematik und zum Grundwortschatz einstellen und sich zunehmend mit Malen, Kleben und Lesen beschäftigen. Vermutlich haben sie nach einer intensiven kognitiven Arbeit das Bedürfnis nach handlungsorientierten und eher kreativen Tätigkeiten. Dies entspricht auch den üblichen Lernkurven an einem Schultag. Der offene Rahmen des WP kommt den Schülern auch hier entgegen (3a*/144).

3. Tag: Donnerstag, 19.11.98 (ca. 45 min)

Für diesen Vormittag hatte Frau Esser in der 4. u. 5. Stunde Weiterarbeit am Thema Wald im WP geplant. Aus organisatorischen Gründen (Termin für eine Filmrückgabe) zeigt sie aber zunächst im Filmraum die beiden für später vorgesehenen Filme *Tiere in freier Wildbahn* und *Das Eichhörnchen*. Die Schüler erhalten den Auftrag, dazu Notizen anzufertigen. Die 5. Stunde verläuft dann wie folgt: *Nach der Pause sehen wir ca. 20 min noch den Film weiter, sprechen kurz darüber und gehen in die Klasse. Nach dem Schwimmen (2. u. 3. Std./HH) sind viele Kinder erschöpft und müde, und es fällt ihnen schwer, sich zu sammeln und konzentriert zu arbeiten. Die letzte halbe Stunde nehmen wir deshalb einen Lesetext raus und lesen in Ruhe noch einmal den recht schwierigen Text zu den Waldarten und die Kinder malen im Rahmen des WPs die verschiedenen Waldarten mit Buntstiften aus und unterstreichen Informationen und notieren mehr in Stillarbeit als in Gruppenarbeit die dort in den Waldarten lebenden Tiere und die dort wachsenden Bäume, Sträucher und Pflanzen (7/359).*

In diesem knappen Protokoll zeigt sich die im Unterricht häufig notwendige situative Flexibilität in doppelter Weise: Zunächst führen organisatorische Gründe zu einer grundsätzlichen Umstellung gegenüber der Planung. Zudem beobachtet die L. bei den Schülern Erschöpfung und Konzentrationsmängel und stellt deshalb ihren Unterricht ad hoc ein zweites Mal um. Durch die damit verbundenen Vorgaben sind die konkreten Entscheidungsspielräume der Schüler an diesem Tag erheblich eingeschränkt.

Allerdings hat aus Sicht der L., wie oben schon gezeigt, das flexible Reagieren auf Bedürfnisse der Schüler einen hohen Stellenwert, und in dem wohlbegründeten Abweichen von der Unterrichtsplanung zeigt sich im Ansatz die für sie bedeutsame Handlungsoffenheit als Lehrerin (s. 3b/104).

Die L. gibt in diesem Fall für alle einen bestimmten Lesetext vor. Häufig wird aber auf dem WP lediglich Lesen als allgemeine Aufgabe gestellt und die Schüler können sich selbst Texte ... suchen, die sie lesen ... möchten (17/223).

Eine weitere Besonderheit ist an diesem Tag dokumentiert: *Um 8.45 Uhr gehen alle Kinder bis auf vier zum Schwimmen. Diese vier Kinder bekommen den Auftrag, alleine in der Klasse an ihrem WP weiterzuarbeiten. Der eine schreibt weiter eine zweite Fortsetzungsgeschichte, einige arbeiten an der Rechtschreibkartei und am PC (7/315).*

Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler sowie die Struktur des WP ermöglichen diese eigenverantwortliche Arbeit ohne weitere spezielle Aufgabenstellung für einzelne Schüler. Auch in einem analogen zweiten Fall arbeiten die Schüler sehr selbstständig: *Zwei Kinder, die nicht zum Schwimmen gefahren sind, haben sich in der Zeit über den Rothirsch informiert, haben darüber eine Karteikarte gelesen, Infos herausgearbeitet und einen kleinen Vortrag dazu erarbeitet (7/788).*

4. Tag: Freitag, 20.11.98 (ca. 50 min)

Die WP-Arbeit beginnt an diesem Tag gleitend und ist zeitlich sehr unterschiedlich lang für die einzelnen Schüler: *Nach dem die ersten nach 20 Min. mit der Arbeit fertig sind, verlasse ich mit diesen den Raum, die anderen arbeiten ruhig weiter. Sarah beaufsichtigt sie, und die Kinder wissen, dass sie entweder rüber kommen können zum Krippenprojekt oder am WP in der Klasse weiterarbeiten können. Die Mutter und ich stehen zur Verfügung. Im Werkraum werden die verschiedenen Arbeitsgruppen gebildet. Wir organisieren Amboss, Meißel und Rundstäbe, um Körper für die Krippenfiguren zu meißeln. Frau Müller zeigt, wie es geht. Nachdem diese Gruppe am Arbeiten ist, kommen andere hinzu, die heute Schnittmuster für die Kleidung kennenlernen und diese auf Stoff auflegen und zuschneiden sollen. Es dauert eine Zeit, bis die Kinder merken, dass sie zu viele sind und nicht alle gleichzeitig an den Stoffen arbeiten können. Einige begeben sich zurück in die Klasse und arbeiten dort am WP. Innerhalb des Werkraums ist eine sehr konzentrierte und aufmerksame Arbeitsatmosphäre. Im Klassenraum arbeiten die Kinder relativ selbständig und zügig (7/412).*

Hier beschreibt die L. eine ganz erstaunliche, für ihre gesamte Arbeit aber nicht untypische Unterrichtssituation: Eine Schülerin hat eine Klassenarbeit konzipiert und führt bei deren Bearbeitung die Aufsicht, auch während der Abwesenheit der L. Diese geht mit den ersten fertigen Kindern in den Werkraum und arbeitet im Rahmen des WP am Krippenprojekt weiter. Die anderen Schüler entscheiden nach der Beendigung ihrer Arbeit selbständig, ob sie ebenfalls am Krippenprojekt weiterarbeiten oder sich anderen Aufgaben im WP zuwenden. Sie machen teilweise selbst die Erfahrung, dass die Teilnehmerzahl bei bestimmten Aufgaben begrenzt ist und bearbeiten daher im Klassenraum andere WP-Aufgaben. In beiden Räumen wird ohne Lehrerinneninterventionen konzentriert, selbständig und zügig gearbeitet.

In einem Interview berichtet Frau Esser, wie kreativ Kinder in einer solchen WP-Phase sein können. Sie belegt damit zudem eine Offenheit, die über die vorgesehene Offenheit im Plan hinausgeht, und zeigt, wie selbstverständlich die Schüler auch damit umgehen: *Oder eine andere, die sollte eigentlich einen Steckbrief schreiben und dann hat sie sich erinnert, ach die anderen kriegen ja viel lieber was mit Rätseln raus, und dann hat sie anstatt einen Steckbrief ... direkt angefangen, Rätselfragen zu entwickeln. Das find ich auch immer spannend, die Vielfalt an Ideen, die in denen drin steckt und die auch Raum finden durch den WP (3b/121).*

5. Tag: Montag, 23.11.98 (ca. 60 min)

Die 60 Min. WP-Arbeit, die an diesem Tag am Unterrichtsbeginn liegen, fasst Frau Esser zunächst in 2 Sätzen zusammen, in denen Routine dieser Arbeit mitschwingt:

Die Kinder packen den WP aus, darin die Baumgeschichten. Wir hören noch einige von diesen Geschichten und arbeiten im WP in Kleingruppen Geschichtenwerkstatt und anderen verschiedenen Aufgaben in Ruhe weiter.

Später reflektiert sie noch einmal über diese Phase:

Ein Nachtrag zur WP-Arbeit: Eine Reihe von Kindern hatte sich in den Gruppen gezielt an die Vorbereitung der Waldausstellung gegeben und überlegt, dass sie Blätter beschriften wollen und ausstellen. Sie haben das Blätterwirrwarr geordnet, in entsprechenden Büchern nachgeschaut und begonnen, eine Struktur in die Ausstellung hineinzubringen. Ihre Absprachen, wie man dies im Prinzip machen kann, haben sie untereinander besprochen. Beim Bearbeiten und dem Entnehmen von Informationen aus den Texten und Materialien, auch zu dem Tierfilm, fällt mir

auf, dass manche Kinder unbedingt gezieltere Aufgabenstellungen brauchen. Dass sie zwar Informationen entnehmen, aber dass sie nicht in der Lage sind, diese sinnvoll zu ordnen und zu ihrem bisherigen Wissen zuzuordnen. Oder dass einige eben nicht intensiv genug lesen und evtl. durch die Aufforderung, diese Information im Text zu markieren und dann in irgendeiner Form festzuhalten, gezwungen werden, stärker den entnommenen Sinn aufzunehmen und wiederzugeben und damit auch einen Sinn in das Erlesen hineingelegt wird. Übrigens sind wir, wie erwartet, mit unserem WP nicht fertig geworden, sodass wir die Baumgeschichten, die Waldcollage und das Krippenprojekt in den neuen aufnehmen werden bzw. erst mal damit weiterarbeiten (7/524, 555).

Drei Hauptaspekte werden in dieser Aufzeichnung thematisiert: Gruppenarbeit, unterschiedliche Schülerkompetenzen und die Fortführung des WP.

Zunächst wird auf die schon mehrfach erwähnte Geschichtenwerkstatt in Kleingruppen hingewiesen (s. 4.2.3.2.3.4), die an diesem Tag mit großer Selbstverständlichkeit stattfindet. Darüber hinaus vermittelt die L. hier (u. a. d. Folgetagen) Einblicke in wichtige Gruppenprozesse und Entwicklungen im Rahmen der Vorbereitung zur Waldausstellung: Die Schüler kommunizieren sachbezogen, koordinieren und treffen eigenständig Absprachen bzw. Entscheidungen. Im vorliegenden Fall hatten die Schüler die Waldcollage/-ausstellung vorgeschlagen und auch schon entsprechende Arbeitsgruppen gebildet. Die L. nahm dies anschließend in den betreffenden WP auf: *Arbeite mit deiner Gruppe ... (7/Anhang)*. Im Verlaufe der Woche gibt es dann neben den obigen Ausführungen nur noch einen knappen Hinweis auf diese Gruppenarbeit. Erst für die folgenden Tage protokolliert die L. ausführlicher: *Dienstag - Um 9.00 Uhr arbeiten viele Kinder in kleinen Gruppen im WP an ihren Waldcollagen und dem Krippenprojekt weiter, besprechen, was noch zum Wald dazu gehört, sprechen auch gemeinsam ab, wo welche Tiere hinkommen, ergänzen sich und finden gut in die Gruppenarbeit hinein (7/581)* und *Mittwoch - ... arbeiten wir weiter im WP an der Waldcollage, an Mathe, an Baumgeschichten, dem Krippenprojekt etc. Die Kinder arbeiten in Gruppen, versuchen sich verstärkt abzusprechen, zu ergänzen, und man merkt zusehends, dass die Zusammenarbeit besser gelingt (7/701)*. Im Wochenabschlusskreis am Freitag stellen dann zwei Gruppen ihre Zwischenergebnisse vor (s.u.).

Gruppenarbeit im WP wird an vielen anderen Stellen belegt. WP ist die häufigste methodisch-organisatorische Unterrichtsform dieser sehr oft (an 16 der 20 protokollierten Unterrichtstage) praktizierten Sozialform (s. 4.2.2.2.2.1). Hier nun einige kurze Beispiele: Eine arbeitsteilige GA findet etwa zu dem Film *Tiere des Waldes* statt. Die Beobachtungsaufgaben werden dabei vorher besprochen, jeder Gruppe ein Tier zugeordnet und im Anschluss an den Film erarbeiten die Schüler gemeinsam in ihren Gruppen die Sachverhalte zu ihrem jeweiligen Tier. Dazu erhält jede Gruppe lediglich ein Arbeitsblatt, sodass ein Abstimmungsprozess notwendig wird (7/779).

Auch im Rahmen des Krippenprojekts wird in Gruppen gearbeitet. Allerdings handelt es sich dabei um eine temporäre Aufteilung der Schüler für bestimmte Aufgaben (Stoffe zuschneiden, Körper der Figuren ausmeißeln etc.), bei denen zwar gegenseitige Hilfe (z.B. Festhalten des Stoffes) praktiziert wird, eine Gruppenstruktur allerdings nicht besteht.

Wichtig für eine Einschätzung von Offenheit in der WP-Gruppenarbeit ist noch der Hinweis, dass sich die Schüler im Rahmen der Rubrik *Was ich sonst noch machen will / gemacht habe* (auf jedem WP) zu einem selbstgewählten Thema zu Gruppen zusammenschließen können, ihre Verabredungen auf dem Plan festhalten und sich innerhalb der Woche *zur Weiterarbeit treffen* (16b/160).

Die Ausführungen des Nachtrags machen als zweiten Aspekt eine große Diskrepanz in den Kompetenzen der Schüler deutlich und relativieren damit die oben angedeutete Routine. Diese trifft wohl auf die WP-Arbeit im Grundsatz zu, nicht aber in gleichem Maße auf die Methodenkompetenzen aller Schüler. Einige bereiten im Team sehr gezielt und systematisch eine Waldausstellung vor. Andere haben dagegen noch Schwierigkeiten, Informationen aus einem Text festzuhalten bzw. *sie ihrem bisherigen Wissen zuzuordnen*. Die L. deutet mögliche Konsequenzen an.

Ein weiteres damit verwandtes Phänomen im Schülerverhalten zeigt sich in einer in einem anderen Kontext bereits geschilderten WP-Arbeit am Ende des 4. Schuljahrs. Eine Schülerin, die sich zu Beginn der Phase einer Gruppe von weiteren vier Schülern angeschlossen hatte, um auf dem Flur Drahtfahrräder herzustellen, kam über erste Versuche nicht hinaus. Schon bald darauf verließ sie diese Station und vagabundierte während der gesamten U-Zeit von einer Station zu nächsten, zwischendurch auch immer einmal zu ihrem Platz, ohne eine Arbeit tatsächlich zu beginnen. Es wurde nicht erkennbar, ob Frau Esser dieses Verhalten beobachtete. Sie sprach dreimal mit der Schülerin, ergriff aber sonst keine Maßnahmen. Nach der Stunde erläuterte die L. auf Nachfrage, dass sie das sehr wohl gesehen und mit ihr kurz darüber gesprochen habe, allerdings ohne Druck zu machen. Das sei im Übrigen kein singuläres Verhalten der Schülerin. Auch wenige andere Schüler zeigten manchmal diese Vermeidungstendenzen. Dies sei zu Anfang in jeder Klasse, wenn sie mit der Öffnung beginne, wieder neu eine Gradwanderung für sie, die sie teilweise sehr stark belastet habe bzw. belaste. Einerseits den Kindern zeitliche Freiräume und Auszeiten zuzugestehen, die für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit unheimlich wichtig seien, andererseits aber auch die Verantwortung für deren Lernen zu spüren. Sie habe aber mit den Freiräumen bisher gute Erfahrungen gemacht. Sicher gäbe es auch Situationen, in denen Schüler die Unübersichtlichkeit von solchen Arbeitsphasen – zumal dann, wenn unterschiedliche Räume genutzt würden – so geschickt, bewusst oder unbewusst, nutzten, dass sie als L. das gar nicht merke. Im konkreten Fall wäre es so, dass die Schülerin – die eine relativ gute und sensible Schülerin sei – manchmal Konzentrationsmängel habe und dann eine solche Auszeit benötige. Das sei immer dann der Fall, wenn sie durch soziale Spannungen (etwa im familiären Bereich) belastet sei. Das täte ihr ab und zu gut. Im Übrigen sei es aus ihrer Sicht kein Problem, wenn die Schülerin sich phasenweise weitgehend aus dem Unterricht ausklynke, da sie keine schlechte Schülerin sei, sonst intensiv arbeite und nach ihrer Einschätzung infolgedessen keine Defizite zu beobachten seien. Sie habe schon früh mit ihr darüber gesprochen und sie hätten sich darauf geeinigt, dass das nur in Ausnahmefällen möglich sei. Grundsätzlich habe sie als Lehrerin mit dieser Einschränkung gewisse Probleme, da Schüler letztlich auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen müssten (15*/48, 76).

Zum Abschluss ihrer Überlegungen im oben zitierten Nachtrag zum WP an diesem Tag stellt die L. schließlich noch fest, dass der WP noch nicht beendet wurde und im kommenden Plan eine Fortsetzung erfährt. Diese hier angedeutete Fortführung bzw. die Übernahme einzelner Aufgaben in den neuen WP stellt keine Ausnahme dar (z.B. 7/950), sodass es öfter nicht zu einem ritualisierten Abschlusskreis (s.u.) kommt oder in diesem gemeinsam über eine Fortsetzung entschieden wird (s. 15*/Anh.). Im Übrigen kann ein WP auch von vorn herein für zwei Wochen angelegt sein (z.B.: 5*/Anhang).

Phase 3: WP-Abschluss

Wie schon ausgeführt, wurden wesentliche Teile des beschriebenen WPs über den 23. 11. hinaus fortgeführt. Vier Tage später, am Freitag, dem 27. 11., fand dann ein Wochenabschlusskreis statt, in dem u. a. sowohl Aspekte des betreffenden WP als auch solche des darauf folgenden thematisiert wurden (7/857; 8*; s. ausf. 4.2.3.2.2.4 c).

Wenngleich die Schüler keine trennscharfe Unterscheidung zwischen WP und den übrigen Unterrichtsformen machen, sprechen sie doch mehrfach von sich aus den WP an und benennen das, was ihnen darin gut gefallen hat (Töpfern; Zählen, Messen u. Eintragen; Basteln des Weihnachtsbaumschmucks; Karteiarbeit zum Tierthema; Geschichtenwerkstatt, Baumgeschichten) und was langweilig oder schwierig war (Eintragen von Längenmaßen in Tabellen war für zwei Schüler langweilig, für einen schwer).

Über ihre Vorschläge für den neuen WP – teils auf Nachfrage der L., teils eigenständig – nehmen sie Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung. Die Schülerwünsche machen allerdings deutlich, das es sich dabei um die Fortsetzung begonnener Arbeiten oder zumindest um bekannte Aufgaben handelt, nicht aber um grundsätzlich neue Ideen.

Die L. im Anschluss: 'Gibt es denn etwas, dass du nächste Woche gerne machen würdest?' Der Schüler: 'Vielleicht können wir im WP noch andere Strecken messen und in unsere Tabelle eintragen.'

L.: 'Du hast doch auch das Tierthema begonnen. Gab es denn dabei etwas, was dir gut gefallen hat und wo du nächste Woche weitermachen willst?' Schüler: 'Dass wir das mit dem blauen Karteikasten im WP wählen konnten, das war gut. Das haben wir auch zusammen gemacht. Da sind wir aber noch nicht fertig und müssen das noch weiter machen.' L.: 'Sollen wir das denn für nächste Woche in den WP nehmen?' Der Schüler bejaht dies, viele andere schließen sich dem an, es gibt aber auch zwei Gegenstimmen.

L.: 'Was wünschst du dir für nächste Woche im WP?' Schüler: 'Das mit der Rechtschreibkartei noch mal.' L.: 'Aha, dass wir da noch sicherer werden!' Der Schüler bejaht dies.

Weiterer Schüler: 'Das mit dem Messen müssen wir im WP noch mal machen, auch die Geschichte von dem Hasen.'

Nächste Schülerin: 'Am Mittwoch war`s im Schulchor schön, und auch dass wir die Krippenausstellung geschafft haben und mit dem Material für den Weihnachtsbaumschmuck. Ich hätte noch einen Vorschlag für den WP. Wir könnten doch nächste Woche so Aufgaben machen: 24 Std. plus wieviel Std. gibt wieviel Std. Auch die Rechengeschichten waren gut. Da möchte ich weitermachen. Dem stimmen einige zu. Auch die L. bezeichnet dies als gute Idee und macht sich Notizen (8/19-116).

Frau Esser notiert die Schülervorschläge und greift sie in der Vorbereitung des neuen WPs auf (s.u.). Grundsätzlich gilt für WP-Arbeit und deren Erörterung im Abschlusskreis: *Sollte das Pensum nicht geschafft werden, so wird am Freitag entschieden, ob die Woche darauf an diesem Plan weitergearbeitet wird (15*/Anh.).*

d) WP-Nachbereitung: „Übrigens fällt auch mit der Planung fast immer das Nachdenken über den abgelaufenen WP zusammen“ (14b/204).

Für die Nachbereitung von WP besteht keine eigenständige Arbeitsphase, vielmehr gibt es den angedeuteten unmittelbaren Zusammenhang zur Planung und darüber hinaus finden sich Einzelelemente verstreut in Reflexionsphasen der Woche.

Eine deutliche Wandlung konstatiert Frau Esser bzgl. ihrer Kontrolle der bearbeiteten Schülerpläne: *Ich weiß, ich hab am Anfang Stunden am Wochenende sämtliche WP (bearbeitete Pläne der Kinder/HH) durchgeackert und habe geguckt, wo steht jeder einzelne Schüler und hab mir dazu Notizen gemacht. Ich habe aber dann überhaupt nicht mehr die Kraft gehabt, dies die Woche drauf dann wieder umzusetzen und jeder Notiz nachzugehen. Da hab ich ein anderes Verhältnis zu entwickelt, so zu Kontrolle ..., da lass ich mich überhaupt nicht mehr unter Druck setzen. Da seh ich, dass ich immer wieder Stichproben mache, oder meine Kinder, die ich ja mittlerweile auch kenne, im Blick behalte und gestehe mir auch zu, dass ich nicht alles im Blick haben kann und dass ich das, wenn ich anders unterrichten würde, auch nicht hätte* (3b/212).

Zum abgelaufenen WP vom 17.- 23. 11. (bzw. 27.) notiert Frau Esser in dieser Sache: *Sonntag, 29.11 -15.45 - Meine Unterrichtsvorbereitungen beginne ich gegen 15.45. Für den WP habe ich mir aufgeschrieben: Die Kinder wünschen weitere Rechengeschichten und Streckenmessungen sowie eine Arbeit mit der Tierkartei. Ich suche für die Arbeit an den Waldtieren in einem Lexi-ROM Artikel und Bilder heraus und lasse sie ausdrucken. Danach notiere ich am Computer die von den Kindern gesammelten Ersatzwörter für 'gehen, sehen, sagen', die im Rahmen der Geschichtenwerkstatt eingeklagt wurden* (7/877).

Auf Beispiele dafür, dass die L. in ihrer WP-Reflexion einzelne Schüler *im Blick* hat, bzw. über deren Wohlbefinden und Leistungsstand nachdenkt und daraus Konsequenzen zieht, wurde schon hingewiesen (5*/146, 157; 7/132, 269, 555).

Neben dieser auf einzelne Schüler bezogenen Reflexion finden sich auf der allgemeinen Ebene folgende Aspekte der WP-Nachbereitung:

- im Wochenverlauf
 - Rekapitulieren atmosphärischer Bedingungen für ein positives Arbeitsklima (7/269);
 - Analyse von Schülerkompetenzen für sinnentnehmende Textarbeit (7/555);
 - Lesen von Schülergedichten und Nachdenken über *traurige Erinnerungen von Laubblättern* (7/112);
- im Rahmen der Planung von WP
 - Nachdenken über Schwerpunkte des Themas und Vorschläge der letzten Woche, die noch nicht aufgearbeitet wurden (3b/97);
 - Reflektieren über *Elemente, die einfach noch mehr geübt werden müssen oder wo Unsicherheiten bestehen* (3b/97);
 - Bilanzieren der (nicht) abgeschlossenen Arbeiten in einem abgelaufenen WP (7/555; 950; 15*/Anh.).

Offenheit im Rahmen der WP-Arbeit

Die WP-Arbeit nimmt als wichtigste methodisch-organisatorische U-Form mit ca. 26% einen erheblichen Anteil der Unterrichtszeit ein und wird nahezu täglich realisiert. Damit kommt ihr bei einer Einschätzung der Dimensionen von Offenheit in der unterrichtlichen Arbeit von Frau Esser eine große Bedeutung zu.

[O-U-I]

Ebene der Gesamtthemen: Offenheit des WP für die inhaltliche Mitgestaltung durch die Schüler ist auf der Grundsatzebene zunächst für den **obligatorischen Teil** stark eingeschränkt. Frau Esser begründet dies mit ihrer Orientierung an einem grundsätzlich adäquaten Lehrplan, einer noch nicht hinreichend ausgeprägten Übersicht der Schüler (Sinnezusammenhänge, zu erlernende Qualifikationen, gesellschaftliche Notwendigkeiten), Organisationsaspekten und ihrer Fähigkeit als Lehrerin, die Schüler zu beobachten und den richtigen Zeitpunkt für ein Thema zu wählen. In den ersten zwei bis drei Schuljahren sieht die L. nur in seltenen Ausnahmefällen Möglichkeiten für eine diesbzgl. Offenheit. Dies ändert sich aber spätestens im 4. Schuljahr, wenn Kinder *auch ihr eigenes Thema wählen und bearbeiten* können.

Deutliche Unterschiede bezogen auf die inhaltlich-thematischen Freiräume der Schüler auf der Grundsatzebene sind – neben dem genannten Entwicklungsstand – ebenfalls für die einzelnen Fächer zu konstatieren: Im SU haben sie die größte Offenheit, teilweise auch im Deutschunterricht, dem RU sowie dem Kunst- und Werkunterricht. Dagegen sieht Frau Esser für den Mathematikunterricht aus systematischen Erwägungen keine Möglichkeiten, Schüler Gesamtthemen für die Aufnahme in den WP auswählen zu lassen.

Individuelle Offenheit auf der Grundsatzebene bietet der in jedem WP enthaltene Wahlbereich, der allerdings gegenüber dem obligatorischen Bereich zeitlich deutlich reduziert ist (10-30 % Anteil am WP), mit der Rubrik: *Was ich sonst noch machen will/gemacht habe*. Hier haben die Schüler die Möglichkeit, *irgendwelche Sachen und Vorhaben*, die mit den übrigen Inhalten des WP *gar nichts zu tun haben*, zu realisieren, und dies bereits ab dem 1. Schuljahr.

Fasst man die Entwicklungs-, Fach- und Wahlbereichsaspekte zusammen, dann ist auf der inhaltlichen Grundsatzebene – trotz der prinzipiellen Einschränkung durch Frau Esser – eine durchaus beträchtliche Offenheit zu konstatieren, die ihr Optimum im SU und dem Wahlbereich des 4. Schuljahrs erreicht.

Ebene der Unterthemen: Auf der nach geordneten Ebene, der Ebene der Unterthemen, sind die Räume der Schüler für eine inhaltliche Mitgestaltung deutlich größer. Dabei ist zwischen kollektiver und individueller Offenheit zu unterscheiden.

Kollektive Offenheit ergibt sich, indem die L. nahezu regelmäßig – bereits im 1. Schuljahr beginnend und sukzessiv erweiternd – das jeweilige Gesamtthema (s.o.) im Plenum gemeinsam mit den Schülern strukturiert und den WP vorbereitet. In einer solchen *Themeneröffnung* werden *Aufgaben*, die die Kinder *selbst stellen oder auch Ideen, die sie haben*, zusammengetragen und etwa mithilfe eines *Cluster(s)* strukturiert. Dabei bringen die Schüler manchmal *Ideen und Wünsche zu einer Sache* ein, die die L. bis dahin nicht bedacht hatte. Außerdem haben die Schüler die Möglichkeit – häufig im

Wochenabschlusskreis praktiziert – Unterthemen für den neuen WP vorzuschlagen, die zunächst individuell begonnen worden waren und nun als für die ganze Klasse interessant angesehen werden.

Ab Ende des 3. Schuljahrs entwickeln Schüler in Ausnahmesituationen weitgehend selbständig TP oder *füllen* manchmal auch WP inhaltlich bzw. erstellen Pläne vereinzelt im 4. Schuljahr *völlig selbständig*. Dies geschieht in dieser Entwicklungsstufe nicht mehr *zufällig*, sondern die Schüler nutzen den bewusst von der L. eröffneten *Raum* und motivieren sich gegenseitig für diese Aufgabe.

Wenngleich nach Einführung der jeweilige Plan im Ablauf der Woche eine gewisse Verbindlichkeit hat, ergeben sich im Verlauf **individuelle Möglichkeiten** für die Schüler auf der Ebene der Unterthemen, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen (z.B. die Auswahl von Lesetexten, Entwicklung von Rechengeschichten etc.) und kreative Ideen weiterzuentwickeln (z.B. Vorträge zu einzelnen Bereichen, eigene Spielideen, an Stelle vorgegebener Steckbriefe Rätsel entwickeln etc.). Ausdrücklich weist die L. auf ihr Bemühen hin, *Arbeitsanweisungen nicht festzuschreiben*, sondern den Schülern Raum zu geben und sie individuell zu motivieren, indem sie etwa fragt: *Was fällt dir dazu ein? Was könntest du mit diesem Material machen?* Außerdem eröffnet auch hier der schon angesprochene Wahlbereich Räume (z.B. zu einem vorgegebenen Gesamtthema: Geschichten schreiben, Karteiarbeit, Übungsaufgaben).

[O-U-M/O]

Methodisch-organisatorische Offenheit als Wahl und Mitgestaltung der methodischen Zugangsweise sowie der Organisation von Be- und Erarbeitungsformen von Inhalten ist sowohl für die Planungs- als auch die Realisierungsphase zu konstatieren.

Planung: Bei der Betrachtung der WP-Planung ist ebenfalls nach kollektiver und individueller Offenheit zu differenzieren.

Kollektiv haben die Schüler in der Phase der Themeneröffnung die Möglichkeit, methodische Elemente und Organisationsformen für Gesamt- und Unterthemen des zu planenden WPs einzubringen. Standardfragestellungen sind dabei: *Was fällt euch dazu ein? Was können wir alles machen? Was habt ihr für Vorstellungen?* Sehr oft schlagen die Schüler *wiederkehrende Elemente* vor, die ihnen aus vorherigen Kontexten bereits bekannt sind, und *kreative Dinge* (z.B. Ausstellungen, Plakate, Themenbücher, Spiele, Karteien, Geschichten, außerschulische Lernorte, Bibelwerkstatt, Stationsarbeit, Theaterspiel, Rechengeschichten, C-Programme). Geradezu *eingeklagt* werden dabei manchmal von den Schülern solche Aspekte des Unterrichts, die ihnen in der Vergangenheit *wichtig waren* und daher *wieder vorkommen sollten*. Schüler entwickeln ebenfalls AB zu Einzelaspekten des WPs, die dann der ganzen Klasse zur Verfügung stehen. An dieser Stelle ist zudem auf die Gestaltung ganzer TP und WP durch die Schüler ab Ende des 3. Schuljahrs zu verweisen. Neben den oben genannten inhaltlichen Aspekten entwickeln sie dabei auch die methodisch-organisatorischen Elemente.

Ein weiteres, wenn auch begrenztes Feld organisatorischer Mitgestaltung durch die Schüler stellen die Regeln für den WP-Arbeit dar. Bei deren Entwicklung haben sie *natürlich* Beteiligungsmöglichkeiten und benennen z.B. Situationen, die aus ihrer Sicht regelungsbedürftig sind, und machen *konkrete Vorschläge*. Insgesamt ist aber für die Regelerstellung eine gewisse Lehrerinnendominanz nicht zu verkennen.

Individuell erhalten die Schüler mit zunehmender (Kompetenz-)Entwicklung – besonders im 4. Schuljahr – Räume, zu entscheiden, wie sie sich im Wochenverlauf ein vorgegebenes oder selbstgewähltes (Unter-)Thema erschließen und welche Medien und Materialien sie dazu benutzen. Dem liegt als übliche Fragestellung zugrunde: *Wie kann ich mir ein eigenes Thema erschließen? Wie gehe ich vor? Wie setze ich das um und wie bring ich das rüber?* Auch hier wählen die Kinder häufig *wiederkehrende Elemente*.

Eine analoge Struktur kennzeichnet auch die Entscheidungsprozesse der Schüler in dem weitgehend methodisch-organisatorisch individuell offenen Wahlbereich. Aufgrund der prinzipiell begrenzten Zahl methodisch-organisatorischer Möglichkeiten bzw. den von den Schülern auch hier häufig gewählten *wiederkehrende(n) Elementen* ergibt sich allerdings eine strukturelle Einschränkung von Offenheit.

Realisierung: Offenheit für die Schüler zeigt sich im Verlauf der WP-Arbeit auf unterschiedlichen Feldern: Offenheit in der Einteilung von Zeit, der Wahl von Orten/Räumen, der Nutzung von Medien und Materialien, der Wahl von Zugangswegen und Erarbeitungsformen sowie dem Einfordern von Verhaltensregeln.

Das Feld des individuellen **Zeitmanagements** reicht von Alltagsentscheidungen wie der Wahl der Reihenfolge von Aufgaben oder wann der einzelne Schüler eine Sache vertiefen oder zu Ende bringen will, über zweckfreie Phasen des Spielens, Bewegens und Musizierens, die (in Ausnahmen gewährte) Möglichkeit sich für eine Zeit aus der WP-Arbeit *auszuklinken* und eine *Auszeit* zu nehmen, bis hin zu dem Faktum, dass sich einzelne besonders begabte Schüler vom Klassen-WP abkoppeln und etwa innerhalb von acht Wochen das gesamte Rechenprogramm des 2. Schuljahr erarbeiten. Einen besonderen Aspekt erwähnt Frau Esser noch im Kontext des Wahlbereichs. Schüler verabreden hier neben Inhalten auch Zeitpunkte im Verlaufe der Woche, an denen sie gemeinsam daran arbeiten wollen. Allerdings, die zeitbezogene Offenheit wird von der L. dann eingeschränkt, wenn aus ihrer Sicht für die ganze Klasse ein bestimmter Sachverhalt verbindlich erarbeitet werden sollte (z.B. eine Rechtschreibstrategie) oder einzelne Schüler Vermeidungsstrategien entwickeln, die für sie selbst nachteilig sind.

Unterschiedliche **Ecken, Räume und Orte** innerhalb des Klassenraums und auch außerhalb (Flur, Werkraum, Gymnastikraum, Schulhof) für ihre Tätigkeiten im Rahmen des WP aufzusuchen, sind permanente Optionen für die Schüler. Da Ecken etc. häufig durch Funktionen festgelegt sind (z.B. PC-Bereich), sind entsprechenden Entscheidungen in der Regel an inhaltliche oder methodisch-organisatorische Aspekte gekoppelt.

Entsprechend dem Verlauf von **Lern-/Leistungskurven** an einem Schultag und dem individuellen Bedürfnis haben Schüler ferner die Möglichkeit, sich nach stark kognitiv geprägten Phasen stärker handlungsorientierten und kreativen Arbeitsformen am späten Vormittag zuzuwenden.

Ein breites Spektrum individuell gewählter und teilweise von den Schülern selbstständig mitgebrachter **Medien und Materialien** ist in den Daten belegt: traditionelle Schreib- und Malutensilien, Spiele, Karteien, Literatur, Gegenstände, Instrumente, Computer-/Software etc.

Von besonderer Bedeutung sind die individuellen **Zugangswege/Erarbeitungsformen** der Schüler. Hier entscheiden sie sich zwischen stärker kognitiven Formen wie Textanalyse, Memorieren, Karteiarbeit, Rechengeschichten oder mehr künstlerisch-

handwerklichen Formen wie Ausstellungen, Collagen, Rollenspiele, Malen/Zeichnen, musikalische Gestaltung etc. Besondere Gestaltungsmöglichkeiten auf dieser Ebene ergeben sich durch bewusst geöffnete WP-Aufgaben, bei denen sich Schüler bspw. *selbst eine Rechengeschichte* ausdenken sollen. Auch die individuelle Inanspruchnahme der Lehrerin durch einzelne Schüler zur Unterstützung, Hilfe etc. ist hier zu nennen.

Schließlich machen die Schüler während des WPs von ihrer Möglichkeit Gebrauch, eigenständig Störungen durch andere Schüler zu benennen und die Einhaltung entsprechender **Regeln** zu fordern.

[O-U-S]

Offenheit bzgl. der sozialen Dimension von WP-Arbeit ergibt sich primär über die nahezu täglich praktizierten Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit. Von Ausnahmen abgesehen wählen die Schüler sowohl die jeweilige Sozialform als auch die entsprechenden Partner/Gruppenteilnehmer aus. So entscheiden sich die Schüler individuell für ihre Partner bei der Arbeit am Computer, der Karteiarbeit, den Lernstationen etc. oder auch für eine zeitweilige Zusammenarbeit mit der Lehrerin. In der Partner- oder Gruppenarbeit selbst verlaufen dann wichtige soziale Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse. Entsprechende soziale Gestaltungsräume haben die Schüler ebenso bei den häufig im WP praktizierten (Rollen-)Spielen, wenn über Teilnehmer, Reihenfolge, Rollenbesetzung etc. entschieden wird.

4.2.3.2.2.4 Weitere meth.-organ. offene U-Formen¹: „Dann ... haben die Ideen zusammen getragen und wollten sich Zeit nehmen und so verschiedene Stationen aufbauen, an denen sie die Möglichkeit haben, vertiefend zu arbeiten“ (16b/259).

... mal eine Insel gestaltet haben, so aus Pappmaschee und dazu erst nur Geschichten geschrieben haben, als das so als ein Projekt von den Kinder entwickelt wurde. Da haben die Kinder das sehr selbständig in die Hand genommen, was da so alles zu gehören sollte und wie die ganze Woche gestaltet war. Und bei der Schatzsuche, dass die sehr selbständig Pläne zu versteckten Schätzen gezeichnet haben oder auch die Blätter angeflammt usw. Da haben die ganz viele Ideen gehabt, was man alles wie machen könnte und haben auch sehr selbständig zusammengearbeitet. Das gewinnt dann schnell so eine Eigendynamik, wenn man denen die Räume öffnet (27/142).

Einführungstext (27): Schüler werden initiativ für ein Projekt

Die methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsformen nehmen mit insgesamt ca. 13 Wochenstunden etwa 57% des Unterrichts von Frau Esser ein. Dabei entfallen auf die dargestellte GZ und den WP zusammen immerhin 39%, sodass die vier hier zu analysierenden weiteren methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsformen insgesamt lediglich 18% ausmachen (s. 4.2.3.2.2.1)², was auch etwa ihrer Repräsentanz in den Daten entspricht.

¹ Die Tatsache, dass nur wenige Daten insgesamt und kaum Reflexionen der L. zu diesen Unterrichtsformen vorliegen, lässt eine Unterscheidung in Grundsätze sowie Konzeption und Realisation nicht sinnvoll erscheinen. Soweit möglich werden trotzdem jeweils einige allgemeinen Merkmale herausgearbeitet und die Praxis erläutert.

² Auf eine Darstellung der Geschichtenwerkstatt wird hier verzichtet, da sie ein Teil des Freien Schreibens ist und daher auch in diesem Kontext thematisiert wird (s. 4.2.3.2.3.4.3). Der Anteil reduziert sich damit auf knapp 15%.

Trotz dieser eher marginalen zeitlichen Gewichtung sind diese Unterrichtsformen für eine allgemeine Einschätzung der schulisch-unterrichtlichen Arbeit von Frau Esser unabdingbar, zumal sie zahlreiche interessante Aspekte von Offenheit enthalten, die in anderen Unterrichtskontexten nicht oder nicht in dieser Form erkennbar werden. Als Beispiel sei hier die Offenheit gegenüber außerschulischen Personen im Rahmen der beiden von der L. benannten Projekte angeführt. Dargestellt werden im Folgenden die Stationsarbeit a), Projekte b) sowie Gesprächskreise c).

a) Stationsarbeit¹: „*Dann werden erst mal Regeln im Kreis für alle geklärt, die Stationen aufgebaut und vorgestellt, was weitgehend die Kinder meiner Klasse übernehmen*“ (7/540).

Wir haben die Stationen zum einen noch mal vorgestellt, dieses Mal Gruppen eingeteilt, was wir häufig nicht machen, ein Aufwärmispiel zu Beginn gespielt und die Kinder dann an den verschiedenen Stationen arbeiten lassen. Ich bin von Station zu Station gegangen und habe verschiedene Möglichkeiten der Kinder im Umgang mit den Materialien, teilweise sehr kreativ, vorstellen und erläutern lassen, auch mit Kindern über verschiedene Wurftechniken gesprochen und an verschiedenen Stationen auch mitgespielt. ... Im letzten Teil haben wir dann die von den Schülern gewünschten Stationen mit der move-it-Box gemacht (7/913).

Einführungstext (28): Stationsbetrieb im Sportunterricht

Stationsarbeit, die durchschnittlich 6,52% des gesamten Unterrichts ausmacht (s. 4.2.3.2.2.1), findet laut den Daten im Wesentlichen² im Sportunterricht, im Rahmen der Bibelwerkstatt und im Anfangsunterricht statt.

Der Einführungstext vermittelt einen Einblick für den Bereich Sport, thematisiert gleichzeitig einige der Merkmale, die allgemeine Bedeutung für die Stationsarbeit von Frau Esser haben: Stationsarbeit findet z.T. in festgelegten Gruppen, z.T. individuell statt; die Übungen an den einzelnen Stationen sind nicht (immer) vorgegeben, vielmehr haben die Schüler Freiräume für eigene Ideen im Umgang mit den Materialien und nutzen diese kreativ; Schüler können sich (manchmal) die Stationen selbst wählen (hier innerhalb ihrer Gruppen); die Rolle der L. ist die einer aufmerksamen Beobachterin, die um Erläuterungen bittet, zuhört, berät und mitspielt.

In den weiteren Texten wird ersichtlich, dass die Schüler die Möglichkeit nutzen, Stationsarbeit als Unterrichtsform sowie entsprechende Inhalte zu wählen. Außerdem werden die Bedeutung von Regeln dieser Arbeitsform, die diesbzgl. Sozial- und Methodenkompetenz der Schüler sowie die (relativierte) Bedeutung von Stationsarbeit im Anfangsunterricht dokumentiert.

Zusammengefasst ergeben sich folgende allgemeinen Merkmale für Stationsarbeit:

- **sie eröffnet methodisch-organisatorische Freiräume;**
- **inhaltliche Wahl- und partielle Mitgestaltungsmöglichkeiten und**
- **fördert Sozial- und Methodenkompetenz sowie Regelbewusstsein der Schüler.**

Essentials (34): Merkmale von Stationsarbeit

¹ Die Begriffe Stationsarbeit/-betrieb werden von der L. synonym verwendet.

² Im Tagebuch finden sich noch Hinweise auf *eine Art Stationsbetrieb* im Werkunterricht (7/1255), auf Stationsarbeit im WP (7/1524) und im Rahmen des Bewegungstags (20).

Im Sportunterricht ist Stationsbetrieb eine häufig geübte methodisch-organisatorisch offene Grundform (7/493). Zwei diesbzgl. Einheiten sind im Tagebuch dokumentiert:

Im ersten Fall führt die L. ad hoc – infolge der Erkrankung einer Kollegin – einen Stationsbetrieb mit zwei Klassen zur *Bewegungsschulung, der Wahrnehmungsförderung und der Schulung des Gleichgewichtssinns mit der move-it-Box* durch, eine Übung, die den Kindern ihrer Klasse bereits bekannt ist. Die knappe Unterrichtsskizze lässt auf einen problemlosen Verlauf, eine häufig geübte Praxis sowie eine entsprechende Methodenkompetenz der Schüler schließen: *Dann werden erst mal Regeln im Kreis für alle geklärt, die Stationen aufgebaut und vorgestellt, was weitgehend die Kinder meiner Klasse übernehmen. Die Kinder haben Zeit von 10.35-11.15, um an den selbst gewählten Stationen alleine oder mit anderen zu arbeiten, wobei meine Kinder manchmal helfen und was offensichtlich allen viel Freude macht* (7/540).

Im Wochenabschlusskreis am Freitag greifen die Schüler diese Stationsarbeit auf und bewerten sie sehr positiv. Eine Schülerin: *‘Als wir mit den Tüchern bei der einen Station gespielt haben, da waren wir blind und konnten nur den Geräuschen folgen und uns auf die anderen verlassen. Das war toll.’ Gerade dieses wird allgemein bestätigt, auch dass es so viele Möglichkeiten gab. Ein weiterer Schüler stellt fest, dass seine Gruppe eine Station nicht mehr geschafft habe. Im Chor bestätigen das alle anderen auch für ihre jeweilige Gruppe. Die L.: ‘Eure Äußerungen sind ja ein Vorschlag, das noch einmal zu machen?’ Dies wiederum stößt bei den Schülern auf große Zustimmung* (7/857; 8/49).

Im Sportunterricht der folgenden Woche wurde dem Wunsch der Schüler entsprechend an den Stationen zur Wahrnehmungsschulung etc. im letzten Teil der Stunde weiter gearbeitet. Den Hauptanteil nahm aber die im Einführungstext dokumentierte Stationsarbeit zum Training verschiedener Wurftechniken ein.

Im RU (4. Schuljahr) wird auf Initiative der Schüler eine Bibelwerkstatt einschließlich Stationsbetrieb durchgeführt (s. ausf. 4.2.3.2.3.2). Die Schüler trugen dazu *Ideen* zusammen und wollten *sich Zeit nehmen*, um an *Schwerpunkten* und entsprechenden Stationen *vertiefend zu arbeiten*. Im Anschluss hat dann ein Schüler die entstandenen sechs Stationen (z.B. griechisches u. hebräisches Alphabet, Ordnungssystem für die Bücher der Bibel etc.) *in den Computer getippt und den Laufzettel gemacht*. Die L. resümiert Engagement und Methodenkompetenz der Schüler bei dieser Arbeit: *Das ist so eine Arbeit gewesen, wo sich das durch die Kinder verselbständigt hat, wo die auch das ganze selbst organisiert haben, den Aufbau und auch wie man gut den Überblick behalten konnte. Die Zusammenarbeit war dabei ganz offen. Auch dass wir daran einen ganzen Tag gearbeitet haben* (16b/259).

Im bisherigen **Anfangsunterricht** von Frau Esser nimmt Stationsarbeit einen relativ großen Raum ein (s. ausf. 4.2.3.2.3.4.1). Dort werden die partielle Orientierung an dem Konzept „Lesenlernen mit Kopf, Herz und Hand“, die Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler, Differenzierungsformen etc. beschrieben. Allerdings, Frau Esser hat diese Praxis in ihrem jüngsten Durchgang (Schulj. 2000/01) grundlegend verändert. Zwar beginnt sie noch mit dieser Konzeption, setzt aber im Laufe des Schuljahres mit Freiem Schreiben und kleinen Büchern neue Schwerpunkte, da sie inzwischen einige Stationen wie *das Legen, Kneten und Ablaufen* von Buchstaben aus didaktisch-methodischen Gründen für nicht unproblematisch ansieht (21b/292).

Offenheit im Rahmen von Stationsarbeit**[O-U-I]**

Inhaltliche Offenheit auf der Grundsatzebene ist nicht dokumentiert. Auf der nachgeordneten Ebene eröffnen sich den Schülern Räume, in dem sie inhaltliche Schwerpunkte durch die individuelle Wahl bestimmter Stationen setzen. Außerdem haben sie die Möglichkeit, ihnen bekannte Stationsarbeiten, und damit auch Inhalte, erneut zu wünschen.

[O-U-M/O]

Weitreichende methodisch-organisatorische Offenheit zeigt sich darin, dass Schüler Stationsarbeit im Rahmen thematischer Einheiten als Form der Erarbeitung wünschen können. Häufig realisieren sie auch (weitgehend) selbständig den Aufbau eines Stationsbetriebs und organisieren dessen Verlauf. Schließlich nutzen sie regelmäßig die unterschiedlichen Angebote und Materialien einzelner Stationen sehr individuell.

[O-U-S]

Die Wahl der Sozialform im Stationsbetrieb ist den Schülern oft freigestellt. Ebenso die Wahl von Partnern und Gruppenmitgliedern. In Einzelfällen praktizieren Schüler zudem eigenständig Unterstützung für Mitschüler.

b) Projekte/Projekttag¹: „... dass es dabei im Wesentlichen von der gemeinsamen Planung, über die Durchführung bis zum Produkt um Schülerbeteiligung geht ...“

(3b/143).

- Die ersten, die fertig wurden, sind dann in den Werkraum gegangen (dort war F. Müller bereits/HH) und haben am Krippenprojekt mitgearbeitet.

- ... die Kinder wissen, dass sie entweder rüber kommen können zum Krippenprojekt oder am WP in der Klasse weiterarbeiten. Die Mutter und ich stehen zur Verfügung. Im Werkraum (dort ist F. Müller bereits/HH) werden weitgehend nach Wunsch die verschiedenen Arbeitsgruppen für die einzelnen Teile gebildet. Wir organisieren Amboss, Meißel und Rundstäbe, um Körper für die Krippenfiguren zu meißeln. Frau Müller zeigt, wie es geht. Nachdem diese Gruppe am Arbeiten ist, kommen andere hinzu, die heute Schnittmuster für die Kleidung kennen lernen und diese auf Stoff auflegen und zuschneiden sollen. Es dauert eine Zeit, bis die Kinder merken, dass sie zu viele sind und nicht alle gleichzeitig an den Stoffen arbeiten können. Einige begeben sich zurück in die Klasse und arbeiten dort am WP. Innerhalb des Werkraums ist eine konzentrierte und aufmerksame Arbeitsatmosphäre. Im Klassenraum arbeiten die Kinder relativ selbständig und zügig.

- Mehrere Kinder gehen von 10.00 - 10.15 Uhr noch einmal in den Werkraum, um noch einige liegen gebliebene Kleidungsstücke zuzuschneiden. Frau Müller näht dort mit ihrer mitgebrachten Nähmaschine die verschiedenen Kleidungsstücke zusammen.

- Danach bilden wir zwei Arbeitsgruppen. Die eine Arbeitsgruppe übernimmt das Töpfern von Baumschmuck, die andere baut mit der Mutter die Krippe auf und gestaltet im Foyer mit Naturmaterialien eine Landschaft um die Krippe herum, wofür sie schon viele Ideen haben. Diese Arbeit wird unterbrochen durch die Pause um 9.30. ... Die WP-Arbeit in Werkraum und Foyer dauert bis ca. 11.00 Uhr. Die Kinder räumen auf und wir treffen uns um 11.05 im Sitzkreis (7/229, 412, 437, 840- 862).

Einführungstext (29): Arbeitsszenen des Krippenprojekts

¹ Siehe das didaktische Prinzip der Projektorientierung in 4.2.3.2.1.3.

In diesem Abschnitt werden die beiden in den Daten ausführlicher beschriebenen Projekte (Krippenprojekt, Projekt: Geschichten für kleine Leute und vergleichbare Unterrichtsvorhaben – durchschnittlich 4,6% des Unterr. einer Woche / s. 4.2.3.2.2.1) sowie die Reflexion der L. über Projektstage dargestellt.

Bei der Analyse wird insgesamt deutlich, wie exemplarisch im Einführungstext (29) erkennbar, dass organisatorische und methodische Freiräume für die Schüler im Vordergrund stehen, weniger dagegen prinzipielle Schülerinitiativen bzw. inhaltliche Grundsatzentscheidungen. Beiden Projekten ist zudem gemeinsam, dass die Initiative für das Vorhaben von externen Personen ausging, die Idee – übermittelt durch die L. – von den Schülern mit *Begeisterung* aufgenommen wurde (7/229) und ihnen dann auf einer nachgeordneten Ebene zahlreiche inhaltlichen Entscheidungs- und Mitgestaltungsräume eröffnet wurden. Beide Projekte sind zudem durch einen eigenständigen Charakter und eine zum üblichen Unterricht parallele Durchführung über einen längeren Zeitraum gekennzeichnet, allerdings gibt es auch zahlreiche organisatorische Verbindungen zu WP, Geschichtenwerkstatt etc.

Der Aspekt der Schülerbeteiligung ist für Frau Esser auch die zentrale Intention für die Realisierung von Projekttagen. Weitere gemeinsame Merkmale dabei sind eine klare Orientierung am Handeln der Schüler sowie an einem Produkt und der entsprechenden Präsentation.

Zusammengefasst ergeben sich folgende allgemeine Merkmale für Projekte/Projektstage:

- **eine zum üblichen Unterricht parallele Durchführung über einen längeren Zeitraum;**
- **methodisch-organisatorische Freiräume für die Schüler;**
- **auf einer nach geordneten inhaltlichen Ebene auch Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten;**
- **eine deutliche Handlungsorientierung sowie**
- **eine klare Ausrichtung auf Produkt und Präsentation.**

Essentials (35): Merkmale für Projekte/Projektstage

Als **Projekte** werden zwei in mehrfacher Hinsicht außergewöhnliche Unterrichtsvorhaben bezeichnet:

Das **Krippenprojekt** (Erarbeitung u. Ausstellung einer Weihnachtskrippe mit Stall aus Holz, Holzfiguren, Naturmaterialien zur Ausgestaltung) geht auf die Initiative der Mutter einer Schülerin zurück, wird von ihr in den Grundzügen gemeinsam mit der L. geplant und über drei Wochen parallel zum üblichen Unterricht durchgeführt. Die Mutter ist während dieser Zeit nahezu permanent in der Schule anwesend, arbeitet mit den Schülern zusammen bzw. leitet sie an, führt aber auch einige Arbeiten alleine durch (s. 4.2.3.1.4).

Die Beteiligung der Schüler an Planung und Inhalten beschränkt sich auf Detailvorschläge (z.B. Holzschafe mit echter Schafwolle zu versehen), Auswahl von Schwerpunkten für die Gruppenarbeit (Tiere, Personen, Stall) und Gestaltungsideen des Gesamtensembles. Freiräume ergeben sich für die Kinder auf der methodischen und organisatorischen Ebene: Sie können sich (teilweise) innerhalb des WPs mit dem Krippenprojekt oder anderen WP-Aufgaben beschäftigen und dabei auch den Raum wech-

seln, über den Zeitpunkt ihrer Arbeit mitbestimmen und relativ eigenständig in Gruppen- und Einzelarbeit tätig sein. Besondere Lernmöglichkeiten liegen in der Zusammenarbeit mit Frau Müller, die sich im Sinne eines Meister-Lehrling-Verhältnisses darstellt.

Im Wochenabschlusskreis am Freitag vor dem 1. Advent äußern sich Schüler (ohne Aufforderung) zum rechtzeitig abgeschlossenen Krippenprojekt. Die Aussagen der Kinder sind uneingeschränkt positiv und zeigen, wie die Krippe zur Krippe der Kinder geworden ist und welche Bedeutung der Produktauspekt (Fertigstellung der Ausstellung vor dem 1. Advent¹) für sie hat, auch in seiner zeitlichen Dimension. Dazu zwei Schülerausagen: *'Gut war, dass wir die Krippe geschafft haben, dass die heute fertig geworden ist, ..., weil ja 1. Advent ist'* (8*/73). *'Mir hat auch gut gefallen, dass wir an dem Krippenprojekt weitergearbeitet haben und dass die jetzt so toll geworden ist ...'* (8/91).

Einen anderen Charakter hat das **Projekt Geschichten für kleine Leute**, das primär im Rahmen von Geschichtenwerkstatt über ca. zwei Wochen stattfand (7). Hier nur die für den Projektgedanken wichtigen Aspekte (s. 4.2.3.2.3.4.3).

Die Idee, zukünftige Erzieherinnen Geschichten für kleine Leute schreiben und anschließend durch Schüler von Frau Esser kritisch sichten und überarbeiten zu lassen, ging von einer Lehrerin der benachbarten sozial-pädagogische Fachschule aus. In frei gewählten Arbeitsgruppen wurden zum Teil selbständig durch die Schüler Geschichten ausgewählt, die Texte gelesen, Verbesserungsvorschläge gemacht, Fortsetzungsgeschichten verfasst, Rätsel und pantomimische Elemente vorgeschlagen und entwickelt sowie insgesamt die Präsentation vorbereitet und durchgeführt, die im Rahmen einer Begegnung von Autorinnen und den Schülern stattfand. Die angedeuteten Freiräume und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler werden in der folgenden Unterrichtspassage erkennbar: *Um 10.00 komme ich in die Klasse, da wird u.a. noch Tischschmuck gebastelt. Ich unterstütze die Kinder, suche mir dann die erste Gruppe heraus. Die anderen machen weiter am WP. Mit dieser Gruppe übe ich eine Pantomime nochmals, die sie zu einer Geschichte eingeübt haben. Danach kommen weitere Gruppen, die ihre Rollenspiele selbständig üben, und zwar im Sachunterrichtsraum, wo es auch aufgeführt werden soll. Ich gehe zurück in den Klassenraum. Dann besprechen wir die Tischgestaltung, schmücken, klären noch mal dann hinterher alle zusammen im Klassengespräch, wie wir den Verlauf organisieren, wann welche Rätselspiele dran kommen. Dann verteile ich den Kindern ihre selbst geschriebenen Geschichten, die sie auch gerne vorlesen möchten* (7/1479).

Im Zusammenhang des Kunstunterrichtes erinnert sich Frau Esser, *dass sie mal eine Insel gestaltet haben, so aus Pappmaschee und dazu erst nur Geschichten geschrieben haben, als das so als ein Projekt von den Kinder entwickelt wurde. Da haben die Kinder das sehr selbständig in die Hand genommen, was da so alles zu gehören sollte und wie die ganze Woche gestaltet war. Und bei der Schatzsuche, dass die sehr selbständig Pläne zu versteckten Schätzen gezeichnet haben oder auch die Blätter angeflammt usw. Da haben die ganz viele Ideen gehabt, was man alles wie machen könnte und haben auch sehr selbstständig zusammengearbeitet. Das gewinnt dann schnell so eine Eigen-dynamik, wenn man denen die Räume öffnet* (27/142).

¹ Die Krippe war während der gesamten Adventszeit im Foyer der Schule ausgestellt.

Stichwortartig erwähnt werden in den Daten weitere Projekte: Kartoffelprojekt, Projekt zur Bewegten Schule, Frühlingsprojekt und Buchprojekt (31b). In diesem Zusammenhang sind zudem zwei außergewöhnliche U-Vorhaben zu nennen, das Märchentheater (13*; s. ausf. 4.2.3.2.3.4.2) und die Bibelwerkstatt (16b/259; s. ausf. 4.2.3.2.3.2). Beide werden zwar von Frau Esser nicht als Projekte bezeichnet, gleichwohl weisen sie Elemente auf, die auch die oben angeführten Projekte auszeichnen: eine zum üblichen Unterricht parallele Durchführung über einen längeren Zeitraum, methodisch-organisatorische und inhaltliche Freiräume für die Schüler, vielfältige Handlungsmöglichkeiten sowie eine klare Orientierung an Produkt und Präsentation. Mit der Tatsache, dass die jeweilige Initiative zum Vorhaben (Projektinitiative) von den Schüler ausging, ist allerdings ein maßgeblicher Unterschied im Sinne einer Weiterführung des Projektgedankens zu konstatieren.¹

Projekttag erwähnt Frau Esser lediglich im Zusammenhang ihrer Reflexionen über eine Zusammenarbeit im Kollegium. Darin führt sie aus, dass Projekttag ihren Ort im Rahmen von Veranstaltungen der gesamten Schule haben. Sie sollten vom Kollegium und den Eltern getragen und vorbereitet werden. Immer ist der Grundansatz von Projektarbeit zu berücksichtigen, dass es dabei im Wesentlichen von der gemeinsamen Planung, über die Durchführung bis zum Produkt um Schülerbeteiligung geht und das *Handeln* der Schüler *dabei ganz wichtig ist*. Auf der organisatorischen Ebene ist ausreichend Zeit einzuplanen, bspw. für Dokumentation und Präsentation (3b/143-165).

Offenheit im Rahmen von Projektarbeit

[O-U-I]

Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler auf der Grundsatzebene sind eingeschränkt. Es sind einzelne Beispiele dokumentiert, bei den die Projektinitiative und damit die Inhalte für eine Gesamthematik von den Schülern ausgeht. Außerdem eröffnen sich inhaltliche Räume durch die Forderung der L., Schüler bei der Planung und Durchführung von Projekttagen zu beteiligen.

Auf der nach geordneten Ebene haben die Schüler die Möglichkeit, inhaltliche Detailvorschläge zu machen und Schwerpunkte innerhalb der Projektarbeit zu wählen.

[O-U-M/O]

Meth.-organ. Offenheit für die Schüler ergibt sich auf einer allgemeinen Ebene durch ihre Beteiligung an Planung und Durchführung von Projekten und Projekttagen. Im Verlauf der Projekte haben sie vielfältige Möglichkeiten zur individuellen Wahl von Zeit, Raum, Methode und Intensität ihrer Arbeit. Auch Form und Organisation von Darstellung/Präsentation der Projektergebnisse liegt größtenteils in der Hand der Schüler.

[O-U-S]

Die Wahl der Sozialformen und der Sozialpartner durch die einzelnen Schüler ist häufig geübte Praxis der Projektarbeit. Durch die Wahlmöglichkeiten im methodisch-organisatorischen Bereich ergeben sich zudem vielfältige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse unter den Schülern, jenseits einer Einflussnahme durch die Lehrerin.

¹ Nach Gudjons (1994) ist es ein wesentliches Merkmal von Projektunterricht, dass die Projektinitiative von Schülern ausgeht.

c) Gesprächskreise: „Die Kinder nehmen sich im Gespräch sehr ernst, hören sich entsprechend lange zu und nehmen sich gegenseitig dran“ (7/788).

Nun wird der Stuhl-Erzählkreis gebildet. Dazu müssen die Tische teilweise verschoben werden. Schüler und L. besorgen das gemeinsam, dabei geht es durchaus lebendig, aber nicht undiszipliniert zu. 8.34 - Erzählkreis ist gebildet. Es herrscht noch eine gewisse Unruhe. L: (zu einem Jungen gewandt, der unvermittelt sehr laut zu reden beginnt) 'Machen wir das immer so, dass derjenige, der am lautesten schreit, auch als erster dran kommt?'. Schüler: 'Nee, dann kommt er gar nicht dran'. - L: 'Das eine Geburtstagskind ist ganz leise und das kann jetzt auch beginnen'. Tanja erzählt, welche Geburtstagsgeschenke sie bekommen hat. ... dann geht es reihum weiter, wobei die Schüler entscheiden, ob sie etwas erzählen oder nicht. Die Erzählmaus wird jeweils weitergereicht. Schüler verfolgen offensichtlich weitestgehend interessiert die Erzählungen, einige Zwischenfragen und -rufe, die sich auf die Sache beziehen, werden gemacht. Die L. verfolgt konzentriert die Erzählungen und notiert jeweils eine Zusammenfassung in das Erzählkreisbuch. Ab und an stellt auch sie Zwischenfragen, wie z.B. bei einem Schüler, der vom Besuch des Weihnachtsmarktes erzählt: 'Wo bist du denn am längsten stehen geblieben?'. Ihre Aufmerksamkeit wird auch an dem folgenden Zwischenfall deutlich: Eine Schülerin hustet mehrmals, die L. geht zu ihrer Tasche, holt ein Bonbon und gibt es ihr (2*/19-47).

Einführungstext (30): Szene eines Wochenanfangskreises

Als methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsformen werden hier die *üblichen Wochenanfangskreise am Montag*, die *häufig durchgeführten Abschlusskreise freitags* sowie Gespräche zu besonderen Themen verstanden.¹ Die formalisierten *Gesprächskreise* bzw. *Erzählkreise* haben eine durchschnittliche Länge von knapp 30 Min. und machen zusammen etwa 3,5% des Unterrichts einer Woche aus (s. 4.2.3.2.2.1). Die Schüler haben die Möglichkeit, über diese weitgehend obligaten Gesprächskreise hinaus weitere Kreise zu bestimmten Themen zu initiieren, Einfluss auf Zeitpunkt und Dauer zu nehmen sowie Gestaltungselemente (z.B. Pantomime) einzubringen (2*/32; 7/788; 8*). Teilweise haben die Beiträge der Schüler in Erzählkreisen auch die Form des *Blitzlicht(es)* und sind daher auf *einen Satz* reduziert (33a/67). Wichtig erscheint noch die Aussage der L., dass sie bei Gesprächen im Unterricht, auch bei den hier diskutierten, um eine Verbesserung von Kommunikationskompetenzen der Schüler bemüht ist. Neben eigenen unterstützenden Bemerkungen und Fragestellungen fördert sie daher insbesondere die Gespräche der Schüler untereinander (17/426 – s. ausf. 4.2.3.2.3.4.8).

Zusammengefasst ergeben sich folgende allgemeinen Merkmale für Gesprächskreise:

- **sie sind montags und (häufig) freitags obligatorisch, werden aber auch aktuell eingerichtet;**
- **finden nach vereinbarten Regeln statt;**
- **Schüler haben insbesondere inhaltliche Freiräume, aber auch organisatorische und methodische Mitgestaltungsmöglichkeiten und**
- **sie erfüllen Funktionen des Informationsaustauschs, der sozialen Entwicklung, der Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts sowie der Förderung von Kommunikationskompetenzen.**

Essentials (36): Merkmale von Gesprächskreisen

¹ Gesprächs- und Erzählkreise innerhalb des Unterrichts werden daher nicht hier, sondern in entsprechenden Kontexten erfasst. Die Tagesabschlusskreise werden als Rituale verstanden und daher in 4.2.2.3 dargestellt.

Wochenanfangskreise: Inhaltliche Schwerpunkte dieser Kreise sind im Wesentlichen (besondere) Erlebnisse/Erfahrungen von Schülern und L. – häufig vom jeweiligen Wochenende (s. Et 29) - eine Wochenvorschau und ein Wochenrückblick sowie besondere Ereignisse wie Geburtstage (s. Et 29), Adventsfeier oder eine grundsätzliche Thematik (z.B. Theateraufführung). Diese Themen können sowohl von der L. als auch den Schülern eingebracht werden.

Infolge dieser inhaltlichen Freiräume, die die Schüler teilweise mit persönlichen Geschichten füllen, kommen deutlich Elemente von Wohlbefinden, Emotionalität und Authentizität zum Tragen.

Der organisatorische Rahmen der Gespräche ist durch einige Regeln abgesteckt. Reihum hat jeder Schüler Gelegenheit etwas zu sagen/erzählen (in den ersten beiden Jahren wird dabei die *Erzählmaus* weitergegeben, später teilweise Karten für Redebeiträge - 7/1454), Schüler wie L. können Fragen stellen und Anmerkungen machen, Schüler sollten sich gegenseitig *drannehmen* und wesentliche Beiträge und Vorschläge (etwa für den WP) werden von der L. oder Schülern im *Erzählkreisbuch* aufgezeichnet.

Der Einführungstext (29) dokumentiert eine Phase eines Wochenanfangskreises im 2. Schuljahr (1. Hj.). Hier findet noch die *Erzählmaus* Anwendung und außerdem zeigt sich im weiteren Verlauf (2*/32-66), dass das Regelverhalten der Schüler noch nicht ausgeprägt ist und die L. dafür sorgen muss, dass alle Schüler in Ruhe erzählen können. Andererseits wird aber das große Interesse der Schüler am eigenen Erzählen und weitgehend auch an den Berichten anderer Schüler deutlich. Inhalte (teilweise erst in der Fortsetzung des Einführungstextes enthalten) sind z.B. Geburtstagsgeschenke, Besuch des Weihnachtsmarktes, Lustiges von einem kleinen Hund, ein Fernsehfilm, Besuch in der Familie und eine Fahrt. Auch die L. erzählt, und zwar von ihren Anstreicherarbeiten am Wochenende. All diese Inhalte werden von der L. oder einer Schülerin im *Erzählkreisbuch* festgehalten.

Dieser Erzählrunde ist die ritualisierte Gratulation für drei Geburtstagskinder vorangegangen. Das Geburtstagskind nimmt dabei auf dem Erzählstuhl Platz. Die Schüler singen die beiden Lieder: ... *hat Geburtstag* ... und *Hoch soll sie leben* ... Bei letzterem wird es entsprechend der Jahreszahl von vier Schülern hochgehoben. Die L. gratuliert noch einmal persönlich und überreicht ein Geschenk.

Im Tagebuch finden sich mehrere kurze Hinweise auf Erzählkreise in der Adventszeit. Z.B. vom Montag, dem 7.12.98: *Um 8.00 Uhr machen wir das entsprechende Licht an, machen die Säckchen auf und haben unseren Erzählkreis (7/1241).*

Wochenabschlusskreise: Ein ca. 30 minütiger Wochenabschlusskreis (3. Schulj., 1.Hj.) ist ausführlich in Dokument 8* protokolliert. Hier zunächst die ungekürzte Aufzeichnung:

11.00 - (im Klassenraum) Die L. bittet die Schüler einen Sitzkreis zu bilden, dies geht relativ zügig. Drei Schüler sind noch draußen bei der Krippe, die L. ruft sie herein. Eine Schülerin, die offensichtlich an der Reihe ist, beginnt schon bevor diese im Kreis sind.

L: 'Lisa hat schon angefangen zu erzählen, was wir in der Woche gemacht haben. Erzähl bitte besonders, was du in dieser Woche interessant gefunden hast. Der Jan war ja krank die

Woche, für den ist das jetzt besonders wichtig`. ... Lisa führt aus: `Ich fand das Theaterstück toll`. L.: `Kannst du kurz was dazu sagen?`. Schülerin: `Da war die Trine und der Schlaumeier ...`. Sie erzählt einige Details, andere Schüler spielen spontan kurze Szenen daraus an oder ergänzen. L.: `Entschuldigung, wenn ihr alle erzählt, kann niemand etwas verstehen`. Es wird ruhig. Lisa: `Heute hat mir's auch gut gefallen, das Töpfern besonders, außer dem Rechnen, das hat mir nicht gefallen`. Die L.: `Das müsstest du aber noch ein bisschen genauer sagen, dass wir wissen, was du meinst`. Sch.: `Das mit den Metern, das in die Tabelle zu schreiben, das war langweilig`. L.: `Ja, das muss man aber auch einmal gründlich üben, du weißt ja, wie viele Fehler es dabei am Anfang gab`. Jetzt nimmt Lisa einen der vielen sich meldenden Schüler dran.

Dieser: `Mir hat gut gefallen das Zählen und Messen mit den Schritten. Bis nach Hause sind das bei mir 2 km`. Ein anderer Schüler ruft dazwischen: `Bei mir 1 km und 98 m`. L.: `Wer kennt noch die Länge seines Schulwegs?`. Einige Schüler rufen ihre Zahlen in den Kreis (die L. teilt mir später mit, dass sie gemeinsam bei einigen Schülern den Schulweg mit Schritten abgemessen hätten).

Ein kleiner Zwischenfall: Eine Schülerin hatte beim Töpfern ihren Ring ausgezogen und abgelegt. Nachher war dieser nicht mehr dort. Sie suchte ihn und war noch einmal zurück in den Werkraum gegangen. Jetzt kommt sie zurück ohne Ring. Die L. fragt nach dem Grund ihres Entfernens. Einige Schüler rufen denselben in den Kreis. Andere Schüler sagen nun, dass Timo den Ring gefunden habe. Die L. fordert ihn auf, diesen doch wieder zurückzugeben. Timo kommt dem nach. Die L.: `Den darf man aber nicht einfach so einstecken, da muss man mal fragen, wem der gehört`. Schüler wiederholen das vorwurfsvoll. Die L.: `Ich glaube, der Timo hat daraus was gelernt`. Es kommt zu einem kurzen Gespräch über Gegenstände, die anderen gehören. Dabei melden sich neben der L. und dem betreffenden Schüler auch andere Schüler zu Wort.

Ein weiterer Schüler (er war offensichtlich teilweise krank): `Ich finde es toll, dass ihr mir was von dem Theater erzählt habt ...`.

L.: `Wir haben gestern darüber nachgedacht, dass ihr HA nicht so gerne macht. ... Habt ihr dabei auch was gelernt?`. Schüler: `Dass man dabei auch was lernen kann`. Es folgen noch drei weitere Antworten, die in die gleiche Richtung gehen: sinnvoll, notwendig, aber auch, dass man in Ausnahmen mal darauf verzichten kann.

Die nächste Schülerin zum Wochenablauf: `Ich fand das am Montag toll beim Turnen, das mit den Stationen. Bei der einen mussten wir versuchen, den Ball genau in den umgedrehten Kasten zu werfen. Das war ganz schön spannend`. Weitere Schüler äußern sich zum Sportunterricht, übereinstimmend positiv, z.B.: `Als wir mit den Tüchern bei der einen Station gespielt haben, da waren wir blind und konnten nur den Geräuschen folgen und uns auf die Anderen verlassen. Das war toll`. Gerade dieses wird allgemein bestätigt, auch dass es so viele Möglichkeiten gab. Ein weiterer Schüler stellt fest, dass seine Gruppe eine Station nicht mehr geschafft habe. Im Chor bestätigen das alle anderen auch für ihre jeweilige Gruppe. Die L. bestätigt dies und fährt fort: `Eure Äußerungen sind ja eigentlich ein Vorschlag, das noch einmal zu machen?`. Dies wiederum stößt bei den Schülern auf große Zustimmung.

Ein Schüler stört zum wiederholten Male, er wird von der L. gemäßigelt. U.a.: `Das ist jetzt das letzte Mal, sonst musst du den Kreis verlassen, weil wir nicht verstehen, was die anderen sagen`. Nach einer kurzen Pause: `Entschuldige, aber ich musste das jetzt mal so deutlich sagen`. (Eine Störung dieses Schülers war für mich in der Folgezeit nicht mehr wahrnehmbar.)

Eine weitere Schülerin zum Wochenablauf: `Für mich war im WP schön, dass wir den Weihnachtsbaumschmuck gemacht haben, langweilig war aber das mit der Tabelle, dass wir da die Meter eintragen mussten`. Andere fanden (unaufgefordert) gerade das gut, sodass

keine einheitliche Position entstand. Die L. erklärt kurz noch einmal, wie sinnvoll/wichtig es ist, Maßeinheiten/Größen tabellarisch zu erarbeiten. Besonders werden Vergleichbarkeit, Übersichtlichkeit, Veränderungen etc. genannt und anhand eines Heftes gezeigt.

Der nächste Schüler äußert sich positiv zu 'dem mit den Metern', vor allem dass er jetzt die Länge seines Schulwegs kennt und mit anderen vergleichen kann. Gut habe ihm auch die Tonarbeit gefallen und vom Theaterstück erzählt er noch einige Details (z.B. Müll über das Dach geflogen) und betont, dass der heutige Tag gut war.

Die L.: 'Gibt es denn etwas, dass du nächste Woche gerne machen würdest?'. Sch.: 'Vielleicht können wir im WP noch andere Strecken messen und in die Tabelle eintragen'. Die L. bejaht dies und macht sich Notizen.

Schüler: 'Das war schlecht mit dem Turnen, weil ich meine Turnschuhe vergessen hatte, da konnte ich nicht mitspielen'.

Nächste Schülerin: 'Gut war, dass wir die Krippe geschafft haben, dass die heute fertig geworden ist, und was wir gerade gemacht haben, weil ja 1. Advent ist. Ich freue mich auch schon auf den Samstag, weil wir mit unserem Chor das aufführen'. Weitere Kinder äußern sich positiv zur Aufführung. Hier und an anderen Stellen kommunizieren die Schüler direkt miteinander. Die betreffende Schülerin beginnt zu singen: 'Ehre, Ehre sei Gott ...'. Viele Kinder lachen nun ob des Singens los (eher belustigt als diskriminierend). Die L. interveniert: 'Das ist aber nicht in Ordnung, die Tine hat das schön vorgesungen. Wer hier lacht, muss selbst vorsingen (scherzhaft)'. Viele Schüler beginnen daraufhin spontan mit Singen, der Rest und die L. schließen sich an. Es werden zwei Strophen gesungen, danach auch noch die erste Strophe des zweiten Aufführungsliedes. Die L. erkundigt sich kurz nach der Aufführung. Diese wird im Gemeindehaus stattfinden.

L.: 'Jetzt aber wieder zurück zu unserer Woche'. Sie nimmt eine Schülerin dran. Schülerin: 'Für mich war das mit den Metern auch schön. Beim Zählen bin ich auch noch erst falsch gegangen. Dann musste ich wieder zurück und noch einmal anfangen'. L.: 'Du hast doch auch das Tierthema begonnen. Gab es denn dabei etwas, was dir gut gefallen hat und wo du nächste Woche weitermachen willst?'. Schülerin: 'Das wir das mit dem blauen Karteikasten im WP wählen konnten, das war gut. Das haben wir zusammen gemacht. Da sind wir noch nicht fertig'. L.: 'Sollen wir das nächste Woche in den WP nehmen?'. Die Schülerin bejaht, andere schließen sich an, es gibt auch zwei Gegenstimmen.

Drei Schüler haben ihr Waldplakat dabei und zeigen dies, wobei sie sich assistieren. Es ist noch nicht fertig, aber die Struktur und Details (Bilder, Zeichnungen, Realia) sind erkennbar. Sie weisen auch auf einen Tisch hin, auf dem sie Gegenstände ausgestellt haben. Viele Schüler stehen auf, um dies zu sehen. L.: 'Wenn die Gruppen fertig sind, schauen wir uns das ganz genau an'. Eine zweite Gruppe folgt in analoger Weise. Ein Schüler fragt nach einem sehr kleinen Blatt. Der Experte führt aus, dass es sich dabei um ein Heidelbeerblatt handele.

L. an Schüler: 'Was wünschst du für nächste Woche im WP?'. Sch.: 'Das mit der Rechtsschreibkartei noch mal.'. L.: 'Dass wir da noch sicherer werden?!'. Der Schüler bejaht dies.

Weiterer Schüler: 'Das Messen müssen wir im WP noch mal machen, auch die Geschichte von dem Hasen'. Nächste Schülerin: 'Ich fand das mit der Tabelle schwer und gut, auch das Turnen und wie wir die Blätter auf den Ton gelegt haben'. L.: 'Dann müssen wir uns das (Tabelle/HH) noch mal angucken (macht Notizen)'. Nächste Schülerin: 'Mir hat gefallen, dass wir an dem Krippenprojekt weitergearbeitet haben und die jetzt so toll geworden ist und auch der Weihnachtsbaumschmuck. Ich möchte wieder mehr singen, wir haben lange nicht mehr gesungen'. L.: 'Ja, du hast recht, vor lauter Basteln und Theater haben wir gar keine Zeit mehr für das Singen gehabt. Das vermisse ich auch. Wir sollten jetzt in der Adventszeit wieder jeden Tag singen. Nachher am Ende singen wir noch was'.

Ein weiterer Schüler beginnt in eine allgemeine Unruhe hinein zu sprechen. Die L.: 'Was der Micha gesagt hat, ist vielleicht für alle wichtig'. Der Schüler berichtet, dass er z.Z. bei seinem Geigenlehrer das Lied Jingle Bells lernt und macht den Vorschlag, das doch zu kopieren und gemeinsam in der Klasse zu lernen. Viele Schüler äußern sich zustimmend.

Eine weitere Schülerin macht den Vorschlag: 'Wir könnten doch auch Plätzchen backen und Gedichte lernen'. Auch dieser Vorschlag findet Zustimmung.

Eine Schülerin: 'Wir können doch unsere Wünsche wieder auf Zettel schreiben'. Einige Schüler gehen zu ihrem Platz und schreiben die Vorschläge auf.

Nächste Schülerin: 'Am Mittwoch wars im Schulchor schön, und wie wir die Krippenausstellung geschafft haben und das mit dem Material für den Weihnachtsbaumschmuck. Ich hätte noch einen Vorschlag für den WP. Wir könnten doch nächste Woche so Aufgaben machen: 24 Std. + wie viel Std. gibt wie viel Std.? Auch die Rechengeschichten waren gut. Da möchte ich weitermachen'. Dem stimmen einige zu. Die L. bezeichnet dies als gute Ideen und macht sich Notizen.

Eine weitere Schülerin: 'Ihr könnt doch auch diese Wünsche auf Zettel schreiben'. L.: 'Ja gut, macht das doch jetzt auch'. Die Schülerin holt sofort ihren schon begonnenen Zettel (s.o.) und gibt den in die Runde zu den Kindern, die einen Wunsch geäußert haben. Diese notieren.

Weitere Schülerin: 'Ich kann am Dienstag meine Flöte mitbringen und ein Weihnachtslied vorspielen'. Viele reden jetzt durcheinander. Die L.: 'Hier ist jemand, der hat noch gar nichts gesagt'. Andreas: 'Mir hat das auch mit dem Weihnachtsbaumschmuck gut gefallen. Besonders toll war aber auch im WP die lange Geschichtenwerkstatt und viele der Baumgeschichten, da konnte man wie ein Baum denken'.

11.30 Schulgong ertönt. Einige Schüler stehen auf, andere sprechen weiter, z.B. über 'Plätzchenrezepte'. Die L.: 'Seit wann gehen wir nach dem Gong. Ich möchte am Schluss noch etwas sagen'. Die Schüler setzen sich wieder, es wird noch einmal kurz ruhig. L.: 'Ich werde mir heute eure Zettel über die HA mitnehmen und durchsehen und überlegen, ob wir daran (den HA/HH) was ändern können oder auch nicht. Wir sprechen dann nächste Woche darüber. - Wenn ihr mir versprecht, dass ihr am Wochenende eure Nase ganz oft in die frische Luft steckt, dann bekommt ihr keine HA auf'. Mit einem allgemeinen Jubel auf diese Botschaft endet der Unterricht um 11.33. Einige Schüler und die L. verabschieden sich noch persönlich, ein Teil verlässt sofort den Raum, andere räumen noch auf. Auch die L. hat noch mit Aufräumarbeiten zu tun (8*).

Beispieltext (47): Wochenabschlusskreis

Auffallend sind in diesem Protokoll zunächst die Selbstverständlichkeit, mit der dieser Abschlusskreis gebildet und durchgeführt wird (3. Schulj., 1.Hj.), sowie die kommunikativen Kompetenzen vieler Schüler, eine deutliche Entwicklung gegenüber dem Wochenanfangskreis im 2. Schuljahr (s.o.).

Auffallend ist aber auch, dass die Schüler vorwiegend mit dem Kriterium gefallen/nicht gefallen bzw. gut/nicht gut operieren, wobei das Verhältnis eindeutig zugunsten einer positiven Einschätzung (15:2) ausfällt. Frau Esser hatte die erste Schülerin aufgefordert: 'Erzähl bitte besonders, was du in dieser Woche interessant gefunden hast' (8*/19) und später fragte sie einen Schüler, was ihm gut gefallen habe. Dies und die Tatsache, dass sie in der Regel bei entsprechenden Äußerungen der Schüler nicht interveniert, diese nicht kommentiert oder kritisiert, zeigt, dass ihr das Wohlbefinden der Schüler sowie deren allgemeine Einschätzung wichtig sind. Allerdings verbleibt das Gespräch nicht auf dieser Ebene. Im Verlauf werden viele wesentlichen inhaltlichen Details rekapituliert, teilweise gefestigt.

Die beiden negativen Wertungen der Schüler werden von der L. aufgegriffen, hier fragt sie nach, begründet, erläutert und zeigt ein Beispiel. Wichtig erscheint auch, dass sie wegen der geäußerten Schwierigkeiten zu dem Schluss kommt: *‘Dann müssen wir uns das noch mal angucken’*.

Außerdem erkundigt die L. sich in drei Fällen danach, was Schüler in der neuen Woche gerne machen würden. Dies wird auch jeweils mit Vorschlägen für den WP seitens der Schüler beantwortet. Zudem unterbreiten zwei Schüler ohne Nachfrage der L. konkrete Vorschläge für den neuen WP. Wichtig ist auch die Beobachtung, dass die L. Wünsche der Schüler für die weitere U-Planung antizipiert, wie z.B. in der folgenden Passage: *Die L. bestätigt dies und fährt fort: ‘Eure Äußerungen sind ja eigentlich ein Vorschlag, das noch einmal zu machen?’*. Dies wiederum stößt bei den Schülern auf *große Zustimmung*. Ein weiterer Aspekt inhaltlicher Offenheit zeigt sich in den Vorschlägen für neue Lieder, dem Plätzchenbacken und Adventgedichten. Damit verbleiben die Schüler zwar im Horizont ihrer schulischen Erfahrungen, gehen aber deutlich über eine bloße Fortsetzung begonnener Arbeiten hinaus.

Ein besonderes Interesse der L. an den Erfahrungen etc. der Schüler, und damit das für Frau Esser so wichtige Ernstnehmen der Kinder, dokumentiert sich nicht zuletzt an der Tatsache, dass sie die Kinder auch von außerschulischen Vorhaben (Feier im kirchlichen Gemeindehaus) erzählen lässt und sich nach der entsprechenden Aufführung erkundigt.

An mehreren Stellen wurde schon auf das Bestreben von Frau Esser hingewiesen, Themen produktorientiert zu konzipieren und bereits zu Beginn der Arbeit den Schülern entsprechende Perspektiven zu eröffnen. Der Wochenabschlusskreis ist nun das geeignete Forum, auch (Zwischen-)Bilanz zu ziehen. Im vorliegenden Fall äußern sich drei Schüler positiv zum Abschluss des Krippenprojektes und dokumentieren damit, dass sie das Produkt *Krippenausstellung*¹ und den entsprechenden Termin (1. Advent) in ihrer Arbeit perspektivisch verfolgt haben. Als wichtiges Element ist auch die Zwischenbilanz zur Waldausstellung anzusehen. Ohne Aufforderung haben zwei Gruppen ihre Collagen mit in den Kreis gebracht und ohne Aufforderung präsentieren sie diese und stoßen damit auf das Interesse ihrer Mitschüler. Ebenfalls kann das Vorstellen von erarbeiteten Themenbüchern im Rahmen eines Abschlusskreises erfolgen.

Auch Frau Esser nutzt den Gesprächskreis, Themen/Aspekte anzusprechen, die aus ihrer Sicht relevant sind. So führt ad hoc der Zwischenfall mit dem Ring zu einigen Sätzen über den Umgang mit dem Besitz anderer. Außerdem greift sie die HA-Debatte des Vortags noch einmal auf.

Wichtig erscheint noch der Hinweis auf die deutlich erkennbar offene Atmosphäre, in der Schüler neben positiven Dingen auch Langeweile und Schwierigkeiten benennen, für die die L. eine gemeinsame Klärung in Aussicht stellt.

Schließlich ist festzuhalten, dass sowohl L. als auch einige Schüler Notizen über Probleme und Vorschläge anfertigen. Zwei Tage später geht die L. in ihrer sonntäglichen Vorbereitung des neuen WP *expressis verbis* darauf ein (s.o.).

¹ Die Krippe war während der gesamten Adventszeit im Foyer der Schule ausgestellt.

Thematische Gesprächskreise: Einen kurzen, aber instruktiven Einblick in diese methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsform allgemein sowie die Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler und ihre diesbzgl. Kompetenzen vermittelt auch der thematische Gesprächskreis zur Hausaufgabenproblematik (3. Schulj., 1.Hj.). Vorausgegangen war der Brief einer Schülerin an die L., den sie zu Unterrichtsbeginn Frau Esser gegeben hatte und in dem sie u.a. sich *so sehr wünscht, keine Hausaufgaben aufzubekommen*. Am späten Vormittag, also noch am gleichen Tag, thematisiert die L. dann die Problematik mit der ganzen Klasse in einem Gesprächskreis: *Danach habe ich den Aspekt der HA aufgegriffen und fragte die Kinder, warum sie so ungerne HA machen bzw. ob das bei ihnen auch so ist wie bei Kerstin. Wir führen von 11.55 - 12.20 auf Wunsch der Kinder ein langes Gespräch im Kreis über die Bedeutung der HA, warum man sie überhaupt machen sollte, über das Lernen, warum man überhaupt lernt, für wen und ob das überhaupt was bringt? Und was sie bei den HA ärgert, warum HA keinen Spaß machen, was man viel lieber machen möchte. Die Kinder nehmen sich im Gespräch sehr ernst, hören sich entsprechend lange zu und nehmen sich gegenseitig dran. Dann fordere ich sie auf, zu den Fragen, die in dem Gespräch vorkamen, Antworten aufzuschreiben. So sammeln wir bis 12.30 die Fragen an der Tafel. Die Kinder notieren sie und nehmen als HA mit, über ihre HA nachzudenken (7/788).*

Offenheit im Rahmen von Gesprächskreisen

[O-U-I]

Gesprächskreise bieten den Schülern – in der Regel mehr als die übrigen methodisch-organisatorischen Unterrichtsformen – Offenheit auch auf der inhaltlichen Grundsatzebene. Sie können nicht nur entscheiden, ob sie sich inhaltlich in die Gespräche einbringen, inwieweit sie sich auf die Erzählungen/Inhalte anderer Schüler einlassen, von welchen Erlebnissen/Inhalten sie selbst berichten, sondern sie können eigene Themen/Inhalte einbringen und selbst Gesprächskreise zu Themen initiieren, die aus ihre Sicht relevant sind. Außerdem haben sie die Möglichkeit, über kritische Beiträge und inhaltliche Vorschläge Einfluss auf den nachfolgenden Unterricht zu nehmen.

[O-U-M/O]

Gesprächskreise bieten Schülern die Möglichkeit – geplant oder spontan – zur freien und individuellen Gestaltung von Ergebnissen, Produkten, zur kreativ-künstlerischen Darstellungen von Geschichten etc. Zudem haben sie Einfluss auf Zeitpunkt, Dauer und Verlauf dieser Unterrichtsform.

[O-U-S]

Auf der sozialen Ebene bieten sich Räume für die Schüler, Mitschüler und Lehrerin an ihren eigenen (sozialen) Erfahrungen teilhaben zu lassen, und umgekehrt, sich auf die (sozialen) Erfahrungen von Mitschülern und der Lehrerin einzulassen. Außerdem haben sie die Möglichkeit, Themen mit sozialer Dimension unabhängig einer eigenen Betroffenheit einzubringen.

In Gesprächskreisen können die Schüler ebenfalls ihre Gesprächspartner auswählen sowie Einfluss auf die soziale Dimension der Kommunikationsformen und -prozesse nehmen.

4.2.3.2.2.5 Methodisch-organisatorisch nicht offene U-Formen: „... nach der gemeinsamen Wiederholung im Mathematikunterricht ...“ (7/1186).

Im Mathematikunterricht, wir rechnen gemeinsam mit Geld zum Thema: 'Einkaufen in einem Elektrogroßhandel', da wir z.Z. das Thema Elektrizitätslehre im Sachunterricht behandeln. Ich versuche, einige Elektrogeräte an die Tafel zu zeichnen und Preise daran zu schreiben. Ständig bekomme ich neue Geräte, die noch zu zeichnen wären, zugerufen. Wir fangen an, Einkäufe zu starten und als sie dann selbst einkaufen können, zeigt sich, dass einige wie Michael sagen: 'Kann ich mir einen eigenen Computerpreis machen, der ist mir zu teuer?' Ein anderer hofft, dass er einen gebrauchten kaufen kann. Es zeigt sich, dass jeder dann solche Elektrogeräte noch zuzeichnet für seine Sachaufgaben, die er braucht. Auch bei der Anweisung: 'Ihr habt nur 1000 DM zur Verfügung', merke ich sehr schnell, dass einzelne ja längst darüber hinaus rechnen und kommen dann und lassen sich sozusagen mehr Geld geben, um größere Einkäufe zu tätigen. Manche arbeiten auch zusammen. Einzelne haben sich dann beim Addieren größerer Summen verschätzt und ich versuche die schriftliche Addition zwischendurch einigen Kindern zu erklären, die sie so im allgemeinen Unterricht noch nicht hatten (9/38).

Einführungstext (31): Szenen eines methodisch-organisatorisch nicht offenen Unterrichts

In diesem Kapitel werden a) der methodisch-organisatorisch gemeinsame Unterricht (ca. 22%) sowie b) die methodisch-organisatorisch nicht offene Einzel-/Partnerarbeit (ca. 13%) thematisiert. Außerdem sind unter c) zwei Beispiele für den Bereich 'weitere Unterrichtselemente' aufgeführt. Zusammen machen diese Unterrichtsformen ca. 43% des Unterrichts der Lehrerin aus. Neben der Deskription ist die Suche nach Spuren von Offenheit in einem methodisch-organisatorisch nicht offenen Unterricht von Relevanz.

I. Grundsätze: „Eine gemeinsame Einführung oder Erarbeitung ist häufig schon wichtig“ (11/126).

Der Einführungstext (31) skizziert sowohl Szenen gemeinsamen Unterrichts – von der L. so bezeichnet (9/38; 16b/335) – als auch einer methodisch-organisatorisch nicht offenen Einzel-/Partnerarbeit. Die Thematik ist für alle Schüler vorgegeben und auch die Einführung/Erarbeitung wird gemeinsam (frontal) an der Tafel durchgeführt. In der nachfolgenden Festigung/Übung sind ebenfalls alle Schüler mit entsprechenden Sachaufgaben beschäftigt. Allerdings – und dies ist neben der vorgegebenen Grundstruktur charakteristisch für diese U-Formen –, die Schüler haben individuell entsprechend ihren Erfahrungen und Kompetenzen die Möglichkeit – und nutzen diese auch –, Sachaufgaben zu wählen und verschiedene Lösungsstrategien anzuwenden. Damit und den unten folgenden Beispielen wird deutlich, dass Frau Esser tradierte Unterrichtselemente, die sich *bewährt* haben (z.B. eine frontale Erarbeitung), realisiert, dass dieser Unterricht aber auch Freiräume für die Schüler enthält, sodass sich die L. durch ihre Praxis gedeckt zurecht von einem *tradierten Buchunterricht* distanziert, der die Schüler kleinschrittig, gängelnd und im *Gleichschritt* zu belehren sucht (3/12; 11/61; 12/95; s.a. 4.2.3.2.1.4).

Zusammengefasst ergeben sich folgende Strukturmerkmale dieser U-Formen:

- Sie sind inhaltlich und methodisch-organisatorisch im Grundsatz nicht offen;
- enthalten aber auf einer nach geordneten Ebene inhaltliche und methodisch-organisatorische Freiräume für die Schüler und
- umfassen (frontale) Erarbeitungen, Vertiefungen und Vorführungen, Übungsphasen, Phantasiereisen, Unterrichtsgänge etc.

Essentials (37): Merkmale methodisch-organisatorisch nicht offener U-Formen

II. Konkretisierung und Realisierung: „Die Kinder nehmen nach einer Zeit des Zeigens und Agierens der L. vorne an der Tafel diese Form selbst in die Hand, legen selbst Plättchen und nehmen sich dran ...“ (7/439).

a) Methodisch-organisatorisch gemeinsamer Unterricht: „In einem Unterrichtsgespräch, in dem viele Kinder schon sehr selbständig agieren ...“ (22/104).

Die folgenden Beispiele können als charakteristisch für den hier diskutierten Unterricht angesehen werden.

Unterrichtsgespräch zu einem sachunterrichtlichen Thema im 1. Schuljahr:

9.00 Die L. bittet die Schüler ihre WP-Arbeit zu beenden und mit ihren Stühlen in den Sitzkreis zu kommen. Dies geschieht sehr zügig, sodass gegen 9.02 alle Schüler im Sitzkreis sind. Die L. legt auf den Boden: großes Biberposter, drei aufgeschlagene Biberbücher und eine Biberpuppe. Sofort beginnen Schüler zu erzählen, wobei es ein gewisses Durcheinander gibt. Unmittelbar sprechen einige Schüler das an und es wird gemeinsam wiederholt, dass jeweils nur ein Kind sprechen kann. Einzelne Schüler tragen vor:

- wenn Feinde kommen, dann klatschen die mit dem Schwanz aufs Wasser, dass die Angst kriegen und die anderen Biber das hören;
- die können gut tauchen, die bauen ihren Bau ins Wasser (wird dann von einem Schüler in einem Buch gezeigt);
- ich hab geschätzt, wie groß Biberbabys sind, ich hab gedacht, dass sie 5-6 cm sind (da dies nicht abschließend geklärt werden kann, wird von der L. der Hinweis gegeben, dies später in einem Buch zu suchen und nachzutragen);
- die legen den Eingang zu ihrem Bau ins Wasser, damit Feinde den nicht finden (wird von dem Schüler anhand einer Schemazeichnung im Buch gezeigt);
- Biber können klettern, aber besonders gut schwimmen, mit ihrem Schwanz können die sehr gut lenken (da dies von einigen Schülern offensichtlich nicht verstanden wird, weist die L. auf die Lenkung bei einem Boot hin, dazu macht dann ein Schüler einige Ausführungen).

Nun nimmt die L. die Bücher weg, sodass lediglich das Biberposter noch dort liegt und legt beschriftete Karten dazu (Nase, Schwanz, Vorderpfoten, Nagezähne, Hinterpfoten, Schwimmhäute, Kopf, Bart, Ohr). Es folgen Tätigkeitskarten (fühlen, sehen, warnen, paddeln, schwimmen, hören, riechen, steuern, denken, nagen, bauen, greifen). In einem Unterrichtsgespräch, in dem viele Kinder schon sehr selbständig agieren, sich gegenseitig drannehmen, nachfragen, zeigen etc. und die L. nur selten intervenieren muss werden die Karten zugeordnet und wichtige Aspekte angesprochen:

Besonders wird auf die Fähigkeit zum Fällen von Bäumen eingegangen. Zwischendurch die L: 'Wollen wir alle mal wie ein Biber mit den Zähnen machen?' Die Nagebewegung wird von allen durchgeführt. Ein Schüler erwähnt dann, dass die Nagezähne immer wieder nachwachsen.

Ein anderer Schüler holt völlig eigenständig ein Buch und liest eine Passage vor, in der die besonderen Eigenschaften/Möglichkeiten der Biber, ihren Schwanz einzusetzen, behandelt ist. Zwischendurch die L: 'Was ist das besondere der Biber?'

- die langen Krallen, rote Zähne, bauen gute Staudämme
- eine Schülerin erzählt dann von einem Video, auf dem ein Biber einen Baum abnagt, der dann krachend umfällt.

Die L. fragt dann, was Biber fressen: Rinde, Blätter etc. (zu den Blättern führt ein Schüler detailliert aus, dass Biber die Blätter teilweise zum Frischhalten ins Wasser legen - 'wie im Kühlschrank').

Ein weiterer Schüler erzählt, dass sie ihre Babys auf den Rücken nehmen und zeigt dies in einem Buch. Die L. liest daraufhin die entsprechende Passage vor, in der es um die Partnerschaft und das Familienleben der Biber geht. Eine Schülerin fragt am Ende, wie die kleinen Biber geboren werden. Die L. erläutert kurz, dass dies wie bei anderen Säugetieren wie Katze, Hund etc. und auch beim Menschen sei.

Nun werden die noch fehlenden Begriffskarten zugeordnet. Dabei spricht die L. einige Schüler gezielt an, die sich bisher an dem Gespräch nicht beteiligt hatten. Nach dem alle Begriffskarten zugeordnet wurden, werden sie von Schülern noch einmal vorgelesen.

9.25 Der Schulgong ertönt zur Frühstückspause. ... Nach einigen Minuten entdeckt die L., dass eine Schülerin ihre Möhre so angenagt hat, wie Biber dies bei Baumstämmen zu tun pflegen. Sie bittet darum, dies doch einmal zu zeigen, was zu einer großen Belustigung und spontanem Applaus vieler Schüler führt (22*/104).

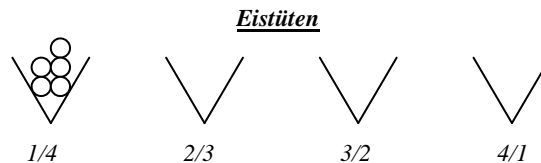
Beispieltext (48): Phase eines methodisch-organisatorisch gemeinsamen Unterrichts

Neben der Thematik *Biber* initiiert die L. in dieser Phase auch die Unterthemen Lebensweise sowie Körperteile und deren Funktionen. Ebenfalls vorgegeben sind die Wiederholung und Erarbeitung in Form eines Gesprächskreises mit Bildern, Wortkarten etc.

Freiräume und Eigenaktivitäten der Schüler zeigen sich bei ihrer Störungsintervention, den in Inhalt, Umfang und Darstellung sehr unterschiedlichen Beiträgen, ihrer teilweise sehr selbständigen Nutzung von Büchern, der Gesprächskultur (gegenseitiges Drannehmen) und der angenagten Möhre.

gemeinsame Erarbeitung von Sachrechenaufgaben im 2. Schuljahr:

11.07 L: 'Passt mal auf, wir wollen mal gemeinsam überlegen'. Sie malt das folgende Tafelbild an:



L: 'Was würde Karina bekommen, wenn sie 5 Bällchen haben möchte und zwar nur Kiwi und Vanille? Was würdet ihr für ein Eis machen?' Es kommen jetzt nacheinander 4 Schüler an die Tafel und stellen durch Bundmalen jeweils eine Version dar. Von rechts beginnend. Die L. fragt nach den ersten beiden Versionen: 'Gibt es noch weitere Möglichkeiten?' Die entsprechenden Zahlen werden jeweils notiert und die Eisbällchen eingezeichnet.

L: 'Was müsste Karina bezahlen, wenn ein Bällchen 50 Pf kostet?' Viele Schüler rufen das richtige Ergebnis sofort in die Klasse. Die L. bittet Martin, seine Rechnung zu sagen und an die Tafel zu schreiben: $50\text{Pf} * 5 = 250\text{Pf}$. Bei der Umrechnung in die gemischte Schreibweise hilft die L.: $250\text{Pf} = 2\text{DM u. } 50\text{Pf}$. Eine zweite Schülerin sagt, dass man auch umgekehrt rechnen könne: $5 * 50\text{Pf}$. Die L.: 'Ich habe gesehen, dass einige das noch anders gerechnet haben und sind auch auf das gleiche Ergebnis gekommen'. Darauf meint ein Schüler, man könne auch $50+50+50+50+50$ rechnen und käme dann auch auf 250. Dies wird kurz diskutiert und ausdrücklich als möglich herausgestellt.

Jetzt fordert die L. die Schüler auf, ihr jeweiliges Lieblings Eis zu nennen. Dem kommen die Schüler in lebhafter Weise nach und rufen viele verschiedene Eissorten in die Kl. L.: 'Ich habe jetzt so viele Sorten gehört, wie ist es denn, wenn ein Kind 3 Sorten und 5 Bällchen möchte?' Mehrere Schüler melden sich und die L. bittet eine zur Tafel. Diese erläutert und malt die

Kombination 1/2/2 an. L.: 'Toll!' Andere Schüler melden sich heftig und wollen auch noch dran kommen. Die L. leitet aber zu den HA über und erläutert, dass sie gerade solche Rechengeschichten mit Aufgaben zur Eisdielen machen sollen. Einige Schüler sind mit 'Oh, ja' etc. zu hören. Es wird wieder relativ lebhaft. L.: 'Sch ...'. Sie erläutert noch einmal und bittet einen Schüler um Wiederholung. Schüler: 'So Rechengeschichten aus der Eisdielen mit Aufgaben, wie viel man bezahlen muss bei 5 Bällchen oder so. L.: 'Auch noch, wie viel Sorten man haben möchte. Es müssen auch nicht nur 5 Bällchen sein, vielleicht geht ja auch eine ganze Familie in die Eisdielen. Und nicht in jeder Eisdielen kostet ein Bällchen genau 50 Pf.

L. schreibt jetzt HA an die Tafel: 26.5.98 - Rechengeschichten malen und rechnen. Schüler: 'Sollen wir das auf ein Blatt machen?' L.: 'Ja, das ist eine gute Idee, dann können wir das in unser Rechengeschichtenbuch aufnehmen' (4/146).*

Beispieltext (49): frontale Erarbeitungsphase

Vorgegeben durch Frau Esser sind der Unterrichtsgegenstand sowie die gemeinsame und frontale Erarbeitung an der Tafel. Deutlich ist auch die Lenkung durch die L. mithilfe relativ enger Fragestellungen, Impulsen sowie die Überleitung zu den Rechengeschichten und den HA.

Einheitliche Lösungswege/-strategien werden dagegen nicht gefordert, vielmehr ermuntert Frau Esser die Kinder, ihre unterschiedlichen Ansätze vorzutragen. Relativ offen sind auch die HA gestaltet: kein tradiertes Päckchenrechnen, sondern individuelle Rechengeschichten. Eigeninitiative der Schüler zeigt auch der Vorschlag für die Nutzung des Rechengeschichtenbuchs.

Zahlreiche vergleichbare Beispiele, in denen sich der Unterricht mal mehr, mal weniger gelenkt oder offen darstellt, sind in den Daten belegt. Die folgenden Stichwörter deuten das Anwendungsspektrum des *gemeinsamen Unterrichts* an: Geschichtenwerkstatt, Phantasiereise, Themeneröffnung im RU, Vorbereitung zum systematischen Betrachten eines Unterrichtsfilms etc. (2; 5; 7/75, 147, 393, 439, 1403; 16b/455; 17/285; 21b/174, 212).

b) Methodisch-organisatorisch nicht offene Einzel-/Partnerarbeit: „... vergleichen aber ihre eigenen Aufgaben sehr genau und kontrollieren in Partnerarbeit“ (7/1186).

Ausdrücklich sieht Frau Esser die Notwendigkeit, Schülern kollektiv in bestimmten Situationen klar vorzugeben, was sie zu erarbeiten, zu festigen und zu üben haben. Dazu eignen sich aus ihrer Sicht auch die Sozialformen Einzel- und Partnerarbeit (11/112).

Die folgenden beiden kurzen Beispiele belegen die Grundstruktur dieser Unterrichtsform: Die Schüler arbeiten nach Vorgabe durch die L. gleichzeitig an thematisch gebundenen (Übungs-)Aufgaben. Auch der Zeitrahmen ist durch die L. abgesteckt und die Materialien teilweise von ihr ausgewählt. Aber auch hier zeigen sich Gestaltungsräume für die Schüler. Sie können zwischen den Sozialformen wählen, sich eigenständig für einen Partner entscheiden, individuell Aufgaben auswählen, Hilfe von der L. oder Schülern in Anspruch nehmen, ihre Hilfe anbieten und Partnerkontrolle durchführen:

Um 10.00 komme ich in die Klasse und ich wiederhole sehr detailliert die Längen, spreche Probleme mit den HA an. Wir sprechen die HA noch mal gemeinsam durch und dann arbeiten die Kinder in Einzel- o. Partnerarbeit an verschiedenen Aufgabenstellungen. Es findet eine rege Hilfe verschiedener Kinder statt, die, die fertig sind, nehmen sich viel Zeit für andere,

geben ihnen Tipps, vergleichen aber auch ihre eigenen Aufgaben sehr genau und kontrollieren in Partnerarbeit. Ich sitze mit verschiedenen schwächeren Kindern da und versuche, anhand von Anschauungsmaterial die Frage der Länge und die Aufgabenstellung zu erarbeiten (7/1186).

Zu Beginn der Stunde haben wir wieder bei Kerzenlicht unser Adventsäckchen geöffnet. Anschließend gebe ich den Kindern nach der gemeinsamen Wiederholung im Matheunterricht verschiedene Arbeitsmaterialien, mit denen sie jetzt die unterschiedlichen Aufgaben wählen und noch mal individuell, auch mit einem gewünschten Partner, üben können und sich Hilfestellung bei mir oder anderen Schülern holen. Ich gehe auf Fragestellungen ein und die Kinder kontrollieren in Partnerarbeit die fertig gestellten AB und Materialien (7/1175).

Beispieltext (50): methodisch-organisatorisch nicht offene Einzel-/Partnerarbeit

c) Weitere Unterrichtselemente: „ ... wenn noch einige von ihrem Theaterstück vorspielen würden“ (18/79).

Einige Unterrichtselemente konnten bei der Auswertung der Daten – insbesondere des Tagebuchs – nicht sinnvoll den bisher dargestellten unterrichtlichen Grundformen zugeordnet werden, sodass der Bereich ´weitere Unterrichtselemente` entstand. Darin subsumiert sind bspw. der Besuch einer Theateraufführung sowie Diktat, Mathematik- und Sachunterrichtstests. Diese Elemente können sowohl inhaltlich und methodisch-organisatorisch offen als auch nicht offen gestaltet sein. Im Folgenden zwei Beispiele:

(Puppen-)Theaterstücke zur Lönigeschichte und Elmar dem Elefanten im 1. Schuljahr:

11.00 Die L. hat die tobenden Kinder eine kurze Zeit beobachtet und sagt jetzt (laut): 'Ich glaube, wir haben jetzt lange konzentriert gearbeitet. Es wäre jetzt schön, wenn noch einige von ihrem Theaterstück vorspielen würden'. Dieser Vorschlag wird von vielen begrüßt.

- Drei Schüler kommen zur L. und fragen, ob sie für die Vorbereitung des Theaterstücks die Klasse verlassen dürfen; die L. bejaht dies, die Schüler holen jetzt ihre Handpuppen und verschwinden.

- Die L. bittet die Schüler, zunächst alles aufzuräumen, womit im Übrigen schon einige beschäftigt sind, die anderen folgen dem.

- Zwei Schüler (unabhängig) gehen zum Wasserkasten und füllen sich in die mit ihrem Namen beschrifteten Becher Wasser ein und trinken.

11.08 L. (laut in die Kl.): 'Habt ihr alles aufgeräumt?' Viele Schüler bejahen dies, worauf die L. eine Schülerin bittet, die Theaterspieler zu holen.

- Die Theaterspieler kommen, rücken selbständig die Sitzbänke vor der Tafel zu einer kleinen Bühne zusammen, ein Teil der Schüler kommt ebenfalls selbstständig nach vorne und setzt sich im Halbkreis vor die 'Bühne' auf den Boden, ohne dass die L. in irgendeiner Weise eingreift. Die anderen folgen.

- Die Theaterspieler beginnen mit der Vorführung in die noch bestehende Unruhe hinein, erst jetzt interveniert die L. und bittet um etwas Geduld und Ruhe.

- Die L. geht zum Pult und läutet mit der Glocke die Theateraufführung ein und sagt dabei: 'Jetzt wird es ruhig wie im Theater'. Dies tritt dann auch ein.

- Einer der drei Schüler imitiert offensichtlich spontan ein Trompetenspiel zur Eröffnung der Aufführung, alle lachen.

- Jetzt spielen die drei Schüler eine ausgedachte Szene als Fortsetzung der Loni-Geschichte bzw. der Kleinen weißen Ente. Sie lassen dabei die drei Stab- bzw. Handpuppen auf der Bühne herum gehen und sprechen: 'Jetzt gehen wir in den Wald'. 'Dann werden wir uns wieder verlaufen.' Sie erzählen von einem langen Weg durch den Wald, dass sie dabei gut zusammenbleiben müssen (dabei fassen sie sich an), einem Schloss, den hohen Mauern,

geschlossenen Türen, der hereinbrechenden Dunkelheit, einem Ritter, der die Tür öffnet: 'Hilfe, ein Ritter', einem Skelett und später: 'Hilfe, ein Gespenst, huu, huu, huu.' Die übrigen Schüler hören überwiegend gespannt zu und applaudieren am Ende. Die L. hält sich in der gesamten Szene völlig zurück.

- Es folgt die zweite Gruppe (2 Mädchen): Auch hier vorab die Glocke, jetzt von einer der Spielerinnen, und die „Trompete“ des Schülers aus der 1. Gr. Die Mädchen erzählen von den zwei Elefanten Elmar und Bunti und benutzen dazu die von ihnen gefertigten Elefantenhandpuppen. Da die beiden ziemlich herum albern, erschließt sich der Inhalt nur teilweise, etwa, dass die beiden sich suchen, dann mit einander streiten, wobei einer ein Ohr verliert. Diese Szene ist relativ kurz und zum Abschluss fragt ein Elefant ins Publikum: 'Könnt ihr das Elmar-Lied singen?' Die Schüler bejahen dies, worauf die Spielerin sie zum Singen auffordert. Die Schüler singen kräftig. Die L. hält sich in der gesamten Szene im Hintergrund.

- Es folgt die dritte Gr. (2 Mädchen): Auch hier wieder die Glocke zu Beginn. Sie spielen wieder von der Kleinen weißen Ente und von Loni, mit ihren Stabpuppen. Zu Beginn ins Publikum: 'Kennt ihr mich schon? Ein vielstimmiges 'Ja' folgt. Sie erzählen nun von Otto, der wieder müde ist und schläft, obwohl die Kinder da sind. Sie versuchen mehrmals, ihn zu wecken, was schließlich auch gelingt. Sie machen ihm klar, dass es heute doch zum „Lilienschloss“ gehen soll. Auch hier hält die L. sich völlig zurück.

In allen drei Szenen waren die 'Besucher' aufmerksame Zuhörer, die an entsprechenden Stellen mitmachten. Es kam zu keinerlei Störungen. Am Ende wollen noch weitere Schüler spielen, die L. verweist aber auf die Uhrzeit und darauf, dass sie dann morgen dran kämen (18/79-124).

Beispieltext (51): (Puppen-)Theaterszenen

Es handelt sich hier um eine Phase inhaltlich und methodisch-organisatorisch nicht offenen Unterrichts. Alle Schüler sind auf Anweisung der Lehrerin gleichzeitig mit dem Inhalt 'Lonigeschichte' bzw. 'Elmar dem Elefanten' beschäftigt und auch die methodisch-organisatorische Grundstruktur der (Puppen-)Theateraufführung ist vorgegeben. Unterhalb dieser Ebene zeigen sich – neben einer relativ großen Selbständigkeit der Erstklässler – Aspekte inhaltlicher Offenheit in der je unterschiedlich ausgedachten Fortsetzung der Geschichten als auch in den methodisch-organisatorischen Gestaltungsräumen für die Schüler (etwa durch das Verlassen des Klassenraums, der Gestaltung des Theaterraums, der Aufforderung zum Singen etc.).

Waldgang mit Förster im 3. Schuljahr:

Bezogen auf unseren Waldgang kann ich mich noch an viele Einzelmomente erinnern. Wir sind z.B. verschiedene Wege gegangen und kamen irgendwann an einen Futtertrog, und da gings um die Frage nach dem Futter und der Abhängigkeit der Tiere, und da stellte sich eben raus, dass der Förster sagte, dass sie die Tiere gar nicht mehr füttern. Also die Frage: 'Was füttert ihr denn?', führte dazu, dass der Förster erklärte, dass es für den Kreislauf und das Gleichgewicht in der Natur wichtig ist, dass schwächere Tiere den Winter nicht überleben und nicht durch zusätzliches Futter über den Winter gebracht werden. Damit die Artenvielfalt und das Gleichgewicht bestehen bleibt. Das war so ein Punkt. - Ich weiß noch, was die Kinder ihn gefragt haben. Wir haben so Blätter gefunden, die auf dem Boden lagen und zum Teil schon angefault waren und wir haben über das Leben unter der Erde dann nachgedacht und auch über die Frage, was passiert jetzt mit den Tieren, die sich auf den Winter vorbereiten? Das war auch so ein Aspekt, Tiere bereiten sich auf den Winter vor. Das war ja auch ne sehr kalte Zeit, wo keine Blätter mehr an den Bäumen waren. Da haben die Kinder schon gefragt, was mit dem Laub passiert. Da hat er auch was über die Laubzersetzung

erklärt. Oder sie haben im Wald entdeckt, dass da diese Gallwespen an den Blättern hingen, diese runden Bälle, die sie erst nicht zuordnen konnten. Da hat der Förster ihnen erklärt, was das für ein Tier ist. Daran wird deutlich, dass viele Fragen ja auch erst aus der Situation heraus entstehen, die man nicht vorwegnehmen kann. Da haben sie z.B. in die Kronen der Bäume geschaut und darüber nachgedacht, warum Bäume gefällt werden, weil auch entsprechend der verschiedenen Stockwerke, die es im Wald gibt, Raum geschaffen werden muss. Also ich denke, sowohl die Fragen, die vorher da waren, aber auch solche, die in der konkreten Situation entstanden sind, da haben die immer wieder angehalten und gefragt und ihn so als Experten wahrgenommen (21b/231).

Beispieltext (52): Walderkundungsgang mit dem Förster

Wenngleich dieser Walderkundungsgang von den Schülern vorgeschlagen wurde (21b/211), war die Gesamtthematik Wald von der L. vorgegeben. Außerdem beschäftigten sich dann alle Schüler gleichzeitig zu einem festgelegten Termin mit der entsprechenden Thematik und vorher gemeinsam zusammengetragenen Fragen. Aber auch hier zeigt sich Offenheit, in dem Schüler individuell und entsprechend eigener Interessen im Wald Beobachtungen machen und Fragen aufwerfen.

Offenheit im Rahmen von methodisch-organisatorisch nicht offenen Unterrichtsformen

[O-U-I]

In diesen Unterrichtsformen gibt Frau Esser die Unterrichtsinhalte in Form von Themen, Aufgaben, Medien u. Materialien vor, mit denen sich alle Schüler in einer entsprechenden Phase beschäftigen. Allerdings haben sie teilweise die Möglichkeit, entsprechend ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen Aufgaben auszuwählen, bei Vorträgen und Aufgabenstellungen (z.B. Rechengeschichten) Schwerpunkte zu setzen sowie individuelle Fragestellungen aufzuwerfen.

[O-U-M/O]

Die methodisch-organisatorische Grundstruktur legt Frau Esser für diese Unterrichtsformen ebenfalls fest. Alle Schüler arbeiten gleichzeitig, gemeinsam frontal (bei einer Erarbeitung an der Tafel, einer Vorführung, einem außerschulischen Lernort etc.) oder in Einzel-/Partnerarbeit in einem vorgegebenen Zeitrahmen, einer zumeist einheitlichen Sozialform und weitgehend gleichen Medien und Materialien. Weitgehend vorgegeben sind auch die Methoden der inhaltlichen Auseinandersetzung (z.B. die Weiterführung/Darstellung der 'Lonigeschichte' in Form eines Rollenspiels).

Freiräume der Schüler eröffnen sich für unterschiedliche Lösungsstrategien (z.B. Rechenunterricht), Nutzung zusätzlicher Medien/Materialien (z.B. Lexika), Darstellungs-/Gestaltungsformen, Inanspruchnahme von Hilfsangeboten und Kontrollverfahren sowie Beobachtungs- und Erkundungsmöglichkeiten (z.B. bei außerschulischen Lernorten).

[O-U-S]

Die Entscheidungsräume der Schüler auf dieser Ebene sind relativ eingeschränkt. Sie haben die Möglichkeit, in einzelnen Phasen Partner für Partnerarbeit/-kontrolle zu wählen, Partner zur eigenen Unterstützung in Anspruch zu nehmen oder selbst Hilfestellung anzubieten sowie in Gesprächskreisen auf andere Schüler einzugehen.

4.2.3.2.3 Der Unterricht aus der Fächerperspektive: „*Vieles kommt eben von den einzelnen Fächern her*“ (3b/67).

Dass ich mit ihnen so ein Thema wie Frühling mit Frühlingsblumen, mit Tieren etc. erarbeite und mit ihnen die Wiese neu entdecke. Dass ich mit ihnen dann in Musik versuche, so ein Stück weit die Notation, also die Noten ein Stück weit reinzubringen und Rhythmusschulung mache und das ganze dann an Blumennamen aufreihe, das ist sehr lustig, und gleichzeitig in Deutsch die Trennung noch mal übe mit sehr langen Blumennamen. Und auch im RU das wiederum aufnehme, um mit ihnen so über Versuche mit Phantasiereisen und das Sensibilisieren für die Schöpfung, so diesen Aspekt zu vertiefen. Dadurch hab ich das Gefühl, ich hab fächerübergreifend bei einem großen Thema sehr viele Möglichkeiten in einem großen zeitlichen Rahmen, besonders im WP, zu einem Thema was zu tun und das den Kindern als ein inhaltliches Ganzes, so diese ganzheitliche Sicht, zu vermitteln, auch durch Plakate und Ausstellungen (3b/57).

Einführungstext (32): Reflexionen zum fächerübergreifenden Arbeiten

Fächerübergreifendes Lernen ist eines der wesentlichen didaktisch-methodischen Prinzipien von Frau Esser (1b/97; s. 4.2.3.2.1.3). Allerdings, nach ihrer Einschätzung *sind damit die Fächer nicht aufgehoben ...* (3b/67). Vielmehr bilden sie und ihre internen Strukturen erst die Basis für fächer- und sektorenübergreifendes Arbeiten. Häufig ist es ein fachdidaktischer Ansatz, der *übergreifend auch in den anderen Unterricht hineingeht* (1b/95). Dies gilt besonders für den RU mit seiner Frage der Elementarisierung (1b/28, 95), aber auch für den handlungs- und projektorientierten SU (1b/100; s.a. u. 'Wald').

Im Folgenden werden daher die einzelnen Fächer vorgestellt sowie die jeweiligen externen (fächerübergreifend) und internen (sektorenübergreifend) Bezüge herausgearbeitet. Um die Systematik dieser Bezüge vorab transparent zu machen, wird im folgenden Unterkapitel die Konkretisierung und Realisierung dieses didaktisch-methodischen Prinzips exemplarisch aufgezeigt.

Offenheit, sofern sie denn für wichtig, für notwendig angesehen wird, muss sich, so Frau Esser, in irgendeiner Form in allen Fächern auch niederschlagen. Dabei gibt es Gemeinsamkeiten, aber auch *Unterschiede in der Offenheit zwischen den einzelnen Fächern* (27/220). Diese herauszuarbeiten ist ein besonderes Anliegen dieser Fallstudie.

Wie oben schon festgestellt, kommt den beiden Fächern RU und SU in der Konzeption von Frau Esser eine besondere Bedeutung zu, gleichsam eine Leitfunktion (1b/28, 43,95,100; 3b/67). Sie stehen daher auch am Beginn der Betrachtung, es folgen der Deutsch- und der Mathematikunterricht. Die Fächer Kunst/Werken, Sport, Musik und Englisch werden abschließend in einem Kapitel zusammengefasst (4.2.3.2.3.6).

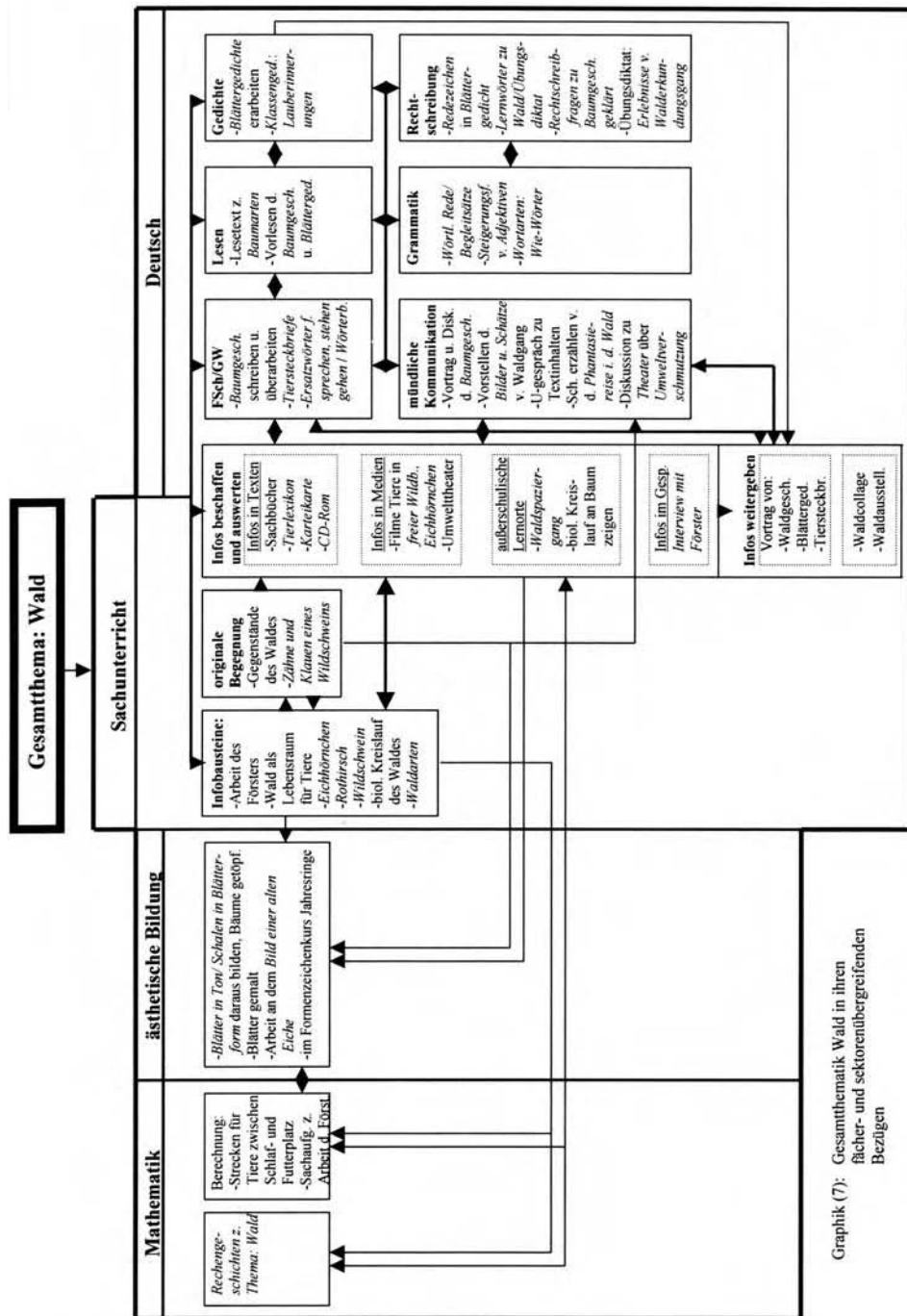
4.2.3.2.3.1 Fächer- und sektorenübergreifendes Arbeiten: „*Text zu Lernwörter (Wald/Herbst) als Übungsdiktat getippt (Erlebnisse vom Walderkundungsgang ...), Klassengedicht zu 'Lauberinnerungen' ... geschrieben ...*“ (7/38).

In Kapitel 4.2.3.2.1.3 wurden die Grundsätze des didaktisch-methodischen Prinzips bereits herausgearbeitet. An dieser Stelle soll exemplarisch die unterrichtliche Umsetzung aufgezeigt werden. Zunächst zwei Beispiele¹ in Kurzform, bevor dann ein Strukturdiagramm folgt:

¹ Gesamtthema *Frühling* siehe Eingangstext 32.

(Gesamt-)Thema *Lasten tragen*: Ausgangspunkt ist hier im RU die Geschichte *Der weite Weg nach Bethlehem*, in der eine Schnecke schwere Lasten nach Bethlehem trägt (s. 4.2.3.2.3.2). Diese Thematik ist von der L. lediglich für den RU und die ästhetische Bildung vorgesehen. In Letzterer wird die Schnecke getöpft und begleitet im RU die Schüler *auf dem weiteren Weg nach Bethlehem*. Die Thematik wird dann aber durch die Schüler mit dem Deutsch- und dem Mathematikunterricht verbunden. Zunächst nimmt man die begonnene Geschichte auf Initiative der Kinder in den WP und die Geschichtenwerkstatt auf. Später entwickelt ein Schüler eigenständig *eine Rechengeschichte von ... verschiedenen Schnecken, wo man die einzelnen Strecken, die die Schnecken zurücklegen, berechnen muss*. Dies führt schließlich dazu, dass solche Schneckenaufgaben/-geschichten des Schülers in den neuen WP aufgenommen werden (7/818, 840, 1135, 1163, 1192).

Gesamtthema *Wald* (Strukturdiagramm): Ausgangspunkt ist in diesem Fall das SU-Thema *Wald*, das in seinen fächer- und sektorenübergreifenden Bezügen in den Daten (7) ausführlich, facettenreich und mit sehr vielen Details dokumentiert ist, sodass sich das folgende Strukturdiagramm ergibt (s. Graphik 7):



Graphik (7): Gesamthematik Wald in ihren fächer- und sektorenübergreifenden Bezügen

4.2.3.2.3.2 (ev.) Religionsunterricht (RU): „Dass das einzelne Kind so im Mittelpunkt steht, dass ich ihm gerecht werden will, es ernstnehmen und offen für seine Bedürfnisse sein will, das kommt vom RU bzw. der Theologie her“ (21b/144).

Das Wesentliche ist, wenn ich biblische Texte einbringe, dass ich mich mit den Kindern auf die Suche nach Möglichkeiten zur Identifikation mache und dass ich versuche, die Erfahrungen der Menschen von damals, die ich für sehr elementar halte, wieder lebendig werden zu lassen. Dass die Kinder begreifen, dass ihre eigenen Erfahrungen diesen Menschen schon bekannt waren und dass die Auseinandersetzung über die Identifikationsfiguren es leichter macht, über sich selbst ins Gespräch zu kommen. Ganz zentral ist bei der Erarbeitung und Auseinandersetzung mit diesen Texten die Sprache der Psalmen, die für mich so eine Schlüsselfunktion hat, indem man über Worte der Angst, des Vertrauens, des Zweifels ins Gespräch kommt und über den Gott, der diesen Namen wie `Du bist bei mir` hat und die Kinder diese Nähe so erfahren. So kann man diese Worte übernehmen und die haben einen Schlüssel, um auch die Texte im NT aufzuschließen und neu lesen und Entdeckungen machen zu können. Weil dort Menschen die bekannten Psalmworte zu ihren eigenen Worten haben werden lassen, indem sie sich darin wieder entdeckt haben oder erkannt haben, dass ihre Erfahrungen darin transportiert worden sind. Genau das ist dann auch der Ansatz für die Kinder, auch sie können sich und ihre Erfahrungen dann darin wieder erkennen (21b/102).

Einführungstext (33): Kinder entdecken sich mit ihren Erfahrungen in den biblischen Psalmen

Der (ev.) RU (eines der beiden Studienfächer der L.) und sein Anliegen, das einzelne Kind in den *Mittelpunkt* zu rücken, ihm gerecht zu werden, es ernst zu nehmen und offen für seine Bedürfnisse zu sein, bildet für Frau Esser, wie bereits in Kapitel 4.1 gezeigt, die anthropologisch-pädagogische Basis ihrer gesamten schulisch-unterrichtlichen Arbeit.

In diesem Kapitel werden neben den religionspädagogischen Grundlagen die spezifischen didaktisch-methodischen Aspekte entfaltet, wobei sich Offenheit als vielschichtiges Prinzip von zentraler Bedeutung erweist.

I. Grundsätze: „Grundsätzlich vertrete ich den erfahrungsorientierten RU, der von den Schülern ... ausgeht, ..., dann aber unbedingt auch die biblischen Texte ... einbringt ...,also nach dem bibelorientierten Ansatz“ (21b/70).

Die Basis des RU ist für Frau Esser die theologische Erkenntnis, dass Gott *jemand* ist, *der sich in den Ängsten und Hoffnungen findet, der sich eben auf die Seite der Kinder stellt. So wie in der Befreiungstheologie Gott auf der Seite der Armen steht (21b/76).* Verdichtet findet sich diese theologische Mitte in Psalmtexten, wenn Gott *diesen Namen wie `Du bist bei mir` (Ps. 23,4) erhält (21b/102).* Im Gefolge dieser zentralen Erkenntnis rückt für Frau Esser auch in Schule/Unterricht das einzelne Kind in den Mittelpunkt, ihm gerecht zu werden, wird zum wesentlichen Anliegen (1b/28; 21b/144).

Daraus entwickelt die L. ein stark an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler orientiertes Verständnis von RU, das über diesen hinaus Bedeutung hat *und übergreifend auch in den anderen Unterricht hinein geht (1b/95):* Ausgehend von den Erfahrungen der Kinder, möglichen *Ängste(n)* und ihrem Erleben von *Druck* macht Frau Esser deutlich, dass Kinder *immer wieder Perspektiven, ... Ermutigung, ... Unterstützung, ... Aufbauendes* in Schule/Unterricht benötigen (1b/92). Im Anschluss entsteht ein

Spektrum an Optionen, das mit *Räumen*, in denen sich Kinder wohl fühlen, beginnt und bis zu ganz konkreten Anforderungen ihrer beruflichen Zukunft (vgl. 4.1) reicht. Welchen spezifischen Beitrag der RU hier leistet, gilt es im Folgenden herauszuarbeiten.

Auf der Grundlage der beiden religionspädagogisch-didaktischen Entwürfe, dem **erfahrungsorientierten**¹ und dem **bibelorientierten**² Ansatz, entwickelt Frau Esser ihre Konzeption: *Grundsätzlich vertrete ich den erfahrungsorientierten RU, der von den Schülern, ihren Erfahrungen und ihrer Lebenswirklichkeit ausgeht, diese in den Blick nimmt, dann aber unbedingt auch die biblischen Texte entsprechend mit einbringt und den Kindern die Möglichkeit geben will, sich selbst darin, in den dort zur Sprache kommenden Erfahrungen, wiederzufinden, Hoffnungen und Hilfen zu finden, also nach dem bibelorientierten Ansatz. Und auch die Auseinandersetzung zwischen der Lebenswirklichkeit des Menschen einerseits und Gott andererseits in den Blick zu nehmen, sich mit der Frage nach Gott auseinandersetzen, aber nicht ein Gottesbild vorgeben (21b/70). An anderer Stelle wird dezidiert erläutert (s. Et 33), dass den Ausgangspunkt die Erfahrungen der Kinder bilden, die sich in den verdichteten Erfahrungen biblischer Texte wiederfinden (21b/102). Die ebenfalls überlieferte Erfahrung, etwa das Gott auf der Seite der Geängstigten steht, kann wiederum zu der Erfahrung der Schüler führen, dass Gott sich eben auf die Seite der Kinder stellt (21b/76).*

In diesem Kontext ist für die L. **Offenheit** ganz zentral, ja die vielleicht wichtigste Offenheit überhaupt, wenn der Unterricht offen ist für die Erfahrungen, Ängste, Gefühle, Hoffnungen und Wünsche der Kinder und ihnen durch die Psalmtexte Räume gegeben werden, aber auch gegenüber dem, was jedes Einzelne in einem biblischen Text für sich entdeckt. Zudem weist die L. auf die besondere Bedeutung der Offenheit im Denken der Kinder im RU hin (21b/127,174, 180, 189). Im Übrigen finden diese Intentionen eine vielfache Entsprechung in offenen Elementen auf der didaktisch-methodischen Ebene (16b/259).

Neben dieser Offenheit kommt wesentliche Bedeutung dem didaktisch-methodischen Anliegen der **Elementarisierung** zu, die die L. mit der folgenden Fragestellung umreißt: *Wie kann ich didaktisch so reduzieren, dass ich die Kinder da abhole, wo sie stehen? Wie kann ich es schaffen, auch Kinder ernst zu nehmen, auch aufgrund ihrer emotionellen Ausgangslage ernst zu nehmen, und wie kann ich Kinder nicht nur auf einer rein kognitiven Ebene, sondern auch durch die Sprache der Gefühle Möglichkeiten des Ausdrucks geben (1b/28).*

Als weiteren Aspekt der Grundstruktur ihres RU bezeichnet die L. das **emotionale Lernen**. Ihre Ausgangsüberlegung dabei ist, *dass sich etwas sehr fest in meinem Kopf verankert, wenn es etwas mit mir emotional zu tun hat, weil es mich nicht so schnell wieder los lässt (21b/158).*

¹ Erfahrungsorientierter Ansatz: Hier bezieht sich Frau Esser primär auf den Rahmenplan Grundschule (HKM 1995, Wiesbaden), der in seinem ersten Teil die „Grundschule als Ort grundlegender Erfahrungen“ versteht.

² Bibelorientierter Ansatz: Unter dieser Terminologie ist der Ansatz von Baldermann (z.B. 1980; 1996) subsumiert.

Gleichsam als Gegenpol dazu verweist sie aber auch auf Phasen ihres RU, in denen *mehr mit informierenden Einheiten* gearbeitet wird (21b/89).

Die Grundstruktur enthält zudem *ökumenische Elemente*, wo auch die *katholischen und islamischen Kinder etwas über ihren Glauben erfahren und weitergeben* (21b/89).

Zusammengefasst ergeben sich folgende Grundsätze:

Der (ev.) RU basiert auf der theologischen Einsicht, dass Gott auf der Seite der Kinder steht, und ist gekennzeichnet durch:

- **Erfahrungs- und Bibelorientierung;**
- **Offenheit;**
- **Elementarisierung;**
- **emotionales Lernen;**
- **informierende Einheiten sowie**
- **ökumenische Elemente.**

Essentials (38): Prinzipien des (ev.) RU

II. Konkretisierung und Realisierung: „... haben die Kinder ... den Vorschlag gemacht, selbst eine Bibelwerkstatt in Form einer Stationsarbeit ... durchzuführen“ (16b/259).

a) Erfahrungs- und Bibelorientierung: „... diese Worte in Körpersprache übersetzen ...“ (21b/115).

Aus der Sicht von Frau Esser sind für die Schüler *während des 1. Jahres* Erfahrungen mit der *eigenen Identität* in der *neuen Situation* und dem Verhältnis zu anderen *ganz zentral*. Daher liegen die Schwerpunkte primär auf den *sozialen Bereiche(n)* bzw. *elementare(n) Formen des Zusammenlebens*. Dies bedeutet etwa *über Ängste, Streit und Freude nachzudenken und sich selbst und den Anderen kennenzulernen und wertzuschätzen. Auch Streit aufzuarbeiten, elementare Formen des Miteinanders zu praktizieren, etwa mit Streitsituationen umzugehen. Oder sich etwa auf die Fährte zu begeben, wer bei uns die Friedensstifter sind ...* (21b/35, 41, 68). In diesen Kontext ist auch die konsequente Arbeit an dem *‘Ich-bin-Ich-Heft’* zu stellen (21b/58). Diese thematische Fokussierung auf den sozialen Bereich rechtfertigt die L. – auch gegenüber kritischen Eltern – damit, dass sie ein *zentrales Thema von Religion* darstelle (21b/41).

Mit zwei Unterrichtsbeispielen bzw. einer Verbindung der beiden durch die Schüler deutet die L. ihre diesbzgl. Praxis an: Im ersten Fall denkt sie zunächst mit den Kindern auf einer *metaphorischen Ebene* nach, *was so eine Aussage bedeutet: ‘Du bist mein Licht’?* Eine Konkretisierung erfolgt dann, wenn im nächsten Schritt gefragt wird: *Wer kann das sein? Wer könnte das konkret für uns in der Klasse sein?* In einer folgenden Einheit wird das *‘Märchen vom einsamen Riesen’* (O. Wild) thematisiert und gespielt. Die Schüler stellen nun, sehr zur Freude und zum Erstaunen der L., eine Verbindung her, indem sie feststellen, dass *der Riese zu dem kleinen Jungen* sagen könnte: *‘Du bist mein Licht’*. Die L. beobachtet in dieser Unterrichtsphase, dass die Schüler *ganz viele rote Fäden* entdecken und *Personen, die exemplarisch für etwas stehen*, zusammen bringen (21b/45).

Dagegen kommt im 1. Schuljahr der *'liebe Gott'* so direkt nicht unbedingt vor und außerdem verzichtet Frau Esser hier bewusst auf biblische Texte bzw. *die biblischen Geschichten in der üblichen Form*, da diese *in der Art der Auslegung für diese Altersstufe zu sehr verkürzt und zu sehr vereinfacht* werden (21b/30, 85).

Ab etwa Mitte des 2. Schuljahrs beginnt dann die *elementar(e)* Arbeit mit der Bibel. Zunächst sind es noch *Wortkartenimpulse mit biblischen Aussagen, ... die zunächst gar nicht religiös besetzt sind*, in der Hoffnung, dass die Schüler *eigene Erfahrungen an sie herantragen oder diese Worte in Körpersprache übersetzen oder in Bilder oder in Musik ...* (21b/115). Zunehmend rücken dann aber biblische Texte, vor allem Psalmtexte, in den Mittelpunkt. In den darin verdichteten menschlichen Erfahrungen können sich die Kinder wieder finden, aber auch aus der ebenfalls überlieferten Erfahrung von Gottes Nähe Hoffnung und Stärke gewinnen (21b/102; s. Et 33).

Ein solcher Prozess ist exemplarisch dokumentiert und als materialisiertes Resultat in Form eines Wandplakates skizziert (s. am Ende des Kap.). Am Beginn standen dabei Erfahrungen (hier als Information/Wissen aus Medien, Erzählungen etc.) von einer bedrohten Welt (bedrohte Menschen, Tiere und Umwelt), damit verbundene Sorgen der Kinder sowie Psalmtexte, in denen andere Menschen ihre vergleichbaren Erfahrungen überliefert haben. Die weitere Erfahrung dieser Menschen, dass Gott gerade in Bedrängnis auf ihrer Seite steht, gab ihnen neue Hoffnung und ließ auch die Schüler von *einer neue(n), friedliche(n) und sanftmütige(n) Welt* träumen.

Vehement weist die L. die Vermittlung eines *einseitige(n) Bild(es) vom allmächtigen Gott* zurück, eines Gottes, *der alles sieht, der alles hört, der ein Stück weit auch als erzieherische Instanz benutzt wird*. Da die Kinder häufig dieses Gottesbild *durch ihre religiöse Prägung* in sich tragen, ist *eine sehr lange Zeit* notwendig, damit die Kinder diese Vorstellungen hinterfragen. Die L. möchte dagegen durch die Arbeit mit biblischen Texten Gott *als jemand vorstellen, nahe bringen bzw. entdecken lassen, der sich in den Ängsten und Hoffnungen findet, der sich eben auf die Seite der Kinder stellt*. Grundsätzlich ist sie der Meinung, dass sie selbst als Lehrerin auch *nicht dogmatisch* sein sollte (21b/76, 115).

b) Offenheit: „... offen ist für die Erfahrungen ...“ (21b/189).

Die zentrale Aussage von Frau Esser, nach der die *vielleicht wichtigste Offenheit überhaupt* darin besteht, dass *der Unterricht offen ist für die Erfahrungen, Ängste, Gefühle, Hoffnungen und Wünsche* der Kinder, dass der RU ihnen *durch die Psalmtexte Räume* für individuelle Entdeckungen gibt und den Kindern *Offenheit im Denken* ermöglicht wird (21b/127, 174, 180, 189), wurde schon mehrfach hervorgehoben. Damit wurde im Wesentlichen auch bereits das Spektrum der inhaltlichen Offenheit im RU aufgezeigt. Gezeigt wurde ebenfalls (s. a), welche religionspädagogisch-didaktische Konzeptionen die L. im Gefolge entwickelte. An dieser Stelle kann somit eine Beschränkung auf einige Aspekte der Unterrichtspraxis erfolgen.

Inhaltliche Offenheit: Im Kern ist der RU inhaltlich offen für die Erfahrungen, Ängste, Wünsche etc. der Schüler. Ihre geäußerten oder von der L. diagnostizierten Bedürfnisse

(etwa nach sozialer Orientierung und Geborgenheit) bestimmen zu einem wesentlichen Teil die – im Kontext des Faches legitimierbaren – Themen des RU.

Über diese grundsätzlichen Einflussmöglichkeiten der Schüler hinaus belegen die folgenden Beispiele exemplarisch konkrete inhaltliche Mitgestaltungsmöglichkeiten: So weiten Schüler durch ihre Initiative eine Unterrichtseinheit zur Bibel inhaltlich deutlich aus (s.u.); sie wählen im Rahmen der Psalmeinheit *ihren Psalm* aus, an dem sie intensiv arbeiten und in das Psalmbuch aufnehmen; für Vorträge bestimmen sie inhaltliche Schwerpunkte und konkrete Überlegungen werden in den Unterricht aufgenommen (21b/174,192).

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die *L. assoziatives Lernen stark bevorzugt*, offene Impulse gibt, *also Impulse ..., die sehr offen sind für die eigenen Gedankengänge der Kinder* (methodisch unterstützt durch Zurückhaltung der L., Sprechblasen, nicht festgelegte Gesichter und Körperhaltungen von Menschen auf Bildern, Phantasiereisen, Gestaltungen in der Raummitte, entsprechend offene AB etc.) etwa im Anschluss an Geschichten oder biblische Texte (21b/180), wie das folgende Beispiel zeigt:

Gegen 8.00 beginnen wir eine RU-Stunde mit dem Thema: Der weite Weg nach Bethlehem - eine Schnecke stellt sich vor. Mit Hilfe einer Phantasiereise versetzen wir uns in die Zeit vor fast 2000 Jahren in Palästina. Die Kinder versetzen sich nach der Phantasiereise in eine Schnecke, die ich als Tonfigur auf ein langes weißes Papier als Weg gelegt habe. Die Kinder erzählen von ihren Gedanken in der Phantasiereise und überlegen, welches Unheil diese Schnecke gesehen haben könnte, malen und schreiben mit Hilfe eines AB ihre Gedanken danach auf. Um ca. 8.45 gehen wir in den Werkraum und töpfern Schnecken, es soll ihre Schnecke werden. Diese getöpferte Schnecke soll sie begleiten auf dem weiteren Weg nach Bethlehem (7/840).

Beispieltext (53): Phantasiereise als offener Impuls

Frau Esser bezieht die Kinder im Anschluss an offene Impulse individuell weiter mit ein, indem sie *wissen möchte, was jetzt jedes einzelne Kind dazu gedacht hat und in welche Richtung es jetzt gerne weiterdenken würde. ... sie versucht, diese Überlegungen aufzunehmen oder miteinander zu verbinden* (21b/174). Außerdem ist sie bemüht, Aussagen der Kinder bei *wesentlichen Dingen wie dem Verständnis von Texten nicht in richtig oder falsch einzuteilen, sondern ein differenzierendes Gespräch zu suchen* (21b/180). Auch im RU ist es wichtig, Fragen der Kinder zuzulassen, die Kinder aufzufordern Fragen zu stellen, sie zu einer *Fragehaltung* zu führen, dass sie *hinterfragen und selbst Fragen zulassen und nicht zu schnell dogmatisch vorgefasste Antworten geben* (21b/185). Frau Esser möchte neugierig auf Texte machen, *gerade auch auf biblische Texte*, damit die Kinder sich individuell Inhalte erschließen (21b/185).

Methodisch-organisatorische Offenheit: Im Gefolge der offenen Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich eine Vielfalt von offenen Räumen für die Schüler. Auch dazu zwei Beispiele.

Die schon mehrfach erwähnte Bibelwerkstatt ist ein Beispiel dafür, wie sowohl der Unterricht offen ist hinsichtlich des Schülerwunsches für eine bestimmte Methode (Offenheit gegenüber der Unterrichtsmethode) als auch die von den Schülern gewünschte Werkstatt/Stationsarbeit durch eine methodisch-organisatorisch offene Grundstruktur

(Offenheit der Unterrichtsmethode), die den Schülern während der Arbeit Freiräume eröffnet, gekennzeichnet ist:

Im RU wurde die Thematik *‘Die Bibel - ihre Entstehung, ihr Aufbau’* behandelt. Etwa zeitgleich fand in kirchlichen Räumen des Ortes eine Bibelausstellung statt, die als außerschulischer Lernort besucht wurde. *Die Kinder waren da sehr aufmerksam und haben sehr viele Anregungen, auch von der Art der Ausstellung, mitgenommen. Obwohl das Thema unterrichtlich schon so gut wie abgeschlossen war, haben sie in der Schule dann den Vorschlag gemacht, selbst eine Bibelwerkstatt in Form einer Stationsarbeit mit Ausstellung durchzuführen. Dann sind die teils auf Schwerpunkte zurückgekommen und haben Ideen zusammengetragen und wollten sich Zeit nehmen und so verschiedene Stationen aufbauen, an denen sie die Möglichkeit haben, vertiefend zu arbeiten. Dann haben wir das gesammelt, und einer hat die Stationen alle in den Computer getippt und den Laufzettel gemacht, und ich hab mir die Schwerpunkte angeschaut und gesehen, dass ich ihnen noch von meinen Materialien dazu Material raussuche.* Folgende Unterthemen wurden an den Stationen bearbeitet: 1. Griechisches und hebräisches Alphabet auf Papier und in Ton, Namen, Begriffe, Einzelsätze; 2. Jesajatext auf Lederrollen schreiben; 3. Regal als Ordnungssystem für die Bücher der Bibel zeichnen und aus Streichholzschachteln basteln; 4. Abschreiben von Bibeltexten wie Mönche des Mittelalters, 5. Bilder aus alten Bibeln nach- oder abmalen; 6. Zusammenstellen eines Psalmbuches. *Das ist so eine Arbeit gewesen, so das Resümee der L., wo sich das durch die Kinder verselbständigt hat, wo die auch das ganze selbst organisiert haben, die Inhalte und den Aufbau und auch wie man gut den Überblick behalten konnte. Auch, dass wir daran einen ganzen Tag gearbeitet haben. Die Zusammenarbeit war dabei ganz offen. Das war zu Beginn des 4. Schuljahrs (14b/233, 245; 16b/259; 21b/192).*

Beispieltext (54): Schülerinitiative zur Durchführung einer Bibelwerkstatt

Das zweite Beispiel bezieht sich auf die häufig im RU praktizierte methodisch-organisatorisch offenen Grundformen Freies Schreiben und WP (7/1163, 1383; 21b/192) und belegt ebenfalls Offenheit gegenüber den Initiativen der Schüler:

Nach einer Geschichte und einem Gespräch über diese Geschichte im RU schlägt Marie vor, wir könnten doch jetzt diese Geschichte im Freien Schreiben weiter schreiben, wie sie auch noch hätte zu Ende gehen können, was die großen Jungens hätten tun können nach dem Streit. Ein weiteres Mädchen sagt, dass man nach dem Schreiben das auch spielen könnte. Ich greife die Ideen auf und die Kinder setzen sich an ihre Tische und schreiben nach ihren Möglichkeiten eine Fortsetzungsgeschichte. Später wird auch gespielt (9/6).

Beispieltext (55): Schülerinitiative für Freies Schreiben im RU.

c) Elementarisierung: „... dass Kinder im Grunde genommen einen Zugang zu diesem Text finden ...“ (21b/127).

Elementarisierung ist für mich, so die L., eine Leitfrage, nämlich wenn wir mit biblischen Texten arbeiten, wie ich die angemessen erzählen bzw. weitergeben kann, so dass Kinder im Grunde genommen einen Zugang zu diesem Text finden und zwar so, dass der Funke überspringt zwischen dem Text bzw. den dort transportierten Erfahrungen und den Erfahrungen der Kinder. ... Elementarisieren heißt immer auch, gemeinsam auf die Suche zu gehen nach der elementaren Erfahrung, die in dem Text liegt. Da können Kinder aufgrund ihres Lebens andere finden als ich (inhaltliche Dimension/HH). ... Da muss ich auch offen sein und sensibel sein etwa in der Art des Erzählens. Die Psalmen sind für mich ein Schlüssel der Elementarisierung, weil in

ihnen ganz wesentliche Erfahrungen der Menschen enthalten sind (21b/127). Als Beispiel einer solchen Elementarisierung ist die oben (a) skizzierte Reflexion über das Psalmwort *‘Du bist mein Licht’* anzusehen.

d) Emotionales Lernen: „ ... einer gewissen Befreiung von Dingen, die belasten“ (17/358).

Das Einbeziehen der emotionalen Dimension in den Unterricht findet bei der L. eine zweifache Begründung: Einerseits gehören Gefühle zu den Erfahrungen, der Lebenswelt der Kinder (Erfahrungsorientierung), andererseits fördern emotionale Bezüge der Kinder zum Unterrichtsgegenstand ihren Lernprozess (emotionales Lernen im engen Sinn). Die in Kap. 4.2.1.2.2 bereits ausführlich herausgearbeitete starke Einbeziehung der emotionalen Dimension in die gesamte schulisch-unterrichtliche Arbeit findet hier Ausgangspunkt und Legitimation.

Orientierung an den Gefühlen der Kinder im RU belegen zunächst die folgenden zwei Unterrichtsskizzen:

- *Was natürlich häufig passierte, ungeplant zwar, wenn ich im RU über Gefühle gesprochen habe, dass Kinder in offenen Räumen über ihre eigenen Gefühle oder Ängste Aussagen formuliert haben. Das war vorher für mich nicht zu ahnen, was sie teilweise sehr Persönliches geschrieben haben, sich frei geschrieben haben* (17/342).

- *Damit hat das Freie Schreiben eben auch die Funktion einer gewissen Befreiung von Dingen, die belasten. Dafür sind natürlich Sensibilität und ein gewisser Schutz notwendig. Das spielt ganz häufig in meinem RU eine Rolle, wenn ich da das Augenmerk drauf lege, sich mit Menschen zu identifizieren und zu erspüren, dass diese Menschen ähnliches erfahren und erleben und dass man sich mit eigenen Gefühlen und Erlebnissen wieder findet. Wenn sie dann von mir Angebote bekommen, darüber zu schreiben, dann halte ich das immer so offen von der Gestaltung her, häufig mit Gesichtern, die dann sehr offen sind, die uns nur eine Vorgabe in der Kopfform oder der Körperhaltung machen, damit sich die Kinder darin wieder finden können und über sich erzählen. Das war häufig so ein Moment zu sehen, dass Kinder sich von etwas befreien oder im Schreiben lernen, dass andere auch so spüren, und dass sie darüber reden können* (17/358).

Beispieltext (56): Raum für Gefühle der Kinder im RU

Emotionale Bezüge im Unterricht helfen nach Einschätzung der L. den Schülern, Einsichten und Kenntnisse besser zu behalten, und bieten die Chance, *Verbindungen herzustellen, Beziehungen zwischen dem, was man schon mal gespürt und gedacht hat oder was einem einmal wichtig war, sei es auf der inhaltlichen Ebene, sei es auf der Ebene, dass man da schon einmal eine bestimmte Entscheidung getroffen hat oder auch entsprechend methodisch etwas erlernt hat* (21b/158).

Ein charakteristisches Beispiel dafür ist die durch Schüler hergestellte Verbindung zwischen der Aussage *‘Du bist mein Licht’* und dem *‘Einsamen Riesen’* (s.o. a). Auch in der Einheit *‘Lasten tragen’* (3. Schulj.) lässt sich erkennen, wie Schüler über emotionale Bezüge Verbindungen herstellen. Dort *knüpfen* sie im Zusammenhang mit dem stellvertretenden Tragen von Lasten an den *eigenen Klassenerfahrungen und Empfindungen* an, die *bereits im Laufe der Schuljahre thematisiert* wurden und sie *erinnern Personen: Obdachlose, Kinder in Elendsvierteln usw.* (7/818, 840, 1137, 1163).

Freundschaft ist in diesem Zusammenhang eine wichtige Einheit im 1. Schuljahr, die im Übrigen auch die Ganzheitlichkeit des Unterrichts aufzeigt. Ausgangspunkt ist die *Freundschaftsgeschichte von der kleinen weißen Ente und dem Kaninchen Lino*. Die L. erzählt aus dieser Geschichte und die Schüler setzen *die Erzählung mithilfe von Stofftieren in ein Rollenspiel um*. Anschließend bildet man einen Kreis und spielt das *Freundschaftsburgenspiel, indem einzelne Kinder versuchen müssen, die Kinder, die außerhalb des Kreises sind, durch eine angenehme Berührung in den Freundschaftskreis hinein zu holen. Die Kinder sind sehr konzentriert und aufmerksam und genießen die Berührung und dieses Spiel am Ende der Stunde*. In der Fortsetzung der Einheit werden weiteres Erzählen, Phantasie Reisen, Gespräche etc. eingesetzt, um die *Bedeutung von Freunden, was Freunde nicht tun dürfen, wofür Freunde wichtig sind* und eigene *Erfahrungen mit Freundschaft* zu thematisieren. Schließlich geht es darum, mit Kindern *Erfahrungen und Gefühle mit Einsamkeit, sich verirren, verlassen sein, keine Freunde zu haben* zu besprechen, zu malen, zu spielen (7/318, 764, 1080,1383).

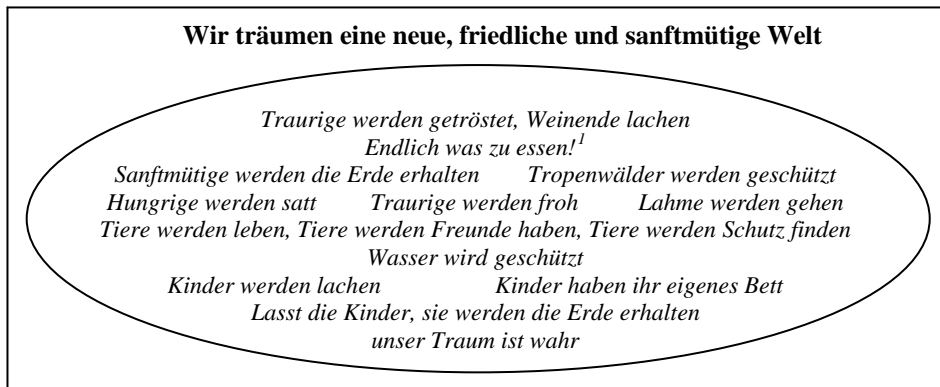
e) Informierende Einheiten: „... *den geschichtlichen Hintergrund mitbekommen ...*“ (21b/95).

Hier verweist die L. auf eine Einheit zur *Bibel als Buch*. Dabei sollen die Kinder lernen, *wie die biblischen Geschichten entstanden sind*, sie sollen auch *den geschichtlichen Hintergrund mitbekommen und erkennen, dass die Bibel nicht vom Himmel gefallen ist*. Schüler sollen eine *Chance bekommen zu begreifen, dass eben der schriftlichen Überlieferung eine mündliche vorausgegangen ist und dass dadurch eben auch Veränderungen im Text vorzufinden sind* (21b/95). In diesem Zusammenhang ist auch die Bibelwerkstatt noch einmal zu nennen (s.o. b). Eine informierende Einheit zum Islam wird ebenfalls in den Daten erwähnt (s.u. f). Schließlich sind hier die wenigen Hinweise auf die Thematik *Schöpfung/Umweltschutz, das Sensibilisieren für die Schöpfung*, anzusiedeln (1b/50; 3b/63).

f) Ökumenische Elemente: „... *wo auch die katholischen und islamischen Kinder etwas über ihren Glauben erfahren ...*“ (21b/89).

Zunächst verweist Frau Esser darauf, dass weder katholische noch muslimische Kinder ihren (ev.) RU verlassen. Sie fährt dann fort: *Mir ist schon wichtig, dass dann der muslimische Glaube seinen Ort hat in meinem RU und auch die muslimischen Kinder aktiv werden können und etwas einbringen können, z.B. von ihrer Gebetshaltung und das den anderen vermitteln. Dass wir uns darüber auch informieren*. In diesem Zusammenhang erwähnt sie auch die kreative Arbeit an einem Islambuch sowie entsprechende Vorträge durch die Schüler im Anschluss (21b/89, 192). In einem konkreten Fall massiven Drucks gegenüber einem türkischen Jungen und *rassistischer Sprüche* in ihrer Klasse realisiert die L. – nach gründlichen Reflexionen über eine adäquate Behandlung und einem entsprechenden zeitlichen Abstand – eine *Islameinheit*, um damit *ein neues Denken zu initiieren* (16b/208).

Abschließend das Resultat einer konkreten Verbindung der Grundsätze des RU als Wandplakat (großer Weltkreis mit vielen Bildern; in einer RU-Werkstatt in dieser Form auf Initiative der Schüler entstanden; hier lediglich als vereinfachte Strukturskizze – 22*/Anh.).



Graphik (8): RU-Wandplakat

Offenheit im Rahmen des Religionsunterrichts

[O-U-I]

Die zentrale Offenheit für Frau Esser, ihre Offenheit für die Erfahrungen, Ängste, Hoffnungen etc. der Schüler konkretisiert sich im RU im Wesentlichen in Erzähl-, (freien) Schreib- und Gestaltungsräumen sowie deren individueller Auseinandersetzung mit (biblischen) Texten, insbesondere Psalmtexten. Indem sie in dieser Auseinandersetzung bestimmte Erfahrungen thematisieren, andere dagegen nicht, nehmen sie konkreten Einfluss auf die Inhaltlichkeit des RU. Darüber hinaus gestalten Schüler bei der Unterrichtsplanung Themen inhaltlich mit oder erweitern diese um Aspekte, die sie interessieren.

Eine weitere Dimension inhaltlicher Offenheit ergibt sich im Gefolge der Abwehr dogmatischer Haltungen im RU, und dies sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrerin.

[O-U-M/O]

Methodisch-organisatorische Offenheit im RU umfasst ein Spektrum, das von vielfältigen Alltagsentscheidungen (z.B. Erarbeitungs- u. Gestaltungsformen) über Wahlmöglichkeiten für Unterrichtsformen (z.B. Freies Schreiben, WP) und in Einzelfällen bis zur grundsätzlichen Planungsebene reicht (z.B. initiieren Schüler eine ganztägige *Bibelwerkstatt* mit Stationsarbeit und anschließender Ausstellung). Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den vielfältigen Ausdrucks- und Gestaltungsräumen (Rollenspiele, Bilder/Collagen, Texte, Ausstellungen etc.), die sich als konstitutive Elemente der Schüler- und Bibelorientierung des RU ergeben.

[O-U-S]

Auch die sozialen Freiräume des RU (Schüler wählen teilweise selbständig Sozialformen, Partner für gemeinsame Gestaltungsaufgaben etwa bei Rollenspielen, gehen in Unterrichtsgesprächen auf ihre Mitschüler ein etc.) sind auf das Grundverständnis von Religionspädagogik und -didaktik mit ihren ausgeprägten sozialen und emotionalen Dimensionen zurückzuführen.

¹ Rufen Menschen in einer Sprechblase.

4.2.3.2.3.3 Sachunterricht (SU): „Die sachunterrichtlichen Aspekte haben einen hohen Stellenwert bei mir“ (16b/12).

Ein Nachtrag zur WP-Arbeit: Eine Reihe von Kindern hatte sich gezielt in den Gruppen an die Vorbereitung der Waldausstellung gegeben und überlegt, dass sie Blätter beschriften wollen und ausstellen. Sie haben den Blätterwirrwarr geordnet, in entsprechenden Büchern nachgeschaut und begonnen, eine Struktur in die Ausstellung hineinzubringen. Ihre Absprachen, wie man dies im Prinzip machen kann, haben sie untereinander besprochen (7/555).

Einführungstext (34): selbständige Vorbereitung einer Waldausstellung durch Schüler

SU – dem zweiten Studienfach der L. – kommt, wie schon mehrfach angeführt, neben dem RU ein besonderer Stellenwert in der gesamten unterrichtlichen Konzeption und Realisation zu.¹ Ist es im RU primär die theologisch-pädagogisch motivierte Frage nach den Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler, so sind es didaktisch-methodische Aspekte, die dem SU seine exklusive Stellung verleihen.

Auch in diesem Kapitel werden zunächst die Grundsätze des Faches herausgearbeitet, wobei ein hohes Maß an Offenheit – wie im Einführungstext belegt – und eine besondere Vielfalt der didaktisch-methodischen Aspekte zu konstatieren ist. Es folgt als Konkretisierung und Realisierung eine exemplarische Darstellung dieser Grundsätze im Sinne einer Verifizierung an der Thematik 'Wald', deren Planung und Realisierung ausführlich in den Daten dokumentiert ist (3. Schulj. – 7/1-1579 u. Anh.). Als Ergänzung werden am Ende einiger Abschnitte stichwortartig Beispiele aus anderen Unterrichtskontexten angeführt. Außerdem schließen mehrere relevante SU-Einheiten, in denen die einzelnen Aspekte miteinander verbunden sind, das Kapitel ab.

I. Grundsätze: „... wie Kinder in die Lage versetzt werden, sich auch selbständig Dinge zu erarbeiten, einen Verstehensprozess anzustoßen und dabei auszugehen von der Interessenlage der Kinder ...“ (1b/42).

Zunächst ist die **fächerübergreifende** Relevanz des SU herauszustellen. Die L. denkt in der gesamten Unterrichtsplanung stark vom SU her und entwickelt ausgehend von Sachthemen fächerübergreifende *Zusammenhänge zu anderen Fächern*, um aus deren Perspektive *an den Sachthemen weiter zu arbeiten* (16b/12; 3b/57; s. 4.2.3.2.1.3 u. 4.2.3.2.3.1). Diese *fächerübergreifende Themenarbeit* wird im Sinne von *Projektorientierung* verstanden, da sie nach Einschätzung der L. viele Merkmale davon enthält (3b/57). Bedeutung für den *gesamten Unterricht* kommt dem SU auch deshalb zu, weil die ihn kennzeichnenden Grundsätze resp. (didaktisch-methodischen) *Strukturen* (s.u.) in die übrigen Fächer *einfließen* (1b/100).

Wie schon ausführlich dargestellt (4.2.3.2.2.3) achtet die L. bei der Auswahl von Themen oder der Akzeptanz von Schülervorschlägen darauf, dass sowohl die Inhalte als auch die in den Einheiten für die Schüler zu erlernenden/zu festigenden methodischen Qualifikationen relevant, resp. **exemplarisch** sind.

Auch das Bemühen, bei den Schülern *einen Verstehensprozess anzustoßen*, ist auf den *Schwerpunkt des SU* zurückzuführen. Dabei ist von der *Interessenlage der Kinder* und

¹ Die L. betont allerdings, dass SU im Studium nicht so einen hohen Stellenwert eingenommen hat wie RU (21b/144).

ihren Fragen auszugehen. Wichtig ist, dass die Schüler eine Frage-/Forscherhaltung und entsprechende Kompetenzen entwickeln und in die Lage versetzt werden, *sich zu informieren* und *sich auch selbständig Dinge zu erarbeiten* (1b/42, 418; 21b/8, 217).

In einigen Daten wird von **Schülern als Experten** gesprochen (Computerexp.; Exp. für den *Weg vom Korn zum Brot*; Exp. für Inhaltsverzeichnisse - 2*/83; 5/43; 6/112; 7/1092 u. Anh.), wenn diese sich besondere Kenntnisse/Fähigkeiten zu einem ausgewählten Schwerpunkt erarbeiten und andere Schüler sich in dieser Sache an sie wenden können (in einem Fall bietet ein Schüler das von sich aus an - 22*/32). Daher wird das Bemühen um eine Entwicklung von Schülern zu Experten hier als Grundsatz für den SU aufgenommen.

Ebenso das weite Teile des Unterrichts prägende Prinzip der **Handlungs- und Projektorientierung**, das von der L. synonym auch als *ganzheitlich* bezeichnet wird, hat seine Wurzeln im Verständnis des SU. Die L. sieht dies sehr klar: *Das, was ich heute versuche, so auch an Strukturen in den gesamten Unterricht einfließen zu lassen, hat sicherlich was mit diesem handlungs- und projektorientierten bzw. ganzheitlichen SU zu tun, den ich immer so als Überbau im Kopf habe*¹ (1b/100; s. 4.2.3.2.3.1).

Als einen weiteren *Gedanken im Hinterkopf* für die gemeinsame thematische Planung mit den Schülern, in der Regel vom SU ausgehend, bezeichnet die L. die perspektivische Orientierung an einem **Produkt**: einer *Ausstellung*, einem *Plakat* und/oder einem *Buch*, *Steckbriefe(n)* etc. (3b/51).

Im letztgenannten Planungskontext wird auch das grundsätzliche Bemühen formuliert, **Experten rein zu holen** und außerschulische Lernorte aufzusuchen (3b/51).

Das Sammeln von **Materialien** bzw. das Anlegen von thematischen Materialkisten (z.B. *Indianerkiste* - 3b/285) und deren unterrichtliche Nutzung sowie der Einsatz geeigneter Medien kann als weiteres Prinzip des SU angesehen werden (3b/288; 16b/12). Dabei achtet die L. inzwischen (im Gegensatz zu ihrem früher häufigen Einsatz einengender *Lückentexte* etc.) besonders darauf, dass die Kinder mittels dieser Materialien *selbst Inhalte eröffnet bekommen* und *nicht zuviel vorgegeben ist* (21b/8).

Der SU hebt sich, wie schon angedeutet, durch seine **vielfältigen Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten** für die Schüler bei Planung und Durchführung vom übrigen Unterricht ab (3b/51; 17/467). Besonders ausgeprägt sind sowohl die inhaltliche als auch die methodisch-organisatorische Offenheit.

Schließlich ist SU nicht an eine bestimmte unterrichtliche Grundform gebunden, sondern kann sowohl in **methodisch-organisatorisch offenen als auch gemeinsamen Unterrichtsformen** realisiert werden (7/988, 1060).

Zusammengefasst ergeben sich folgende Grundsätze: **Der SU**

- **hat thematisch und didaktisch-methodisch fächerübergreifende Relevanz;**
- **seine Themen sollten inhaltlich und methodisch exemplarisch sein;**
- **er soll bei den Schülern Verstehensprozesse anstoßen;**
- **von ihrer Interessenlage und ihren Fragen ausgehen;**

¹ Frau Esser führt in diesem Zusammenhang aus, dass ihr diese Konzeption, also das, was sie *heute unter SU* versteht, *nicht im Studium vermittelt* wurde.

- ihnen zu einer Frage-/Forscherhaltung verhelfen;
- sie befähigen, *sich Informationen zu erarbeiten, selbständig Dinge zu erarbeiten*;
- ihnen eine Entwicklung zu *Experten* ermöglichen;
- handlungs- und projektorientiert bzw. ganzheitlich aufgebaut sein;
- eine perspektivische Orientierung an einem Produkt enthalten;
- *Experten* und *außerschulische Lernorte* mit einbeziehen;
- auf thematische Materialien und Medien zurückgreifen, die nach Möglichkeit den Schülern ein eigenständiges Erschließen eröffnen;
- vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler bei Planung und Durchführung bieten und kann
- in methodisch-organisatorisch offenen und in gemeinsamen U-Formen realisiert werden.

Essentials (39): Prinzipien des SU

II. Konkretisierung und Realisierung: „... die Kinder versetzen sich in den Wald und überlegen, wo in dem Waldhaus ... Tiere leben, ordnen die Magnethaftbilder zu“ (7/988).

a) Thematisch und didaktisch-methodisch¹ fächerübergreifende Relevanz: „... Klassengedichte zu Lauberinnerungen am Computer geschrieben ...“ (7/40).

Die vielfältigen strukturellen und inhaltlichen Bezüge des fächerübergreifenden Prinzips wurden bereits durch das Strukturdiagramm (4.2.3.2.3.1) herausgearbeitet. Dort wird auch die besondere Nähe zwischen SU und dem Deutschunterricht, nicht zuletzt durch die starke Verzahnung der Sektoren 'Infos beschaffen', 'FSch/GW' und 'mündliche Kommunikation', deutlich.

Eine Quantifizierung² der beteiligten Fächer SU, Deutsch, Kunst und Mathematik an der Waldthematik ergibt folgendes Bild, wobei auch hier die dominanten und nahezu gleichgewichtigen Anteile von SU und Deutsch gegenüber den beiden anderen Fächern signifikant sind:

- die gesamte Einheit ist auf 20 U-Tage innerhalb von 4 Wochen verteilt;
- sie umfasst insgesamt 35,25 U-Stunden = 100 %;
- davon entfallen
 - 15,25 U-Stunden = 43,26 % auf SU
 - 13,25 U-Stunden = 37,59 % auf Deutsch
 - 3,75 U-Stunden = 10,64 % auf Kunst
 - 3,00 U-Stunden = 8,51 % auf Mathematik

Die thematische Anknüpfung in diesen Fächern (außer SU) an das Thema 'Wald' ergibt einerseits eine sinn- und verständnisstiftende Dimension für Inhalte dieser Fächer (z.B. Deutsch: Steigerungsformen von Adjektiven für den Vergleich von Tieren; Mathe-

¹ Diesem zweiten Aspekt, der Bedeutung der didaktisch-methodische Grundsätze des SU für die übrigen Fächer soll hier nicht nachgegangen werden, vielmehr wird auf die allgemeine Erörterung (4.2.3.2.1.3) sowie die Ausführungen zu den einzelnen Fächern verwiesen.

² Eine exakte zeitliche Abgrenzung ist weder gegenüber anderen Unterrichtsinhalten noch zwischen den einzelnen Fächern immer möglich. Bei den Zeitangaben handelt es sich daher um plausible Circawerte. So wird etwa 1 Unterrichtsstunde zu Baumgeschichten im Freien Schreiben je zur Hälfte dem SU und dem Deutschunterricht zugeordnet.

matik: Größenbereich Längen für Berechnung und Vergleich von Strecken zwischen Schlaf- u. Futterplätzen von Tieren) und führt andererseits zu einer tieferen Durchdringung, Ergänzung und Festigung sachunterrichtlicher Aspekte durch zusätzliche Beiträge der übrigen Fächer und stellt somit nicht eine bloß oberflächlich aufgesetzte Anlehnung dar. Die Beiträge der Fächer im Einzelnen:

Deutsch:

- allgemeine Beschäftigung mit der Thematik durch Baumgeschichten im Freien Schreiben/GW und entsprechenden Lernwörtern im Rahmen von Rechtschreibübungen;
- differenzierte Vergleiche von Tieren, Bäumen etc. durch Steigerungsformen von Adjektiven;
- Leseübungen mit thematischen Texten;
- Vorträge und Diskussionen zu verschiedenen Aspekten im Rahmen der mündl. Kommunikation;
- Vertiefung von Einsichten in den biologischen Kreislauf durch Blättergedichte und wörtliche Rede.

Mathematik:

- Sachaufgaben zu Wald/Arbeit des Försters, z. B.: Arbeitszeiten des Försters, Altersunterschiede von Bäumen; Baumbestände (Anzahlen), von Kindern entwickelte Aufgabe zur Streckenlänge
- aneinander gelegter Baumstämme (21b/253);
- Berechnung, Zuordnung und Vergleich (z.B. dem Schulweg) von Entfernungen zwischen Schlaf- und Futterplatz der Tiere im Kontext von Größenbereich Längen/Streckenberechnungen;
- Rechengeschichten zum Zählen und Addieren/Subtrahieren von Baumästen, Punkten auf Pilzen;
- Integration von Jahresringen in den Formenzeichenkurs.

Kunst:

- sinnlich-ästhetische Annäherung an / Auseinandersetzung mit der Struktur von Blättern durch das Ab- und Nachbilden von Blättern in Ton und dem Malen von Bäumen/Blättern.

b) Inhaltlich und methodisch exemplarische Einheit: „... exemplarisch für den biologischen Aspekt des SU ...“ (21b/211).

Aus Sicht von Frau Esser steht die Thematik *‘Wald exemplarisch für den biologischen Aspekt des SU (21b/211):* Wald als Lebensraum für Pflanzen und Tiere (Schlaf- und Futterplätze); Tiere im Winter; einzelne Tiere: Eichhörnchen, Rothirsch, Wildschwein; biologischer Kreislauf des Waldes (*Warum ersticken wir nicht im Laub? Stockwerke des Waldes, Bodenlebewesen*); Baumarten (Beispiele für Nadel- u. Laubbäume); Teile des Baums und Sträucher des Waldes; Zusammenleben von Pflanzen, Tieren und Menschen (z.B. Arbeit des Försters, Winterfütterung); Umweltschutz.

Methodische Qualifikationen der Schüler ergeben sich durch Planung und Reflexion der Einheit; Sammeln und Ordnen von Blättern, Pilzen etc.; Beschaffung und Auswertung von Informationen aus Expertenbefragung, Literatur, Filmen, Umwelttheater; Präsentation von Ergebnissen in Vorträgen, Ausstellungen, Büchern etc.

Weitere in den Daten ausgeführte sachunterrichtliche Gesamtthemen: Verkehrserziehung, Dinosaurier, Jahreszeiten, Sexualität, Planetensystem, Indianer, Tiere, Wasser, Kartoffel, Technik (z.B. Schiffe), Geographie (Wohnort, Hessen), Elektrizitätslehre (*Glühbert u. Wolfram*).

c) Anstoß von Verstehensprozessen der Schüler: „ ... weil einige sich nicht vorstellen können ...“ (23*/62).

Diesem Bemühen kommt die L. nach, indem sie die Thematik in einen übergeordneten, fächerübergreifenden und ganzheitlichen Zusammenhang mit vielen didaktisch-methodischen Varianten und Freiräumen für die Schüler stellt, in wichtigen Erarbeitungsphasen gemeinsam mit ihnen detailliert, kleinschrittig, handlungsorientiert und anschaulich mit Medien und Materialien vorgeht sowie die besonders wichtige Kommunikation fördert.

In einem wenig spektakulären Beispiel – hier nur exemplarisch angemerkt – aus dem 1. Schuljahr (Einführung des Buchstabens X) deutet sich das Bemühen um das Verständnis der Schüler im Unterrichtsalltag an: *Ein Schüler liest den Artikel über X-Beine, weil einige sich nicht vorstellen können, was damit gemeint ist. Ein Schüler wird gebeten, vor der Klasse sich mit X-Beinen zu postieren und an ihm wird dann das X genau nachgespurt (23*/62).*

Der übergeordnete Bogen, der den Schülern Zusammenhänge erschließt, spannt sich bei der Thematik 'Wald' von dem Walderkundungsgang, dem Sammeln von Gegenständen und einem Interview mit dem Förster (und einer entsprechenden Vorbereitung), über die unterrichtliche Aufarbeitung, die vielfältige und fächerübergreifende Erarbeitung von Detailkenntnissen (der Teilbereiche Tiere, Pflanzen/Bäume, biologischer Kreislauf), Tierfilmen, Umwelttheater bis hin zu Baumgeschichten, Blättergedichten, Plakaten/Collagen, Baumbüchern und einer Waldausstellung.

Das folgende Unterrichtsprotokoll belegt die Detailerarbeitung des biologischen Kreislaufs in einer methodisch-organisatorisch gemeinsamen Unterrichtsphase, in der die Schüler aber auch eigenständig an vorgegebenen Aufgabenstellungen arbeiten:

- Zunächst aus den Vorüberlegungen der L: ... *plane eine Unterrichtsstunde, in der Kinder den Kreislauf innerhalb des Waldes erkennen, die Bedeutung des Lebens im Waldboden erfahren und erahnen, warum wir nicht im Laub ersticken.*
- Der entsprechende Unterricht: *Um 10.05 beginne ich die dritte Stunde mit der Fragestellung, warum wir nicht im Laub ersticken. Während die Kinder Vermutungen anstellen und Wissen einbringen, entwickel ich zu diesem Wissen ein Tafelbild mit einem Baum und dem Laub und versuche mit den Informationen der Kinder eine Tafelskizze zum Kreislauf zu zeichnen und auch schriftlich zu skizzieren, der deutlich macht, wie aus den verwelkten Blättern wieder Humus wird und die Nährstoffe erneut von den Wurzeln aufgenommen werden und somit wieder neue Blätter an den Bäumen entstehen können. Das Wissen der Kinder reicht aus, um dieses weitgehend selbständig an der Tafel zu entwickeln. Danach lesen sie einen entsprechenden Text. Die Kinder werden darin über die Erdarbeiter im Waldboden verstärkt informiert. Insbesondere versuchen sie über einen Vergleich herauszuarbeiten, wie viele Erdarbeiter dort im Waldboden am Arbeiten sind. Die Kinder versuchen auf dem AB die Skizze und die Informationen, die sie selbst zusammengetragen haben, aufzuzeichnen und festzuhalten (7/627, 691).*

Beispieltext (57): methodisch-organisatorisch gemeinsame Unterrichtsphase im SU

Analog wird in anderen Phasen der Einheit gearbeitet: mit *Waldhaus* an der Tafel und *Magnetaftbildern ...*, *wo in dem Waldhaus in welchen Geschossen die Tiere leben; Körperteile des Eichhörnchens* und deren Funktion; *das Eichhörnchen und seine Nahrung.*

Einen wichtigen Beitrag zum Verstehensprozess der Schüler leistet auch die intendierte kommunikative Struktur des SU im Rahmen der Waldthematik – über die regelmäßigen Unterrichtsgespräche hinaus – besonders durch Vorträge, Ausstellungen etc., und zwar auf zwei Ebenen: Zunächst wird dieser Prozess durch die Vorbereitung von Vorträgen (z.B. zum Rothirsch) und der Waldausstellung bei den beteiligten Schülern voran getrieben, die übrigen Schüler der Klasse gewinnen dann später Einsichten über die gehaltenen Vorträge, Zwischenberichte (z.B. im Wochenabschlusskreis) und der kommentierten Ausstellung.

d) Von der Interessenlage und den Fragen der Schüler ausgehen: „Häufig erzählen sie davon ...“ (21b/211).

Diesen Aspekt schildert die L. bezogen auf die Waldthematik wie folgt: *Für das Thema Wald und Tiere interessieren sich natürlich die Kinder. Häufig erzählen sie davon, vieles wollen sie wissen, lesen Bücher darüber usw. Als ich das Thema für eine umfangreiche Einheit vorschlug, weil es ja auch exemplarisch für den biologischen Aspekt des SU ist und im Rahmenplan steht, waren fast alle Kinder sehr begeistert* (21b/211). An anderer Stelle ergänzt sie: *Z.B. im Zusammenhang mit unserem Waldthema, das ich so allgemein vorgegeben hatte, war es so, dass sich die Kinder ganz stark mit Tieren beschäftigen wollten und sich ihre eigenen Schwerpunkte gesetzt haben* (14b/159).

e) Den Schülern zu einer Frage-/Forscherhaltung verhelfen: „... vorher Fragen zu sammeln ...“ (21b/216).

Hier lassen sich eine allgemeine und eine konkrete Ebene unterscheiden:

Auf der allgemeinen Ebene, so wie das *eigentlich immer im SU* gemacht wird, werden zu Einheitsbeginn Fragen, Ideen und Vorstellungen gesammelt sowie Cluster gebildet. In diesem Zusammenhang fragen die Schüler, ob auch eine Beschäftigung mit Waldtieren möglich wäre und schlagen einen Walderkundungsgang und eine Waldausstellung vor, da sie diese *Möglichkeiten schon von anderen Themen* her kennen (21b/211).

Konkrete (Interview-)Fragen werden vor dem Walderkundungsgang und der Begegnung mit dem Förster gesammelt (z.B. nach der Abhängigkeit der Tiere untereinander und vom Wald, der Winterfütterung: *Was füttert ihr denn?* etc.). Dies entspricht dem Prinzip, dass die Kinder vor dem Besuch eines außerschulischen Lernortes *immer gefordert sind, vorher Fragen zu sammeln, nachzugucken und sich schon mal schlau zu machen* (21b/216). Dieses Prinzip findet auch bei Sachfilmen Anwendung, so auch bei den entsprechenden Tiervideos (s.u. k).

Allerdings, da *vielen Fragen ja auch erst aus der Situation heraus entstehen, die man nicht vorwegnehmen kann*, fragen die Kinder im Wald (*da haben die immer wieder angehalten und gefragt*) nach der *Laubzersetzung*, *Gallwespen* (die runden Bälle an den Blättern), *warum Bäume gefällt werden?* etc. (21b/230).

Die Forscherhaltung der Schüler wird weiter durch das Sammeln von Gegenständen (Blättern, Zweigen, Rinde, Moos, Pilzen etc.) ausgebaut. Außerdem zeigt sich diese Haltung bei einem einzelnen Schüler, der auf eigene Initiative von zu Hause Klauen und Zähne eines Wildschweins mit in den Unterricht bringt. Gemeinsam werden in Büchern die *präzisen Namen* gesucht und Möglichkeiten einer Ausstellung bedacht (7/1093).

f) Schüler nehmen Informationen auf, erarbeiten sich selbständig Dinge: „ ... im Text zu markieren ...“ (7/55).

Haben Schüler eine Frage-/Forscherhaltung eingenommen, so sind im nächsten Schritt entsprechende Informationen zu erarbeiten: Informationen (z.B. über den biologischen Kreislauf) durch die direkte Vermittlung der L. und/oder durch selbständige Erarbeitung. Letzteres wird innerhalb der Einheit an zahlreichen Beispielen deutlich: Schüler informieren sich in (Tier-)Lexika und Karteien (etwa zum Rothirsch); sie erarbeiten (teilweise in Gruppen) Waldplakat, -collage, -ausstellung; sie erstellen eigene Texte zum Waldgang mit dem Förster sowie Baumgeschichten.

Eine entsprechende Unterrichtsphase ist exemplarisch im Einführungstext (34) dokumentiert. Im weiteren Fortgang der dort dargestellten Szene zeigt sich aber auch, dass manche Kinder dabei Probleme haben und die L. sie über *gezieltere Aufgabenstellungen* und *die Aufforderung, diese Informationen im Text zu markieren und dann in irgendeiner Form festzuhalten*, anleiten muss (7/555).

g) Schüler entwickeln sich zu Experten: „ ... Experten bei ihrer Ausstellung ..“ (21b/231).

Wenngleich in den Daten zur Waldeinheit lediglich dreimal *expressis verbis* so benannt, werden Schülerexperten erkennbar: Ein Schüler bringt Klauen und Zähne eines Wildschweins mit und vertieft sich über Bücher in die Thematik, sodass die L. resümiert: ... *er wird bestimmt Experte für Wildschweine* (7/1092). An anderer Stelle sucht ein Schüler einen *Blattexperten* (7/Anh.) und weitere besondere Kenntnisse/Fähigkeiten im Sinne von Expertenwissen entwickeln Schüler bei ausgewählten Tieren sowie der Waldausstellung. Zum Ende der Einheit stellt die L. fest: *Übrigens waren die Kinder später selbst Experten* (analog zum Förster als Experten – s.u./HH) *bei ihrer Ausstellung, auch für andere Klassen* (21b/231).

h) Handlungs- und projektorientierter bzw. ganzheitlicher Aufbau der Einheit: „ ... Blätter gesammelt und in Ton gedrückt/abgebildet ...“ (7/152).

Diese Prinzipien zeigen sich durchgängig von der gemeinsamen Planung, über die Erarbeitungsformen bis zur abschließenden Waldausstellung: fächerübergreifende Arbeit; Wald, Bäume, Blätter etc. werden erwandert, erlebt, gerochen, erfüllt (z.B.: *Blätter gesammelt und in Ton gedrückt/abgebildet*); Phantasie Reisen in den Wald und einen hohlen Baum; Filme, Umwelttheater, Waldausstellung; Spiele zum Thema Wald; emotionale Dimension über die Thematik des Überlebens der Tiere im Winter/Fütterung und in Blättergedichten (Blätter fallen und vergehen).

i) Perspektivische Orientierung an einem Produkt: „ ... dass das jeweilige Buch dem einzelnen Kind gefallen soll ...“ (1a*/29).

Bereits im ersten Gespräch zur Themeneröffnung und Vorbereitung des Walderkundungsgangs machen Schüler aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen mit entsprechenden Einheiten Vorschläge für ein Waldplakat, eine Ausstellung und Vorträge. Da sich dies mit den Intentionen der L. deckt, werden schon zu diesem Zeitpunkt erste konkrete Überlegungen (Sammeln von Gegenständen im Wald) angestellt. Eine deutliche Pro-

duktausrichtung der Schüler zeigt sich im Verlaufe der Einheit nicht zuletzt in der großen Selbstverständlichkeit und Routine bei entsprechenden Aufgaben: Sie sammeln beim Walderkundungsgang entsprechende Gegenstände und bringen später weitere mit in den Unterricht, sie bereiten Collage und Ausstellung systematisch vor, sie erarbeiten und präsentieren Vorträge, erstellen Tiersteckbriefe und Baumbücher, geben Zwischenberichte zu ihren Arbeiten (etwa im Wochenabschlusskreis) und führen relativ selbständig die Ausstellung durch.

Die Ausstellung enthält:

- Bäume/Sträucher: Baumscheiben (Jahresringe), Rinde, Blätter, Früchte, Beschreibungen etc.
- Tiere: Bilder, Beschreibungen, Futter, Klauen und Zähne etc.
- biol. Kreislauf: aufgeschichteter Waldboden mit Blättern an der Oberfläche, Skizzen und Beschreibungen etc.

Weitere in den Daten aufgeführte Produkte (teilweise durch die Schüler angeregt): Wiesenbuch, Kartoffelbuch, Zeitbuch (3b/331); Buch *Vom Korn zum Brot* (5*/146); Hessenbuch, Buch und Plakat zum Thema Sexualität, Ich-Buch (14b/164; 16b/224); Entenbuch und -plakat (21b/8); Ausstellung *Vom Korn zum Brot* (5*), Krippenausstellung (7/840), Ausstellung und Wandplakat zur Verkehrserziehung (15*). Grundintentionen – die die L. den Schülern immer wieder deutlich macht – etwa bei der Erstellung von Büchern sind, *dass das jeweilige Buch dem einzelnen Kind gefallen soll, aber auch einen möglichen Leser neugierig machen muss* (1a*/29).

Wichtig erscheint noch der Hinweis der L., dass auch bei der Planung (gemeinsam mit den Schülern) von Experimenten generell überlegt wird, wie die Ergebnisse zusammengetragen und *für alle sichtbar* gemacht werden können, im Gegensatz zu einer lediglich individuellen Erarbeitung auf einem AB (21b/8).

j) Einbeziehung von Experten und außerschulischen Lernorten: „... Naturlehrpfad ...“ (21b/398).

Der Walderkundungsgang mit dem Förster als Experten stellt eine Verbindung beider Aspekte dar. Gemeinsam wird diese Exkursion vorbereitet (Fragen/Interview) und ausgewertet (*Texte zum Waldgang*, Waldausstellung). Zusätzlich wird durch die Mutter einer Schülerin *ein Naturlehrpfad für die Kinder im Herbst vorbereitet zum Erfahren mit allen Sinnen, Ernten von Pilzen usw.* (21b/398).

Weitere Experten von außen bzw. außerschulische Lernorte in anderen Unterrichtskontexten: Imker, Bäcker, Polizei, Kanalbauer, Erzbergwerk, Staudamm/-mauer und Wasserwerk.

k) Einsatz von Materialien und Medien, besonders solche, die für Schüler eine eigenständige Erarbeitung ermöglichen: „... diese Meyer-Lexi-ROM ...“ (3b/380).

Die vielfältigen Materialien und Medien im Rahmen der Waldeinheit wurden an verschiedenen Stellen schon aufgeführt. Exemplarisch daher hier lediglich Beispiele für Medien im Kontext einer Instruktion durch die L. und Material zur eigenständigen Erarbeitung durch die Schüler:

In einer gemeinsamen Unterrichtsphase entwickelt die L. an der Tafel mit *Magnethaftbildern* einen *Wald mit verschiedenen Waldtieren*. Dann zeichnet sie *an der Tafel ein Haus*. Dieses *steht für das Waldhaus und die Kinder versetzen sich in den Wald und überlegen, wo in dem Waldhaus in welchen Geschossen die Tiere leben. Sie ordnen die Magnethaftbilder zu* (7/988).

Sehr eigenständig gehen die Schüler dagegen beim Sammeln und Aufarbeiten der Waldgegenstände vor. Mehrere (Wald/Tier-)Lexika, Lexi-ROM sowie Karteien werden von der L. zur Verfügung gestellt bzw. von den Kindern mitgebracht. Sie nutzen diese teilweise sehr selbständig.

Als weiteres Medium setzt die L. in dieser Einheit den Film: *‘Die Tiere des Waldes’* ein. Vorab werden *arbeitsteilige* Gruppen gebildet (*jede Gr. ein Tier*), noch einmal die *Beobachtungsaufgaben* geklärt (*aufschreiben von Wichtigem und von Fragen*), *Block und Stift* bereitgehalten und dann der Film abschnittsweise gesehen. Im Anschluss tragen die Gruppen ihre *Beobachtungen* zusammen. Diese stehen den Schülern später im SU und im Deutschunterricht für weitere Aufgaben zur Verfügung (7/347, 359, 779, 814, 1281; 14a*/70 – s. dort den Film *‘Trinkwasser’*).

Weitere Beispiele für Materialien und Medien in anderen Unterrichtskontexten: Im Rahmen des von den Schülern gewählten Themas Dinosaurier wurde auf Initiative der Kinder *unendlich viel Material gesammelt und Kisten angelegt* (16b/177). Vermehrt setzt die L. im SU inzwischen Computersoftware (Geographieprogramm, Tierlexi-ROM, Biologieprogramm) ein. Anwendungsmöglichkeiten schildert sie kurz: *Die ist auch zu Tieren und Pflanzen, diese Meyer-Lexi-ROM, und wenn die jetzt was suchen zu bestimmten Tieren, dann können die da dran gehen und sich die Informationen da raus holen. Da kann man Bewegungen, etwa die Öffnung von Blüten, sehen, da sind so Videoclips drin. Also ich finde, da gibt es schon hochwertiges Material, das kannst du überhaupt nicht über ein Buch alleine bekommen. ... Wobei die Bücher bei mir auch wichtig sind. Also ich hab auch viel Literatur und viele Tierbücher, oder überhaupt Sachbücher, in der Klasse, wo die immer wieder ad hoc nachgucken und weil ja auch nicht alle zu Hause die Möglichkeit dazu haben* (3b/380).

I) Vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler an Planung und Durchführung: „... *dass sich die Kinder ganz stark mit Tieren beschäftigen wollten* ..“ (14b/159).

Die Beteiligung der Schüler zu Beginn der Einheitsplanung wurde schon herausgearbeitet (Vorschläge für das Einbeziehen der Waldtiere, den Walderkundungsgang und die Waldausstellung; Interview-Fragen). Später entscheiden sie dann über ihre Arbeit in den Gruppen (Gruppenzusammensetzung, Inhalte wie z.B. Aufbau und Gegenstände der Waldausstellung); wählen jeweils ihr Tier für den Steckbrief, einen Vortrag oder einen Expertenschwerpunkt aus; entwickeln Rechengeschichten und Sachaufgaben sowie AB. Außerdem entscheiden sie im Rahmen des WPs über Zeitpunkt, Dauer und Reihenfolge bestimmter Tätigkeiten.

m) Methodisch-organisatorisch offene und gemeinsame Unterrichtsformen: „*Eine Reihe von Kindern hatte sich gezielt in den Gruppen an die Vorbereitung der Waldausstellung gegeben ...*“ (7/555).

Wie schon mehrfach ausgeführt (s. z.B. Et 34), findet ein Großteil der Waldeinheit im Rahmen des WPs statt: Erstellen der Waldcollage; Vorbereitung der Ausstellung; Erarbeitung der Tiersteckbriefe; Arbeit mit AB, Lexika etc.

Im gemeinsamen Unterricht wird die Einheit bzw. ihre einzelnen Elemente geplant, die Fragen an den Förster gesammelt, der Walderkundungsgang durchgeführt, Filme und Umwelttheater angeschaut, der biologische Kreislauf an der Tafel mit Zeichnungen und Magnethaftbildern erarbeitet sowie die Waldausstellung durchgeführt.

n) Weitere SU-Einheiten im Aufriss: „... *Expertinnen und Experten für den Weg vom Korn zum Brot ...*“ (5*/43).

Abschließend seien noch einige relevante SU-Einheiten zusammengefasst, die viele der einzelnen Aspekte miteinander verbinden und somit eine weitere Konkretisierung leisten:¹

Enten können schwimmen, Hühner nicht (1. Schuljahr): Im Anschluss an eine Geschichte, in der ein Huhn Enteneier ausbrütet und später die kleinen Küken auf einen Teich schwimmen, stellt sich die Frage, warum Hühner nicht schwimmen können. Die Kinder informieren sich anschließend in Büchern und tragen Informationen zusammen. U.a. haben sie gelesen, dass Enten mit Schwimmfett ausgestattet sind. Die L. belässt es nun nicht bei dieser Aussage, sondern regt an, dass die Schüler diese mit Experimenten verifizieren. Sie arbeitet anstelle eines einengenden Lückentextes mit Bildmaterial, das die Kinder anregt, und lässt sie Versuche mit eingefetteten Federn machen. Die Schüler fassen ihre Ergebnisse mit eigenen Sätzen zusammen und erstellen Entenplakat und Entenbücher. Die L. kommt zu dem Fazit: *Da merke ich, dass ich den einzelnen Kindern Raum gebe, mehr ihre eigenen Gedanken zusammenzufassen, dann beherrschen sie das Thema erst wirklich* (21b/8).

Vom Korn zum Brot (3. Schuljahr): Getreide wurde draußen gesammelt und in der Klasse ausgestellt. Zu Beginn des Unterrichts wird ein Lied zur Thematik 'Brot' gesungen. Ausschnitte aus dem weiteren Verlauf. Die L.: *Wir haben ja inzwischen Expertinnen und Experten für den Weg vom Korn zum Brot. Ich möchte mit euch ein Quiz machen. Ihr habt ja am Wochenende Vorträge vorbereitet, die ihr jetzt mal vortragen könnt. Die anderen hören dabei gut zu und überlegen sich knifflige Quizfragen.* ...

Der erste Quizmaster stellt folgende Fragen:

- *Wo wächst das Korn?*
- *Wie heißt der Mann, der in der Mühle arbeitet?*
- *Wann wird geerntet?*
- *Womit haben die Bauern früher gemäht?*
- *Mit was mähen die Bauern heute?` ...*

¹ Auf die Themen **Biber** (1. Schuljahr - s. 4.2.3.2.2.5 II.) und **Sexualität** (4. Schuljahr - s. 4.2.3.2.2.3 II.) wird lediglich verwiesen.

Im Zusammenhang mit einer Frage nach einem Pflug kommt die Frage nach seiner Herstellung bzw. die Formen der Eisenver/bearbeitung auf. Hierüber gibt es ein längeres Gespräch (Schmieden, Gießen etc.). ... Abschließend wird im Zusammenhang einer Frage ein Kornhaus aus Schülern gestellt. ... Jetzt leitet sie über zu einer kurzen Beschäftigung mit dem den Schülern bekannten Märchen: Das leicht erworbene Brot. L: 'Stellt euch vor, der Wolf kommt und sieht die Bauern beim Frühstück! Was wird er die fragen? Möchtet ihr das mal spielen?' Sofort melden sich einige Schüler und ein Mädchen übernimmt auch gleich die Rolle des Wolfes. Sie geht an einen Tisch und fragt nach dem Brot. Die 'Bäuerin' erklärt sehr ausführlich den Weg vom Säen bis zum fertigen Brot. Der Wolf zwischendurch immer wieder: 'Kann ich denn jetzt essen?', was die Bäuerin verneint. Am Schluss der Wolf: 'Nun, das ist mir zu lange, ich mache mir ein leichteres Essen, ich fresse ein Schaf.' Es folgt ein kurzes Gespräch über das Märchen und das Verhalten des Wolfes.

L. gibt noch einmal Hinweise auf die Gefahren beim Umgang mit den Messern. Sie baut die elektrische Brotmaschine auf und schneidet den einzelnen Tischgruppen ihre Brote. Die Schüler holen während dessen ihre übrigen Frühstückssachen hervor, machen sich ihre Brote und frühstücken in Ruhe (5).*

Verkehrserziehung (4. Schuljahr.): Zunächst verweist die L. darauf, dass Verkehrserziehung als Gesamtthema im Rahmenplan vorgegeben ist. Die Schüler haben aber auch dabei *Mitgestaltungsmöglichkeiten* durch *selbstbestimmte Arbeitsschwerpunkte*, Entwicklung einer *Wandzeitung* und entsprechende Spiele. Sie arbeiten im gemeinsamen Unterricht oder WP, alleine und/oder in selbst gewählten Gruppen, mit Lernprogramm am Computer, interviewen Polizisten und erstellen Materialien für andere Klassen (14b/121, 134; 15* u. Anh.; 16b/356).

Arbeit mit Lexika (1. Schuljahr): *Als nächstes Beispiel wird das Lexikon geraten: 'Wo man drin liest, wo was drin steht, z.B. über Tiere steht da viel drin.' Anderer Schüler: 'Wenn man etwas nicht weiß, kann man darin gucken'. Ein Schüler verweist auf die Lexika im Regal und die L. bittet ihn, doch die mal zu zeigen. Dieser nimmt ein Lexikon zum Weltall und zeigt und erklärt nun einiges: Weltall, Sonne, Mond, drehen sich etc. Ein Mädchen kommt nach vorne und zeigt ein Beispiel, worüber sie schon einmal gearbeitet hat: Raumschiff, Astronauten, die Sonne ist viel heißer als Feuer etc.*

Eine (...) Schülerin berichtet, dass ihre große Schwester ein Menschenlexikon für die Schule hat, in dem ganz viel darüber steht, wie wir Menschen sind. Es folgen weitere Beispiele für Lexika: Tiere, Autos, Eisenbahnen. Die Schülerin vom Raumschiff wirft ein: 'Ich hab ganz viel gestaunt, dass die Astronauten so in der Luft herum schweben können' etc.

Schließlich berichtet ein Schüler, dass er ganz oft in Lexika blättert und liest, auch noch abends im Bett (23/45-55).*

Offenheit im Rahmen des Sachunterrichts**[O-U-I]**

Den SU zeichnet im Fächerkanon der L. die am weitestgehende inhaltliche Offenheit aus. Wenngleich auch hier auf der Grundsatzebene die Themenwahl in der Regel von der L. ausgeht, so eröffnen sich aber für die Schüler mit zunehmender Entwicklung (besonders im 4. Schuljahr) Initiativ- und Wahlmöglichkeiten für kollektive und individuelle Einheiten.

Unterhalb dieser Ebene ist eine nahezu uneingeschränkte Fülle von Initiativen, Entscheidungen und Wünschen von Schülern für Unterthemen, inhaltliche Schwerpunkte, Fragestellungen, Ausweitung von Themen etc. belegt.

Frau Esser lässt sich bei dieser Offenheit besonders von dem Bemühen um eine Frage-/Forscherhaltung der Schüler, die Förderung ihrer interessen geleiteten und eigenständigen Erarbeitung und Durchdringung von Sachverhalten sowie der Entwicklung zu *Experten* leiten. Die institutionalisierte Themeneröffnung mit dem Sammeln von Fragen, Ideen und Anregungen sowie der Bildung von Clustern ist dafür eine häufig praktizierte Methode.

[O-U-M/O]

Besonders weit reichend sind auch die methodisch-organisatorischen Freiräume der Schüler im SU, und dies bereits ab dem 1. Schuljahr. Sie entscheiden mit und teilweise völlig frei über Erarbeitungsformen (z.B. einen Sachverhalt eher schriftlich oder eher in Form einer Collage), nutzen und besorgen (häufig) selbstständig Materialien und Medien, wählen Zeitpunkt und Dauer ihrer Arbeiten, organisieren Partner-/Gruppenarbeiten und Ausstellungen etc.

[O-U-S]

Analog zur methodisch-organisatorischen Dimension eröffnen sich sozialen Freiräume bei Partner-/Gruppenwahl, Abstimmungen und Absprachen im Rahmen der häufigen Partner-/Gruppenarbeit, der Vorbereitung und Durchführung von Interviews und Expertenbefragungen sowie Ausstellungen und dem Besuch außerschulischer Lernorte.

4.2.3.2.3.4 Deutschunterricht: „Die Kinder haben bei mir im Grunde vom ersten Tag an frei schreiben können ...“ (16b/468).

Ich habe immer Wert drauf gelegt, und das sagen die Kinder jetzt schon im 1. Schuljahr nach ein paar Wochen, jeder darf Fehler machen und jeder darf Fragen stellen, wo vielleicht ein falscher Gedanke eine Rolle spielt und jeder darf auch was falsch anschreiben und keiner darf den anderen dafür auslachen. ... Und dann haben wir immer gemeinsam festgestellt, dass Fehler neue Denkwege bei uns auslösen können. ... Genau so war das beim anfänglichen Diktatschreiben, dass mir immer bewusster wurde, Kinder müssen durch die Art des Fragens auch ihre Fehler hinterfragen können und innerhalb des Schreibens Zeit kriegen, darüber nachzudenken (17/373).
Einführungstext (35): konstruktives Fehlerverständnis im Deutschunterricht

Der besonderen Bedeutung des Faches Deutsch im Grundschulunterricht entspricht der weitaus größte fachbezogene Raum, den es gegenüber anderen Fächern in den Daten einnimmt. Die Vielschichtigkeit und systematische Erwägungen lassen eine Aufteilung in die folgenden Sektoren sinnvoll erscheinen¹: 1. Schriftspracherwerb; 2. Lesen und mit Literatur umgehen; 3. Freies Schreiben/Geschichtenwerkstatt; 4. Rechtschreibung; 5. Grammatik; 6. Gedichte; 7. mündliche Kommunikation und 8. Informationen beschaffen, auswerten und weitergeben.

Die folgende Deskription wird die teilweise sehr unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Sektoren sowie eine enorme Vielfalt von Grundsätzen, Elementen von Offenheit und didaktisch-methodischen Prinzipien entfalten. Dies ist umso bemerkenswerter, da Frau Esser das Fach Deutsch nicht studiert, sondern sich autodidaktisch erarbeitet hat.

4.2.3.2.3.4.1 Schreiben und Lesen im Anfangsunterricht / Schriftspracherwerb (SchSpE): „... verschiedene sinnbehafete Zugänge zum M` suchen“ (17/71).

In diesem Schuljahr habe ich mich entschlossen, gar keine Fibel mehr einzusetzen, auch keine offene oder eine, die zur Öffnung des Unterrichts konzipiert ist, zu verwenden. Sondern mich drauf einzulassen, verstärkt mit dem Prinzip, Anlaute zu erhören und über Anlautbilder Wörter zu erschließen bzw. wechselseitig mit der Anlauttabelle zu arbeiten, aber nicht nach dem Reichenprinzip. ... Heute stand z.B. plötzlich das Thema im Raum: `Meine Mama ekelt sich vor Mäusen` und ich wollte in dieser Woche mit dem M einsteigen und weiß jetzt, dass die Mäuse und die Mama sicher unser Thema sein werden, wenn wir verschiedene sinnbehafete Zugänge zum M suchen (17/39-78).

Einführungstext (36): schüler- und situationsorientierte Erarbeitung von Buchstaben

¹ Die Terminologie folgt, soweit möglich, dem von der L. vorgegebenen Sprachgebrauch. Darüber hinaus dem hessischen Rahmenplan (HKM, 1995). Die Systematik entspricht den Schwerpunkten, die die L. wählt. Dabei kommt es für einige Sektoren (1, 2, 7, 8) zu einer exakten oder weitgehenden Übereinstimmung mit der Struktur im Rahmenplan, bei den übrigen zu Differenzen u./o. Überschneidungen. Letzteres wird besonders deutlich bei Sektor 3. Hier verbindet die L. die Rahmenplansektoren `Erzählen und Geschichten schreiben` sowie Aspekte von `Sprache untersuchen und richtig schreiben` eng mit einander.

I. Grundsätze des Schriftspracherwerbs: „Ich arbeite dadurch sehr vielschichtig, aber nicht mehr mit einem Prinzip, was mir eine offene Fibel vorgibt“ (17/79).

Frau Esser misst dem Lese-/Schreibprozess insgesamt sehr große Bedeutung bei. Dies wird nicht zuletzt daran erkennbar, dass er (einschließlich Freiem Schreiben/Geschichtenwerkstatt¹) in den Daten den größten Raum aller fachlichen Sektoren einnimmt. Auch ihr Engagement für diesbzgl. eigene Fortbildungen zu Beginn ihrer Tätigkeit (ab 1992/93) als Lehrerin ist ein Beleg dafür. Bereits im ersten Interview bringt sie das zum Ausdruck: *Ich weiß, ich hab ne ganze Zeit einen Schwerpunkt gesetzt auf den Lese-/Schreibprozess bzw. Lese- und Rechtschreibschwäche, weil das für die Kinder so wichtig ist, und hab auch solche Kongresse besucht in Bremen und Aachen und immer wieder durch die Kongresse und eben auch durch das Erarbeiten der Literatur festgestellt, wie wichtig das ist, dass man so den Überbau im Hinterkopf hat: Wie lernt jemand Lesen und Schreiben, wo gibt es Entwicklungsstufen, wo man jemand wieder einholen muss, zurückholen muss, wie analysiere ich den Stand der einzelnen Kinder?* (1b/335; 16b/20).

Für die L. ist mit diesen Fortbildungen ihr eigener Entwicklungsprozess aber keineswegs abgeschlossen. Vor und während jedes erneuten Durchgangs im Anfangsunterricht reflektiert sie ihre Grundsätze auf der Basis einschlägiger Literatur und ihrer bisherigen Erfahrungen. So hat sie sich für ihren jüngsten Lese-/Schreibprozess (Schuljahr 2000/2001) noch einmal besonders mit dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Reichen (1982, 2001) auseinandergesetzt. Wengleich sie schon lange mit seiner Anlauttabelle arbeitet, folgt sie wohlbegründet nicht seinem Prinzip: *Ich hab in den Ferien lange das Material von Reichen noch einmal gründlich gelesen und hab immer den Eindruck gehabt, das ist mir nicht durchsichtig, es wird mir beim Lesen nicht deutlich, wie er so ein Schuljahr konzipiert und wie er letztendlich mit den Kindern arbeitet. Ich hab da ganz lange in den Heften gelesen, und es war komisch, hab ich gemerkt, das hat zu wenig mit mir zu tun und mit meiner Art, an Dinge heran zu gehen. Wobei ich sagen muss, dass ich schon lange so begleitend seine Tabelle im Raum hängen gehabt habe, aber ich kann nicht das Schreiben erst mal vom Lesen koppeln, und ich hab immer das Gefühl bei ihm, es ist mir nicht sinnbehaftet genug. Es ist eine Methode, die er vorschlägt, und ich durchschaue nicht, wie er das Lernen mit Sinn behaftet. Ich hab mir dann gesagt, ich hab das zwar im Blick, aber das ist für mich nicht offen genug und entspricht nicht meinem sinnbehafteten Zugang* (17/43).

Die grundlegende und kontinuierliche Beschäftigung mit dem SchSpE führt aus Sicht von Frau Esser zu einer klaren Position und entsprechenden Kompetenzen: *Ich arbeite dadurch sehr vielschichtig, aber nicht mehr mit einem Prinzip, was mir eine offene Fibel (eine traditionelle Fibel steht grundsätzlich nicht zur Diskussion/HH) vorgibt. Ich fühle mich eigentlich inzwischen so sicher, dass ich die verschiedenen Ebenen des Lese- und Schreibenlernens im Blick behalte und auch die einzelnen Stufen im Blick habe und weiß, wo ich einzelne Kinder abzuholen habe* (17/71).

¹ Dieser Bereich wird aus systematischen Erwägung gesondert im nächsten Kapitel behandelt.

Insgesamt ergibt sich in den Daten ein starke Schülerorientierung, deren Konsequenz die oben genannte Vielschichtigkeit und Flexibilität ausmacht und die durch folgende Grundsätze gekennzeichnet ist (16b/224; 17/43, 71, 139, 146, 179, 379; 18*/34, 69, 89; 19/7, 23, 39, 43, 48, 342, 379) :

Die Schüler stehen im Mittelpunkt des Schriftspracherwerbs und nicht eine Fibel oder ein bestimmtes Prinzip:

- **Schüler sind zu beteiligen;**
- **ihnen sind *sinnbehaftete, emotionale* und *mehrkanalige Zugänge* zu eröffnen;**
- **und Auswahl sowie Erarbeitung der Buchstaben sind von der *Situation der Klasse, individuellen Bezügen* und (*fächerübergreifenden*) Themen abzuleiten.**

Anzustreben ist eine konzeptionelle Einheit zwischen der Erarbeitung von Buchstaben sowie den Bausteinen:

- **erste Leseübungen;**
- **Schreiben von Geschichten;**
- **Beginn der Wörterbucharbeit;**
- **Einbeziehen von Gedichten/Liedern und**
- **Rollenspiel/Theateraufführungen.**

Essentials (40): Prinzipien des Lese-/Schreibprozesses

Das Spektrum konzeptioneller und methodischer Elemente in den Daten ist vielfältig, wengleich eindeutig der Schülerorientierung nachgeordnet: Lautgebärdensprache, Lautdiskriminierung, synthetisches u. analytisches Prinzip, Lernen mit allen Sinnen, Freies Schreiben, Stationsarbeit, Anlauttabelle/ -bilder, Buchstaben der Woche, Buchstabenkiste für entsprechende Gegenstände, Buchstabengeburtstag, Buchstaben-Rap, Sandkiste zum Buchstabenschreiben, Computer, Differenzierung, Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit u. -kontrolle, individuelle Hilfe etc.

II. Konkretisierung und Realisierung: „... mit Anlautbildern und den dazu gehörenden Buchstaben ...“ (17/79).

a) Die Schüler im Mittelpunkt des SchSpE und nicht eine Fibel resp. ein Prinzip: „So werde ich sie Mamageschichten erzählen und Mamaportraits malen lassen oder aufschreiben lassen ...“ (17/52).

Ausführlich schildert Frau Esser ihr Konzept für das Schuljahr 2000/2001. Dass sie dabei vollständig auf eine Fibel verzichtet, wurde bereits im Einführungstext (33) festgestellt.

Dann hab ich mich entschieden, mit Material, erst mal nur für die Lehrerhand, von ABRACADABRA zu arbeiten. ABRACADABRA ist im Grunde ein Wörterbuch, dass aus ganz bestimmten Anlautbildern auch aufbaut und den Kindern über das Wörterbuch die Möglichkeit gibt, erst mal sehr schnell Wörter präsent zu haben, in der Hand zu halten und auch zu einzelnen Buchstaben dann Hörbilder anzubieten und dann, m.E. aber nicht differenziert genug, aber zunehmend dann auch mit Wortmaterial einen Grundwortschatz aufzubauen. Es enthält auch Lautgebärdensprache, die den Kindern angeboten wird, die ich aber nicht verwende. Ich nehme eine andere Lautgebärdensprache. Was mir bei diesem ABRACADABRA gefiel, war die Möglichkeit, diese Wörterbücher einfach im Raum stehen zu

haben und dann auch bestimmte Anstöße und Ideen des L-Handbuches, was sehr klein und nicht aufwendig ist, aufzunehmen, um einfach mein Repertoire zu erweitern.

Ich hab dann entschieden, dass ich parallel wieder als zusammenhängenden Erzählstoff mit der 'Kleinen weißen Ente' arbeite, indem ich den Kindern viel darüber erzähle oder eben auch diese Tiere sozusagen als Identifikationsfiguren anbiete, wo sie erleben, da geht jemand alleine los, hat Ängste, sich plötzlich in den Wald hineinzubegeben. Da können sich die Kinder auch ein Stück weit wieder finden und darüber sprechen. Da ist auch ein Stück weit Loslösung von der Familie, und da werden Freundschaften aufgebaut. Da gibt es verschiedene Typen, sei es jetzt der Angeber, über den man reflektieren kann, sodass ich diesen Erzählstrang und diese fortlaufende Geschichte parallel anbiete. Wo Kinder erleben, da sind drei Tiere auf dem Weg, und diese erleben sehr viel und haben eine Vision. Das nehme ich als einen Erzählstrang, und ich merke, dass die Kinder das wünschen, also die lieben das, sind aufmerksam und sehnsüchtig, wenn es darum geht zu hören, was da weiter passiert. Ich nehme daraus dann auch die Figuren, die Namen, die darin vorkommen, um daran die entsprechenden Buchstaben einzuführen.

Hab aber auch das Prinzip von Brügelmann, den Buchstaben der Woche mir auszuwählen und nach verschiedenen Themenschwerpunkten, die ich ein Stück weit von der Situation der Klasse ableite, dann den Buchstaben thematisch aufzunehmen. Heute stand z.B. plötzlich das Thema im Raum: 'Meine Mama ekelt sich vor Mäusen', und ich wollte in dieser Woche mit dem M einsteigen und weiß jetzt, dass die Mäuse und die Mama sicher unser Thema sein werden, wenn wir jetzt verschiedene sinnbehaftete Zugänge zum M suchen. So werde ich sie Mamageschichten erzählen und Mamaportraits malen lassen oder aufschreiben lassen, was Mama mag oder was sie nicht mag. Das ist so für mich ein Ansatzpunkt. Das ist die eine Sache, ich geb also jedem Buchstaben einen Raum.

Aber gleichzeitig arbeite ich auch systematisch daran, den Kindern den Zugang zur Anlauttabelle sehr viel schneller zu eröffnen, damit sie sich die Buchstaben im ganzen Repertoire erschließen können. Sicher, der Ausgangspunkt ganz am Anfang waren die eigenen Namen und die Entdeckung, wie viele gemeinsame Buchstaben innerhalb der Klasse da sind und die den Kindern dadurch auch schon vom Laut her bekannt sind. Darauf komme ich immer wieder zurück. Das Prinzip ist halt, mit den Anlautbildern und den dazu gehörenden Buchstaben ganz vielfältige Übungen jetzt zum Lautieren zu machen. Wo ist ein Anfangs-, End- und Inlaut zu hören und wie schreibt man den Buchstaben (17/52-85).

Beispieltext (58): Die Konzeption des Lese-/Schreibprozesses im Anfangsunterricht 2000/2001

Die Erarbeitung der Buchstaben des ABCs erfolgt auf zwei parallel verlaufenden methodischen Pfaden: Einerseits werden die einzelnen Buchstaben systematisch im Sinne von *Buchstaben der Woche* erarbeitet, andererseits können sich die Kinder aber auch parallel einzelne Buchstaben individuell aneignen. Dazu werden von Beginn an alle Buchstaben mit entsprechenden Anlautbildern mittels Schnur im Klassenraum präsentiert (s. Abbildung 1). Zusätzlich sind die Anlauttabellen von J. Reichen und ABRACADABRA in Plakatform für die Kinder sichtbar an den Wänden befestigt. Außerdem hat jedes Kind eine ABRACADABRA-Anlauttabelle für den individuellen Gebrauch.

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen der systematischen Erarbeitung modellhaft dargestellt, wobei in der Praxis die einzelnen Elemente der Phasen ein jeweils unterschiedliches Gewicht haben können und Übergänge häufig fließend sind. Hinweise zur individuellen Aneignung erfolgen an entsprechenden Stellen des WP und anderer U-Elemente.

1. Phase – Auswahl des einzuführenden Buchstabens: Zunächst ist der jeweilige Buchstabe auszuwählen. Dabei orientiert sich die L. – nachdem als erster Buchstabe das *I* im Zusammenhang des Wortes *Ich* eingeführt wurde – zu Beginn an den Buchstaben der Figuren Loni, Lino und Otto (*um mit diesen Figuren umgehen zu können*) sowie den Namen der Kinder (21b/271; 17/52).

Wenngleich beim SchSpE grundsätzlich die Buchstaben durch das Alphabet vorgegeben sind und die L. auch die elementaren Erarbeitungsformen nicht der Entscheidung der Schüler überlässt, eröffnet sie auf einer nach geordneten Ebene durchaus Beteiligungsräume für die Schüler, z.B. bei der konkreten Auswahl der Buchstaben. Manchmal, so die L., trifft sie ihre *Entscheidung für einzelne Buchstaben Woche für Woche* und ist *damit auch offen dafür, wenn ein Kind sagt: 'Lass uns mal den und den Buchstaben lernen'* (21b/276). Voraussetzung dafür ist, dass die Schüler einen Überblick über alle Buchstaben haben. Dies wird über die genannte Buchstabenschnur und die Tabellen geleistet, da dort alle Buchstaben präsentiert werden und die bereits erarbeiteten kenntlich gemacht sind:

Manchmal sind auch die Schüler an der Auswahl der Buchstaben, die wir neu lernen, beteiligt. Ein Schüler fragte mich: 'Welchen Buchstaben wollen wir denn das nächste Mal lernen?' und dann habe ich ihn gefragt: 'Welchen Buchstaben hättest du denn gerne?' Er sagte dann: 'Das W', weil er das W in seinem Nachnamen hat. Er heißt W... und weiß, dass er dann großen Geburtstag haben wird. Denn wir gratulieren uns immer, wenn wir den Großbuchstaben, der neu eingeführt wird, in unserem Vor- oder Nachnamen haben, dann haben wir großen Geburtstag und gratulieren uns zum großen Geburtstag. Und wenn der kleine Buchstabe in unserem Namen auftaucht, dann gehen wir rund und gratulieren uns zum kleinen Geburtstag. Kleinen hat man ja öfter, aber großen höchstens zweimal (19/7).

Beispieltext (59): Schülerwünsche für Buchstabenauswahl

In der Fortsetzung des entsprechenden Interviews berichtet die L., wie andere Schüler diese Situation als Anregung für eigene Initiativen zur Einführung weiterer Buchstaben nehmen (19/15; s.a. 21b/276). Teilweise bestimmen auch organisatorische Gründe den Zeitpunkt einer Buchstabeneinführung. So ist etwa die Einführung des *B* davon abhängig, wann im Backhaus Brot gebacken werden kann (21b/276).

Die folgende Schilderung belegt eine weitere Form von Schülerbeteiligung: *Im Anschluss teilt die L. mir mit, dass ein Schüler bei einem Wort nicht gewusst habe, ob dieses mit 'e' oder 'ä' geschrieben würde. Sie habe ihn auf das Wörterbuch verwiesen. Er habe allerdings darum gebeten, doch die 'ü-Wörter' noch einmal durchzunehmen. Er wolle diese offensichtlich beherrschen und nicht immer ins Wörterbuch schauen müssen. Daran würde für sie erkennbar, wie Kinder eine Kompetenz erlangen möchten. Erkennbar würde daran auch, dass Kinder so Einfluss auf den Unterricht nähmen, weil dieser Inhalt jetzt auf ihre Initiative zum Unterrichtsgegenstand würde (22*/152).*

2. Phase – Vorbereitung der Buchstabeneinführung: Mehrfach wurde bereits darauf hingewiesen, dass die L. bei der Einführung der Buchstaben nach Möglichkeiten für *sinnbehaftete und emotionale Zugänge* sucht. Dies kann eine aktuelle Klassensituation leisten, wie etwa beim *M* (*Mama ekelt sich vor Mäusen*), aber auch gezielt von der L. herbeigeführt werden. Beim *E* übernimmt diese Funktion die von der L. ausgewählte Geschichte von *Elmar dem Elefanten*, beim *I* der sachunterrichtliche Bezug zum Igel

(17/139), beim O ist es Otto aus der Geschichte von der *Kleinen weißen Ente* etc. Gerade die letztgenannte Geschichte wurde in früheren Durchgängen häufig *zum Ausgangspunkt für emotionale Befindlichkeiten gemacht, indem die Figuren durch die emotionalen Bezüge eine hohe Identifikation für die Schüler ermöglichten* (16b/233).

In dieser Phase werden die Schüler gezielt zur Beteiligung aufgefordert: *Z.B. im 1. Schuljahr habe ich, so die L., ganz viele Kinderinitiativen und deren Wünsche ermöglicht, indem ich sie in der Art, Buchstaben einzuführen, beteiligt habe. Sie immer aufgefordert habe, zu den Buchstaben ihre eigenen emotionalen Bezüge herzustellen, Dinge, die sie damit verbinden mitzubringen und vorzustellen* (16b/224).

Die folgende Passage zeigt, über die Beteiligung der Schüler hinaus, dass es dabei nicht um eine methodische Frage eines aufgesetzten *Motivationskit(s)* geht, sondern um Transparenz und das Ernstnehmen der Kinder:

Das fing jetzt schon in den ersten Wochen an, dass die nicht von mir mit so einem Motivationskit für das Buchstabenkennlernen gewonnen werden, sondern dass ich häufig sage: 'Wisst ihr was, wir lernen morgen das Ü, bringt mal Dinge dazu mit, oder das A und überlegt schon mal, in welchen Dingen das drin steckt und bringt das mit'. Dann hören wir das ab (17/379).

Beispieltext (60): Schülerbeteiligung über Gegenstände zu den Buchstaben

3. Phase – Einführen/Kennlernen des Buchstabens im gemeinsamen Unterricht:

Am dokumentierten Beispiel des *E* wird der weitere Verlauf einer Buchstabeneinführung exemplarisch im Aufriss dargestellt:

- *Elefanten mitgebracht, Unterrichtsgespräch zu: 'Was wisst ihr über Elefanten?', vertiefende Informationen gegeben: indische und afrikanische Elefanten am Globus*
- *Kinderbuch Elmar vorgestellt: Schwerpunkte wie 'Wie sieht er aus?' - Farben erlesen, Elmar selbst gestaltet, Elmar ist traurig (auslachen, das kennen wir auch); Fingerpuppe zum Theaterspielen gebastelt, Szenen erfunden*
- *'E, e' an die Tafel geschrieben (Schreibrichtung geklärt), Schüler schreiben Buchstaben in die Luft*
- *Gedicht zum 'E' kennen gelernt und gestaltet*
- *Lautanalyse - Übungen zum 'E, e' - Kinder bringen Dinge dazu mit* (18*/Anh.).

4. Phase – Lautieren im Kreis: Bevor die Vertiefung/Festigung des Buchstabens beginnt, wird die oben zuletzt genannte und für die L. wichtige Lautanalyse/das Lautieren (daher hier auch als eigenständige Phase aufgenommen) der von den Kindern mitgebrachten Gegenstände/Begriffe durchgeführt: *Mit dem Abhören beginnen wir immer. Die bringen auch immer von sich aus Sachen mit. Die wissen schon tags zuvor, der Buchstabe ist dran, und dann packen die ihre vollen Tüten aus. Dann hören wir im Kreis die Wörter dazu ab. Dafür nehmen wir auch unsere Anlautfische, wo wir die Finger durchstecken: vorne, mitte oder hinten. Dann kann jeder das zeigen, was er gehört hat. Das trainieren wir sehr intensiv, auch mit den Dingen, die sie mitgebracht haben und die Dinge bauen wir auch immer dahinten* (Abhörstation auf einem Tisch in der Ecke/HH) *auf* (19/214).

Das nächste Beispiel zeigt besonders, dass Schüler über die mitgebrachten Gegenstände Einfluss auf Verlauf und Inhalt nehmen. Auch das Fehlverständnis der L. wird angedeutet:

Dann brachte jemand ein Auto mit (im Zusammenhang mit der Einführung des 'A'/HH). Dann hab ich gesagt: 'Einerseits hast du recht, andererseits aber auch nicht.' Dann haben wir uns das genauer angeschaut, wie Auto geschrieben wird und dass ja da das A drinsteckt, aber dass in dem Au ja noch was anderes zu hören ist. Wir haben dann gesehen, wie halt Buchstaben manchmal gekoppelt sind. Der war dann auch nicht enttäuscht, dass das Auto nicht in die Buchstabenkiste passte, weil wir ja daraus schon wieder etwas Neues gelernt hatten, nämlich einen neuen Buchstaben. Dieses Verständnis versuche ich immer zu verstärken (17/379).

Beispieltext (61): Ein mitgebrachter Gegenstand wird lautiert und führt zu neuer Einsicht

5. Phase – weitere Erarbeitung/Festigung/Vertiefung der Buchstaben im gemeinsamen Unterricht und in WP/Stationsarbeit:

Anfangszeit – Die ersten Wochen und weiterhin in der Regel die jeweilige Einführung eines Buchstabens (s. Ph. 3) verlaufen in der Grundform des methodisch-organisatorisch gemeinsamen Unterrichts. Sukzessiv werden erste Schritte hin zu methodisch-organisatorischer Offenheit getan, bis nach einer Anfangszeit erste WP-Arbeit möglich ist (s. 4.2.3.2.2.3).

Das folgende Unterrichtsprotokoll vermittelt einen Gesamteindruck dieser Phase und belegt neben vielen didaktisch-methodischen Einzelementen auch die Nähe gemeinsamer und methodisch-organisatorisch offener Unterrichtsformen im Alltag:

L: 'Und jetzt fangen wir mit dem Buchstaben-Rap an'. Einige Schüler beginnen sofort. Die L: 'Stopp, bitte gemeinsam anfangen'. Jetzt gibt sie das Kommando, und alle machen sehr lebhaft mit: 'J wie Jacke ...'. Sowohl die L. als auch ein großer Teil der Schüler machen dabei die entsprechende Lautgebärdensprache. Nach dem ersten Durchgang äußert eine Schülerin, die L. müsse sich aufschreiben, wer den Rap schon könne (das war offensichtlich vorher vereinbart). Die L. zeigt sich erstaunt, dass einige schon alles können und bejaht die Schüleräußerung. Es folgt ein zweiter Durchgang.

Danach fragt die L: 'Haben wir denn an alle Buchstaben gedacht?' Die Schüler nennen das fehlende Y und das Z. Bei letzterem wird aber von anderen eingewendet, dass dies bei 'Z wie Zange' durchaus vorhanden sei. Als fehlend werden dann noch St und Sp benannt.

Es werden noch weitere genannt, die dann aber jeweils von anderen Schüler als vorhanden bezeichnet werden.

L: 'Jetzt kommen wir noch einmal zu den schwierigen Buchstaben der Woche X u. Y'. Sie schreibt 'Teddy' an die Tafel und verweist besonders auf die Aussprache, wenn das y am Wortende steht. Ein Schüler äußert, dass das wie ein i klinge. Das wird von der L. bestätigt. Sie verweist dann auf die noch vom Rechenunterricht an der Tafel hängenden Schilder 'symmetrisch' und 'unsymmetrisch' und darauf, dass das y wie ü gesprochen wird, wenn es mitten in einem Wort steht.

Anschließend können die Kinder ihre mitgebrachten und hinten auf dem Sofa platzierten Teddybären zeigen und kurz vorstellen.

Die L. steht nun vor der Klasse und bittet die Schüler, auf die Lautgebärdensprache zu achten und die Wörter zu erraten. Das erste Wort ist Pony. Die L. lässt von einem türkischen Mädchen für alle erklären, was ein Pony ist: 'Das ist eine ganz bestimmte Pferderasse, die werden nicht so groß'. Als nächstes Beispiel wird Xylophon sofort geraten. Die Erklärung

eines Jungen: *‘Das ist ein Instrument mit so Eisendinger, auf die man schlägt’*. Die L. korrigiert und verweist auf Metallophon und die Holzblättchen des Xylophons.

Als nächstes Beispiel wird das Lexikon geraten: *‘Wo man drin liest, wo was drin steht, z.B. über Tiere steht da viel drin.’* Anderer Schüler: *‘Wenn man was nicht weiß, kann man darin gucken’*. Ein Schüler verweist auf die Lexika im Regal und die L. bittet ihn, doch die mal zu zeigen. Dieser nimmt ein Lexikon zum Weltall und zeigt und erklärt nun einiges: *Weltall, Sonne, Mond, drehen sich etc.* Ein Mädchen kommt nach vorne und zeigt ein Beispiel, worüber sie schon einmal gearbeitet hat: *Raumschiff, Astronauten, die Sonne ist viel heißer als Feuer etc.*

Eine türkische Schülerin berichtet, dass ihre große Schwester ein Menschenlexikon für die Schule hat, in dem ganz viel darüber steht, wie wir Menschen sind. Es folgen weitere Beispiele für Lexika: *Tiere, Autos, Eisenbahnen.*

Die Schülerin vom Raumschiff wirft ein: *‘Ich hab ganz viel gestaunt, dass die Astronauten so in der Luft herum schweben können’ etc.*

Schließlich berichtet ein Schüler, dass er ganz oft in Lexika blättert und liest, auch noch abends im Bett.

10.44 - Die L. teilt jetzt die ABC-ABRACADABRA-Bücher aus, mit dem Hinweis, dass da auch etwas von einem Lexikon drin sei. Die Schüler suchen kurz, und nach wenigen Augenblicken haben die ersten schon die X/Y- Seite gefunden. Die anderen folgen bald. Schüler: *‘Da ist ein Lexikon hingemalt’*. Ein anderer entdeckt, dass rechts Lexikonartikel über X-Beine, Xylophon, Yoga und Ypsilon aufgezeichnet sind. Es folgt ein kurzes Gespräch, wie man in einem Lexikon etwas findet.

Ein Schüler liest den Artikel über X-Beine, weil einige sich nicht vorstellen können, was damit gemeint ist. Ein Schüler wird gebeten, vor der Klasse sich mit X-Beinen zu postieren und an ihm wird dann das X genau nachgespurt.

10.50 - Die L. klappt die Tafel auf und verweist auf die Stationen des WP. Für die Gedichtstation liest die L. beispielhaft ein Gedicht vor. Ein Schüler bittet darum, das nächste Gedicht vorlesen zu können, was dann auch geschieht. ...

10.53 - Die Schüler beginnen jetzt mit den unterschiedlichsten Aufgaben:

- ABC-Wörterbuch - Gedicht - Leseheft: *Der Buchstabenclown - Buchstabenrad - Lexikon*

Im Klassenraum herrscht eine ruhige, konzentrierte Arbeitsatmosphäre, teilweise reden die Kinder leise miteinander. Die L. geht zu einzelnen Kindern und hilft ihnen.

Einzelne kleben Gedichte und Bilder ein, schreiben Gedichte oder X-Wörter wie: *Hexe, X-Beine, Xylophon, Boxer* in ihr ABC-Heft, andere kreisen mit Bleistift die x u. y bei den eingeklebten Gedichten ein, ein Schüler liest etwas über Ufos im Lexikon, zwei spielen miteinander Buchstabenspiele, einige malen in ihre ABC-Heft *Hexe, Boxer, Kind* mit X-Beinen und beschriften diese.

11.10 - weiter sehr ruhiges u. konzentriertes Arbeiten der Schüler.

- ein türk. Schüler kommt zu mir und erzählt mir, dass er schon einmal mit einem Taxi gefahren ist (er hatte gerade ein solches gemalt und geschrieben).

- zwei Schüler blättern, gucken und lesen gemeinsam in einem Zirkusbuch, anschließend unterhalten sie sich über eigene Besuche in Zirkusaufführungen,

- zwei Nachbarschüler malen und schreiben *Pony und Taxi* und kreisen die entsprechenden Buchstaben ein,

- die L. geht weiterhin zu einzelnen, macht sich Notizen, lässt sich erklären, vorlesen etc. - zwei Schüler von verschiedenen Tischen zeigen sich ihre Hefte/Bilder und lesen sich ihre Geschichten vor,

- eine Tischgruppe hat die Mappe mit den Leseheften geholt und jeweils zwei Schüler lesen gemeinsam in einem Heft (Die kleine weiße Ente : ABC-Reise, Die UMI-Fibel, Lesezauber - Kamp/Volk u. Wissen),
- vorne vor der Tafel steht eine Bank für Bücher u. Materialien, die dieses Mal mit Lexika und einer flexiblen Holzfigur mit X-Beinen bestückt ist. Vor der Bank liegt eine kleine Matte für lesende Kinder. Darauf sitzen immer wieder Kinder lesend oder mit der Figur spielend.
- einige Kinder arbeiten an Rechenaufgaben: 16-8 ; 15-7; 8+2; 8+3; 8+4 ... ; einzelne holen sich als Hilfsmaterial eine Rechenkette,
- zwei Schülerinnen lesen in einem Buch: Ein Männlein steht im Walde ...; eine schlägt vor, dies doch zu singen, worauf beide sofort beginnen, ohne dass andere gestört darauf reagieren.

11.26 - L. fordert einige Schüler namentlich auf, ihr ABC-Heft, rote Mappe, Ich-bin-ich-Heft oder die Lonikartei hervorzuholen, damit sie diese einsammeln und nachschauen kann. Dem kommen die Kinder weitgehend nach, allerdings haben nicht alle die entsprechenden Sachen dabei, sie müssen sich das notieren; die anderen Schüler beginnen mit dem Einräumen.

11.35 - Alle treffen sich im Abschlusskreis, fassen sich an und sprechen über die vier vor ihnen liegenden freien Tage und die abgelaufene Woche. Die Schüler halten fest, dass sie x und y gelernt haben, erzählen vom Sportunterricht, vielen interessanten Übungen im Rechenunterricht mit den Spiegeln und der guten Otto-Werkstatt. Die L: 'Mir hat besonders gut gefallen, wie ihr in der Mathewerkstatt gearbeitet habt'. Alle verabschieden sich sehr herzlich (23/21-108).

Beispieltext (62): Unterrichtsphase einer gemeinsamen sowie methodisch-organisatorisch offenen Arbeit im SchSpE

Stationsarbeit – Die Stationsarbeit kann bei diesem Prozess, wie von der L. angedeutet, als eine Misch- bzw. Übergangsform angesehen werden, die allerdings auch im anschließenden WP weiterhin große Bedeutung hat. Der Stationsbetrieb folgt zunächst dem ganzheitlich orientierten Konzept 'Lesenlernen mit Kopf, Herz und Hand'. In ihrem Tagebuch beschreibt die L. eine typische Stationsarbeit¹:

Nach der Erzählrunde erkläre ich bzw. bespreche ich mit den Kindern in Lautgebärdensprache verschiedene Wörter mit den Buchstaben 'Sch'. Nach dieser Einstimmung klären wir die verschiedenen Stationen, an denen heute gelernt, geübt, geknetet werden kann. Es gibt eine Würfelstation, eine Lesestation, eine zum Laute diskriminieren. Die Kinder können ein eigenes Blatt zum 'Sch' gestalten. Dann gibt es die Möglichkeit, am Computer zu arbeiten. Die Kinder beginnen relativ zügig und arbeiten an diesen Stationen von 8.20-9.30. In dieser Zeit kümmere ich mich um türkische Kinder und versuche, mit ihnen sehr deutlich das 'Sch' am Anfang, dem Ende oder in der Mitte eines Wortes zu diskriminieren, was ihnen sehr schwer fällt. Mit anderen setze ich mich an den Computer und öffne ihnen das Programm, um Selbstlaute im Anlaut von Bildern festzustellen. In dieser Zeit des Stationenlernens kommen viele einzelne Schüler und wollen Rückmeldung, Bestätigung, Bestärkung oder auch Hilfestellung haben. Ich rege dazu an, auch selbst Worte zu schreiben. Eine Schülerin versucht, aus den Wörtern eine kleine Geschichte zu entwickeln, eine Schneegeschichte.

¹ Bei dieser Stationsarbeit handelt es sich um einen Vertretungsunterricht in einer anderen Klasse, die aber auch für den Unterricht in der eigenen Klasse steht. Aus den Ausführungen ist zu schließen, dass auch in anderen Klassen der Schule bereits im 1. Schuljahr im Rahmen des genannten Konzepts „Lesen lernen mit Kopf, Herz und Hand“ Stationsarbeit praktiziert wird. Im Übrigen wird ebenfalls deutlich, wie die L. auch in einem Vertretungsunterricht versucht, den einzelnen Kindern gerecht zu werden. Außerdem belegt der Kontext eine gründliche Vorbereitung dieses Vertretungsunterrichts (7/1419-1440).

Zwischendurch ermahne ich zwei, drei Kinder die sehr unausgeglichen sind und sich auch aggressiv anderen gegenüber verhalten, sich zu benehmen. Ich spreche mit ihnen sehr ernst, in dem ich sie aus der Gruppe herausnehme. Einen anderen Schüler erinnere ich, nicht nur die ganze Zeit zu kneten, was ihn zunächst irritiert, weil er meint, er könnte sich doch seine Aufgabe aussuchen. Dabei vergisst er, dass er doch einige Stationen und nicht nur eine bearbeiten soll. Die Arbeit am Computer macht den Erstklässlern viel Spaß. Es stehen viele drum herum und überlegen mit bei den Lauten (7/1454).

Beispieltext (63): Ganzheitliche Erarbeitung eines Buchstabens in Stationsarbeit

Das Spektrum der von der L. eingerichteten Stationen umfasst folgende Elemente, wobei auch hier nicht alle in jedem Fall realisiert werden: Spielstation (Puzzle ...), Legestation (Bauklötzchen ...), Knetestation, Abhör-/Lautierstation (teilweise mit Kassettenrecorder), Lesestation (AB, Hefte/Bücher), Buchstabenfresserstation (Wörter z. jew. Buchstaben als Futter auf Plakat schreiben), Fühlstation, Fußstation (Abgehen des Buchstabens ohne Schuhe), Schreibstation (Buchstaben, Wörter, Sätze in Schreibheft/'Landre`), Computerstation (Anlaute in Bildern ...), Zahlenstation ...

Als ein Beispiel für individuell differenzierte Gestaltung einer Station seien hier die schreibmotorischen Übungen angeführt. Auch hier zeigt sich das Bemühen der L. um einen sinnbehafteten Zugang für die Schüler: *Was ich auch mache, ich führe mit den Kindern in einem großen Heft Schreibübungen durch und nehme auch da Wörter auf, die sie über die bekannten Buchstaben selbst erlesen können. Aber ich kann nicht alle Wörter für die ganze Klasse nehmen, die für die Kinder wichtig waren. Die Kinder stellen schon auch fest: Du schreibst bei dem einen was anderes auf, als bei mir. Ich sag dann z.B.: Weil der immer als Lieblingswort den Nils genannt hat, das ist sein kleiner Bruder, von dem hat der viel erzählt, und deshalb kommt bei dem N der Nils vor. Bei dir vielleicht die Anna, weil du das A noch mal speziell üben musst oder die Anna in deinem Namen drin steckt`, etwa bei Johanna (17/146).*

Einflussmöglichkeiten der Schüler auf die Stationsarbeit werden an verschiedenen Stellen genannt. So verändern sie die Fußstation grundlegend, indem sie aus einer Wochenstation (für die Dauer einer Woche bleiben die Buchstaben mit Seilen gelegt) eine je aktuelle Station (jeder Schüler muss neu legen) gemacht haben und außerdem weitere Materialien (Klötze/Teppichfliesen) mit einbeziehen (18*/69; 19/48): *Dann haben sie irgendwann die Fliesen entdeckt und haben von sich aus ganz groß die Buchstaben in den Raum gelegt und laufen die dann auch ab. Dabei haben sie natürlich viel Spaß. Ich find das ganz spannend, weil sie das Material, das gar nicht dafür gedacht war, so jetzt zu ihrer Sache machen und auch ausprobieren: Wie kann ich mir auch damit Buchstaben legen und einprägen? (19/48).* Die Abhörstation wird nahezu vollständig mit Gegenständen bestückt, die die Kinder zu dem jeweiligen Buchstaben mitbringen (19/214), und einzelne Kinder gestalten im Rahmen ihres individuellen Buchstabenwunsches AB für die Lesestation (s. z.B. 18*/Anh.): Diese AB werden lediglich noch von der L. mit Anlautbildern ergänzt und teilweise nachgeschrieben. Wichtig ist ihr in diesem Kontext die folgende Feststellung: *Ich hab aber vorher gefragt, ob ich das machen darf (Ergänzung der von den Schülern angefertigten AB/HH). ... Ich hab auch drauf geschrieben, von wem das Blatt kommt, weil mir der Autor ganz wichtig war (19/23; 33).*

Weitgehende Selbständigkeit und ein nahezu routinierter Umgang der Schüler mit Stationsarbeit vermittelt die folgende Schilderung:

8.13 - *Sofort beginnen die Schüler mit den unterschiedlichen Aufgaben.*

- *Völlig selbständig holt sich eine Gruppe von vier Kinder (davon 2 türk.) Recorder, Kassetten, Bücher etc. und geht auf den Flur, um dort die Hörstation einzurichten. Dies funktioniert perfekt.*

- *Zwei Mädchen füttern den B-Fresser (Klassentüre) mit B, b, Bach, Beginn etc., ein weiterer Schüler kommt hinzu.*

- *An der Abhörstation: vier Schüler, Recorder, ABRACADABRA-Wörterbuch (Westermann/2000 mit Anleitungsheft/Bandzahlen etc.), Holztafel zum Auflegen. Ein Kind schaltet den Recorder ein und alle bemühen sich, die genannten B-Gegenstände und Handlungen auf dem Bild zu finden sowie die Holztafel aufzulegen (Baum, Badewanne, Biber, bremsen, bellen etc.). Nach dem Ablauf des Bandes werden ohne Aufforderung weitere B-Gegenstände von einzelnen Schüler genannt und die Scheiben aufgelegt. In Einzelfällen orientieren sich Schüler auch an ihren Nachbarn. Drei der vier Schüler verlassen danach die Station, der vierte (türk.) bleibt zurück und bedient anfangs die Technik für die folgenden Schüler. Später verlässt auch er die Station.*

Im Klassenraum sind alle Schüler intensiv und konzentriert mit ihren Aufgaben beschäftigt:

- *Biberbuch - ausschneiden, kleben, malen, schreiben*

- *Rechenaufgaben im Übungsheft (z.B.: 15 - 3; 18 - 9)*

- *türk. Schüler Schreibübungen mit dem Buchstaben H*

- *einzelne Schüler beobachte ich dabei, dass sie die erledigten Aufgaben auf ihrem WP abhaken ...*

...

- *eine Schülerin sitzt in der Lesecke und liest: Entenbuch 5 (Entengrütze) von Loni, Lino und Otto*

...

- *ein Schüler benutzt die Anlauttabelle in seinem Ordner für das Schreiben des st in 'Baumstamm' (22*/55-100).*

Beispieltext (64): routinierter Umgang der Schüler mit Stationsarbeit

Die beschriebene Orientierung an dem Stationskonzept 'Lesenlernen mit Kopf, Herz und Hand' wird gegenüber früheren Durchgängen inzwischen von der L. stark relativiert. Sie beginnt zwar damit, aber es *verliert im Laufe des Schuljahrs an Gewicht* und neue Schwerpunkte werden gesetzt. Begründet wird dies von Frau Esser damit, dass *sie z.B. das Legen, Kneten und Ablaufen nicht mehr für so wesentlich für das Einprägen der Schreibrichtung hält, weil das auch verkompliziert, wenn man etwas abgeht und sich dabei dreht, hat das nicht unbedingt eine positive Auswirkung auf das Vertiefen der Schreibrichtung.* Daher fallen diese Stationen *zunehmend hinten runter* und an deren Stelle rückt das Motivieren für *Freies Schreiben* bzw. das Schreiben von *kleinen Büchern* (21b/292).

Insgesamt kommt die L. nach 12 Wochen einer zunehmenden Beteiligung der Schüler zu dem Fazit: *Da merkt man jetzt, wenn sie eine Organisation haben, wo das möglich ist, dann können sie individuell ihre Buchstaben, die sie noch mal sichern wollen oder die sie zusätzlich neu lernen wollen, die können sie jetzt zunehmend selbständig in diesen Strukturen abhören. Also es wird immer mehr Spielraum, den sie sich nehmen,*

ohne dass ich den selbst immer im Blick habe, wo sie eigenständig sich ihre Buchstaben aneignen. Das find ich sehr spannend. Die nehmen mir überhaupt z. Z. Dinge aus der Hand oder entwickeln sie anders (19/43).

WP-Arbeit: Die oben beschriebene Entwicklung einer zunehmenden Eigenständigkeit der Schüler im Anfangsunterricht 2000/2001 führt schließlich zur Entscheidung von Frau Esser, nach den Herbstferien den ersten WP zu realisieren. Nach ihrer Einschätzung verläuft dieser *schon ganz toll* (19/204). Einen Einblick ermöglichen die folgenden Ausschnitte einer Unterrichtsbeobachtung:

-Alle Schüler sitzen an ihren Tischen und arbeiten. Die Mehrheit ist damit beschäftigt, Elefanten auszuschneiden, in das Elmar-Buch zu kleben, dazu zu malen oder zu schreiben. Die L. sitzt bei Chr. und hilft ihm. Es ist ruhig in der Klasse.

-10.10 - Ein Schüler zur L.: 'Ich möchte jetzt lesen'. Diese: 'Du weißt doch, wo die Blätter liegen'. Der Schüler geht zur Ablage und holt sich ein entsprechendes Blatt (s. Anh.) und beginnt mit Leseübungen. Die anderen Schüler sind weiter dabei, ihr Elmar-Buch zu gestalten: kleben, malen und schreiben.

-10.12 - Eine Schülerin geht zum Regal und holt sich ein Leseheft: 'Mona und ihr Pony' (Regenbogen-LeseKiste / Verlag für päd. Medien, Hamburg / auf der ersten Seite: Bilder und Wörter von Mona, Hafer, ein Pony, die Hose, der Sattel, die Rübe). Sie guckt erst die Bilder, dann beginnt sie halblaut die Wörter zu erlesen, durchaus mit Erfolg. Später holt eine andere Schülerin ebenfalls ein Leseheft mit dem Titel: 'Anna wird sieben'.

- Zwei weitere Schüler schreiben in ihrem Schreiblernheft den Buchstaben E, e und einzelne E-Wörter Schreiblernheft /Landrè).

- Ein Schüler diktiert der L. den Text einer Geschichte in das Elmarbuch. Auf der Seite sind zwei Elefanten, die man von hinten sieht, eingeklebt. Der Text lautet: 'Sehen unsere Hintern nicht gut aus'?

- Später hilft die L. entsprechend anderen Kindern. Allerdings mit dem Unterschied, dass sie auf ein Blatt schreibt und die Kinder dann die Sätze selbst in ihr Buch eintragen. Einzelne Kinder schreiben auch völlig selbstständig.

- Zwei Schüler legen in Partnerarbeit mit Teppichfliesen das E.

-10.25 - Mehrere Schüler haben inzwischen ihr Elmarbuch zur Seite gelegt, teilweise auch schon fertig, und sich das entsprechende Blatt zum Schreiben und Lesen geholt.

- Ein türk. Schüler zeigt anderen, dass er noch viele Seiten in seinem Buch zu gestalten hat. Die L. geht zu ihm und fordert ihn auf: 'Du, A ... , jetzt aber mal flott'. Sie bleibt bei ihm sitzen. Einige Schüler kommen zur L. und zeigen ihr das fertige Elmarbuch. Die L. ist begeistert und guckt in alle kurz hinein, sagt den Kindern, dass sie sich später viel Zeit nehmen müsse, um das genau anzuschauen.

- Ein Schüler schreibt Zahlen in das Elefanten-Buch: 1000, 100, 10, 5, 2, 1

- Schülerin fragt die L. nach dem Schreiben eines bestimmten Wortes. Diese sagt es nicht, sondern zeigt auf die Buchstaben/Anlautbilder, die hinten quer in der Klasse hängen. Die L. hilft: 'Guck mal, welches Wort beginnt denn so mit G' (spricht dabei sehr deutlich den Anlaut). Die Schülerin benötigt einen Moment und nennt dann die 'Gießkanne'. Dieser Vorgang wiederholt sich später bei einem anderen Schüler, der dann den 'Fisch' als Repräsentanten für den Anlaut 'F' findet.

- Mehrere Sch. haben inzwischen ihr Rechenübungsheft herausgenommen und lösen Aufgaben, z.B. in einem 8er Haus: 7+1; 6+2 etc. oder: 8 = 4 + 4;

- 11.38 - Die L. geht zum Pult und klingelt mit ihrer Glocke, es wird leiser. Die L. bitte zusätzlich um etwas mehr Ruhe. Schüler nehmen das auf und fordern sich gegenseitig auf, leiser zu sein.
- L. geht zu einem Schüler und bittet ihn, doch zügig weiter zu arbeiten und seine Elefanten einzukleben.
- Ein Schüler kommt mit seinem Elmarbuch zur L.: 'Ich bin fertig'. Die L. schaut sich das Buch an, lobt den Schüler mehrmals und sagt dann: 'Guck mal, was das steht'. Der Sch. liest ganz langsam seinen Satz: 'Der Elefant steht im Regen'. Die L.: 'Siehst du den Regen?' Der Schüler antwortet nicht, sondern läuft sofort zurück und malt blaue Regentropfen.
- Einige Kinder sind an der Abhörstation, dort befinden sich viele E-Gegenstände: Ente, Tasche, Tasse, Teller, Tüte, Kerze, Affe, Kastanie etc. Immer zwei Schüler arbeiten zusammen: Einer nimmt einen Gegenstand, lautiert und sagt, ob das 'e' vorne, mitte oder hinten zu hören ist. Der zweite Schüler überlegt mit und bestätigt oder verneint. Bei Zweifeln werden andere Schüler oder die L. befragt.
- Die L. sitzt bei einem türk. Schüler und lässt sich von ihm sein Buch zeigen, spricht mit ihm über einzelne Seiten, (Bilder/Wörter) und zu einem Bild schreibt sie den Satz, den der Schüler ihr diktiert: 'Die Elefanten sind in den Zirkus gegangen'. Danach geht sie zu einem anderen Schüler, das Gespräch verläuft analog, allerdings schreibt die L. ihm parallel zu dessen Schreiben lediglich einzelne Wörter auf ein Schmierblatt, die dieser dann in seinen Buchtext übernimmt.
- Ein Schüler hat sich selbstständig die beiden Seile geholt, zieht die Schuhe aus, legt nacheinander das große und kleine E,e und geht die Buchstaben mit den Füßen ab.
- Schülerin rechnet mit den Fingern z.B. $8 = 3 + 5 \dots$ und schreibt in ihr Heft;
- zwei Schüler legen in Partnerarbeit eine Elefantenpuzzle auf ihrem Tisch;
- L. sitzt seitlich am Pult, liest etwas und beobachtet die Kinder.
- Zwei Schüler beginnen, vor der Tafel mit Teppichfliesen das große 'E' und mit der Schnur das kleine 'e' zu legen; ein türkischer Schüler möchte dabei mitmachen, wird aber von einer Schülerin ob seines ungestümen Verhaltens laut geschimpft; die L. interveniert und bittet, dies in einem Gespräch zu klären; daraufhin sprechen die Schüler miteinander, während weitere Schüler dazu kommen, sodass inzwischen 6 Schüler mit den Fliesen beschäftigt sind und eine kleine Toberei beginnt; die L. ermahnt die Schüler, mit Erfolg.
- Ein weiterer Schüler legt seitlich mit Schnur 'E e' und geht die Buchstaben ab.
- Neben einigen sich bewegenden und leicht tobenden Schülern auf den Teppichfliesen ist die Mehrheit noch immer konzentriert bei ihrer Arbeit: Elmar-Buch, Schreibübungen, Abhörstation, Buchstabenfresser an der Klassentüre, Leseblatt/-heft, Rechenübungen, dabei ist es weiterhin relativ ruhig im Raum.
- 11.00 Die L. hat die tobenden Kinder eine kurze Zeit beobachtet und sagt jetzt (laut): 'Ich glaube, wir haben lange konzentriert gearbeitet. Es wäre jetzt schön, wenn noch einige von ihrem Theaterstück vorspielen würden.' Dieser Vorschlag wird von vielen begrüßt (18*/12-81).

Beispieltext (65): erster WP im Anfangsunterricht

Der WP eröffnet der L., wie im obigen Protokoll schon angedeutet, besondere Möglichkeiten für eine individuelle Förderung. So berichtet sie von einem *Sorgenkind* mit starken *Konzentrations- und Wahrnehmungsproblemen*, für das sie, neben einer augenärztlichen Behandlung, eine besondere Chance im WP sieht: *Da bin ich gespannt, wie sich das entwickelt und hoffe, dass WP-Arbeit für ihn eine Chance bietet. Das hast du heute gemerkt, dem konnte ich mich häufig widmen und hab immer wieder gefragt: 'Wo bist du jetzt mit deiner Arbeit?' (19/181).*

Dem Material- und Medienangebot sowie der systematischen Erweiterung entsprechender Handlungskompetenzen der Schüler kommt in dieser Phase der Festigung und Vertiefung eine große Bedeutung zu, wie die L. an den Beispielen von Anlauttabellen, Anlautbildern, Lesekarten etc. verdeutlicht:

Die (Anlautbilder/HH) von der Schnur, die haben die in klein auch in ihrem Heft und können damit arbeiten, aber manche nutzen das noch nicht. Die haben das noch nicht verinnerlicht, dass sie das ja auch in ihrem Heft haben, die gucken dann immer auf die großen an der Leine. Das muss ich ihnen noch mal in Erinnerung rufen, dass sie die rausholen und anschauen und all die Buchstaben, die sie schon sicher können, farblich hervorheben, wenn das noch nicht geschehen ist. So dass sie dann ihre vertrauten Buchstaben immer ganz schnell in den Blick bekommen und damit arbeiten können. Das Wissen wächst ja dann auch so schön sichtbar für die Kinder. Aber ich merke, das habe ich jetzt zwei, drei Wochen nicht mehr thematisiert, dass ich sage: Holt eure Tabelle raus, schaut nach, welche ihr noch anmalen müsst. Ich merke, das ist noch kein vertrautes Handwerkszeug. Das ist mir jetzt verstärkt aufgefallen, dass viele das noch nicht hinreichend nutzen, diesen Schritt, eigene Wörter damit aufzubauen, so wie Reichen das macht. Das wäre jetzt auch ein nächster Schritt, ihnen das mehr an die Hand zu geben, dass sie fragen: Was könnte mir beim Aufbau von Wörtern helfen, auch wenn ich die nicht alle in der Klasse hängen habe.

Dort vorne ist das Anlautspiel, das spielten die gestern und spielten so drauf los. Dann hab ich sie darauf aufmerksam gemacht: 'Ihr sollt ja nicht nur die Anlautsachen, die in diesen kleinen Kisten stecken benennen, sondern ihr seit ja viel fitter, ihr müsst mindestens fünf Wörter sagen, die mit diesem Buchstaben anfangen'. Je nach Buchstabe, auf den sie dann gelaufen sind, war das ganz schön schwer. Dann saßen sie da und überlegten und dann gingen sie rund und suchten. Einer ging zu der Reichtabelle, guckte unter U und entdeckte die Unterhose und dann sagte er: 'Ich habs'. Und so kann durch diese Spielanregung manches gefördert werden.

Oder dahinten die ABRACADABRA-Tabelle, die mir viel zu klein ist auf dem Plakat, da merkte ich auch, wenn sie gefragt werden, bestimmte Laute zu Buchstaben zu erinnern, dann gehen sie dort hin und gucken nach.

Da merk ich grundsätzlich, dass Dinge, die im Raum sind, eine Anregung bieten, aber erst so nach und nach erschlossen werden. Grundsätzlich gilt, dass ich Materialien nicht einfach nur hinstellen kann, sondern ich muss sie auch Schritt für Schritt zum Thema machen und das häufig auch individuell. Ich muss sie einzelnen mal in die Hand drücken und ihnen erklären und dann geht es weiter. Es geht allerdings auch schnell, dass das bei einzelnen Kinder wieder einschläft, dass die das wieder aus den Augen verlieren, z.B. aus den Fächern Wörter aufzubauen. ...

Das sind so viele kleine Schritte und dann merk ich plötzlich, jetzt ist es dran. Dann nutzen sie das wahrscheinlich auch. ... Das Mäusespiel dahinten haben sie entdeckt, als wir die Mäuse hatten, das haben die dann von sich aus da raus geholt. Man merkt schon, manche Ecken werden ihnen jetzt vertrauter, die erschließen sie sich auch selbst. Gerade dahinten mit dem Aufbau von Wörtern, da sind sie noch nicht so intensiv eingestiegen und die Lesekarten, die dazu gehören, könnten manche jetzt auch schon nutzen, aber da bin ich auch noch nicht zu gekommen. Oder es gibt dieses Lesekrokodil für die Hand und den Lesekartenschieber, das ist alles da, aber man muss echt Zeit haben etwa im WP, um zu sagen: Komm, ich hab noch ein bisschen Lesefutter für dich. Und dann erst können sie damit umgehen (19/357- 401).

Beispieltext (66): Medien, Materialien und Handlungskompetenzen im Anfangsunterricht

b) Konzeptionelle Einheit der Erarbeitung von Buchstaben und weiteren Bausteinen: „*Ich versuche den Kindern klar zu machen, dass wir und auch andere Menschen ja nicht nur mit gesprochenen Wörtern erzählen ...*“ (17/202).

Die hier beschriebene Phase der festigenden/vertiefenden Erarbeitung der Buchstaben enthält weitere Elemente, die sowohl im gemeinsamen Unterricht als auch im WP und in Mischformen derselben ihren eigenen Raum und ihr spezifisches Gewicht einnehmen. Wie schon angemerkt, weist die L. das Konzept von J. Reichen u.a. deshalb zurück, weil er das Schreiben vom Lesen zunächst abkoppelt. Frau Esser bevorzugt dagegen eine Einheit beider Bereiche und integriert darüber hinaus den Beginn des Geschichtenschreibens, Wörterbucharbeit, Gedichte/Lieder und Rollenspiel/Theater in den Anfangsunterricht. Da diese Elemente sowohl innerhalb als auch außerhalb des WP realisiert werden, jeweils durch einen eigenständigen Charakter gekennzeichnet sind und im Anschluss an den Anfangsunterricht eine systematische Fortsetzung erfahren, werden sie hier im Sinne von Bausteinen gesondert dargestellt.

1. Baustein – Leseübungen: Zunächst die Grundsätze der Lesekonzeption: *Ich versuche den Kindern klar zu machen, dass wir und auch andere Menschen ja nicht nur mit gesprochenen Wörtern erzählen, sondern auch mit Bildern und Geschichten in Büchern. Und das fördere ich auch im 1. Schuljahr schon, wenn ich etwa mit den Kindern an Büchern zu Themen arbeite, indem ich Bilderbücher zeige, die ersten kurzen Texte dazu lese, aber auch Geschichten und sie so Entdeckungen machen lasse. Die 'Kleine weiße Ente' ist ein solcher Lesetext, den die Kinder sehr mögen. Ich fördere das aber auch, indem ich sie selbst kleine Bücher herstellen lasse. Da habe ich jetzt heute mit einem Ferienbuch (nach den ersten Ferien/Herbstferien für die Kinder/HH) das zweite mit den Erstklässlern angefangen. Die erzählen, und ich mache ihnen klar, dass wir ja nicht nur mit Worten erzählen, sondern auch mit Bildern, dass wir das in Büchern entdecken und dass über die Bilder wieder Worte entstehen, sodass wir uns das dann später erlesen können. Wir werden also viele kleine eigene Bücher erstellen, wobei sie mir anfangs jetzt meist die Wörter diktieren. Ich hoffe, dass sie dann die Lust entwickeln, das, was sie mir diktieren, selbst dann wieder lesen zu wollen und dadurch motiviert werden, das Lesen zu lernen und auch anderen vorlesen wollen (17/202).*

Schon in den ersten Wochen beginnt die L. gezielt mit Leseübungen:

Oder ich hab das jetzt auch neu angefangen, ich greife jetzt Wörter, die lautmäßig über die bekannten Buchstaben schon erschlossen werden können, auf und schreibe Leseblätter. Damit habe ich gestern angefangen. Schreibe also einzelne Wörter, die man aus den Buchstaben erschließen kann hin und trainiere jetzt mit ihnen das Prinzip des Lesens, aber eben individuell. Also ich verlange jetzt nicht einfach, so, alle müssen das jetzt können, sondern ich sag zu einzelnen: 'Versuch das jetzt einfach mal und wir lernen das jetzt zusammen, du musst das jetzt noch nicht können, aber du wirst das mit der Zeit schnell lernen'.

Ich versuche auch, schnell mit Kindern schon Sätze zu bauen. Das hab ich auch heute gemacht und über den Sinn, der da drin steckt, sie zu irgendwelchen Handlungen aufzufordern. Dass sie merken, ich muss ihnen das gar nicht mehr erklären, sondern dass sie das verstehen und umsetzen können. Dass das, was sie lesen, einen Sinn hat und das gefragt wird: 'Was hast du denn jetzt gelesen'? Das sind also viele kleine Schritte auf diesem Weg (17/213-222).

Beispieltext (67): Leseübungen im Anfangsunterricht

Die angesprochenen *Leseblätter* beziehen sich jeweils auf einen Buchstaben, enthalten für einige repräsentative Wörter den Wortaufbau mit Anlautbildern, diese Wörter noch einmal ohne Anlautbilder sowie erste kurze Sätze mit entsprechenden Abständen zwischen den Wörtern, sodass der Schwierigkeitsgrad von oben nach unten zunimmt (s. z.B. 18*/Anh.). Eine Hilfestellung beim Erlesen der ersten Wörter und Sätze bietet die L. den Schülern, indem sie bei Bedarf unter die Wörter entsprechende Silbenbögen malt. Oder sie gibt den Schülern *Dinge an die Hand*, etwa einen *Leseschieber*, damit sie jeweils nur das entsprechende Wort erlesen können und andere dagegen ausgeblendet sind (16b/372).

Frau Esser stellt fest, dass nach etwa einem viertel Jahr alle Kinder in der Klasse das *Zusammenschleifen* schaffen. *Sicherlich nicht bei jedem Wort, aber dass sie beim Erlesen von Einzelsilben dann irgend wann auch das komplette Wort sagen, das ist bislang immer gelungen. Selbst der Mesut, der als türkisches Kinder keine besonders guten sprachlichen Voraussetzungen mitbringt und auch die Christine, die schaffen das mittlerweile* (19/238). In ihren Vorüberlegungen war sie davon ausgegangen, dass dieses *Zusammenschleifen* wohl erst nach einem halben Jahr von allen beherrscht werden würde (19/270).

Ein weiterer wichtiger Schritt ist das Einbeziehen der Regenbogen-Lesehefte¹. Das folgende Beispiel zeigt sowohl motivierendes Agieren der L. als auch die mögliche Eigendynamik im Lernprozess von Kindern:

Dann hab ich welche wie den Jens, da hab ich gedacht, der kann noch viel mehr. Dem hab ich irgendwann sein persönliches Regenbogenheft in die Hand gedrückt und gesagt: 'Das kannst du deiner Schwester mal vorlesen'. Von der Mutter hatte ich die Information, dass er nie was zu Hause liest, aber irgendwann hat der mal ein Buch genommen und seiner Schwester vorgelesen, das wusste ich. Und dann hab ich gedacht, das ist ja ein Motiv mit der kleinen Schwester, also drück' ich ihm das in die Hand. Und das hatte einen Selbstläufereffekt, denn dann wollten alle, die schon besser lesen können natürlich auch ein Buch mitnehmen. Und dann war es plötzlich jetzt dran, nicht nur zu lesen mit diesen AB, sondern sich auch Bücher zu holen, auch Kinder, denen ich das erst gar nicht zugetraut hätte, die machen das jetzt. Das find ich ganz spannend (19/247).

Beispieltext (68): Lesemotivation durch Regenbogen-Lesehefte

Bereits im ersten WP, wie in Beispieltext (65) gezeigt, finden Leseübungen statt, einerseits mit den genannten *Leseblättern*, andererseits aber auch mit den *Regenbogen-Leseheften*. Insgesamt konstatiert die L. nach 13 Wochen eine sehr erfreuliche – wenn auch differenzierte – Leseentwicklung bei den Kindern, auch dass sie sich gegenseitig helfen (19/98), und kommt zu der Einschätzung, dass beim Lesen *wie so ein Knoten geplatzt* ist (19/103). Das hat nach ihrer Einschätzung *auch was damit zu tun*, dass sie ihnen *Lesestoff* angeboten und *konsequent immer kleine Bücher* hat anfertigen lassen (19/277).

¹ Verlag für pädagogische Medien, Hamburg.

2. Baustein – Entwickeln/Schreiben von Geschichten: Die ersten Schritte hin zum Schreiben von Geschichten realisiert die L. über die vier parallel eingesetzten methodischen Elemente *Schreibblätter/Schreibübungsheft*, die *kleinen Bücher*, *Phantasiereisen* sowie das Briefeschreiben. Mit den **Schreibblättern** beginnt diese Arbeit:

Die Kinder haben bei mir im Grunde vom ersten Tag an frei schreiben können, das ist bei mir nie abgeblockt oder abgebremst worden, egal, wie viele Buchstaben oder welche Art von lautgetreuem oder nicht lautgetreuem Schreiben die beherrschten. Die haben ganz früh von mir ihre Fotos oder andere Bilder bekommen mit Linien darunter, wo sie dann schreiben konnten oder auch diktieren konnten, was dazu geschrieben werden soll, welche Geschichte dazu passt, auch zu ihren Lieblingstieren. Und haben sehr früh von mir den Anstoß bekommen, eigene, kleine Geschichten zu schreiben. Und da hab ich natürlich nicht sofort angefangen, auf Rechtschreibkriterien zu achten, im 1. Schuljahr schon mal gar nicht. Das kam erst im Zweiten so zunehmend. Wichtiger war, was eine gute Geschichte ausmacht, worauf man bei Satzanfängen achten kann und beim Aufbau. Und auch zunehmend den Umgang mit Wie-Wörtern oder was eine lebendige Geschichte ausmacht (16b/468).

Beispieltext (69): erstes Geschichtens Schreiben

Exemplarisch schildert die L. im folgenden Beispiel den von ihr begleiteten Entwicklungsprozess eines Schülers von der Erarbeitung der Buchstaben, über einzelne Wörter hin zu ersten kleinen Geschichten im Schreibübungsheft:

Ich hab dann in sein Schreibheft nicht mehr nur einzelne Buchstaben, sondern Wörter oder auch Sätze rein geschrieben, z. B.: 'Ich freu mich schon auf E-Wörter'. Am Anfang hat der das ignoriert und das nicht gemacht. ... Also anfangs hat er, wie du siehst (zeigt das Heft/HH) nur Buchstaben geschrieben, das kann er ja eigentlich schon, obwohl ich ihm ganze Wörter hingeschrieben habe. Und dann hat er angefangen. Ich hab ihm z.B. rein geschrieben (zeigt die Heftseite/HH): 'Du hast viele Wörter zum L geschrieben', dann hat er sie auch zum O geschrieben. Oder: 'Findest du noch andere L-Sätze'. Das hat er erst z.T. nicht gemacht und dann hab ich ihn noch mal gebeten, wenn er Lust kriegt. Jetzt plötzlich hat's ihn gepackt. Da hab ich geschrieben: 'Denk dir eine S-Seite aus', und dann fängt der jetzt an, Seiten zu gestalten, das find ich halt sehr spannend, weil die Seiten so lebendig sind. Diese S-Seite hat ganz viel mit Autos, Straßen etc. zu tun, wahrscheinlich weil das was mit dem Beruf des Vaters zu tun hat. Und dann hab ich geschrieben: 'Ich freu mich schon auf die nächste Seite!', oder: 'Kannst du wieder eine tolle T-Seite gestalten'? Da hat der dann richtig Fußballthemen verarbeitet. Die hatten wir jetzt auch. Unser Thema war 'Otto im Tor' und da sieht man auch, wie gut der schon schreiben kann und wie der sich die Wörter schon selbst genau erschließt. Da geht es jetzt weiter. Vielleicht hat er hier auch einiges abgepaust, aber ich glaube nicht, dass die Mutter z.Z. mitspielt, weil die sich ja raushalten will. Er hat inzwischen dabei so einen Ehrgeiz entwickelt, das find ich ganz spannend zu beobachten, was der daraus macht (19/62 u. Anh.).

Beispieltext (70): Entwicklungsprozess eines Schülers vom Buchstaben zu ersten Geschichten

Im 2. Halbjahr berichtet die L., dass sie aus den Bildern und Wörtern dieses Jungen eine Wortbildkartei erstellt, damit andere auch angeregt werden (21b/338).

Auf die Bedeutung der selbst erstellten **kleinen Bücher** für die Lesemotivation/-entwicklung wurde schon kurz hingewiesen. Einen noch höheren Stellenwert haben dieselben für das Entwickeln/Schreiben von Geschichten. In ihrem aktuellen SchSpE (2000/2001) plant die L. dies noch *konsequenter ein* als in der Vergangenheit. Die

Retrospektive des Lehrberichts (34b) belegt dann später, dass in diesem 1. Schuljahr immerhin sieben Bücher entstanden sind: Ich-, Mini-Igel-, Mini-Elefanten-, Mini-Biber, Mini-Loni-, Katzen- und Fühlbuch.

Die Entstehung des Elmar-Buchs (s. den Auszug u.; s. Beisp. zum Biber-Buch in 22*) schildert die L. wie folgt: Die Schüler haben z.B. *das E über den Elefanten Elmar kennen gelernt, das ist ein Bilderbuch, und jetzt habe ich ihnen den Anreiz vermittelt, dass sie selbst eigene Elmarbücher erstellen. Darauf waren die dann ganz heiß. Vertraute Wörter sollen sie ja schon verschriftlichen lernen und ich will sie darüber anregen, selbst zum Schreiben von ersten Sätzen, kleinen Geschichten zu kommen. Und das geht. Bei dem Thomas war das heute so. Er wollte etwas von Elmar schreiben und wir haben das gemeinsam abgehört und da macht das klick bei dem und dann sagt der: 'Guck mal, Sonne schreib ich selber'. Oder ich sage: 'Diktier mir mal, was ich schreiben muss'? und dann hör ich das ganz langsam mit ihm ab. Das sind vertraute Buchstaben und dann kommen die auch. Und so entstehen erste kleine Geschichtenbücher, auch auf Anregung der Kinder (19/277). Die konkrete Arbeit an solchen Geschichtenbüchern, etwa im Rahmen des WP, wurde in Beispieltext (65) bereits dokumentiert.*



Abbildung (6): Auszug aus einem Elmar-Buch (die Seiten 1-3 wurden vom Schüler diktiert u. der L. geschrieben, die 4. Seite eigenständig von dem Schüler geschrieben und gestaltet – 14. Schulwoche)

Als drittes methodisches Element zur Entwicklung von Geschichten fungieren **Phantasieren**, die bereits im 1. Schuljahr häufig Anstoß sind, um die Phantasie der Kinder *wachzurütteln*. Intention und Verlauf schildert die L. wie folgt: *In einer bestimmten Gedankenwelt sich zu bewegen und die Kinder damit für die Vielfalt der Anstöße, die darin stecken, anzuregen, eigene Geschichten mit dieser Thematik weiterzuentwickeln. Und über das Phantasieren hinaus lasse ich sie dann häufig ihre eigenen Gedanken und Bilder erzählen und rege sie an, darüber dann ihre eigenen Geschichten zu schreiben. ... Klar ist ja auch, dass die Erstklässler ihre eigenen Geschichten, die sie in ihren Köpfen entstehen lassen, noch nicht aufschreiben können. Sie können sie aber erzählen, etwas dazu malen oder ich kann ihnen helfen, wenn sie mir diktieren (17/285).*

Schließlich haben als viertes Element hier die ersten **Briefe** der Kinder bzw. der Briefe an sie ihre Bedeutung: *Damit fängt es auch immer im Ersten an. Die malen oder schreiben mir erst mal was, und ich schreibe ihnen dann zurück und lese das auch konsequent vor. Wir haben jetzt schon unseren Briefkasten in der Klasse, und jedes Kind hat einen kleinen Minibriefkasten, wo meine Post hineinkommt, also das, was ich ihnen schreibe, und zunehmend dann auch Briefe von anderen Kindern. Auf diese Art versuche ich, sie für die ersten Schritte des Geschichtenschreibens zu animieren. Das lieben sie auch, das merkt man schon, dass dann auch eine hohe Aufmerksamkeit da ist. Eine erzählte mir jetzt, sie habe schon eine Briefkiste angelegt, und da kämen nun alle Briefe hinein, meine und ihre und die sie von anderen bekommt. So wird das schon ein Stück weit ein Ritual (17/315).*

3. Baustein – Wortschatzarbeit: Wie unter a) schon angedeutet, beginnt die Wortschatzarbeit bereits im Anfangsunterricht parallel zum SchSpE mit dem ABRACADABRA-Wörterbuch. Außerdem werden Wörter, die *am Anfang zunächst mal nur für schreibmotorische Übungen relevant sind*, später, wenn es sich anbietet, wieder aufgegriffen. Die Kinder üben und wiederholen individuell diese Wörter und dabei achtet die L. *sehr darauf, dass die deutlich und korrekt gesprochen werden, damit sie diese auch rechtschriftlich entsprechend abhören und speichern können (17/146).*

Eine eigenständige Wortschatzarbeit nahm die L. aber bisher erst im 2. Schuljahr *konsequent* auf, wenn sie anfang, *mit ihnen auch gezielt Rechtschreibphänomene zu üben*. Für das Schulj. 2000/2001 denkt sie aber darüber nach, ob sie nicht doch schon im 2. Halbjahr des 1. Schuljahrs mit einer Kartei arbeiten soll. Sie prüft dazu eine ihr erst jetzt bekannt gewordene Kartei aus dem Dieck-Verlag. *Es kann aber durchaus sein, so Frau Esser, dass ich wie bisher das eigene Wörterbuch vorziehe, aber damit wahrscheinlich früher anfangen, als ich das bisher gemacht habe (17/164).*

Zwei Monate später ist die L. mit ihren Überlegungen weiter: *Mein Gedanke ist, das ABC-Heft, was sonst in der Zweiten kommt, in der Eins anzuschaffen, zu jedem Buchstaben das Anlautbild reinzukleben und dann eben zu sagen und die Kinder Schritt für Schritt anzuregen und zu überlegen, welche Wörter kann ich schon ganz sicher schreiben, und die dann schon in das Heft aufnehmen zu lassen. Damit ihnen das Bewusstsein vermitteln, sie selbst ins Training nehmen, dass sie erkennen: Wenn ich das Wort schon richtig kann, dann kann ich das auch schon da eintragen. Denn das ABRACADABRA-System arbeitet auch damit und bietet denen solche Wörter an. Das haben sie aber momentan noch nicht im Blick, weil viele noch nicht so weit sind. Aber damit können sie dann auch trainieren, mit diesen Wörtern, und sagen: 'Wenn ich die sicher kann, dann kommen die in mein Heft'. Dann beginnt das schon viel früher, ohne dass ich jetzt schon ausdrücklich Rechtschreibung trainiere oder dass man ihnen das schon abverlangt. Dass ich aber schon früher den Ehrgeiz bei ihnen anlege, schon bestimmte Wörter sicher schreiben zu können. Das hab ich mir überlegt, das werd ich jetzt früher beginnen, allerdings individuell und nicht gleichzeitig für alle, denn da gibt es große Unterschiede beim Schreiben ... (19/342).*

Wiederum einige Monate später führt Frau Esser aus, dass sie ab dem 2. Halbjahr *viel mehr schon das Augenmerk der Kinder auf Rechtschreibphänomene gelenkt hat, weil*

Kinder, so ihre Einschätzung, *die ein sehr ausgeprägtes Sprachgefühl haben und gute Voraussetzungen, um Sprache zu untersuchen, sich schon sehr viel früher mit Aussprache, der Art zu Lautieren und zu Schreiben und der Bedeutung von Punkt und Komma beschäftigen können. Auch hat sie bereits zu diesem Zeitpunkt das ABC-Buch eingeführt, und die einen fangen jetzt an, frei zu einem Buchstaben eine Geschichte zu erfinden, andere sammeln erst mal nur einzelne Wörter, und wieder andere malen noch entsprechende Bilder mit Wörtern hinein, und wieder jemand schreibt Sätze rein, die zu den Buchstaben passen, und sie nehmen sich auch das Wortmaterial von ABRACADABRA aus diesem Wörterbuch und sehen das als Möglichkeit an, mit Wörtern zu arbeiten* (21b/312).

Ab dem 2. Schuljahr wird mit der CVK-Rechtschreibkartei gearbeitet und dazu gehört auch ganz gezielt ein Wörterheft (auch ABC-Wörterheft 7/1117) bzw. die Fortführung des in der 1. Klasse begonnen Wörterheftes, *wo sie ihre eigenen geübten, trainierten Wörter festhalten. Das wandert in den Schuljahren dann mit. Darin entwickelt sich so allmählich und individuell der Wortschatz der einzelnen Kinder* (17/157). Dabei ist der L. von Beginn an wichtig, *dass die Wörter, die darin aufgenommen werden, sinnbehaftet sind. Dass es eben keine Wörter sind, die losgelöst vom Alltag der Kinder gelernt werden, sondern dass die für die Kinder besetzt sind, etwa mit bestimmten Erlebnissen oder einem Thema. Da gibt es natürlich auch ausgesuchte Wörter, die sehr gut lautgetreu aufgearbeitet werden können, die ich mir nicht alle ausdenken muss oder aus dem Zufall heraus aufgreifen muss* (17/174).

Des Weiteren nutzt die L. die Mühlacker-Software mit Anlautbildern etc. sowie ein entsprechendes Budenberg-Programm zum Aufbau des Grundwortschatzes und um Lernwörter sehr vielfältig zu trainieren. Sie ist sehr froh, dass ihr dieses Material zu Verfügung steht (3b/395, 405).

4. Baustein - Lieder/Gedichte: Als weitere konzeptionelle Variante führt die L. die Verbindung von Buchstaben und Liedern bzw. Gedichten an. So erlernten die Kinder im Zusammenhang mit dem 'E' das *Elmar-Lied* und sangen dies beispw. völlig selbstständig im Rahmen einer kleinen Theateraufführung (18*/108). Frau Esser begründet diesen Zusammenhang und schildert ein zweites Beispiel:

Und was ich auch mache, ich werde jetzt immer zu einem Buchstaben, den ich einführe, den Kindern ein Gedicht an die Hand geben. Das kommt ein Stück weit von der Ute Andresen her, die hat auch ein Konzept entwickelt, mit dem ich geliebäugelt hab, das kann ich aber auch für mich so nicht übernehmen. Ich nehme jetzt Gedichte auf zu den einzelnen Buchstaben und lasse die Kinder jetzt anfangs so nach Lust auswendig lernen. Ich merke deutlich, wie diese Lust wächst, natürlich noch nicht bei allen.

Ich hab mir auch vorgenommen, während des Unterrichts, auch in den späteren Schuljahren, mit den Kindern so Prinzipien des Auswendiglernens und Vortragens zu trainieren, dass sich die anderen das auch mehr und mehr zutrauen und dass sie sich die Gedichte auch mit den Buchstaben einprägen. Wir führen ein Gedichteheft, und dieses Gedichteheft wird jetzt noch von mir geschrieben, d.h. die Texte werden von mir getippt, und die Kinder gestalten das vom Sinngehalt her. Zunehmend werden die aber jetzt bald auch die Texte selbst schreiben können. Da findet auch auf diese Art und Weise ein Stück Grundwortschatzarbeit statt. Ein Beispiel für ein solches Gedicht etwa zum I, den hatten wir jetzt: 'Frau Igel wundert sich

sehr, denn ihr Bikini passt nicht mehr`, oder so ähnlich. Oder zum O: In der Kleine(n) weißen Ente steht das O für Otto und Otto ist ein kleiner Zwerg, so ein Angebertyp, über den man auch lachen kann, und dazu haben meine Ehemaligen ein Lied erfunden: `O, O, O, der Otto der ist froh, sitzt auf dem Klo und hört Radio`. Ausgehend von der einfachen Struktur erfinden die Kinder sehr schnell eigene Liedstrophen. Und heute wollten wir z.B. das O wieder nach zwei Wochen verwenden und dann sagte ich: `Ihr habt doch hoffentlich nicht alles vergessen`, da fingen die sofort an, dieses Lied zu singen. So merkt man, über kleine Lieder oder auch Texte und Gedichte, die die dann ganz schnell aufsagen können und das auch gerne tun, kann man ganz viel an Inhalten transportieren. Und außerdem lernen die Kinder zunehmend, vor anderen etwas vorzutragen (17/179).

Beispieltext (71): Verbindung von Buchstaben und Liedern/Gedichten

5. Baustein – Rollenspiel/Theater: Als einen weiteren Baustein fügt die L. Rollenspiel-/Theatererelemente in den Anfangsunterricht ein: *Das Theaterspielen fing jetzt auch verstärkt an, weil sie diese Stabfiguren und die Fingerpuppen selbst basteln sollten. Mir ist halt auch wichtig, so die L., dass sie lernen, auch so gemeinsam Erzählanlässe zu haben und sich in die Welten, die ich ihnen durch die Lonigeschichte präsentiere, hineinzuversetzen und sich mit den Figuren zu identifizieren. Und das ist schon spannend, auch wenn einem als Erwachsener das manchmal etwas belanglos vorkommt, aber ich merkte heute, die steckten genau in der Geschichte drin: Die drei haben sich verirrt, die wissen nicht mehr weiter und jetzt überlegen sich die Kinder selbst Alternativen, wie es weitergehen könnte. ... Das find ich jetzt auch wichtig für das soziale Lernen, die Fragen, wie geh ich auf den anderen im Spiel ein und so (19/300; s.a. 16a*/35).* Im Anschluss an den im Beispieltext (65) dargestellten WP fand das hier angedeutete Theaterspiel statt. Hier eine von drei jeweils mehrere Minuten dauernden Szenen:

- *Drei Schüler kommen zur L. und fragen, ob sie für die Vorbereitung des Theaterstücks die Klasse verlassen dürfen; die L. bejaht dies. Die Schüler holen jetzt ihre Handpuppen und verschwinden. ...*

- *Die Theaterspieler kommen, rücken selbständig die Sitzbänke vor der Tafel zu einer kleinen `Bühne` zusammen, ein Teil der Schüler kommt ebenfalls selbstständig nach vorne und setzt sich im Halbkreis vor die `Bühne` auf den Boden, ohne dass die L. in irgendeiner Weise eingreift.*

- *Die Theaterspieler beginnen mit der Vorführung in die noch bestehende Unruhe hinein, erst jetzt interveniert die L. und bittet um etwas Geduld und Ruhe.*

- *Die L. geht zum Pult und läutet mit der Glocke die Theateraufführung ein und sagt dabei: `Jetzt wird es ruhig wie im Theater`. Dies tritt dann auch ein. - Einer der drei Schüler imitiert offensichtlich spontan ein Trompetenspiel zur Eröffnung der Aufführung, alle lachen.*

- *Jetzt spielen die drei Schüler eine ausgedachte Szene als Fortsetzung der Loni-Geschichte bzw. der Kleinen weißen Ente. Sie lassen dabei die drei Stab- bzw. Handpuppen auf der Bühne herum gehen und sprechen, z.B.: `Jetzt gehen wir in den Wald`. `Dann werden wir uns wieder verlaufen`. Sie erzählen von einem langen Weg durch den Wald, dass sie dabei gut zusammen bleiben müssen und fassen sich an, von einem Schloss, den hohen Mauern, geschlossenen Türen, der hereinbrechenden Dunkelheit, einem Ritter, der die Tür öffnet: `Hilfe, ein Ritter`, einem Skelett und später: `Hilfe, ein Gespenst, huu, huu, huu`. Die übrigen Schüler hören überwiegend gespannt zu und applaudieren am Ende. Die L. hält sich in der gesamten Szene völlig zurück (18*/106).*

Beispieltext (72): Theaterszene aus dem Anfangsunterricht

Exkurs – Verunsicherung von Eltern durch Konzeption und Praxis des Anfangsunterrichts: Sehr klar sieht Frau Esser und beschreibt es auch als Problem für sie selbst, dass ihre Konzeption und Praxis des Anfangsunterrichts viele Eltern verunsichert. Ausführlich geht sie von sich aus in einem Interview auf diese Problematik ein und schildert zahlreiche Facetten, die im Übrigen die bisherige Beschreibung des Anfangsunterrichts weiter komplettieren: *Ich hab eher das Problem, die Eltern mit in das Konzept zu nehmen. Das habe ich schon vom ersten Elternabend an versucht und ihre Verunsicherung und ihren Drang, alles ganz richtig zu machen und die Kinder entsprechend richtig zu begleiten und vielleicht auch davon abzuhalten, falsche Anforderung zu formulieren, ein Stück weit abzubauen. Also dem mehr entgegenzuarbeiten, ein Stück weit einen Schutz der Kinder zu organisieren, damit nicht Eltern meinen, die müssten schon vor den Herbstferien alle lesen können. Und ich merke auch, dass ich jetzt schon ein Problem habe, wenn es um HA geht, dass ich den Eltern versuche klar zumachen, die sollen das mal relativieren und nicht denken, es muss jeden Tag alles richtig abgelaufen und verstanden worden sein. Im Grunde wissen Eltern nicht, wie schwierig die vielen kleinen ersten Schritte sind, bis man überhaupt in der Lage ist, HA so aufzuschreiben, dass man sie selbst lesen kann. Oder ihnen klar zu machen, dass ich schon darauf achte und mir die Zeit nehme, um nachzuschauen, wo ist es bei einzelnen nötig, noch einmal nachzuarbeiten oder noch zu ergänzen, was er noch nicht vollständig hat noch zu vervollständigen.*

Die haben auch so die Vorstellung, wahrscheinlich von anderen Klassen herkommend, dass man jedes Mal einen Haken oder ein Gesicht drunter macht, was signalisiert: richtig, falsch oder nur halb gelungen. Ich versuche auch jetzt schon beim zweiten Elternabend deutlich zu machen, dass Kinder aus Fehlern lernen und dass es auch nicht mein Prinzip ist, mit Belobigungsstempeln zu arbeiten, wie sie das von anderen kennen, sondern dass ich die Kinder auf eine andere Art und Weise zu einer Eigenmotivation und nicht um der Gesichter willen fördern werde. Ich merke aber auch, das führt zu Verunsicherung, und damit müssen die jetzt auch erst einmal klar kommen.

Nach meiner Wahrnehmung haben Eltern zunehmend ein Sicherheitsbedürfnis. Sicherzustellen, dass ihr Kind auf dem richtigen Weg ist, das Richtige zum richtigen Zeitpunkt versteht. Ich sag ihnen dann, Kinder sehen Dinge zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein und entwickeln Fähigkeiten spiralförmig. Haben teilweise schon früh Erkenntnisse, etwa was das Erlesen von Wörtern anbelangt, wo andere später erst zu kommen und das ist dann auch angemessen. Denn Kinder sind sehr unterschiedlich und haben sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Ich versuche den Eltern klar zu machen, dass sie mir einfach zutrauen müssen, dass ich das im Blick habe. Dass ich Zeit brauche, um sie zu beobachten und zu sehen, wo stehen die einzelnen, wo kann ich sie fördern, wo sind aber auch Grenzen.

Ich hatte mir z.B. für den Elternabend vorgenommen: Ich werde mich nicht in eine Rechtfertigungsposition begeben, indem ich rechtfertige, warum ich so arbeite, sondern ich habe mir gesagt: Ich arbeite so, und ich habe gute Gründe dafür. Ich versuche, die Eltern mit in diese Arbeit hineinzunehmen, in dem ich das offenlege und in dem ich sie selbst Erfahrungen machen lasse. Die mussten dann mit Hieroglyphen und mit Anlauttabelle Wörter schreiben, auch ihren Namen, und waren regelrecht geschockt, wie

schwierig das ist, und ich hoffe halt, sie so zu überzeugen, dass der Lese- und Schreiblernprozess ein ganz spannender, aber auch ein sehr komplizierter ist, wo man sehr viel Zeit für braucht.

Ich sprach aber mit denen auch darüber, dass man über Fehler was lernen kann. Weil ich merkte, die hatten über Fehler der Kinder diskutiert.

Ich versuche ihnen auch klar zu machen, wie wichtig es ist, Kinder zum partnerschaftlichen Lernen zu animieren, weil das gemeinsame Lernen, wenn die z.B. in ihrer Sprache darüber reden, oft mehr bringt. Ich merk jetzt, wenn ich so über den Unterricht der ersten Wochen nachdenke, das sind so ganz viele erste kleine Schritte am Anfang. Dass ich z.B. sage: 'Komm, du kannst doch mal gemeinsam mit dem kontrollieren und vergleicht mal', oder: 'Geh du los und hilf mal dem anderen'.

Oder dass ich entdecke, wer schon lesen kann, aber trotzdem merke, wo in der Arbeitshaltung noch ganz große Mängel sind oder ganz große Schwierigkeiten. Eine Mutter sagt z.B.: 'Aber in der Vorschule hat der jeden Tag alles genau kontrolliert bekommen, und jetzt sagt der: Das zählt ja sowieso nicht, also brauch ich es auch nicht zu machen.' Ich krieg natürlich dann mit, dass da ein Anspruch ist, aber ich weiß, ich werde dieser Art Anspruch, jeden Tag ein Häkchen da drunter zu machen, nicht gerecht werden. Ich werde den schon gezielt fordern und auffordern, seinen Möglichkeiten Entsprechendes aus sich rauszuholen, aber das ist sicherlich komplizierter und aufwendiger, als wenn ich nur jeden Tag einen Haken irgendwo drunter setzte oder ihm vielleicht sage, dass da wieder was nicht gemacht ist (17/89-135).

Offenheit im Rahmen des Schriftspracherwerbs

[O-U-I]

Weder der Schriftspracherwerb selbst noch das grundsätzliche Erlernen der Buchstaben stehen zur Disposition. Häufig wird auch für die systematische und gemeinsame Arbeit der Buchstabe der Woche von der L. vorgegeben, wengleich an Schülerinteressen und schülergemäßen Situationen orientiert. In einzelnen Fällen nehmen Schüler Einfluss auf diese Auswahl bzw. initiieren einen bestimmten Buchstaben der Woche (etwa als Anfangsbuchstaben des Namens). Parallel zu dieser systematischen Erarbeitung des Alphabets haben die Schüler die Möglichkeit, sich individuell über Anlauttabellen, -bilder etc. von Beginn an die einzelnen Buchstaben nach Interesse und Kompetenzentwicklung zu erschließen und zu sichern.

Einfluss auf die Inhaltlichkeit nehmen die Schüler weiter über die von ihnen zu den jeweiligen Buchstaben mitgebrachten (Lautier-)Gegenstände – die häufig Gesprächsgegenstand werden –, über von ihnen erstellte AB zu einzelnen Buchstaben, die von ihnen verfassten ersten Geschichten, Briefe und Rollenspiel-/Theaterszenen, ihre Auswahl von Lesegeschichten und Gedichten sowie einer beginnenden individuellen Wortschatzarbeit.

[O-U-M/O]

Viele methodisch-organisatorische Räume eröffnen sich für die Erstklässler in Stationsarbeit und WP des Anfangsunterrichts (Zeitpunkt, Ort, Reihenfolge, Stationswahl mit eher handlungsorientierten, kreativen, schreibmotorischen etc. Schwerpunkten). Teilweise werden Stationen auch von Schülern individuell erprobt und verändert. Sehr

individuell sind auch die Auswahl, das Einbringen und die Nutzung von Medien und Materialien. Vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten bieten außerdem die Erstellung der Mini-Bücher sowie Rollenspiel- und Theatersequenzen.

[O-U-S]

Soziale Freiräume ergeben sich im Rahmen von Stationsarbeit und WP als Wahl der Sozialform sowie der Partner und Gruppenmitglieder (etwa beim gegenseitigen Vorlesen von Geschichten). Weitere Bedeutung kommt in diesem Kontext der häufig intendierten und von den Schülern zu organisierenden Partnerkontrolle und der gegenseitigen Hilfe zu.

4.2.3.2.3.4.2 Lesen und mit Literatur umgehen: *„Meine Position war immer, dass ich Kinder nur dann zum Lesen heranzuführen kann, wenn sie Lust kriegen auf Literatur, also darauf, selbst Bücher in die Hand zu nehmen“* (17/202).

Ganzschriften habe ich auch mit zunehmendem Alter eingesetzt, allerdings immer in einen Themenzusammenhang eingebunden, z.B. in Zusammenhang mit der Sexualerziehung. Dazu haben wir in den Klassen 3 und 4 auch Lesetagebücher geschrieben, bzw. die Schüler haben ihre individuellen Lesetagebücher geführt. Wir haben dabei auch eine Konzeption vorne in dem großen Tagebuch eingeleitet, z.B. wonach ich an den einzelnen Kapiteln arbeiten kann, worauf ich achte, wie ich etwas beachte beim Lesen, wie ich etwas darstellen kann. Dann haben die ihr Buch, dass sie gelesen haben, gleichzeitig im Lesetagebuch aufgearbeitet. Das haben wir z.B. gemacht mit einem Buch, da ging es im Unterricht um Außenseiterproblematik, oder auch mit dem Buch 'Ben liebt Anna' bei dem Thema Freundschaften und Sexualerziehung. Das kostet dann zwar sehr viel Zeit, aber die Kinder lernen da auch sehr viel an Ausdauer und Arbeitshaltung. Darüber werden dann vielfältige Fertigkeiten entwickelt, die man da ablesen kann und die in vielen anderen Zusammenhängen sehr wichtig sind, eigentlich überall genutzt werden können (17/238).

Einführungstext (37): Ganzschriften im Unterricht

I. Grundsätze: *„... ich Bilderbücher zeige, die ersten kurzen Texte dazu lese, aber auch Geschichten und sie so Entdeckungen machen lasse“* (17/202).

Die ersten Leseübungen im Anfangsunterricht wurden im Zusammenhang des Schriftspracherwerbs schon beschrieben. Darüber hinaus ist der Bereich des Lesens im Unterricht der L. durch eine Reihe von Prinzipien gekennzeichnet, die auf der Grundeinsicht basieren: Kinder können *nur dann zum Lesen herangeführt werden, wenn sie Lust kriegen auf Literatur ...* (17/202).

Dazu ist es notwendig, dass

- **ihnen Entdeckungen in Büchern ermöglicht werden;**
- **sie selbst Bücher in die Hand nehmen, lesen und kleine (Lese-)Bücher erstellen;**
- **Schmökерzeiten eingerichtet werden, wo man lesen kann, wozu man Lust hat;**
- **schwache Leser nicht durch lautes Reihumvorlesen diskriminiert werden;**
- **Texte in Sachzusammenhängen gelesen werden;**
- **Schüler im Rahmen von Rollenspiel/Theater Geschichten nach oder weiterspielen und**
- **systematisch die Lesekompetenz der Schüler ausgebaut wird.**

Essentials (41): Prinzipien des Lesens

II. Konkretisierung und Realisierung: „*Da haben wir auch Lesetagebücher geschrieben ...*“ (17/238).

a) Schüler machen in Büchern *Entdeckungen*

Lust zum Lesen bekommen die Schüler zunächst dadurch, dass sie *Entdeckungen* in Büchern machen, und so Interesse und Spannung aufgebaut wird. Wie schon gezeigt, beginnt die L. im Anfangsunterricht damit, indem sie Kindern Bilderbücher und erste kleine Texte dazu zeigt. Darin finden die Kinder für sie interessante Geschichten, und gemeinsam wird nachgedacht, wie es dann wohl weitergehen könnte etc. Eine besondere Bedeutung hatte auch bisher die Fortsetzungsgeschichte von der „Kleinen weißen Ente“. Hier konnten die Kinder mit Spannung den Fortgang der Geschichte verfolgen und kontinuierlich erleben, wie vorteilhaft es ist, lesen zu können (17/202, 219). Analoge Relevanz kommt der Arbeit mit Märchen und Ganzschriften zu, und besondere Entdeckungen machen Schüler auch beim Lesen von Sachzusammenhängen (s.u. e).

b) Schüler nehmen *selbst Bücher in die Hand, lesen oder stellen selbst (Lese-) Bücher her*

Die schulische Förderung ist vielschichtig. Bereits in den ersten Schulwochen zeigt Frau Esser beim Vorlesen ganz bewusst das entsprechende Buch oder lässt es *rumgehen*, damit Schüler es anschauen bzw. in die Hand nehmen. Auch sind immer Bücher in der Klasse vorhanden, und zu bestimmten Themen werden häufig Bücherkisten besorgt. Außerdem bringen die Kinder verstärkt eigene Bücher mit (17/233). Ebenso werden Wörterbücher sowie Lexika integriert, erste Mini-Bücher selbst erstellt (s.o.) und zudem erhält jeder Schüler ein erstes Lesebuch als Geschenk (34b/18), sodass der Umgang mit Büchern von Beginn an eine große Selbstverständlichkeit erlangt.

Ab dem 2. Schuljahr findet dann auch der ‚Leseschatz‘ als Lesebuch Anwendung im Unterricht, wenngleich nicht sehr häufig. Hier einige Hinweise auf dessen unterschiedliche Funktion im Unterricht (s.a. Fototokaler (2*/Anh.), Erntedank (5*/221) und Weihnachten (7/1554)):

Im 2. Schuljahr wurde dann der Leseschatz schon eingesetzt, z.B. ist da immer eine Seite gewesen, die speziell auf einen Monat ausgerichtet war. Oft hatten sie dann auch im WP die Aufgabe, sich selbst Texte zu suchen, die sie jetzt mal lesen möchten, oder auch als HA oder auch speziell Texte zum Monat auszugucken, die wir dann besprochen haben, weil das evtl. Nachrichten oder Sachinformationen waren. Wenn wir z.B. so ein großes, übergeordnetes Thema wie Herbst haben, dann haben wir natürlich nach Herbsttexten geguckt, oder wenn ich mit ihnen Herbstgedichte gelesen oder auch selbst geschrieben habe, dann haben wir uns auch den Fundus aus verschiedenen Büchern geholt (17/223).

Beispieltext (73): Lesebuch im Unterricht

Im Lehrbericht des 2. Schuljahrs (31b/35ff) hat die L. ein dreiwöchiges fächerübergreifendes Buchprojekt unter der Thematik *Bücher können Freunde sein* dokumentiert. Damit wird erneut die Bedeutung von Büchern in ihrem Unterricht belegt und gleichzeitig die Vielschichtigkeit der unterrichtlichen Behandlung aufgezeigt. Die einzelnen Elemente stichwortartig: *Lieblingsbücher vorstellen, Vorlesen ausgewählter Stellen; Wortfeld Bücher; Projektideen; so entsteht ein Buch; Der Weg von einer Buch-Idee bis zum*

Verkauf (SU); Rund um das Buch: Informationen erarbeiten; Wir sammeln Autoren, Titel, Verlage; Arbeit an der Lesekartei (Buchkritiken verfassen); Wörter - Sätze zum Thema Bücher; Wir sichten Verlagsprospekte, sammeln Ideen, Vorschläge für Buchvorstellungen; Wunschlisten für verschiedene Arten von Büchern; Verwandte Wörter rund ums Buch.

Wie schon gezeigt, sieht die L. als wichtige Motivationsquelle auch die Erstellung eigener (Lese-)Bücher. Während der gesamten Grundschulzeit folgen den ersten Büchern im Anfangsunterricht (s.o.) zahlreiche eigene Bücher der Schüler: *Ich-Buch, Gedichteheft, Themenbücher, Ferienbücher, Lesetagebuch, Wasserbuch, Wiesen-Frühlingsbuch, Erinnerungsbuch* (z.B. 17/331) etc.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet die schon angesprochene Arbeit mit Ganzschriften. Die L. erläutert: *Ja, Ganzschriften habe ich auch mit zunehmendem Alter eingesetzt, allerdings immer in einen Themenzusammenhang eingebunden, z. B. im Zusammenhang mit der Sexualerziehung. Da haben wir auch Lesetagebücher geschrieben in den Klassen 3 und 4. Die haben ihre individuellen Lesetagebücher geführt. Wir haben da auch eine Konzeption vorne in dem großen Tagebuch, z.B. wonach ich an den einzelnen Kapiteln arbeiten kann, worauf ich achte, wie ich etwas beachte beim Lesen, wie ich etwas darstellen kann. Dann haben die ihr Buch, dass sie gelesen haben, gleichzeitig im Lesetagebuch aufgearbeitet. Das haben wir z. B. gemacht mit einem Buch, da ging es im Unterricht um Außenseiterproblematik, oder auch mit dem Buch 'Ben liebt Anna' bei dem Thema Freundschaften und Sexualerziehung. Das kostet dann zwar sehr viel Zeit, aber die Kinder lernen da auch sehr viel an Ausdauer und Arbeitshaltung. Darüber werden dann vielfältige Fertigkeiten entwickelt, die man da ablesen kann und die in vielen anderen Zusammenhängen sehr wichtig sind, eigentlich überall genutzt werden können* (17/238; s.a. 'Der rote Rächer' - 32a,b).

Die angesprochene Konzeption enthält auf der inhaltlichen Ebene (die meth. Aspekte wurden schon in 4.2.2.4.3 thematisiert) folgende fakultative Vorschläge: *besondere Textstellen abschreiben, Personen zeichnen, mit eigenen Worten Besonderes aufschreiben, eigene Meinung aufschreiben, Sprechblasen, Bildergeschichten* etc., allerdings auch Freiräume für eigene Ideen jenseits dieser Vorschläge (15*/Anh.).

Einen kurzen Einblick in die Arbeit mit der Ganzschrift 'Ben liebt Anna' im Rahmen des WPs vermittelt der folgende Beispieltext:

Zwei Schülerinnen sind von Beginn der Stunde an sehr intensiv mit ihrem Lesetagebuch zur Ganzschrift 'Ben liebt Anna' beschäftigt. Es handelt sich dabei offensichtlich um unterschiedlich leistungsstarke Mädchen, da eine von beiden immer wieder erklärt und auf die Ganzschrift verweist (z.B. 'lies das doch da noch einmal, dann wirst du es sehen'). Sie bearbeiten das letzte Kapitel und versuchen eine Zusammenfassung aus der Sicht von Anna (16a*/62).

Beispieltext (74): Szene aus der Arbeit mit einer Ganzschrift

Wichtig ist noch der Hinweis von Frau Esser, dass sie in der Elternarbeit *immer darauf gedrängt hat, für die Kinder selbst Bücher anzuschaffen, damit jedes Kind seine eigene kleine Bibliothek bekommt* (17/202).

c) Schmögerzeiten werden eingerichtet

Einige Andeutungen von Frau Esser dazu: *Oder was wir auch gerne gemacht haben, das waren so Lesestunden, so Schmögerzeiten, wo man sich auch ein eigenes Buch mitbringen kann oder sich eines im Klassenraum raussuchen und lesen kann, wozu man jetzt Lust hat, aber eben jeder leise für sich oder auch mit einem Partner* (17/266). Weiter ist in diesem Kontext das sehr häufig praktizierte freie Lesen in der täglichen Gleitzeit zu nennen (z.B.: 5*/15).

Auch im WP gibt es die Möglichkeit, dass sich Schüler eine *Lieblingsstelle* raussuchen und diese dann einem Partner vorlesen, damit *sie auch das laute Lesen trainieren* (17/269). Eine solche Szene war bereits im 1. Schuljahr nach wenigen Wochen zu beobachten (18*/19).

d) Schwache Leser nicht durch lautes Reihumvorlesen diskriminieren

Ich hab immer, so Frau Esser, ein Problem damit gehabt, Kinder etwas laut vorlesen zu lassen, also so Vorlesestunden aus Lesebüchern zu initiieren, wo auch Kinder gezwungen werden zu lesen, obwohl sie es nicht wollen und große Probleme haben. Und auch für die anderen in der Klasse ist das ja nicht angenehm, die langweilen sich z. B. häufig dabei. Wobei wir das auch schon mal gemacht haben, wenn das von denen ausging. Die hatten da nämlich auch manchmal Freude dran und haben das auch gesagt. ... Oder wir suchen uns aus dem Lesebuch Texte, die allen Freude machen, und wo wir etwas Schönes in einer Geschichte auch mal gemeinsam erleben. Aber ich wollte nie schwache Leser in den Stress versetzen, vor den anderen stotternd und sehr langsam vorlesen zu müssen. Von daher hab ich nie solche regelmäßigen typischen Vorlesestunden aus Lesebüchern gemacht (17/250-260).

Allerdings ist die L. der Meinung, dass ein Teil der Lesekompetenz auch *das laute Vorlesen können* ausmacht und sie deshalb die Schüler im Zusammenhang der *Lesenoten* laut vorlesen lässt (17/255).

e) Texte werden in Sachzusammenhängen gelesen

Einen großen Teil des schulischen Lesens nimmt das Lesen von Sachtexten ein. Damit werden Schülern weitere Entdeckungen ermöglicht, die Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lesens verstärkt und nicht zuletzt ein mittelbarer Übungseffekt erreicht: *Leseübung findet ja auch immer da statt, wo sie Informationen erlesen, wenn sie z.B. Sachinformationen brauchen und sagen: 'Ich hol mir diese Info mal aus einer CD-ROM'. Viele haben auch durch ihr Repertoire zu Hause über ein Lexikon oder aus ner' CD-ROM Informationen herausgeholt ... und wo auch teilweise auf ihre Initiative die ganzen Textabschnitte in der Klasse vorgelesen wurden. Dies brachten die Kinder dann zunehmend selbständig mit* (17/26).

Das damit einhergehende sinnentnehmende Lesen nimmt einen nicht unbedeutenden Raum in den Daten ein. Den Schwerpunkt bildet dabei das anwendungsbezogene Erschließen sachkundlicher Texte. Wie schon ausgeführt, sieht die L. darin eine relevante Methodenkompetenz (s.u. f).

Ein allgemeines Beispiel dafür aus dem 2. Schuljahr: *Dort wurde der Leseschatz schon eingesetzt und entsprechende Seiten, die speziell auf einen Monat ausgerichtet*

sind, gelesen und *Nachrichten oder Sachinformationen* herausgearbeitet, weitere Texte folgten. Und wenn sie z. B. *so ein großes übergeordnetes Thema wie Herbst hatten*, dann haben sie in verschiedenen Büchern *nach Herbsttexten geguckt*, diese gelesen und damit gearbeitet (17/223). Auch Ganzschriften werden, wie oben schon ausgeführt, *immer in einen Themenzusammenhang eingebunden* (17/238).

Als weitere Leseübung ist das Vortragen von im SU durch die Schüler verfassten Texte anzusehen. Dokumentiert ist ein Beispiel aus dem 2. Schuljahr, wo Schüler ihre Texte zum Thema *Vom Korn zum Brot* auf dem Lesestuhl sitzend und in Anwendung der *Leseregeln* präsentieren (5*/48).

f) Geschichten werden im Rahmen von Rollen-/Theaterspielen nach oder weitergespielt

Im Zusammenhang des SchSpE wurde bereits ausführlich auf Theaterspiel als Weitererzählung der Loni-Geschichte eingegangen. Dass es sich dabei nicht um ein singuläres Unterrichtselement handelt, wird in den Daten deutlich.

So sollte etwa eine besondere Bedeutung für nahezu eineinhalb Jahre (3./4. Schuljahr) eine WP-Leseschatzgeschichte in diesem Kontext erlangen, die von der L. keineswegs so vorgesehen war. Zunächst eine eher lapidare Begebenheit im Februar 1999: *Bei der von einem Schüler gewünschten Geschichte im Leseschatz für den WP kommt eine Schülerin vorbei und sagt: 'Die kenn' ich und wir könnten doch morgen die Geschichte spielen. Ich weiß schon genau, wo sich welche Kinder wie hinsetzen müssen' und ihre Planung für das Rollenspiel kann sie sehr genau beschreiben* (9/27). Dieser Vorschlag der Schülerin, die die Geschichte offensichtlich schon zu Hause gelesen hatte und der die Thematik Theaterspiel aus anderen Unterrichtskontexten bekannt war, führt zu einer Monate währenden Entwicklung/Gestaltung eines Theaterstücks mit einem hohen Maß an Schülerinitiative und Kreativität. Später werden Eltern in die Proben mit einbezogen bzw. übernehmen diese, und es kommt am Ende des 4. Schuljahr zu mehreren schulinternen und öffentlichen (Schulgemeinde u. Kindergarten) Aufführungen (s. 13*; 14b/100; 33b/16-18). In diesem Beispiel wird der Lesetext von einem Schüler gewünscht, und es zeigt sich dann eine große Offenheit der L. gegenüber der Initiative und Kreativität von Schülern und Eltern, und das über einen sehr langen Zeitraum. Hier eine Probenszene kurz vor der Aufführung:

Im Gymnastikraum proben sieben Kinder mit einer Mutter das Theaterstück. Es ist eine kleine Bühne aufgebaut, die Mutter sitzt auf einem Stuhl davor und beobachtet. Da sich die Proben im Endstadium vor der Aufführung befinden, sind lediglich noch Marginalien zu verändern. Das Stück verläuft ohne inhaltliche Probleme ab, allein die Klarheit und Lautstärke der Sprechenden wird immer wieder einmal von der Mutter angesprochen. Einige Schüler zeigen besondere Talente, zwei dagegen haben noch deutliche Probleme in der sprachlichen Darstellung. Diese werden von den anderen teilweise korrigiert, teilweise ermuntert: 'Probier das doch noch einmal, das war doch schon viel besser' (16a/35).*

Beispieltext (75): Probenszene

Weitere Beispiele finden sich im RU (z.B. 9/6) und dem SU, wie die folgende Szene aus dem Zusammenhang des Themas *Vom Korn zum Brot*:

Am Ende eines ausführlichen Unterrichtsgesprächs leitet die L. *über zu einer kurzen Beschäftigung mit dem den Schüler bekannten Märchen: Das leicht erworbene Brot. L.: 'Stellt*

euch vor, der Wolf kommt und sieht die Bauern beim Frühstück! Was wird er die fragen? Möchtet ihr das mal spielen?` Sofort melden sich einige Schüler und ein Mädchen übernimmt auch gleich die Rolle des Wolfes. Sie geht an einen Tisch und fragt nach dem Brot. Die „Bäuerin“ erklärt sehr ausführlich den Weg vom Säen bis zum fertigen Brot. Der Wolf zwischendurch immer wieder: `Kann ich denn jetzt essen?`, was die Bäuerin verneint. Am Schluß der Wolf: `Nun, das ist mir zu lange, ich mache mir ein leichteres Essen, ich fresse ein Schaf.` Es folgt ein kurzes Gespräch über das Märchen und das Verhalten des Wolfes (5/124).
Beispieltext (76): Stegreifrollenspiel zu einem Märchen*

g) Systematischer Ausbau der Lesekompetenz

Auf die systematischen und stark individualisierenden Leseübungen im Anfangsunterricht wurde bereits hingewiesen (4.2.3.2.3.4.1). Darauf aufbauend hat die L. dann den *Leseschatz*¹ eingesetzt, der nach ihrer Einschätzung als erstes Lesebuch *durch unterschiedliche Schriftgrößen und Abstände zwischen den Wörtern den unterschiedlichen Lesevoraussetzungen der Kinder gerecht* wurde. Denn darin konnte sie *schwachen Kindern Texte herausuchen und durch eine Zahl markieren, die ihrem Leseverständnis und ihren Lesefähigkeiten sehr nahe kamen* (16b/372).

Die systematische Erarbeitung von Ganzschriften wurde oben bereits ebenso dokumentiert wie die Übungen zum sinnentnehmenden Lesen. Dabei legt die L. Wert darauf, *wenn es um Sachen geht, wirklich mit ihnen ein Stück weit trainieren, wie sie den Sinn aus Informationen herausarbeiten können und dies auch im Detail zu erkennen. Mit einzelnen Kindern auch immer wieder zu lesen, zu buchstabieren, zu gucken, wo stehen die. Ja überhaupt den Kindern das zu vermitteln, nicht zu sagen: `Wir lesen das jetzt und ihr sagt mir, welche Informationen darin stecken`* (6/317).

Auch Hinweise zum Leselernprozess **einzelner Kinder** sowie entsprechender Maßnahmen der L. sind in den Aufzeichnungen enthalten. So berichtet sie von einem Schüler mit großen Problemen, *und dass auch ganz konkret Gehirnfunktionsstörungen vorlagen, die für seinen Lese- und Schreiblernprozess gravierend waren: Das Kind hat dann aber ganz seinen individuellen Entwicklungsprozess gefunden, den hab ich dann immer gefördert und unterstützt und ihn in anderen Schritten laufen lassen ... und nicht unter Druck gesetzt. Der hat ungeheuer viel arbeiten müssen, um in den 4 Jahren gerade eben so im Lesen und Schreiben Grundlagen zu erarbeiten* (1b/299).

Hervorragende Leseleistungen zeigt dagegen eine Schülerin während der Proben zur Märchenaufführung: *Die Sprecherin liest anschließend einen relativ langen Text sehr gut, klar und mit äußerst guter Betonung ...* (13*/121).

Insgesamt war die L. mit *den Ergebnissen, also der Lesefähigkeit, in ihrer letzten Vier ... zufrieden*. Wenngleich auch bei einigen Kindern eine Unterstützung durch die Eltern nötig war, so hatte sie doch *sehr viele Kinder, die gerne gelesen haben, die auch sehr gerne und viel zu Hause gelesen haben. Ich denk halt, so die L., diese Eigenmotivation ist der Schlüssel* (17/271).

Abschließend noch Hinweise zu einigen methodische Einzelementen im Kontext des Lesens, die weiter das Gesamtbild komplettieren: *Leseregeln (nicht so schnell, gut*

¹ Lesebuch, Cornelsen-Verlag

betonen, laut), ein *Lesesessel* (Abbildung 2) und ein Lesepiktogramm (Brille) finden Anwendung (5*/48); die Gleitzeit wird häufig von Schülern zum Lesen genutzt (z.B. 5*/15); Leseübungen finden in Partnerarbeit (2*/Anh.) sowie selbstverständlich auch im WP (z.B. 5*/Anh.; 13*/33 u. Anh.) und den HA (5*/222) statt.

Offenheit im Rahmen des Lesens und des Umgangs mit Literatur

[O-U-I]

Inhaltlichen Einfluss nehmen die Schüler zunächst auf der kollektiven Ebene der Klasse, indem sie eigene Bücher, Lexika, CD-ROM mitbringen, vorstellen und daraus vorlesen; an der Auswahl von Texten (*die allen Freude machen*) für das *laute Vorlesen* beteiligt werden sowie Vorschläge für gemeinsame Texte, Märchen und Rollen-/Theaterspiel unterbreiten.

Individuell können Schüler im WP, besonderen *Schmögerzeiten* und der *Gleitzeit* Lesetexte (etwa aus dem Lesebuch, Mini-Büchern, der Klassenbibliothek) auswählen; entscheiden, ob sie sich am lauten Vorlesen in gemeinsamen Unterrichtsphasen beteiligen; inhaltlich ihre Mini-Lesebücher und die Lesetagebücher gestalten sowie eigenständig unterschiedliche Informations-/Textträger (Bücher, Lexika, CD-ROM etc.) nutzen.

[O-U-M/O]

Auf der methodisch-organisatorische Ebene ist Frau Esser um eine Öffnung für den individuellen Leselernprozess der einzelnen Schüler bemüht. Dies gilt auch für unterschiedliche Strategien des sinnentnehmenden Lesens. Weitere Freiräume zur (Mit-)Gestaltung haben die Schüler bei der Arbeit an ihren Mini-Lesebüchern, den Lesetagebüchern sowie den Rollen-/Theaterspielen. Individuell unterschiedlich nutzen Schüler auch die verschiedenen Informations-/Textträger.

[O-U-S]

Sozial relevant sind die Möglichkeiten für die Schüler, in Zeiten des (nicht lauten) Lesens (WP, *Schmögerzeiten*, GZ) alleine oder mit einem Partner zu lesen bzw. sich gegenseitig vorzulesen. Soziale Einflussnahmen eröffnen auch die Vorschläge von im Klassenverband zu lesenden Texten, damit alle *etwas Schönes in Geschichten auch mal gemeinsam erleben*. Ebenso die Möglichkeiten für die Schüler zu entscheiden, ob und was sie anderen laut vorlesen, haben eine soziale Dimension. Schließlich erfahren Schüler soziale Offenheit durch die Optionen im Rahmen von Rollen-/Theaterspiel (Übernahme von Rollen, Entscheidung über Mitarbeit in Gruppen, Einfluss bei den Proben etc.).

4.2.3.2.3.4.3 (Freies) Schreiben / Geschichtenwerkstatt¹: „... *sich frei zu schreiben, das zu sagen, was sie zu sagen haben ...*“ (16b/483).

Und wenn wir Geschichtenwerkstatt auf dem Programm haben, dann heißt das, dass die einen im Sinne von Freiem Schreiben eben frei schreiben, an einer selbst gewählten Geschichte schreiben, oder wir ein Thema zum Ausgangspunkt vom Geschichtenschreiben haben, was für alle gilt, wo jeder aber seine Geschichte frei schreiben kann. ... Dazu gehört aber auch, das Geschriebene hinterher zu überarbeiten und das geschieht im Rahmen der Geschichtenwerkstatt. (16b/455).

Einführungstext (38): Freies Schreiben und Geschichtenwerkstatt

I. Grundsätze für Freies Schreiben (FSch): „... *sich frei zu schreiben und das Gefühl zu haben, ich kann sogar so etwas wie ... selbst eine Geschichte schreiben ...*“ (1b/233).

Frau Esser hat sich, wie oben schon ausgeführt, den Bereich Deutsch weitgehend auto-didaktisch erarbeitet. Als Fundament für die Entwicklung eines eigenen Konzepts FSch beruft sie sich expressis verbis auf *Gudrun Spitta (Dieses Freie Schreiben kommt ja von Gudrun Spitta her ...)*, *Hans Brügelmann* und *Monika Dräger (Am Anfang steht der eigene Text)* sowie weitere Grundlagen (16b/491).

Die L. geht von einer grundsätzlichen Schreibmotivation der Schüler aus und lässt sich daher bei all ihren Reflexionen von der Frage leiten: *Wie schaffe ich es, ihnen die Lust am Schreiben, die sie mitbringen, zu bewahren?* (6/309). FSch ist nach ihrer Einschätzung die adäquate Methode, denn hier kann sie den Kindern dazu verhelfen, *sich frei zu schreiben, zu sagen, was sie zu sagen haben* (16/483), sei es nun zu Fotos, Bildern, Lieblingstieren, Märchen, Spielzeug, Familie, Freundschaften, Phantasiereisen, Erlebnissen, Gefühlen etc.

FSch umfasst in den Daten vier sehr unterschiedliche Zieldimensionen, die jeweils mit entsprechenden Unterrichtsprinzipien verknüpft sind:

- **Um es Schülern zu ermöglichen, *frei etwas zu schreiben, selbst zu entscheiden, was geschrieben wird, ist das Prinzip der eigenen Themenwahl zu realisieren;***
- **um Kindern mit *Problemen oder Ängste(n)* die Gelegenheit zu geben, *sich (z.B. von Ängsten/HH) frei zu schreiben, sind ihnen (Schreib-)Räume frei von unterrichtlicher Verzweckung zu bieten;***
- **damit Kinder *Schreibhemmungen* abbauen, *sich das Schreiben ... (zu)trauen und Mut gewinnen, sind Räume frei von äußeren/formalen Zwängen (etwa der Rechtschreibung, der Grammatik, der Präsentation) zu verwirklichen;*²**
- **damit Kinder eine Schreibkompetenz entwickeln können, ist der Geschichtenwerkstatt ein entsprechender Raum zu geben.**

Essentials (42): Intentionen und Prinzipien Freien Schreibens

¹ In einer unauflösbaren Einheit, wie im Et angedeutet, stehen das FSch und die GW. Wenn im Folgenden trotzdem beide Felder getrennt dargestellt werden, so lediglich aus systematischen Erwägungen, um unterschiedliche Schwerpunkte zu thematisieren. Hinzuweisen ist an dieser Stelle außerdem auf den sachlichen Zusammenhang zwischen FSch und dem Erzählkreis. Erzählen kann hier verstanden werden als das Schreiben von Geschichten vorbereitende und begleitende Tätigkeit.

² Dieses Prinzip wird so expressis verbis nicht genannt, ergibt sich aber aus den entsprechenden Einzelaussagen (z.B. 16b/453-495).

Ein derart verstandenes FSch ist für die L. *Offenheit im Unterricht* (16b/463). An anderer Stelle bezeichnet sie FSch *als eine Form von OU* (6/309) und sieht in ihrer Praxis in diesem Bereich eine *besondere Freiheit im Unterricht* (17/23).

Im Verlaufe ihrer Grundschulzeit erlangt das FSch auch für die Schüler eine solche Bedeutung, dass sie dies in einem Brief an die entsprechenden weiterführenden Schulen als für sie wichtig bezeichnen und auch dort vorzufinden hoffen (1b/418). Einige Monate später nach ihrem Wechsel zu eben diesen weiterführenden Schulen berichten dann ehemalige Schüler bzw. deren Eltern und belegen damit die in der GrS gerade auf diesem Feld des FSch erworbene Kompetenz und Eigenständigkeit:

Oder jetzt sollte er (ein ehemaliger Schüler der L./HH) eine andere (Geschichte/HH) mit vorgegebenem Anfang und vorgegebenem Schluss schreiben, und dann hat der sich das angeschaut und fand den Schluss so blöd und hat den einfach durchgestrichen und einen eigenen geschrieben. Seine Deutschlehrerin am Gymnasium ist eigentlich sehr innovativ und offen, die hat dann gesagt: 'Das ist ja schön und gut, aber jetzt musst du auch noch eine mit diesem Schluss schreiben'. Also der kennt das nicht anders, dass man auch Dinge, die man nicht gut findet, auch überarbeitet. Und wenn die dann vorgegeben werden, dann nimmt der sich auch die Freiheit raus, die einfach auch ein Stück weit durchzustreichen.

Das Schöne ist allerdings, auch für mich, dass die Kollegin zu der Mutter sagt: 'Das ist ein Traum zu erleben, wie der schreibt, was der alles beherrscht'. Der sagt auch zu mir: 'Ich habe von der Geschichtenwerkstatt die Kriterien für Geschichten im Kopf.' Er fühlt sich darin auch sicher und hat das Gefühl, darin aufgehen zu können. Das find ich spannend, das hat ja auch was mit der Freiheit im Unterricht zu tun.

Ich beobachte das jetzt vielfach, weil ich gerade jetzt so viele Rückmeldungen kriege, auch von anderen Kindern. Z.B. von einem, mit dem hab ich mich immer so gekäbbelt, weil der immer so unstrukturiert arbeitete und seine Gedanken und Ideen nicht ordnen konnte und auch ne ganz problematische Arbeitshaltung hatte. Mit dem hab ich immer daran gearbeitet. Von dem hab ich gehört, dass er die beste Geschichte geschrieben hat. Der hatte halt doch gelernt, wie man etwas hintereinander bringt, damit das lebendig wird. Und ich krieg auch mit, dass er Ideen aus Büchern, die er liest, mit in seine Geschichten übernimmt (17/17-32).

Beispieltext (77): Kompetenzen zum FSch in der weiterführenden Schule

II. Konkretisierung und Realisierung von FSch: „Sie haben angefangen, von sich aus dieses Bild anzumalen, und nach und nach haben die Kinder ihren eigenen Einstieg in ihre Geschichte vorgestellt und begonnen, diese zu schreiben“ (7/214).

a) (Freie) Themenwahl: „... wo jeder aber seine Geschichte frei schreiben kann ...“ (16b/455).

Fotos, Bilder und Lieblingstiere bilden Anlässe für die ersten Geschichten im Anfangsunterricht (16b/468; 7/1383). Zunehmend entwickelt sich dann das FSch im Verlaufe der Grundschulzeit in zwei Hauptsträngen: *an einer selbstgewählten Geschichte schreiben* oder ein gemeinsames *Thema als Ausgangspunkt ...*, *wo jeder aber seine Geschichte frei schreiben kann* (16b/455). Nach Einschätzung der L. werden letztere deutlich häufiger realisiert als freie Geschichten. Im Rahmen ihrer Vorbereitung von Gesamtthemen überlegt die L. in der Regel, ob sie dabei das Schreiben von Geschichten mit aufnimmt bzw. ob *sich Geschichten hier anbieten* (3b/30).

Von Schülern selbstgewählte und von unterrichtlichen Themen unabhängige Geschichten: Frau Esser schildert knapp die Grundlagen dafür, aber auch Probleme und Grenzen. Besonders hebt sie dabei die für sie bestehende Herausforderung hervor, dieses Element im Gesamtkontext des Unterrichts (zeitlich) zu gewichten: *Das ... Schreiben ohne eine Themenbindung hat so stattgefunden, dass die Kinder ne Geschichte mitgebracht hatten oder eine Idee oder Lust hatten, ein bestimmtes Erlebnis, was jetzt vom Wochenende noch da war oder vom Urlaub, aufzuschreiben. Dafür habe ich auch Freiräume gegeben. Aber es ist für mich wichtig, mir selbst immer wieder bewusst zumachen, dass das auch ganz losgelöst von einem vorgegebenen Thema seinen Raum braucht. Weil ich immer dann, wenn ich so etwas initiiere oder den Raum dafür gebe, weiß, das zieht viel nach sich. Das muss ja zunächst mal geschrieben werden, dann wollen die Geschichten bearbeitet werden, dann wollen die vorgelesen werden, und das braucht Zeit. Und deshalb muss ich aufpassen, dass ich diesem freien Festhalten von Erlebnissen, die jetzt losgelöst von Klassenthemen stehen, auch Raum gebe (17/298).*

Weiter sind die unten unter b) dargestellten Geschichten im Zusammenhang mit Problemen und Ängsten einzelner Schüler als von unterrichtlichen Themen unabhängige Geschichten anzusehen.

Von Schülern frei geschriebene Geschichten, die aber ein gemeinsames Thema als Ausgangspunkt haben: Auch hier zunächst wieder der Hinweis auf den Anfangsunterricht. Dort bilden häufig die genannten Fotos etc. den Ausgangspunkt für Geschichten zu einer gemeinsamen Thematik. Dieser Zusammenhang und die besondere Bedeutung der Phantasieereisen gelten auch in den folgenden Schuljahren.

Dort erfolgt allerdings eine Ausweitung auf fächerübergreifende Themenstellungen mit sachunterrichtlichem Schwerpunkt. Dafür hier als charakteristisches Beispiel die *Baumgeschichten*, die von dem sachunterrichtlichen Thema *Wald* ausgehen¹:

Um 9.45 bin ich mit den Kindern vor die Tür gegangen, dort haben wir uns bewegt, Überkreuzbewegungen gemacht, witzige Verrenkungen, tief Luft geholt und sind dann wieder hineingegangen. Ich habe eine Kassette eingelegt mit Musik, und die Kinder haben sich entspannt auf den Tisch gelegt, und wir haben eine Phantasiereise in den Wald gemacht. In den Gedanken haben wir einen Baum besucht, und ich habe versucht, ihnen in der Phantasiereise Anregungen zu geben, zu verweilen, genauer hinzuschauen, sich von dem Leben dieses Baumes etwas erzählen zu lassen. Zum Ende der Phantasiereise lag vor den Kindern ein Bild von einer alten Eiche, in der sich innen jemand gemütlich eingerichtet hatte. Elemente dieses Bildes steckten auch in der Phantasiereise. Dann haben die Kinder von ihrer Reise erzählt, von ihren Gedanken, die ihnen gekommen sind. Sie haben angefangen, von sich aus dieses Bild anzumalen, und nach und nach haben die Kinder ihren eigenen Einstieg in ihre Geschichte zu diesem Bild vorgestellt und begonnen, diese zu schreiben (7/214). ... Um 10.00 Uhr sind die Kinder wieder rein gekommen und haben an der Geschichte weiter geschrieben (7/229; s. Bsp. für solche Geschichten in 7/Anh.).

Beispieltext (78): Freies Schreiben

¹ Die Weiterbearbeitung der Baumgeschichten wird ausführlich in der Geschichtenwerkstatt dokumentiert (s.u.).

Weitere Beispiele im Aufriss (stichwortartig):

- Im 3. Schuljahr ist die Aufgabe gestellt: *Schreibe eine Geschichte zu 'Knuspi's Abenteuer'*. *Zuerst muss der Anfang beschrieben werden (5*/Anh.)*;
- im RU schlagen Schüler mehrmals vor, behandelte Geschichten doch mit in das FSch aufzunehmen bzw. dort im WP fortzusetzen (7/1163; 9/6);
- Märchen als Ausgangspunkt für *verrückte* Erzählungen: *wir haben immer wieder Geschichten weiter erzählt oder erfunden, und hier werden jetzt die Märchen als Ausgangspunkt zum Erzählen und Schreiben von verrückten, von verdrehten Märchen genommen (9/60)*;
- Tierthemen und die Traumschule (17/298).

b) Kinder mit Problemen und Ängsten erhalten die Gelegenheit, sich davon frei zu schreiben: „Dafür sind natürlich Sensibilität und ein gewisser Schutz nötig“ (17/358).

Dieses FSch ist nicht von fachdidaktischen Fragen motiviert, vielmehr erhält es aus Sicht der L. eine quasi therapeutische Dimension: *Damit hat das FSch eben auch die Funktion einer gewissen Befreiung von Dingen, die belasten. Dafür sind natürlich Sensibilität und ein gewisser Schutz nötig. ... Das war häufig so ein Moment, so die L., dass Kinder sich von etwas befreien oder im Schreiben lernen, dass andere auch so spüren, und dass sie darüber reden können (17/358).*

Einerseits ergeben sich häufig Situationen für solche Geschichten ungeplant im RU, wenn *über Gefühle gesprochen* wird und *Kinder in offenen Räumen über ihre eigenen Gefühle oder Ängste Aussagen* formulieren (17/342, 358).

FSch in quasi therapeutischer Funktion wird andererseits auch in einzelnen Fällen von der L. gezielt initiiert, wenn ihr besondere Probleme von Kindern bekannt sind. Einen solchen Fall¹ dokumentiert sie in einem Interview. Damit bietet sie Kindern entsprechend ihrer Leitmotive *einen Raum, der vielleicht in ihrer familiären Situation zu kurz kommt, eben auch über ihre Ängste ... zu reden ... (1b/34).*

In einem Fall war die Mutter eines Kindes schwer verunglückt, und wo ich dann merkte, dieses Kind ist so traumatisiert, so in dieser Situation gefangen und momentan so traurig, dass ich zu ihm gesagt habe: 'Nimm dein Heft heraus und schreib deiner Mama alles auf, was du jetzt denkst'. Ich hab mit dem Vater damals über seine beiden Kinder gesprochen und ihm deutlich gemacht, die brauchen eine Chance, sich auszudrücken und gesagt: 'Geben sie ihnen Tagebücher und lassen sie sich frei schreiben in ihren Sorgen und Gedanken, lassen sie die Kinder alles aufschreiben, was ihnen jetzt wichtig ist, was sie gerne der Mutter sagen würden'. Die Mutter war nämlich weit weg und nicht erreichbar. Die haben dann angefangen, sich im Grunde genommen frei zu schreiben und ich hab das von einem Kind ... erfahren ..., dass die Mutter das dann am Wochenende gelesen hat, wenn sie die besucht haben. ... In diesem Fall war das so, weil ich gemerkt habe, dass der Vater nicht begreifen konnte, dass seine Kinder traumatisiert sein konnten von dem Unfall, der damals passiert war. Der hatte nicht begriffen, dass die Kinder nicht funktionieren konnten, wie sie sollten. Die brauchten ganz stark eine Form, ihre Gefühle und ihre Stimmungen auszuleben, irgendwie damit umgehen zu können (17/345 -358).

Beispieltext (79): traumatisierte Kinder erhalten die Möglichkeit, sich frei zu schreiben

¹ Um diese Dimension des FSch transparent zu machen, hier noch einmal das Beispiel aus Et 3.

c) Kinder erhalten Räume frei von äußeren/formalen Zwängen, damit keine Schreibhemmungen entstehen bzw. vorhandene abgebaut werden können: „ ... etwas zu tun, was es sich vorher gar nicht getraut hatte“ (1b/233).

Mindestens ebenso wichtig für die Entwicklung einer adäquaten Schreibbereitschaft und einer Schreibkompetenz ist für Frau Esser – neben der Offenheit bei der Wahl der Themen – die Freiheit von äußeren und formalen Zwängen. Ist das nicht gegeben, entwickeln die Kinder Hemmungen oder Blockaden, die dann verhindern, dass sie das sagen, *was sie zu sagen haben*. Häufig haben Kinder nämlich *Schreibhemmungen, sie trauen sich das Schreiben einfach nicht zu* (16b/483). An dem schon mehrfach erwähnten drastischen Beispiel eines durch Umzug in ihre Klasse gewechselten Schülers verdeutlicht sie mögliche Folgen eines auf diese Weise blockierenden Unterrichts, aber auch die positive Entwicklung als Folge offener Räume:

Dieses Kind war mit unheimlich viel Angst ins 1. Schuljahr gegangen ... und hatte plötzlich (im U. der L./HH) ganz andere Räume scheinbar, um mehr Selbstsicherheit aufzubauen. Z. B. dadurch, dass nicht ständig mit dem Daumen drauf gehalten und jeder Fehler rot angestrichen oder jedes falsch geschriebene Wort im 1. Schuljahr unterstrichen wurde, sondern dass es ganz wichtig war, sich frei zu schreiben und das Gefühl zu haben, ich kann sogar so etwas wie ein Wort selbst aufbauen, selbst eine Geschichte schreiben, was diesem Kind ne Chance einfach gab, etwas zu tun, was es sich vorher gar nicht getraut hatte (1b/233).

Beispieltext (80): ein Kind entwickelt befreit von formalen Zwängen sein individuelles Schreiben

Wie schon ausgeführt, haben die Kinder im Anfangsunterricht der L. die Möglichkeit, vom ersten Tag an frei zu schreiben, nicht *abgeblockt oder abgebremst* durch die Anzahl der jeweils beherrschten Buchstaben oder ihrer Fähigkeit zu lautgetreuem Schreiben. In Fällen, in denen trotz der Abwesenheit von Zwängen die bescheidenen Schreibkompetenzen der Schüler das Schreiben von Geschichten nicht ermöglichen, können sie ihre Geschichten der L. diktieren, die sie stellvertretend für sie schreibt (16b/468).

Eine Gefährdung freien Schreibens sieht Frau Esser auch in der Kritik durch Mitschüler im Rahmen von Präsentationen bzw. Geschichtenwerkstatt. Hier gibt sie zu bedenken: *Da muss man schon genau abwägen, wann man welche Geschichte der Kritik freigibt* (16b/483). Der im Folgenden darzustellenden Geschichtenwerkstatt kommt die Aufgabe zu, diesbezüglich die entsprechenden Räume zu schaffen.

III. Grundsätze der Geschichtenwerkstatt (GW): „Was ist dir gut gelungen? Und dann erst: Was kannst du noch verbessern?“ (16b/483).

Als gleichsam gegensätzlichen Part zu den Essentials des Freien Schreibens hat Frau Esser die GW in ihrem Unterricht etabliert. Liegt dort die Betonung auf dem Freiraum für die Schüler, so stehen hier eine kriterienorientierte Optimierung der Schülertexte und diesbzgl. Kompetenzen der Schüler im Fokus.

Zunächst ist aber unmissverständlich festzustellen, dass für die L. auch bei der GW das Wohlbefinden der Schüler im Vordergrund steht: Lob kommt vor negativer Kritik. Außerdem besteht das primäre Ziel nicht darin, dass Schüler zum Abschluss einer GW jeweils korrekte Texte in ihren Heften und Büchern stehen haben. Vielmehr wird Kritikfähigkeit sowie (Methoden-)Kompetenz der Schüler zum Reflektieren und Überarbeiten von Texten intendiert (6/309). Weiter stehen das gemeinsame Überarbeiten der Texte sowie das Einbinden grammatikalischer Sachverhalte im Vordergrund von GW.

Vier Prinzipien kennzeichnen somit die GW von Frau Esser:

- **Die Intentionalität der GW ergibt sich aus der Fragestellung: *Wie können Kinder es lernen, über das, was sie geschrieben haben, zu reflektieren? Wie bekommen sie Kriterien an die Hand ...?***);
- **um Schreibhemmungen vorzubeugen und Kritikfähigkeit aufzubauen, wird zu Beginn einer jeden Textüberarbeitung in der GW zunächst festgestellt: *Was ist dir gelungen?, und dann erst: Was kannst du noch verbessern?***;
- **in der GW erhält das Überarbeiten *mit jemand anderem* eine besondere Präferenz;**
- **in der Arbeit an Geschichten sollen den Schüler *Sinnzusammenhänge für grammatikalische Sachverhalte* eröffnet werden.**

Essentials (43): Prinzipien der Geschichtenwerkstatt

IV. Konkretisierung und Realisierung von GW: *„Die Kinder sollen sich Baumgeschichten gegenseitig vorlesen und mit Hilfe der Schreibhandwerker überarbeiten“* (7/493).

Zunächst die Dokumentation einer GW, ausführlich und in all ihren Facetten. Diese GW zu Baumgeschichten verläuft über knapp zwei Wochen und korrespondiert mit dem parallelen SU-Thema *Wald* (s. Beisp. in 7/Anh.):

- Im Unterricht (mittwochs): *Ich hab mich während der Zeit des Freien Schreibens zu verschiedensten Kindern gesetzt und ihnen Hilfestellung gegeben, Rechtschreibfragen geklärt, Kinder haben mir Geschichten vorgelesen, und wir haben überlegt, ob alles stimmig ist, und haben sie überarbeitet nach verschiedenen Kriterien. Ich hab mich sehr intensiv mit drei Kindern beschäftigen können, und insgesamt haben die Kinder bis ca. 11.00 weiter an ihren Geschichten geschrieben, teils waren sie sehr vertieft und wollten gar nicht mehr aufhören (7/229).*

- Unterrichtsreflexion (mittwochs): *Während der Arbeit mit dem WP fiel mir heute auf, dass es vielen Kindern sehr gut tat, ausdauernd und ohne Unterbrechung an ihren Geschichten schreiben zu können. Manche hatten einen hochroten Kopf und waren lange in ihrer Arbeit versunken, andere lasen sich gegenseitig ihre Geschichten vor. Einem Kind machte es richtig Spaß, mit mir gemeinsam an seinem Einstieg in die Geschichte zu arbeiten. Christopher, der oft gedrängt werden musste, freute sich selbst über seine Ideen, die er mir immer wieder zeigen musste. Nach dieser langen Schreibphase suchten sich viele Kinder in anderen Aufgaben des WPs einen Ausgleich ... Während der ganzen Arbeit an den Geschichten lief im Hintergrund ruhig Musik, die für uns Beteiligte eine ruhig und angenehme Atmosphäre schaffte und sicherlich auch zur Konzentration beitragen konnte (7/269).*

- Eine Szene vor Unterrichtsbeginn (donnerstags): *In der Klasse spreche ich noch mit einer Mutter über die Geschichte ihres Sohnes. Von der Geschichte ist sie sehr begeistert (7/298).*

- Im Unterricht (donnerstags): *Die Kinder holen ihre Geschichten heraus und lesen sie nach und nach vor. Nachdem eine Geschichte vorgelesen ist, bekommen die Vortragenden von den anderen Rückmeldung, was besonders gut gelungen ist, was noch für Fragen offen sind, ob man an dem Schluss nicht noch weiterarbeiten könnte, ob man einen neugierig gemacht hat. Die Kinder notieren in Stichworten Verbesserungsvorschläge. Es ergibt sich die Notwendigkeit, bei einer Geschichte nach Ersatzwörtern für 'sprechen' zu suchen, und wir legen eine Liste an. Außerdem macht ein Kind das andere darauf aufmerksam, dass man Sätze auch umstellen kann, damit sie nicht so eintönig klingen. Wir sprechen darüber, dass wir das noch*

einmal genauer untersuchen müssen, wie man so etwas macht. Die Frage der Satzanfänge wird auch immer wieder von den Kindern bewertet, ob der schon gelungen ist, oder welche Satzanfänge verändert werden könnten. Einige Kinder suchen im Wörterbuch nach Ersatzwörtern für 'sprechen'. Die Kinder hören sich sehr aufmerksam zu (7/305).

- Eine Szene im unmittelbaren Anschluss an diese Stunde: *Um 8.45 gehen alle Kinder bis auf vier zum Schwimmen. Diese vier bekommen den Auftrag, alleine in der Klasse an ihrem WP weiterzuarbeiten. Der eine schreibt weiter eine zweite Fortsetzungsgeschichte ... (7/315).*

- Erneut ein Gespräch mit einer Mutter an diesem Tag, jetzt mittags. Die L. zeigt ihr die Geschichte ihres Sohnes. Diese ist ob der Qualität überrascht, bezweifelt aber, dass ihr Sohn diese Geschichte geschrieben hat (7/368).

- Im Unterricht (freitags): *...die Kinder haben ihre Baumgeschichten ausgepackt. Bevor wir vorlesen, stelle ich ihnen mit Hilfe des AB verschiedene Schreibhandwerker vor, verschiedene Figuren, die uns helfen, unsere Kriterien für eine gute Geschichte noch strukturierter in den Blick zu bekommen und unsere Geschichten noch konzentrierter überarbeiten zu können. Dann kommt Daniel mit seiner Geschichte nach vorne und liest vor. Die Kinder verfolgen diese Geschichte sehr aufmerksam und geben ihm nach der langen Geschichte sehr viel positive Rückmeldung, aber auch an welcher Stelle ihnen die Begleitsätze zur wörtlichen Rede fehlten, dass sie gerne am Ende der Geschichte wissen wollen, wie es weiter geht, dass ihnen viele Stellen aufgefallen sind, die er besonders lebendig geschrieben hat. Daniel, der sonst ein sehr stiller und zurückhaltender Schüler ist, hat dabei sehr viele positive Erfolgsmeldungen und verspricht, dass er diese Geschichte sicher noch mit Fortsetzungsgeschichten weiter schreiben wird. Neben Daniels Geschichte können wir noch eine zweite hören, und die Kinder hören einerseits zu, andererseits malen sie ihre Schreibhandwerker, die Figuren auf dem AB, bereits bunt. Um 11.25, nachdem wir zwei Geschichten gehört und besprochen haben, notieren wir noch HA. Einige Kinder möchten noch ihre Geschichten weiterschreiben (7/447).*

- Unterrichtsvorbereitung (freitags u. sonntags): *Ich mache mir Notizen, wie einzelne Kinder anderen beim Überarbeiten der Geschichten helfen können ... (7/480). Wir haben vor, am Montag in der 1. Stunde im WP in Kleingruppenarbeit Baumgeschichten zu behandeln. Die Kinder sollen sich Baumgeschichten gegenseitig vorlesen und mit Hilfe der Schreibhandwerker diese überarbeiten. Ich werde mit einzelnen Kindern ihre Geschichten überarbeiten (7/493).*

- Im Unterricht (montags): *Die Kinder packen den WP aus, darin die Baumgeschichten. Wir hören noch einige von diesen Geschichten und arbeiten im WP in Kleingruppen Geschichtenwerkstatt und anderen verschiedenen Aufgaben in Ruhe weiter (7/524).*

- In der Reflexion am Ende des Vorm. stellt die L. fest: *Übrigens sind wir mit unserem WP nicht fertig geworden, sodass wir die Baumgeschichten ... in den neuen mit aufnehmen bzw. erst einmal damit weitermachen (7/555).*

- Im Unterricht (dienstags): *Wir lesen noch Baumgeschichten vor und sprechen darüber. Die Kinder geben positive Rückmeldung. Wir merken, dass wir Ersatzwörter für die Thematik 'stehen' und 'gehen' brauchen und verabreden zusammen, diese ganz groß in die Klasse zu hängen (7/597).*

- Unterrichtsvorbereitung (dienstags): *... und darüber hinaus weitere Baumgeschichten zu hören und mit Kindern gezielt gemeinsam und in Einzelarbeit zu überarbeiten, wenn diese es wünschen (7/627).*

- Im Unterricht (mittwochs): *Nach dieser SU-Stunde arbeiten wir weiter im WP an der Waldcollage, in Mathe, an Baumgeschichten etc. Bzw. zuerst geh ich mit den Kindern in den großen SU-Raum, und wir machen zunächst einige Spiele zur Gleichgewichtsschulung, zur Förderung des Bewegungsapparates, zur Schulung der Feinmotorik. Danach gehen wir in die*

Klasse zurück. Die Kinder arbeiten in Gruppen, versuchen sich verstärkt abzusprechen, zu ergänzen, und man merkt zusehends, dass die Zusammenarbeit besser gelingt (7/701).

- Unterrichtsvorbereitung (mittwochs): *In der fünften Stunde plane ich Geschichtenwerkstatt ... (7/730; diese Std. entfällt allerdings, da die Schüler eine Grundsatzdiskussion zu den HA anregen / 7/788).*

- Wochenabschlusskreis als Zwischenreflexion (freitags): *Besonders toll war aber auch die lange Geschichtenwerkstatt und viele Baumgeschichten, da konnte man denken wie ein Baum (8*/113).*

- Unterrichtsvorbereitung (sonntags): *Danach notiere ich am Computer die von den Kindern gesammelten Ersatzwörter für 'gehen, sehen, sagen', die im Rahmen der Geschichtenwerkstatt eingeklagt wurden. ...mit der anderen Gruppe setze ich mich zusammen und wir hören von den Baum- und Waldgeschichten und machen Geschichtenwerkstatt (7/878).*

- Im Unterricht (montags): *Die Kinder haben dann innerhalb des WPs in mehreren Gruppen gearbeitet, z.B. mit CVK und auch mit Baumgeschichten Geschichtenwerkstatt gemacht (7/899).*

- Den Abschluss bildet eine eher lapidare Bemerkung im Rahmen der Unterrichtsreflexion (sonntags): *... und lese Geschichten zum Thema 'Wald', die entstanden sind (7/1222).*

Beispieltext (81): Baumgeschichten in der Geschichtenwerkstatt

a) Kinder lernen, kriterienorientiert über ihre Texte zu reflektieren: „ ... immer wieder Geschichten hören und darüber nachdenken ...“ (6/309).

Ich denke, wenn ich mit denen eine Geschichtenwerkstatt mache, dann muss ich mir sehr bewusst machen, wie können Kinder es lernen, über das, was sie geschrieben haben, zu reflektieren? Wie bekommen sie Kriterien an die Hand, dass eine Geschichte interessanter und lebendiger wird. Wie setz ich das um?, so die grundsätzlichen Überlegungen der L. Und ihre Antwort: Indem ich mit ihnen Schreibkonferenzen mache und sie immer wieder Geschichten hören und darüber nachdenken, was ist gelungen, woran liegt das? Sie müssen dann für sich überlegen, wie diese Geschichte auch noch verbessert werden kann oder was sie jemanden dafür mit auf den Weg geben können (6/309).

Die ersten Schritte in der Arbeit an Geschichten wurden schon im Anfangsunterricht gegangen (s.o. Baustein 2). Im 2. Schuljahr hat die L. dann mit GW begonnen *und bis ins Vierte so richtig trainiert. Aber auch nicht mit jeder Geschichte, weil das eine unheimlich zeitaufwendige Arbeit ist (16b/468).* An anderer Stelle betont sie, dass GW *insgesamt ein sehr anstrengender und teilweise mühsamer Prozess ist (16b/455).*

Als Kriterien/Merkmale, mit denen ab dem 2. Schuljahr zunehmend systematisch gearbeitet wird, benennt sie: Was macht eine gute Geschichte aus? / Was macht eine lebendige Geschichte aus? / Worauf kann man bei Satzanfängen achten? / Welche Ersatzwörter gibt es etwa für *sagen* und *gehen*? / Wo sind zu wenige *Wie*-Wörter? / *passende Wie-Wörter für Gefühle* / Welche Steigerungsformen von Adjektiven gibt es? / Wo kann man wörtliche Rede einbauen? / *Was ich noch gerne gewusst hätte* / Rechtsschreibaspekte (6/338; 16b/468 - 490; 31b/34; 32b/2).

Bis in die jüngste Vergangenheit (Herbst 1999) hat die L. diese Arbeit frei gestaltet. Seitdem sind die *Schreibhandwerker*¹ im Einsatz (3. Schuljahr): *Bei der Geschichten-*

¹ Gerichhausen, S. (1998): Die Schreibhandwerker. Heinsberg

werkstatt, da geht es um das Prinzip des Überarbeitens im Zusammenhang mit den Schreibhandwerkern. Also ich habe den Begriff Schreibhandwerker auch erst übernommen, als ich im Dieck-Verlag ein Konzept in die Hand gedrückt bekam, in dem ich mich mit so einer zusätzlichen Ordnungsstruktur wiederfand, neben dem, was ich schon lange Jahre gemacht hatte. Und da wurden die einzelnen Schreibhandwerker angeführt, und diese hatten bestimmte Namen, und über die Namen wurden bestimmte Kriterien zum Überarbeiten von Geschichten dargestellt (16b/455). Die folgenden Schreibhandwerker repräsentieren jeweils ein Kriterium: Herr Undaklau, Herr Wörtlich, Frau Wiederholnix, Herr Zeitenhopser, Herr Mausbau, Frau Wiewortreich, Herr Guckiduden, Frau Fragnach (7/Anh.). Die Schüler haben ein Blatt mit den entsprechenden Figuren und den Funktionsbeschreibungen für ihre individuelle Arbeit erhalten. Im Übrigen gilt, dass jeweils nur die Kriterien anzuwenden sind, die bis zu einem entsprechenden Zeitpunkt auch erarbeitet worden sind (16b/483).

b) Was ist gut gelungen?: „Immer wurde damit begonnen: Was ist dir gut gelungen?“ (16b/483).

Wie schon im letzten Kapitel angedeutet, kann Kritik zu Blockaden und Schreibhemmungen bei den Schülern führen. Daher ist grundsätzlich zu fragen, wann man welche Geschichte der Kritik freigibt (16b/483). Da aber für die L. das Überarbeiten der Geschichten und damit auch Kritik konstitutive Elemente von GW darstellen, ist es wichtig, dass die Schüler lernen, Kritik zuzulassen und anzunehmen (16b/455). Als Resultat beider Intentionen, dem Verhindern von Schreibhemmungen einerseits sowie dem Aufbau von Kritikfähigkeit andererseits ist das mehrfach von der L. genannte Prinzip anzusehen: *Mit der Frage, was ist dem Schreiber besonders gut gelungen?, geht es eigentlich immer los und dann wird das differenzierter: Wo könntest du noch etwas besser machen? ...* (6/338; 31b/34; 32b/2). Nahezu gleichlautend gibt sie etwa ein Dreivierteljahr später zu Protokoll und unterstreicht damit die Klarheit ihrer diesbzgl. Position: *Immer wurde damit begonnen: Was ist dir gut gelungen? und dann erst: Was kannst du noch verbessern? Und da wurden zunehmend die Kriterien angewendet, die wir auch erarbeitet hatten* (16b/483). In der vorangestellten ausführlichen GW zeigte sich dieser Aspekt im Unterricht wie folgt: *Nach dem eine Geschichte vorgelesen war, bekamen die Vortragenden Rückmeldungen, was besonders gut gelungen ist, was noch für Fragen offen sind ...* (7/305).

c) Präferenz für gemeinsame Arbeit: „... wir machen Vorträge von den Geschichten“ (6/338).

GW findet in allen vier Sozialformen statt, wobei aber das Miteinander im Plenum sowie die Partner- und Gruppenarbeit eine deutliche Präferenz gegenüber der Einzelarbeit erfährt. Die häufigste methodische Grundform bildet der WP.

Plenum: Zumeist beginnt die Arbeit an Geschichten im Plenum, *das heißt ... vorzustellen im Plenum und noch Ideen zu holen oder auch Kritik zuzulassen und anzunehmen ... Und das dann evtl. noch in die Geschichte einzuarbeiten“* (16b/455).

Ähnlich an anderer Stelle:

... wenn wir GW machen, dann lesen wir die immer, d.h. wir machen Vorträge von den Geschichten. Das macht denen auch immer sehr viel Spaß, ihre eigene Geschichte vorzutragen, und dann machen wir eine Runde. Mit der Frage: 'Was ist dem Schreiber besonders gut gelungen?', geht es eigentlich immer los, und dann wird das differenzierter: 'Wo könntest du noch was besser machen?', wo sind jetzt zu wenig Wie-Wörter? oder wo könnte man vielleicht mal wörtliche Rede einbauen oder die Satzanfänge überarbeiten' (6/338). Wie schon erwähnt, ist dabei wichtig, dass die L. genau abwägt, wann sie welche Geschichte der Kritik frei gibt, damit Schüler in ihrer Arbeit nicht blockiert werden (16b/483).

Beispieltext (82): Geschichtenwerkstatt im Plenum

Partner-/Gruppenarbeit: Gemeinsam begonnene GW mündet häufig in Partnerarbeit, denn GW bedeutet neben der Arbeit im Plenum, die Geschichten *mit jemand anderem ... durchzugehen ...*, noch Ideen zu holen und auch Kritik zuzulassen und anzunehmen, was in Partner- und Gruppenarbeit nicht einfach ist. Deshalb können sie nach Möglichkeit ihre Partner selbst wählen (16b/455). An anderer Stelle hebt die L. besonders hervor, dass die Partnerarbeit nicht in der Kritik des einen Partners an der Arbeit des anderen besteht, sondern dass eine gemeinsame Überarbeitung des Textes intendiert wird: *Nach solchen Überlegungen kann ich das Kind entlassen mit einem Partner. Dann setzen sie sich noch einmal dran und gucken, wie sie jetzt die Ideen da untergebracht kriegen (6/338; s.a. das ausführliche Beispiel der Baumgeschichten).* Eine besondere Herausforderung sieht die L. allerdings darin, wie oben schon angeführt, dass die Kinder den Umgang mit gegenseitiger Kritik lernen. U.a. dazu ist es nötig, dass sie schon während ihrer Unterrichtsvorbereitung überlegt, wie Kinder sich gegenseitig helfen können (7/480).

Auch in kleinen Gruppen wird, wie oben im ausführlichen Beispiel dokumentiert, teilweise GW realisiert. Die Kinder arbeiten hier zusammen, sprechen sich gegenseitig ab und ergänzen sich. Zu Beginn des 3. Schuljahrs gelingt diese Zusammenarbeit zusehends (7/524, 701). Auch hier gilt die besondere Problematik der gegenseitigen Kritik.

Einzelarbeit (mit individueller Lehrerinnenhilfe): Einzelarbeit ist nicht die primäre Sozialform für GW, aber *manchmal arbeiten die Kinder auch mit den Kriterien alleine an ihren Geschichten. Das ist schon auch wichtig ...*, so die L. und zwar besonders bei Kindern, die aus Sicht der L. individuelle Hilfe benötigen (16b/455). Davon berichtet sie in ihrem Tagebuch: *Ich hab mich während der Zeit des Freien Schreibens zu verschiedensten Kindern gesetzt und ihnen Hilfestellung gegeben, Rechtschreibfragen geklärt ... (7/229).* Von einem der genannten Kinder erwähnt sie dann in ihrer nachmittäglichen Reflexion: *Einem Kind machte es richtig Spaß, mit mir gemeinsam an seinem Einstieg zu arbeiten. Christopher, der oft gedrängt werden muss, freute sich selbst über seine Ideen, die er mir immer wieder zeigen musste (7/269, s. a. o. das ausführliche Beispiel).* Dass auch eine solche individuelle Hilfe nicht dem Zufall überlassen bleibt bzw. besonders dann einsetzt, wenn Kinder sie einfordern, macht der knappe Hinweis während einer Unterrichtsvorbereitung deutlich. Danach beabsichtigt die L. am nächsten Tag gezielt mit einzelnen Kindern deren Baumgeschichten zu überarbeiten, wenn diese es wünschen (7/627).

d) Weitere Einzelaspekte: „... Kriterien für Steckbriefe ...“ (7/1028).

Die Thematisierung **grammatikalischer Sachverhalte** im Rahmen von GW bildet einen weiteren konzeptionellen Baustein. Dabei verfolgt die L. die Intention, den Schülern Sinnzusammenhänge für solche Aspekte zu eröffnen. Dazu werden Fragen aufgeworfen etwa nach der Steigerungsform von Adjektiven oder die Frage: *Warum führt man überhaupt Wie-Wörter ein ...* (16b/483; s. 4.2.3.2.3.4.5). Auch **Rechtschreibphänomene** werden en passant aufgegriffen (7/229; s. 4.2.3.2.3.4.4).

Neben den erwähnten Schreibhandwerkern stehen den Schülern mit Wörterbüchern, Lexika, Sachbüchern, CD-ROM weitere **Hilfsmittel** zur Verfügung. Außerdem werden bestimmte *Dinge wie Ersatzwörter ... und gute Satzanfänge in Form von Mobiles in die Klasse gehängt*. Das sind aus Sicht der L. *so Dinge, die die täglich brauchten, manche mehr, andere weniger ...* (16b/468).

Hingewiesen sei hier noch darauf, dass die L. auch mit **Eltern** über die Geschichten ihrer Kinder spricht. In beiden dokumentierten Fällen belegt sie im Gespräch die diesbzgl. positive Entwicklung der Kinder. Im ersten Fall begeistert dies die Mutter, im zweiten setzt Frau Esser die Geschichten offensichtlich gezielt ein, um Ängste der Mutter abzubauen (7/298, 368).

Zwei weitere **Beispiele**, die im weitesten Sinn der GW bzw. **textproduktiver Arbeit** zugeordnet werden können und in denen zusätzliche Aspekte der unterrichtlichen Realisierung erkennbar werden:

Tiersteckbriefe bilden eine relativ ausführliche Sequenz des im Tagebuch dokumentierten Deutschunterrichts im Rahmen der vom SU ausgehenden Gesamthematik *Wald*.¹ Die Sequenz beginnt damit, dass die Schüler den Auftrag erhalten, sich im Rahmen einer ersten gemeinsamen Filmbetrachtung entsprechende Notizen zu machen (7/347). Es folgt später die Arbeit an einem weiteren Film: *Wir besprechen die Beobachtungsaufgaben zu dem Film: 'Die Tiere des Waldes'.* *Wir legen eine arbeitsteilige Gruppenarbeit fest und schauen uns dann abschnittsweise den Film an und tragen Beobachtungen zusammen. Die Ergebnisse werden in einem entsprechend vorbereiteten AB eingetragen* (7/779, 818). Die L. bereitet dann zu Hause Materialien vor (7/1013; u. AB im Anh.) und am nächsten Tag erarbeiten Schüler und L. gemeinsam *die Kriterien für Steckbriefe*:

Eine Schüler fängt an, von sich aus einem Tierlexikon vorzulesen und ich fordere die Kinder auf, die Kriterien in diesem Text wiederzufinden. Gegen 8.45 arbeiten Kinder u.a. an Steckbriefen von selbstgewählten Tieren des Waldes im WP weiter und versuchen, die Kriterien anzuwenden. Manchen fällt es schwer und sie schreiben mehr oder weniger Texte nur ab. Diese Kinder fordere ich auf, etwas geordneter die Informationen zusammensuchen und in Form eines Steckbriefes aufzuschreiben. Einzelne Kinder wollen lieber in Partnerarbeit daran gehen. Das lasse ich auch zu, besonders Kemal, der türkische Junge, fühlt sich dann sicher, da er hier auch fragen kann. Außerdem helfe ich ihm gezielt, die entsprechenden Informationen aus seinem Material herauszuarbeiten und in einen knappen Steckbrief zu bringen, teilweise zeichnet er die Sachen auch (7/1028). Am nächsten Tag ist das *Interesse an Steckbriefen ... sehr groß. Ich versuche, mit Kindern verschiedene Tiere in Tierlexika zu finden, ordne das kopierte Material und gebe es weiter, schaue mir Ergebnisse von*

¹ Im Rahmenplan zugeordnet dem Segment: *Sich informieren und sachbezogen verständigen* (HKM 1995).

Steckbriefen an ... (7/1093). Später werden auch die Lernwörter zu den Tiersteckbriefen trainiert (7/1117) und im WP mit Tierbüchern etc. daran weitergearbeitet. Zum Abschluss werden noch einige Steckbriefe vorgelesen und angewendete oder fehlende Kriterien besprochen (7/1192).

Beispieltext (83): Schüler erarbeiten Tiersteckbriefe

Schließlich berichtet die L. noch von zwei aus ihrer Sicht positiven Beispielen für Eigenständigkeit und Kreativität der Schüler im Deutschunterricht (2.Schulj.):

Ich hatte jetzt so Bilder, wo man in den Bildern Blumennamen entwickeln musste. Etwa eine Träne und ein Herz, und dann musste man einen Blumennamen darin finden. Und dann hatte ich so dazu geschrieben: 'Wenn ihr Lust habt, dann denkt euch selber was aus'. Dann haben die sich hingesetzt zu zweit und haben die heißesten zusammengesetzten Namenwörter aus Bildern als Rätsel verpackt. Das find ich schön, wenn die sich so anstoßen und kreativ werden. Oder eine andere, die sollte eigentlich einen Steckbrief schreiben, und dann hat sie sich erinnert: Ach die anderen kriegen ja viel lieber was mit Rätseln raus. Und dann hat sie, anstatt einen Steckbrief von solchen Tierkarteikarten zur Wiese zu schreiben, direkt angefangen, Rätselfragen zu entwickeln. Das find ich auch immer spannend, die Vielfalt an Ideen, die in denen steckt und die auch Raum finden durch den WP (3b/121).

Beispieltext (84): Eigenständigkeit im Deutschunterricht

e) Exkurs - Geschichten für kleine Leute

Ein außergewöhnliches Projekt stellen die *Geschichten für kleine Leute* dar. Obwohl es sich dabei um eine singuläre Unterrichtseinheit handelt und somit keine typische Unterrichtssituation vorliegt, werden doch charakteristische Elemente und Facetten von GW erkennbar: An einer benachbarten sozialpäd. Fachschule hatten zukünftige Erzieherinnen *Geschichten für kleine Leute* verfasst und suchten nun nach einer Möglichkeit, mit Kindern darüber ins Gespräch zu kommen. Frau Esser war offen dafür und nahm die Texte in die Lesearbeit und GW auf. Die Geschichten wurden gelesen, kritisch gesichtet, Verbesserungsvorschläge gemacht, Fortsetzungsgeschichten verfasst, Rätsel entwickelt und einige von den Schülern ausgewählte Geschichten pantomimisch (in Gruppen und weitgehend selbständig) aufbereitet (7/955, 1222, 1310, 1360, 1378, 1436, 1479). Den Höhepunkt bildete die Begegnung von Autorinnen und ihren 'Kritikern':

Um 11.45 ist die Gruppe der zukünftigen Erzieherinnen da. Die Klasse ist schon sehr aufgeregt und wartet im Sachunterrichtsraum im Sitzkreis, die erwachsenen Gäste kommen dazu. Wir setzen uns, soweit es geht, alle in einen Kreis. Wir begrüßen uns mit einer ersten Geschichte, die als Fortsetzungsgeschichte zu der von einer Erzieherin geschriebenen Geschichte entstanden ist. Dann wird geraten, zu welcher Geschichte die Fortsetzung gehört. Danach wird in einer Art Geschichtenwerkstatt auch Rückmeldung gegeben, Verstärkung für gelungene Passagen in den Geschichten, Rückfragen gestellt, die deutlich machen, dass da noch etwas genauer beschrieben werden könnte. Die Erzieher raten, welche ihrer Geschichten da in dieser Geschichte drin steckt. Nach dieser Geschichte werden noch zwei weitere von den Schülern vorgetragen und kommentiert. Dann verteilen wir uns an verschiedene Gruppentische, und die Vorstellung verschiedener Pantomimen und kleiner Rollenspiele beginnt. Eigentlich war geplant, in Kleingruppen vorzulesen, da aber die Atmosphäre sehr gemütlich ist bei Kerzenlicht, Plätzchen, Kuchen und schöner Stimmung, entschließen wir uns, auf ausdrücklichen Wunsch der Schüler, doch gemeinsam im Raum zu bleiben und so die Gemeinschaft zu genießen. Zwischendurch machen wir gemeinsam Bewegungs- und Singspiele und eine größere Zeiteinheit nimmt das Vorlesen der Geschichten durch die Schüler ein.

Diese bekommen sehr viel positive Rückmeldung. Zum Abschluss bedanken sich die Erzieherinnen noch mal, und gegen 13.00 verabschieden wir uns (7/1492).

Beispieltext (85): Geschichtenwerkstatt mit Autorinnen (Erzieherinnen) und ihren Kritikern (Schüler)

Offenheit im Rahmen des Freien Schreibens und der Geschichtenwerkstatt

[O-U-I]

Grundsätzlich verfolgt Frau Esser mit den FSch die Intention, Schülern zu ermöglichen, *frei etwas zu schreiben, selbst zu entscheiden, was geschrieben wird und das zu sagen, was sie zu sagen haben*. Als didaktische Konsequenz daraus formuliert sie das *Prinzip der eigenen Themenwahl*. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich die (partielle) Möglichkeit für die Schüler, Geschichten ohne eine unterrichtliche Themenbindung zu verfassen. Gegenstand solcher Geschichten können *eine Idee, ein Erlebnis ... von einem Wochenende ... vom Urlaub* etc. sein, aber auch besondere Probleme und Ängste einzelner Schüler. Bei letzteren kann FSch eine quasi-therapeutische Funktion übernehmen.

Diese weitgehende Form der eigenen Themenwahl ist aus Sicht der L. allerdings oft nur mit besonderen zeitlichen und organisatorischen Schwierigkeiten in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Daher wird weitaus häufiger ein gemeinsames Thema, das durchaus auf einem Vorschlag der Kinder beruhen kann, vorgegeben oder durch eine Phantasiereise initiiert und jedes Kind kann dann seine individuelle Geschichte daraus entwickeln. Einfluss auf die Inhaltlichkeit von Geschichten – der eigenen und der anderer Schüler – haben die Kinder in der GW, wenn sie im Rahmen von Partner-/Gruppenarbeit oder der Präsentation Teile der Geschichten erörtern, Alternativvorschläge unterbreiten, Ersatzwörter benennen etc. Raum finden sie während der textproduktiven Arbeit insgesamt – besonders im WP –, wenn sie zwischen verschiedenen Darstellungsformen wählen oder selbstständig Textsorten wie Steckbrief, Rätsel, Geschichte etc. und Gestaltungsformen zu einer Thematik entwickeln.

[O-U-M/O]

Eine erste wichtige methodisch-organisatorische Offenheit sieht Frau Esser beim FSch in der Reduzierung äußerer/formaler Zwänge (lautgetreues Schreiben, Rechtschreibung, Grammatik), um Schreibhemmungen und Blockaden möglichst zu verhindern. Erst die anschließende Geschichtenwerkstatt führt zu einer kriterienorientierten Überarbeitung der Schülertexte. Während der GW ergeben sich wiederum eine Reihe von methodisch-organisatorischen Freiräumen für die Schüler: Nutzung von Medien, Materialien, Lexika; Inanspruchnahme von Hilfestellung durch Mitschüler und Lehrerin; Zeitpunkt und Ablauf der Arbeit; Form der Darstellung vor der Klasse.

[O-U-S]

Die Dimension der sozialen Offenheit ergibt sich im FSch/GW zunächst in der häufigen Option zur Zusammenarbeit mit anderen Schülern und partiell auch mit der Lehrerin. Diese Kooperation vermittelt einzelnen Schülern ein Gefühl der Sicherheit.

Besonders wichtig ist Frau Esser, dass die Schüler *nach Möglichkeit ihre Partner selbst wählen*, da es nicht einfach ist, Kritik anderer an der eigenen Geschichte zuzulassen. Außerdem erhalten die Schüler im Rahmen der Klassenpräsentation die Möglichkeit über Kritik an den Geschichten ihrer Mitschüler, diese zu unterstützen und zu fördern. Bei dieser Kritik geht es zunächst um die Feststellung, *was besonders gut gelungen ist*, und erst danach um Verbesserungsvorschläge.

4.2.3.2.3.4.4 Rechtschreibung: „*Ich muss ihnen Strategien an die Hand geben, damit sie täglich lernen, einen Grundwortschatz aufzubauen ...*“ (6/293).

... wenn ich mit den Kindern an ihren Rechtschreibfähigkeiten arbeite. Ich muss ihnen Strategien an die Hand geben, damit sie täglich lernen, einen Grundwortschatz aufzubauen, wo sie immer wissen, wie sie es schaffen können, Fehlerwörter zu korrigieren. Ich habe z.B. eine Rechtschreibkartei, die ich für ungeheuer wertvoll erachte, weil die auch an einem Grundwortschatz, der ein bestimmtes Spektrum absteckt, neben dem Klassenwortschatz, immer wieder wiederholt, trainiert, auf sehr vielfältige Art und Weise Strategien oder Rechtschreibphänomene übt, die ich so selbst nie leisten könnte, wenn ich das den Kindern individuell lehren würde. ... Da muss ich dran bleiben, und das, denk ich, ist was anderes, als wenn ich nur mit dem Sprachbuch arbeite, was immer bestimmte Rechtschreibphänomene irgendwann aufgreift und diese dann wieder ad acta legt. Das hat nämlich immer zwei Seiten, das hilft beim Lernen und stärkt die Kinder als Personen (6/293).

Einführungstext (39): im Rechtschreibunterricht sind Strategien zu vermitteln

I. Grundsätze: „... *ich arbeite ganz stark mit den Kindern daran, ihnen bewusst zu machen, dass sie eigenverantwortlich zu lernen haben*“ (11/136).

Zunächst fällt in den Daten ein scheinbarer Widerspruch auf: Einerseits relativiert Frau Esser die Bedeutung der Rechtschreibleistung, sieht sie als eher sekundär für die Lebensstüchtigkeit der Schüler und für das, *was auf sie im Berufsleben zukommt* (12/99), andererseits nehmen Rechtschreibübungen etc. im Schulalltag einen relativ großen Raum ein. An dieser Stelle ist ihr Verständnis von *fachlichen ... Fertigkeiten als Grundvoraussetzungen, die festzuklopfen sind* (1b/392), heranzuziehen. Rechtschreibfähigkeiten sind für die L. nicht Selbstzweck oder Endziel, anhand derer man Qualität von Schule ablesen kann, sie bilden vielmehr eine – wenn auch nicht unwesentliche – Bedingung der Möglichkeit für ein Lernen, *das weit darüber hinaus* geht (1b/392). Im Übrigen ist die L. der Meinung, dass Rechtschreibleistungen heutiger Schüler nicht pauschal als schlechter einzuschätzen sind und zudem außerschulische Bedingungen dieselben beeinflussen (12/102-107).

Ein kontinuierlich-systematischer Aufbau von Rechtschreibstrategien, Rechtschreibsicherheit und eines Grundwortschatzes¹ hat besondere Priorität und sollte auch einmal gegen das *Lustgefühl* der Schüler und ihre freie Wahl umgesetzt werden (11/112-127). Dieses Bemühen ist aber auch gegen einen Rechtschreibunterricht zu verteidigen, der lediglich *nach Buch* und ohne *Kontinuität* arbeitet, einzelne Rechtschreibphänomene aufgreift und dann wieder *ad acta legt* und *wieder nur irgendwelche Merksätze auswendig* lernen lässt (12/108).

Damit korrespondiert das *neue Fehlerverständnis* der L. (1b/173), wonach nämlich *Fehler erlaubt sind* und nicht Ausdruck von Versagen darstellen, sondern nach Möglichkeit eine konstruktive Funktion erhalten (1b/173; 17/373-402). Des Weiteren setzt hier der Aufbau von Eigenverantwortung der Schüler für Kontrolle und Korrektur ihrer Texte ein (z.B. 7/403; 11/136).

¹ Ihre Rechtschreibsystematik hat die L. ab 1992 im Gefolge der schon mehrfach genannten Kongresse entwickelt (16b/20).

Ein weiterer Grundsatz ihrer Rechtschreibarbeit liegt darin, entsprechende Übungen nicht isoliert als Rechtschreibung zu behandeln, sondern in der Regel in fächerübergreifende Themen und fachinterne Sektoren zu integrieren (z.B. 3b/30, 61; 7/1117).

Somit ergeben sich die folgenden Prinzipien für den Rechtschreibunterricht von Frau Esser:

Rechtschreibleistungen haben Basisfunktion im Sinne von Grundvoraussetzungen für weiteres Lernen. Im Unterricht ist

- **das Vermitteln von Rechtschreibstrategien gegenüber unreflektiertem Üben zu präferieren;**
- **systematisch und kontinuierlich mit Wörterheft, Rechtschreibkartei und Lernbox ein Wortschatz aufzubauen sowie zu üben und zu festigen;**
- **Offenheit notwendig, um zu differenzieren und zu individualisieren;**
- **eine konstruktive Nutzung von Rechtschreibfehlern anzustreben;**
- **die Diktatpraxis an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren;**
- **der Aufbau von Eigenverantwortung der Schüler für Kontrolle und Korrektur zu erreichen und**
- **die Rechtschreibarbeit nach Möglichkeit fächer- und sektorenübergreifend anzulegen.**

Essentials (44): Prinzipien für den Rechtschreibunterricht

II. Konkretisierung und Realisierung: „Die neuen Wörter kommen ganz nach vorne in die Lernbox und beim ersten Üben werden die zugedeckt ...

(19/232).

a) Rechtschreibstrategien

Eindeutig im Vordergrund der orthographischen Unterrichtspraxis stehen Aufbau und Sicherung von Rechtschreibstrategien und eines Grundwortschatzes. Der diesbzgl. Unterricht zeigt zwei unterschiedliche Wege der L. Einerseits sieht sie, wie im Einführungstext gezeigt, in der CVK-Rechtschreibkartei vielfältige Möglichkeiten zum Aufbau von Strategien, andererseits zeigen die folgenden Beispiele auch eine davon unabhängige Praxis:

- ... *ich muss ihnen diese Sensibilität für das Erkennen von bestimmten Phänomenen vermitteln oder Strategien, wie die das heraushören können, z.B. mit Gummiband, ob ein Vokal kurz ist oder lang und ob danach eine Mitlautverdoppelung kommt. Oder auch immer wieder mit ihnen reflektieren, wie kann ich Wörter ableiten, um sicher zu sein, dass das ein Nomen oder ein Adjektiv ist. Da muss man dran bleiben, und das, denk ich, ist was anderes, als wenn ich nur mit dem Sprachbuch arbeite, was immer bestimmte Rechtschreibphänomene irgendwann aufgreift und diese dann wieder ad acta legt* (6/293).

- ... *was ihnen als Rechtschreibschwierigkeit ins Auge springt, erst mal zu markieren. Der nächste Schritt war dann, das Wort als Strichwort aufzubauen, also jeden Buchstaben entsprechend seiner Länge als Strich genau anzuschauen und darzustellen. Das ist dann mal ein ganz langer Strich, der bis in den Keller und zum Dachgeschoss in der Linearur geht, oder ein mittlerer Strich, wenn er nur auf der mittleren Linie war* (19/333).

- ... *und dann halt die Wörter in die Luft geschrieben, in den Kopf fotografiert ...* (19/323).

- *Diese Wörter, die am Anfang zunächst mal nur für schreibmotorische Übungen relevant sind, greife ich, wenn es sich später anbietet, wieder auf und lass die Kinder damit üben und lass die wiederholen und achte sehr darauf, dass die deutlich und korrekt gesprochen werden, damit sie diese auch rechtschriftlich entsprechend abhören und speichern können* (17/146).

Beispieltext (86): Vermittlung von Rechtschreibstrategien unabhängig von der CVK-Kartei

b) Aufbau sowie Übung und Festigung eines Wortschatzes

In einer Interdependenz zu Rechtschreibstrategien stehen – konsequent ab dem 2. Schuljahr – Aufbau sowie Übung und Festigung eines Wortschatzes. Dies wird systematisch mit Wörterheft, Lernbox und besonders der CVK-Rechtschreibkartei betrieben und nimmt den größten zeitlichen Raum der Rechtschreibarbeit ein. Wie im Zusammenhang des SchSpE gezeigt, beginnen die Schüler im 1. Schuljahr mit dem Aufbau eines individuellen Wortschatzes. Dieser wird während der übrigen Schuljahre allmählich weiter entwickelt und findet seinen materialen Niederschlag in den je individuellen Wörterheften. Gespeist wird der Wortschatz einerseits aus der von der L. für *ungeheuer wertvoll erachte(ten)* CVK-Rechtschreibkartei, andererseits aus Wörtern des übrigen Unterrichtskontextes, die dann mit einer Lernbox geübt werden (6/293; 17/146, 157).

Mit dieser Arbeit intendiert die L. sowohl eine Übung/Festigung der Rechtschreibleistung als auch eine Ausweitung der Methodenkompetenz der Schüler.

Im Einführungstext wurde die Bedeutung der CVK-Rechtschreibkartei für die L. schon herausgestellt. Diese Relevanz findet eine statistische Entsprechung in der Häufigkeit der Nennung in den gesamten Daten. So ist etwa in jedem der vorliegenden WP (ausgenommen das 1. Schuljahr) eine Aufgabe zur Kartei enthalten. In einer Erläuterung zur Bedeutung betont Frau Esser: *Mit der CVK-Rechtschreibkartei arbeiten die Kinder seit dem 2. Schuljahr kontinuierlich an der Sicherung eines Wortschatzes. Die Kinder können ihr individuelles Lerntempo bestimmen, differenziert arbeiten und ihre Rechtschreibkompetenzen ausbauen* (15*/Anh.).

Die konkrete Arbeit mit der Kartei wird gemeinsam mit dem Lernwörterheft in den ersten Wochen des 2. Schuljahrs eingeführt und trainiert (31b/8-12) und verläuft analog zu der unten dargestellten Lernboxarbeit. Die L. betont in einem Interview, dass die Schüler innerhalb von drei Jahren lernen müssen und das in der Regel auch leisten, *sehr selbständig daran zu arbeiten und ihrem eigenen Tempo entsprechend vorzugehen* (6/293). Auch dies wird in den Daten zur Unterrichtsbeobachtung bestätigt. Abgesehen von einzelnen Kindern mit Problemen (s.u. c) sind die Anmerkungen zur Karteiarbeit, die zumeist im WP stattfindet, völlig unspektakulär und zeigen ein hohes Maß an Normalität (z.B. 5*/172). An einigen Stellen fordern Schüler ausdrücklich Karteiarbeit für den WP (7/447; 8/88).

Wichtig erscheint noch der Hinweis von Frau Esser, dass sie sehr wohl ihren eigenen Part auf diesem Weg der Schüler sieht: *Gleichzeitig muss ich ihnen den Umgang mit der Kartei vermitteln. Ich kann nicht einfach sagen: Macht eine Rechtschreibkartei, dann beherrscht ihr die Rechtschreibung ...* (16b/293).

Ein Beispiel für die CVK-unabhängige Wortschatzarbeit protokolliert die L. in ihrem Tagebuch im Kontext der Tiersteckbriefe: Im Rahmen von Selbstkontrolle überprüfen die Kinder *in ihren ABC-Wörterheften, welche Lernwörter ... bereits zu ihrem Grundwortschatz gehören, markieren, um fehlende Wörter noch auf Karteikarten zu schreiben, um diese dann mit ihren Lernboxen zu üben* (7/1117).

Dieses Üben mit Lernboxen schildert die L. an anderer Stelle (analog wird auch mit der Rechtschreibkartei gearbeitet):

Die Kinder haben zu Beginn des 2. Schuljahrs diese Lernbox aus dem AOL-Verlag bekommen, da sind fünf Fächer drin. Und ich hab angefangen, ganz gezielt mit dem Grundwortschatz, in dem die von mir die Wörter der Woche mit dem Computer ausgedruckt auf kleinen Kärtchen bekamen, die die dann ausschneiden mussten. Und dann wurde nach folgendem System geübt: Die neuen Wörter kommen ganz nach vorne in die Lernbox und beim ersten Üben werden die zugedeckt und dann halt die Wörter in die Luft geschrieben, in den Kopf fotografiert, auf den Tisch und dann ins Heft geschrieben usw., und dann wandern die in die zweite Rubrik. Nach einer Zeit müssen die dann wiederholt werden, geschrieben werden oder diktiert vom Partner, und wenn sie da gesichert sind, dann wandern sie in die dritte Rubrik. Und so haben die vom 2. Schuljahr an begonnen, gezielt sich den Grundwortschatz einzuprüfen, indem sie die Wörter immer wiederkehren lassen (19/323).

Beispieltext (87): Rechtschreibübungen mit der Lernbox

c) Offenheit, um zu differenzieren und zu individualisieren

Differenzierung/Individualisierung in der orthographischen Unterrichtspraxis zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Etwa, wie oben gezeigt, bei dem individuellen Wortschatz, den Lern-/Fehlerwörterlisten der einzelnen Kinder (3b/395; 7/1049) und auch in einer individuellen Fehlerdokumentation bei der Korrektur von Diktaten *für Hinweise zum Üben* (7/175).

Im Unterricht unterstützt die L. häufig einzelne Kinder bei ihren Rechtschreibübungen. Insgesamt erscheint dies ohne eine entsprechende Offenheit kaum realisierbar. Zwar gibt es eine thematische Einführung in der Regel für die ganze Klasse, dann findet aber die so wichtige Karteiarbeit nahezu ausschließlich im WP statt (z.B. 2*/136; 5*/175, Anh.; 7, 8*/88). An mehreren Stellen weist die L. zudem ausdrücklich darauf hin, dass sie gerade im WP, der Geschichtenwerkstatt und während des offenen Anfangs Zeit und Gelegenheit hat, sich einzelnen Schülern und ihren Rechtschreibproblemen zu widmen, denn dazu ist ein OU die Voraussetzung (6/332; 3b/45; 7/138, 229). Auch gegenseitige Hilfe der Schüler ist in diesem Rahmen möglich. Die drei in den Daten ausführlicher dokumentierten Beispiele finden in methodisch-organisatorisch offenen U-Phasen statt:

- (aus der täglichen Gleitzeit) *Dann nehme ich mir Zeit, mit einem Mädchen über die Schwierigkeiten bei der richtigen Trennung zu sprechen. Ich gebe ihr das Heft zurück von der Rechtschreibkartei und mache sie noch auf weitere Schwierigkeiten und mögliche Fehlerquellen aufmerksam. Versuche ihr zu zeigen, dass sie viele Fehler selbst findet, indem sie sich ihre Selbstkontrolle durchführt* (7/403, s. weiteres Bsp. in 1067).

- (aus dem WP) *... und schreibe die Lernwörter auf Karteikarten. Wir (ein ... Schüler und die L.) kontrollieren gemeinsam sein ABC-Heft und schauen, welche Lernwörter noch eingetragenen werden müssen* (7/1049).

- (aus dem WP) Kemal, ein türkischer Junge, der aufgrund einer Nichtversetzung in die Klasse von Frau Esser kommt. Er hat *große anfängliche Schwierigkeiten, mit dem WP umzugehen* und Probleme mit der Rechtschreibkartei bzw. einer entsprechenden Arbeitshaltung (7/269). Im Unterricht (während eines Unterrichtsbesuchs) wird deutlich, dass die L. gerade für ihn einen Schwerpunkt in der Arbeit mit der Rechtschreibkartei sieht und diese gezielt mit ihm thematisiert: Zu Beginn der WP-Phase bespricht sie *mit ihm Einzelheiten, auch die Weiterarbeit mit der Rechtschreibkartei* und beide schauen sich gemeinsam zwei Karten an (13*/15). Im weiteren Stundenverlauf arbeitet Kemal ausschließlich mit der Kartei (13*/33, 67, 72, 86). Zwischenzeitlich hilft ihm eine Mitschülerin, wobei ein hohes Maß an Normalität erkennbar wird. Die Schülerin kommt zu Kemal: *‘Da ist etwas falsch’*. Sie zeigt auf die entsprechende Stelle. Dieser schaut auf der Karteikarte nach und korrigiert. Später kreist sie mit Kemals Bleistift auf dessen Blatt ein großes A ein (*Buchstaben eines Lösungswortes*). Sie verlässt Kemal dann wieder, der während der Hilfestellung völlig ruhig war, zusah und dann wieder weiter arbeitete ... (13*/52).

Beispieltext (87): individuelle Rechtschreibhilfe

d) (neues) Fehlerverständnis

Die Kritik von Frau Esser an einer rigiden Fehler-/Korrekturpraxis wurde schon im Zusammenhang mit dem SchSpE aufgezeigt. Dagegen stellt sie bereits im ersten Interview fest, *dass der Weg zum Erlernen der Rechtschreibung ein ganz mühsamer ist* und dass auf diesem Weg Fehler erlaubt sind (1b/173). Später konkretisiert sie dies: *Ich hab immer Wert drauf gelegt, und das sagen die Kinder jetzt schon im 1. Schuljahr nach ein paar Wochen, jeder darf Fehler machen, und jeder darf Fragen stellen, wo vielleicht ein falscher Gedanke eine Rolle spielt, und jeder darf auch was falsch anschreiben, und keiner darf den anderen dafür auslachen. ... Und dann haben wir immer gemeinsam festgestellt, dass Fehler neue Denkwege bei uns auslösen können. ... Genau so war das beim anfänglichen Diktatschreiben, dass mir immer bewusster wurde, Kinder müssen durch die Art des Fragens auch ihre Fehler hinterfragen können und innerhalb des Schreibens Zeit kriegen, darüber nachzudenken. Dass man auch Fehler machen kann und das Signal zum Stopp während des Diktatschreibens geben kann, dass man wieder neu überlegen kann und dass die anderen konsequent ruhig sind und abwarten, weil sie das ja in einer anderen Situation auch machen können. Wichtig ist eben auch die Einsicht, dass uns ein Fehler zu neuen Ufern führt oder neue Perspektiven eröffnet. Dass betone ich immer wieder und versuche ihnen das bewusst zu machen. ... Wichtig ist, dass man einen Weg findet, mit Fehlern oder Unsicherheiten umzugehen. Dass man vielleicht in einem Wörterbuch nachguckt, wenn man unsicher ist. Ich sag dann auch schon einmal: ‘Ich weiß das jetzt auch nicht ganz genau, holt doch mal ein Wörterbuch’ und dann klären wir das, oder ‘Ich weiß jetzt nicht, ob man deinen Bruder Matthias mit einem oder mit zwei t schreibt’ (17/373-402).*

e) An den Bedürfnissen der Kinder orientierte Diktatpraxis

Mit dem aufgezeigten Fehlerverständnis korrespondiert die Diktatpraxis der L. Diktate werden im Unterricht gut vorbereitet. So haben die Schüler in der Regel die Möglichkeit, im WP Partnerdiktate zu schreiben, was teilweise sehr selbständig (auch auf dem Flur) geschieht (z.B. 2*/147, 160). Im Übrigen werden im 1. Schuljahr grundsätzlich noch keine Diktate geschrieben (1b/226) und ab 2. Schuljahr differenzierte (1b/432).

Weiter erläutert die L. zur Vorbereitung: *Das waren dann häufig die Lernwörter, die auch für Diktate aufgebaut wurden. Die waren auf dem Blatt, wo es darum ging, das, was ihnen als Rechtschreibschwierigkeit ins Auge springt, erst mal zu markieren. Der nächste Schritt war dann, das Wort als Strichwort aufzubauen, also jeden Buchstaben entsprechend seiner Länge als Strich genau anzuschauen und darzustellen. Das ist dann mal ein ganz langer Strich, der bis in den Keller und zum Dachgeschoss in der Lineatur geht, oder ein mittlerer Strich, wenn er nur auf der mittleren Lineatur war. Und dann haben die als nächsten Schritt die Wörter im Selbstdiktat trainiert, wenn sie sich das so eingepägt hatten, und dann auch als Partnerdiktat geschrieben. Und auch diese Wörter bekamen sie als Kärtchen für die Lernbox (19/333).*

In ihrem Tagebuch notiert die L. stichwortartig den sehr differenzierten und auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmten Verlauf einer Diktatdurchführung (3.Schulj., 1. Hj.):

Vorstellen des Tagesablaufs; Gruppeneinteilung 1. u. 2. Diktatgruppe bzw. Krippenprojektgr.; 1. Gr.: Rechtschreibregeln nochmals erinnert, Diktat erst vorgelesen, dann diktiert; zum Sprudeltrinken aufgefordert; kurze Bewegungsphase; Wiederholung des Diktats für Selbstkontrolle; Wechsel der Gruppen ... (7/132). Auch ihre Kontroll-/Korrekturarbeit hält sie kurz fest: Diktate nachgeschaut, Noten notiert, Rechtschreibschwierigkeiten einzelner Kinder festgehalten für Hinweise zum Üben (7/175).

Beispieltext (88): unterrichtlicher Verlauf eines Diktates

f) Selbstverantwortung der Schüler

Großen Wert legt die L. bei der gesamten Rechtschreibarbeit auf den Aufbau von Selbstverantwortung der Schüler. Mehrfach wurde dies schon angedeutet. In der folgenden Interviewpassage stellt sie dies expressis verbis heraus und deutet ihre Vorgehensweise an (3. Schuljahr):

Ich merk das auch, ich arbeite z.Z. ganz stark mit den Kindern daran, ihnen bewusst zu machen, dass sie eigenverantwortlich zu lernen haben. Also ich sag ihnen, wenn wir jetzt ein Diktat geschrieben haben: 'So, ihr habt jetzt die und die Fehler gemacht, und ihr habt das Repertoire, um euch die einzuprägen. Ihr habt Karteikarten, die Lernwörterkiste, ihr seid es, die das jetzt verantwortlich zu üben haben, und wenn ihr bei der Berichtigung das Einprägen der richtig geschriebenen Wörter nicht macht, dann ist das eure Sache. Ihr lernt das nicht für mich, ihr müsst begreifen, dass ich das auch nicht ständig sagen muss, sondern dass ihr das inzwischen wissen müsstet.' Das find ich, ist eben auch so ein Bereich, langen Atem zu bewahren und immer wieder zu sagen: 'So, das ist dran und bitte nehmt das in eure Verantwortung'. Das stärkt ihre Selbstverantwortung (11/136).

Beispieltext (89): Selbstverantwortung der Schüler für ihre Rechtschreibung ist zu fördern

Die Normalität der Karteiarbeit und auch die weitgehend große Selbständigkeit der Schüler wurden unter b) schon angeführt. Als Weitere Beispiele können genannt werden, dass die Schüler etwa in Abwesenheit der L. damit arbeiten (7/315), die CVK selbständig bei der Erarbeitung von Gedichten verwenden (7/668) und die Karteiarbeit im Wochenabschlusskreis für den neuen WP wünschen (8*/89).

Als weiterer wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang das Bemühen anzusehen, bei den Schülern eine Kompetenz zur Selbstkontrolle zu initiieren. Bei der Karteiarbeit

ist diese in der Systematik angelegt. Von grundlegender Bedeutung sind auch die Wörterhefte, denn dort können die Schüler zunächst nachschauen, ob bestimmte Wörter *bereits zu ihrem Grundwortschatz gehören* (7/1117). Sukzessive werden aber auch Wörterbücher mit einbezogen und von den Kindern genutzt.

Im Unterricht werden Selbstkontrolle allgemein thematisiert (7/1117), aber auch einzelne Kinder beraten, wie sie *viele Fehler selbst* finden, wenn sie *sich ihre Selbstkontrolle* durchführen (7/403).

Um Selbstverantwortung und -kontrolle bei den Schülern zu erreichen, war es offensichtlich nötig, zunächst eine solche Arbeit konsequent einzuüben und von den Schülern dann einzufordern und nicht nur zu sagen: *Macht eine Rechtschreibkartei* ... (6/293). Außerdem enthalten die WP im 2. Schuljahr über mehrere Wochen die Verpflichtung, in jeder *Wochenplanstunde zuerst CVK* (2*/Anh.) zu bearbeiten und bei einem Unterrichtsbesuch im 3. Schuljahr stellt die L. am Stundenende kritisch fest, dass einige Schüler ihre Rechtschreibkartei noch nicht bearbeitet haben (13*/143).

Dass dies trotzdem nicht bei allen Schülern erfolgreich ist und sie vereinzelt durchaus Schwierigkeiten haben, Verantwortung für ihre Arbeit zu übernehmen, wurde oben schon angedeutet und zeigt sich besonders in dem Fall von Marco, der mehrfach in den Daten angesprochen wird. Im Übrigen ist die konsequente Haltung der L. in diesem Kontext ein weiterer Beleg dafür, welchen Stellenwert sie der Rechtschreib- und der Handlungskompetenz beimisst:

Zunächst stellt die L. im Unterricht fest (während eines Unterrichtsbesuchs / 2.Schulj.), dass Marco die Erledigung von Karteikarten offensichtlich nicht korrekt einträgt: *'Du beschummelst dich doch selbst, lieber Freund!' In Ruhe macht sie ihm deutlich, dass sie sich diese in der nächsten Stunde noch einmal genau anschauen werde* (2*/154). Zehn Monate später folgende Szene: L.: *'Marco, du beginnst immer mit diesen Aufgaben und hast hinterher keine Zeit mehr. Heute bitte mal nicht'* (Info durch die L.: *Marco hat mit der Aufgabe 'Mäusejagd' begonnen, das sei typisch für ihn, da er immer erst spiele und nachher seinen Plan nicht zu Ende bekomme*). Kurze Zeit später sagt Marco zu mir (HH) *gewandt, es wäre gemein, dass die Anderen spielen dürften und er CVK machen müsste, wenn er mit Mathe fertig sei. Ich frage, ob dies öfter so sei. Er bejaht dies. Andere Schüler bestätigen dies und weisen darauf hin, dass er sonst immer spielen würde* (5*/157-179). Weitere zwei Monate später spitzt sich die Situation zu. Zunächst findet sich die folgende Tagebuchnotiz: *Gespräch mit einem Schüler über seine nicht beginnenwollende Rechtschreibkarteiarbeit* (7/136). Zwei Wochen danach sucht die L. erneut das Gespräch in einer Gleitzeit: *Ich frage bei einem Jungen nach seinem Rechtschreibheft. Der Junge hat sehr wenig Ordnung in seinen Materialien, insbesondere bei der Arbeit mit der Rechtschreibkartei, und muss immer wieder gedrängt werden, seine Ergebnisse vorzulegen* (7/967). Während einer Unterrichtsnachbereitung protokolliert sie dann: *Ich musste noch ein Rechtschreibheft nachgucken und habe festgestellt, wieviel dort fehlt. Dann hab ich sehr viel notieren müssen. Habe dann die Mutter angerufen und mit ihr die Arbeitshaltung ihres Sohnes besprochen. Ich hab von ihr eine ähnliche Rückmeldung bekommen. Dieses Telefonat dauerte relativ lange ...* (7/1146). Am nächsten Vormittag in der Schule spricht die L. Marco an: *Ich wende mich einem Schüler zu, der seine Rechtschreibkartei sehr unordentlich und ungenau bearbeitet und mich mehrmals auch betrogen hat. Ich sage ihm sehr deutlich, dass das so nicht weitergeht und gebe ihm verschiedene Aufgabenstellungen, die er sicherlich auch intensiv in den Weihnachtsferien zu bearbeiten hat* (7/1192). Beispieltext (90): Schüler mit Problemen im Umgang mit der CVK

g) Fächer- und sektorenübergreifende Rechtschreibarbeit

Bei der Vorbereitung von Gesamtthemen, die häufig vom SU ausgehen, schaut die L. fächerübergreifend nach *rechtschriftlichen Phänomenen, die sich anbieten ...*, um auch hier für die Schüler Kontexte entstehen zu lassen (3b/30). Diese Intention erhält innerhalb der einzelnen Sektoren des Deutschunterrichts noch ein besonderes Gewicht. So wurde schon darauf hingewiesen, dass im Rahmen der GW en passant viele Rechtschreibfragen aufgegriffen werden (z.B. 7/229; 16b/468). Das folgende Beispiel verbindet Rechtschreibung fächerübergreifend mit SU (Tiere im Wald) sowie sektorenübergreifend mit Textproduktion (Steckbriefe) und Grammatik (Wortarten):

Danach komme ich in die Klasse und trainiere mit den Kindern Lernwörter zu Tiersteckbriefen. Ich diktiere und wir sprechen über Rechtschreibbesonderheiten, setzen den springenden Punkt, wir untersuchen die Wörter dabei sehr genau, wiederholen Rechtschreibstrategien, Erkennungsmerkmale für Wortarten. Dann machen die Kinder Selbstkontrolle: Kontrollieren in ihren ABC-Wörterheften, welche dieser Lernwörter zu Tiersteckbriefen bereits zu ihrem Grundwortschatz gehören, markieren, um fehlende Wörter noch auf Karteikarten zu schreiben, um diese dann mit ihren Lernboxen zu üben (7/1117).

Beispieltext (91): fächer- und sektorenübergreifende Rechtschreibarbeit

h) Exkurs - Bedeutung von Rechtschreibung/Diktaten für Eltern

Angedeutet wird auch die Relevanz von Rechtschreibung, Diktaten und deren Benotung für die Eltern sowie damit verbundene Probleme. So löst etwa der Verzicht auf Diktate im 1. Schuljahr bei Eltern Irritationen aus: *Es verunsichert halt, wenn man nicht schon im 1. Schuljahr Diktate schreibt und Lernkontrollen und die entsprechenden Noten drunter setzt. Das ist einfach nicht so überprüfbar, wo der Einzelne in seinem Leistungsstand steht (1b/226)*. An anderer Stelle berichtet die L. kurz, wie Eltern sich und die Kinder mit dieser Thematik gegenseitig unter Druck setzen (3. Schuljahr): *Im ersten Elterngespräch ging es darum, wie viel Druck man sich machen lässt von anderen Eltern und Anrufen bzgl. eines Diktates, was ansteht, und dass dieser Mutter bewusst wird, dass sie eigentlich gar nicht diesen Druck ausüben will und dieser Druck Kinder, auch ihr eigenes Kind, eher am Lernen behindert als es fördert (7/244)*.

Offenheit im Rahmen des Rechtschreibunterrichts

[O-U-I]

Der Rechtschreibunterricht steht in der Spannung zwischen einer Offenheit in Gestalt von Selbstverantwortung des einzelnen Schülers für entsprechende Übungen mit individuellen (Fehler-) Wörtern etc. und dem Druck, den die L. solchen Schülern macht, die diese Aufgaben selbstverantwortet nicht realisieren.

Einen unterschiedlich großen Einfluss nehmen alle Schüler mit ihren Interessen, ihren Geschichten und Themen auf ihren individuellen Wortschatz. Schüler wünschen zudem in einigen dokumentierten Fällen bei der Planung von WP Rechtschreibübungen und sind so auf der allgemeinen Ebene des Unterrichts ebenso an der Inhaltlichkeit beteiligt.

[O-U-M/O]

Rechtschreibübungen, und hier besonders die meist im WP durchgeführte Arbeit mit der CVK-Rechtschreibkartei, nehmen einen relativ großen Raum im Unterrichtsalltag ein. Hier entwickeln die Schüler eine zunehmende Selbständigkeit und können weitge-

hend Zeitpunkt, Dauer, individuelles Lerntempo, Nutzung von Hilfsmitteln sowie die Inanspruchnahme von Hilfen selbst bestimmen.

Methodisch-organisatorische Freiräume entstehen auch durch die häufig in Schülerhand liegende Organisation von Partnerdiktat (etwa auf dem Flur), Selbst- und Partnerkontrolle. Anzuführen ist hier weiterhin die eigenständige Nutzung von Hilfsmitteln wie Lernwörterkartei, Lexika etc. bei der Arbeit an Geschichten, Gedichten etc., also außerhalb des eigentlichen Rechtschreibunterrichts.

[O-U-S]

Die Option für Partnerdiktate und Partnerkontrolle sowie die Wahl der entsprechenden Mitschüler entsprechen sozialer Offenheit ebenso wie die beobachtbare selbständige Unterstützung von Schülern mit Rechtschreibproblemen durch einzelne Mitschüler.

4.2.3.2.3.4.5 Grammatik: „Sinnzusammenhänge versuch ich auch bei anderen grammatikalischen Themen aufzuzeigen“ (16b/483).

Und da (in GW/HH) wurden eben zunehmend die Kriterien angewendet, die wir auch erarbeitet hatten. Die Frage etwa nach der Steigerungsform von Adjektiven oder die Frage, warum führe ich überhaupt Wie-Wörter ein, das war immer gekoppelt an die Arbeit mit Geschichten. Das bekam von daher für die Kinder ein ganz anderes Gewicht und auch einen anderen Sinnzusammenhang, als wenn die losgelöst etwa nach Buch erarbeitet worden wären. Sinnzusammenhänge versuch ich auch bei anderen Themen aufzuzeigen. Das ist auch im Rahmenplan sehr schön widergespiegelt (16/483).

Einführungstext (40): Steigerungsformen von Adjektiven werden in Geschichtenwerkstatt integriert

I. Grundsätze: „Die Frage etwa nach der Steigerungsform von Adjektiven ... war immer gekoppelt an die Arbeit mit Geschichten“ (16b/483).

Grammatikalische Sachverhalte werden in der Konzeption von Frau Esser, wie oben schon für rechtschriftliche Aspekte aufgezeigt, nach Möglichkeit nicht isoliert thematisiert, sondern in einen fächer- und sektorenübergreifenden Rahmen integriert, um für die Schüler Sinnzusammenhänge dieser Sachverhalte zu eröffnen.

Auffallend in den Daten zu diesem Sektor ist ebenfalls die Tatsache, dass solche Aspekte etwa gleich häufig in methodisch-organisatorisch gemeinsamen und offenen Unterrichtsformen erarbeitet werden.

Die folgenden drei Grundsätze lassen sich daher beschreiben:

- **Grammatikalische Sachverhalte sind im Unterricht so aufzubereiten, dass sich für die Schüler entsprechende Sinnzusammenhänge erschließen;**
- **grammatikalische Sachverhalte sind nach Möglichkeit fächer- und sektorenübergreifend zu integrieren und**
- **grammatikalische Sachverhalte werden sowohl in methodisch-organisatorisch gemeinsamen als auch in offenen Unterrichtsformen erarbeitet.**

Essentials (45): Grundsätze der Erarbeitung grammatikalischer Sachverhalte

II. Konkretisierung und Realisierung: „... geht es um die Einführung der Redezeichen. Teils haben Kinder sich das mit der Rechtschreibkartei selbst erarbeitet ...“ (7/668).

In den vorliegenden Daten werden im Wesentlichen zwei grammatikalische Sachverhalte thematisiert: a) wörtliche Rede/Begleitsatz und b) Steigerungsformen von Adjektiven. In beiden Fällen werden die obigen Grundsätze erkennbar:

a) Wörtliche Rede/Begleitsätze: „... und anhand von Witzen vom Mäuschen und dem Elefanten werden die Bedeutung der Redezeichen ...“ (7/1067).

Die Thematik ist zu einem früheren Zeitpunkt bereits eingeführt worden und soll etwa in der Mitte des 3. Schuljahr wiederholt werden. An dieser Stelle setzen die Tagebuchnotizen von Frau Esser ein und thematisieren diesen Sachverhalt zunächst in ihren Vorbereitungen: Die Kinder haben im Rahmen der Waldthematik Gedichte geschrieben, in denen Blätter über ihre Erinnerungen sprechen. Die L. sieht das als eine geeignete Möglichkeit an, die *Redezeichen* zu wiederholen, indem herausgearbeitet wird, *was die verschiedenen Blätter flüstern, sagen ... (7/27)*. Wie eine Passage aus einer Geschichtenwerkstatt zeigt, waren in den zeitlich etwa parallel verfassten Baumgeschichten die entsprechenden Begleitsätze ebenfalls schon einzusetzen (7/447). Ein Unterrichtsprotokoll belegt nun, wie im Plenum die Thematik erarbeitet wird:

Die Kinder lesen ihr Blättergedicht. In dieser Stunde geht es um die Einführung der Redezeichen. Teils haben Kinder sich das mit der Rechtschreibkartei selbst erarbeitet, aber es gibt immer noch Probleme und Verständnisschwierigkeiten. Sie erhalten ihr Klassengedicht und finden sich mit ihren eigenen Sätzen darin wieder. Wir lesen reihum, sodass sich die Kinder in die Rolle eines Beobachters versetzen, der das Laub beobachtet und die Fähigkeit hat, diesem Laub zuzuhören. Und wir versuchen, die Begleitsätze und die wörtliche Rede zu unterscheiden und die Kinder setzen entsprechende Redezeichen an der Tafel in den Text. Nach dieser Phase schreiben sie Sätze von der Tafel ab und formulieren eigene Sätze mit den Redezeichen weiter (7/668).

Beispieltext (92): wörtliche Rede im Unterricht

In der darauffolgenden Woche bereitet die L. erneut eine Stunde zu den Redezeichen vor, besonders um für die krank gewesenen Schüler eine Wiederholung zu ermöglichen (7/942; hier allerdings nicht im Rahmen der Waldthematik). Der entsprechende Unterricht verläuft wie folgt. Einer knappen Einführung resp. Wiederholung für alle folgt eine Einzelarbeit mit individueller Hilfe:

Um 11.45 erkläre ich den krank gewesenen Kindern, dass wir die Redezeichen besprochen haben, und anhand von Witzen vom Mäuschen und dem Elefanten werden die Bedeutung der Redezeichen und die Erkennungsmerkmale wiederholt. Wir verabreden Zeichen, mit denen die Kinder beim Lesen dieser Witze die gesetzten Redezeichen mit einer Geste zeigen können. Gegen 12.00 schreiben die Kinder diese Witze ins Heft, überlegen sich weitere und setzen selbst die Redezeichen. Ich gehe herum und schaue, ob dies verstanden wurde und gebe Hilfestellungen (7/1000).

Zwei Tage später bespricht Frau Esser während der Gleitzeit Redezeichen noch einmal mit einer Schülerin, die hier offensichtlich noch Probleme hat (7/1067).

Beispieltext (93): Redezeichen im Unterricht

b) Steigerungsformen des Adjektivs: „... *Vergleichen von Tieren* ...“ (7/1222).

Auch dieser grammatikalische Sachverhalt wird von der L. im Rahmen der Thematik *Wald* bzw. *Tiere im Wald* erarbeitet. In ihrer sonntäglichen Wochenvorbereitung schreibt sie dazu: *Erarbeite anhand von gesichtetem Material, wie der Themenschwerpunkt 'Steigerungsformen des Adjektivs' eingeführt werden kann, wie man dieses Thema auch an das Thema 'Tiere', Vergleichen von Tieren, anknüpfen kann ... (7/1222)*. Der entsprechende Unterricht am Mittwoch verläuft wieder in einer methodisch-organisatorisch gemeinsamen Unterrichtsform. Das Protokoll deutet aber etwas von der atmosphärischen Offenheit an, die durchaus in einem methodisch-organisatorisch nicht offenen Unterricht der L. herrschen kann. Es wird auch deutlich, dass konkret der *Sinnzusammenhang (Geschichten lebendig gestalten; Steigerung von Aussagen über Dinge)* für die Schüler aufgezeigt und ihre Lebenswelt mit einbezogen wird (3. Schuljahr, 1.Hj.). Die Thematik wird anschließend in den WP aufgenommen (7/1360, 1419, 1446):

Gegen 8.50 Uhr bitte ich die Kinder, jedes für sich, 'Wie-Wörter' zu sammeln. Ich zeichne an der Tafel verschiedene Skizzen, anhand derer wir die Steigerungsformen des Adjektivs erarbeiten. Nachdem deutlich geworden ist, dass man mit 'Wie-Wörtern' nicht nur Geschichten lebendiger gestalten, sondern sie auch zum Steigern von Dingen benutzen kann, schreibe ich eine Tabelle an, drehe mich um, und eine Schülerin geht, ohne dass ich es merke, an die Tafel und schreibt die lateinischen Begriffe zu den verschiedenen Stufen: Grundstufe, Steigerungstufe, Höchstufe, die sie bereits von ihrem Bruder aus dem 5. Schuljahr mitbekommen hat. Wir versuchen, die verschiedenen Steigerungsformen an verschiedenen Adjektiven zum Thema Wald einzuordnen, Gemeinsamkeiten in der Schreibweise herauszuarbeiten und die Kinder denken sich immer passende Sätze zu den Steigerungsformen aus, die sie in Beziehung zu ihrem Leben setzen. Dabei haben sie viel Spaß. Die Tabelle wird dann ins Heft übertragen und als HA üben die Kinder, noch weitere zehn 'Wie-Wörter' zu steigern (7/1328).

Beispieltext (94): gemeinsame Erarbeitung der Steigerungsstufen des Adjektivs

Abschließend noch der Hinweis, dass auch die Wortarten innerhalb der Gesamthematik *Wald* im Rahmen eines WPs behandelt werden: *Dann plane ich im Rahmen der Unterrichtseinheit 'Waldtiere' die Wiederholung der Wortarten im WP, was sich beim Eichhörnchen gut anbietet (7/1013)*. Später bereitet sie eine *Leistungsüberprüfung* vor und überlegt dabei, wie sie *noch konkreter abtesten kann, welche Fähigkeiten die Kinder im Laufe des Halbjahres im Umgang mit Verben, Adjektiven und Nomen gesammelt haben (7/1524)*.

Offenheit im Rahmen des Grammatikunterrichts**[O-U-I]**

Die Offenheit für die Schüler ist auf diesem Sektor des Deutschunterrichts eher eingeschränkt. Mittelbar nehmen sie Einfluss auf die Behandlung grammatikalischer Sachverhalte über die von ihnen verfassten Texte, Gedichte etc., in denen entsprechende Phänomene auftreten und zu behandeln sind.

[O-U-M/O]

Teilweise erarbeiten Schüler grammatikalische Sachverhalte (z.B. wörtliche Rede/Satzzeichen) mithilfe der Rechtschreibkartei und anderer Medien selbständig. Methodisch-organisatorische Offenheit zeigt sich ebenfalls in einzelnen Phasen, in denen Schüler spontan den Unterricht mitgestalten und etwa Steigerungsformen von Adjektiven an Stelle der L. an der Tafel notieren.

4.2.3.2.3.4.6 Gedichte: „ ... ist es mir ganz wichtig, dass die Schüler Gedichte als besondere sprachliche Form schätzen lernen“ (17/179).

Also das können auch Gedichte sein. Ich hab gemerkt, dass einige Kinder ein besonderes Faible für Gedichte haben und die haben in ganz verschiedenen Zusammenhängen von sich aus Gedichte geschrieben, wo ich gar nicht Gedichte im Unterricht thematisiert hatte (16b/200).

Einführungstext (41): Schüler haben ein Faible für Gedichte

I. Grundsätze: „ ... also meine ersten Gedanken ..., ob man bei diesem Thema auch mal Gedichte dazu nimmt ...“ (3b/30).

Wenngleich in den Daten nur wenige Aussagen zum Sektor Gedichte enthalten sind, lassen sich darin doch einige Merkmale¹ erkennen. Zunächst ist festzuhalten, dass Frau Esser bei den Schülern eine Wertschätzung für Gedichte als besondere sprachliche Form erreichen möchte (17/179). An einigen Beobachtungen lässt sich festmachen, dass dies gelungen ist und Gedichte offensichtlich bei den Schülern positiv besetzt sind. Das beginnt im Anfangsunterricht, wenn bei ihnen *die Lust wächst*, Gedichte auswendig zu lernen (17/179), und zeigt sich später etwa dort, wo sie in verschiedenen Zusammenhängen *selbst Gedichte schreiben* möchten (6/103) etc.

Bei der unterrichtlichen Arbeit ist die L. auch hier bemüht, für die Schüler Kontexte zu bilden, d.h. Gedichte (in der Regel) nicht isoliert zu behandeln, sondern in einen thematischen oder methodischen Zusammenhang zu stellen und eine Kontinuität zu gewährleisten (3b/30; 7; 17/179).

Die folgenden Merkmale kristallisieren sich somit heraus:

- **Schüler sollen *Gedichte als besondere sprachliche Form schätzen lernen*;**
- **Gedichte sind nach Möglichkeit in fächerübergreifende thematische Zusammenhänge zu stellen und sektorenübergreifend zu integrieren;**
- **eine kontinuierliche Arbeit mit Gedichteheft und Prinzipien des Auswendiglernens und Vortragens ist zu erreichen.**

Essentials (46): Merkmale der unterrichtlichen Einbindung von Gedichten

II. Konkretisierung und Realisierung: „ ... um anhand dieses Gedichtes verschiedene Blätter sprechen zu lassen, um die wörtliche Rede dabei zu vertiefen ...“ (7/627).

a) Schüler lernen Gedichte als besondere sprachliche Form schätzen: „ ... die Lust wächst ...“ (17/179).

Unabhängig von allen funktionalen Überlegungen ist es der L. *ganz wichtig*, dass Gedichte als besondere literarische Form für die Schüler auch einen besonderen Stellenwert erlangen. Dabei stehen Reimformen und Elfchen im Vordergrund.

Die diesbzgl. Bemühungen beginnen bereits im Anfangsunterricht, wenn ein freudvoller Umgang mit Gedichten praktiziert wird und bei den Schülern *die Lust wächst*, Gedichte auswendig zu lernen. Z.B.:

¹ Aufgrund der schmalen Datenbasis wird hier nicht von Grundsätzen, sondern von Merkmalen gesprochen.

*Frau Igel wundert sich sehr,
denn ihr Bikini passt nicht mehr* (zum T).

*O,O,O, der Otto, der ist froh,
sitzt auf dem Klo
und hört Radio* (zum 'O' - 17/179).

Im 3. Schuljahr erschließen sich am Beispiel der *Blättergedichte* weitere Dimensionen von Lyrik. Die Schüler versetzen sich im Rahmen der Waldthematik (s.u.) in Laubblätter und schreiben *traurige Erinnerungen als Gedicht(e)*. Anhand der im Klassengedicht (s.u.) aufgenommenen Auszüge wird erkennbar, wie Schüler Gedichte als besondere Erzählform, aber auch als empathische Ausdrucksform gestalten. Dazu drei Beispiele:

<i>Ich erinnere mich gerne an den warmen Regen, der über uns floss.</i>	<i>Wir flehen den Wind an! Er soll uns wieder auf den Baum wehen! Ach, wir kommen da nie wieder hoch.</i>	<i>Ja, ja, so ist es in der Welt (7/Anh.).</i>
---	---	--

Beispieltext (95): Gedichte als besondere sprachliche Form

Gedichte sind für die Schüler positiv besetzt, so jedenfalls eindeutig die Aussagen aller entsprechenden Daten. Auf das besondere Faible einiger Kinder für Gedichte wurde im Einführungstext schon verwiesen. In unterschiedlichen Kontexten wünschen Schüler den Einbezug von Gedichten und deuten damit auch auf ihre diesbzgl. üblichen Beteiligungsräume hin:

- Unterrichtsplanung: zu Beginn der gemeinsamen Planung/Strukturierung einer Thematik (3b/18);
- im Wochenabschlusskreis (8*/101);
- im WP (dazu die L.): *wenn ich unten* (als Zusatzaufgabe auf den WP-AB; s. z.B. 7/Anh.) *stehen habe: 'Was ich noch machen will?' und wir gehen den durch, dass da zunehmend sehr viele Ideen von den Kindern kommen, dass die sagen: 'Ich möchte selbst Gedichte schreiben, und dabei wählen sie eine Reimform oder eher Elfchen ...' (6/103);*
- im Zusammenhang mit der *Kleinen weißen Ente* aus der Fibel (16b/233).

Die Erfahrung mit Gedichten als besondere sprachliche Form wird weiter durch die kontinuierliche Anwendung von *Prinzipien des Auswendiglernens und Vortragens* (s.u.) ergänzt, denn die Schüler lernen *zunehmend, vor anderen etwas vorzutragen*. Auch das Bedürfnis, *Gedichtblätter schön zu gestalten*, wächst zusehends bei den Kindern (17/179).

Hier noch eine amüsante Begebenheit am Rande, die ebenfalls auf den positiven Stellenwert von Gedichten bei Schülern und die Offenheit im Umgang zwischen Schülern und ihrer Lehrerin hinweist. Auf eine Schülerin bezogen berichtet sie: *Oder sie sagte morgens: 'Ich hab übrigens ein Gedicht erfunden'. Ich bat sie dann, dies doch einmal aufzusagen. Dann sagte sie: 'Fünf und fünf ist zehn, manchmal fällt es mir schwer, in die Schule zu gehen, um dem Schulstress zu entgehen', und dann sinngemäß: 'muss ich einfach nur morgens mal nicht aufstehen'. Das hatte sie auch noch gereimt* (6/261).

b) Gedichte in fächer- und sektorenübergreifenden Zusammenhängen: „...wenn die Raupen kommen ...“ (7/Anh.).

Die Bedeutung von Gedichten im Zusammenhang des SchSpE wurde schon herausgearbeitet. Bei ihren grundsätzlichen Überlegungen zur Planung von Gesamtthemen (zumeist vom SU herkommend) überlegt die L., ob neben Rechtschreibaspekten und GW auch Gedichte aufzunehmen sind (3b/30). Am Beispiel des Waldthemas wird dies deutlich: Hier (3. Schuljahr, 1. Hj.) wurde das Thema Wald (Tiere, Pflanzen, Bäume, Blätter etc.) ausführlich im SU behandelt, fachübergreifend Geschichten dazu entwickelt etc. Außerdem schrieben die Schüler *in der Rolle von Laubblättern traurige Erinnerungen als Gedicht(e)* und trugen sie im Plenum vor. Die einzelnen Gedichte wurden dann von der L. zu Hause zu einem Klassengedicht zusammengefasst, indem sie von jedem der 22 Kinder mindestens einen Satz aufnahm. Die Kinder fanden sich dann bei dem Vortrag dieses Klassengedichtes *mit ihren eigenen Sätzen wieder*. Später wird dasselbe dann sektorenübergreifend eingesetzt, *um anhand dieses Gedichtes verschiedene Blätter sprechen zu lassen, um die wörtliche Rede dabei zu vertiefen bzw. für einzelne einzuführen* (7/25, 40, 627). Neben der oben schon angesprochenen besonderen sprachlichen Dimension belegt dieses Klassengedicht auch eindrücklich die fächerübergreifende Verbindung von lyrischer Kompetenz und biologischen Kenntnissen. Hier einige Beispiele:

*Hilfe,
dieser Mensch will mich
auf den Komposthaufen werfen.*

*Könnten wir doch wieder hier weg.
Was wird,
wenn die Raupen kommen?*

*Weißt du noch,
als unser schöner
Apfelbaum geblüht hat?*

*Ach,
wir hatten ein schönes Leben,
aber zu kurz.
(7/Anh.).*

Beispieltext (96): Gedichte als Verbindung von Lyrik und Sachinformation

c) kontinuierliche Arbeit mit Gedichteheft sowie Prinzipien des Auswendiglernens und Vortragens: „... dies doch einmal aufzusagen“ (2/261).

Als neues konzeptionelles Element führt die L. erstmals im Schuljahr 2000/2001 ein Gedichteheft, orientiert an der Konzeption von Ute Andresen, ein. Wie schon ausgeführt, liegt der Beginn dafür im Anfangsunterricht. Frau Esser beabsichtigt, dies in den weiteren Schuljahren kontinuierlich fortzusetzen. Entsprechendes gilt für die zunehmende Integration von *Prinzipien des Auswendiglernens und Vortragens* von Gedichten. Neben dem Aufbau von lyrischen Kompetenzen intendiert die L. mit dieser kontinuierlichen Arbeit Wortschatzelemente, themenbezogenen Inhalte und nicht zuletzt eine Erweiterung mündlicher Kommunikation (17/179; s.u.).

Offenheit im Rahmen der Arbeit mit Gedichten**[O-U-I]**

Die inhaltliche Offenheit ist in Umgang, Gestaltung und Wahl von Gedichten relativ groß. Schüler, die ein *besonderes Faible für Gedichte haben*, schreiben *von sich* aus in ganz verschiedenen Zusammenhängen Gedichte, wo die Lehrerin diese nicht vorgesehen hat. Ebenfalls bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung und der Rubrik *Was ich sonst noch machen möchte* werden immer wieder Gedichte von den Schülern gewünscht. In diesem und anderen Kontexten wählen sie zwischen verschiedenen Reimformen oder Elfchen. Auch wünschen Schüler häufig, Gedichte auswendig zu lernen.

[O-U-M/O]

Integration, Zeitpunkt und Dauer der Arbeit mit Gedichten ist den Schülern in vielen Phasen des Unterrichts (besonders im WP) ebenso freigestellt wie die kreative Gestaltung der entsprechenden Blätter, ihre Präsentation vor der Klasse etc.

4.2.3.2.3.4.7 Informationen beschaffen, auswerten und weitergeben: „... mit ihnen ein Stück weit trainieren, wie sie den Sinn aus Informationen herausarbeiten können ...“ (6/317).

Oder eben ... beim sachunterrichtlichen Aspekt, wenn es um Sachen geht, wirklich mit ihnen ein Stück weit trainieren, wie sie den Sinn aus Informationen herausarbeiten können und dies im Detail zu erkennen. - Mit den einzelnen Kindern immer wieder zu lesen, zu buchstabieren, zu gucken, wo stehen die? Ja den Kindern das zu vermitteln, nicht zu sagen, wir lesen das jetzt, und ihr sagt mir, welche Informationen darin stecken. Dann merk ich, die können die ja nicht wiedergeben, dann muss ich mir überlegen, woran das liegt. Und dann heißt das, sehr viel kleinschrittiger daran zu gehen und zu überlegen, wie arbeitet man, dass Kinder Stichwörter, die wichtig in einem Text sind, farbig hervorheben und die Inhalte in Form von Stichwörtern versuchen wiederzugeben. Und in einem nächsten Schritt zu erzählen oder sonst wie weiterzugeben (6/317).

Einführungstext (42): mit Schülern trainieren, Textinformationen herauszuarbeiten und weiterzugeben

I. Grundsätze: „... wie arbeitet man, dass die Kinder Stichwörter, die wichtig in einem Text sind, sich farbig hervorheben und die Inhalte ... versuchen wiederzugeben“ (6/317).

Der hier darzustellende Sektor steht in einem engen Zusammenhang zu der insgesamt von der L. intendierten Methodenkompetenz der Schüler (4.2.2.4), (fächerübergreifend) dem Sachunterricht (4.2.3.2.3.3), (sektorübergreifend) dem Lesen von Texten in Sachbezügen (4.2.3.2.3.4.2) sowie der unten dargestellten mündlichen Kommunikation. Ein adäquates Lernen, so die L. im Kontext ihrer grundsätzlichen Reflexionen, beinhaltet auch die *Auseinandersetzung und Präsentation mit/von Inhalten in Texten und Materialien* (1b/60). Voraussetzung dafür ist zunächst, dass den Schülern das Kennen- und Nutzenlernen vielfältiger Informationsträger ermöglicht wird (6/317). Sehr klar hebt Frau Esser zudem mehrmals hervor, dass sich die Fähigkeit, Informationen aus Texten etc. zu erarbeiten und festzuhalten, nicht gleichsam automatisch bei den Schülern entwickelt, und es auch nicht hinreichend ist, wenn sie dies lediglich von den

Schülern fordert. Vielmehr ist diese wichtige Kompetenz zu erarbeiten und zu festigen (1b/60; 6/317). Schließlich ist in der adäquaten Weitergabe erarbeiteter Informationen eine Komplettierung des Sektors zu sehen (1b/60; 6/317), der sich in seiner Dreischrittigkeit (Infos entnehmen, festzuhalten und weiterzugeben) in der Regel als zusammengehöriger Prozess darstellt (s.u. Beispiel b).

Zusammengefasst ergeben sich die folgenden Grundsätze:

- **Schülern ist die Möglichkeit zu geben, die Vielzahl unterschiedlicher Informationsträger zu erschließen¹;**
- **mit ihnen ist die Kompetenz zu erarbeiten und zu *trainieren*, Texte etc. auszuwerten und die ermittelten Informationen festzuhalten sowie**
- **erarbeitete Informationen adäquat weiterzugeben (1b/60; 6/317).**

Essentials (47) Grundsätze für die Beschaffung, Auswertung und Weitergabe von Informationen

II. Konkretisierung und Realisierung: „... dass manche Kinder unbedingt gezieltere Aufgabenstellungen brauchen“ (7/555).

a) Schüler lernen die Vielfalt unterschiedlicher Informationsträger kennen

Die sehr allgemeine Aufteilung der Informationsträger in *Texte und Materialien* zeigt sich im Unterricht vielfältig:

- Zunächst die unterschiedlichen Textsorten: Lesebücher (17/223), Lexika (17/26), Karteikarten (7/788), Sachbücher (7/1028), Texte auf CD-ROM (17/26);
- Informationen durch Experten: Schüler als Experten (5*/43), Eltern als Experten (7), externe Experten (Interviews mit Förster, Bäcker - 5*/43; 7/104);
- weitere Informationsträger: Bilder (7/72), Filme (7/351, 779), Theater (Umwelttheater 7/600).

b) Schüler erarbeiten und trainieren die Fähigkeit, Texte etc. auszuwerten und Informationen festzuhalten

Die besondere Bedeutung dieser Fähigkeit für die Schüler wurde oben schon hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund sind die besorgten Aussagen der L. zu sehen, dass Schüler diese Kompetenz noch nicht beherrschen (6/317; 7/555), und ihre zahlreichen konkreten Schritte mit den Schülern. Dabei sieht sie eine unauflösliche Einheit darin, dass die Schüler Infos in Texten und Materialien identifizieren und etwa *farbig hervorheben*, ihre Erkenntnisse dann aber auch mit ihren Mitteln (zunächst lediglich für sich selbst) reproduzieren, etwa indem sie *die Inhalte dann in Form von Stichwörtern versuchen wiederzugeben* (6/317; s. Et 42). Im Folgenden jeweils ein Beispiel zu den obigen Bereichen:

- *Informationen aus Texten (3. Schuljahr): Beim Bearbeiten und Entnehmen von Infos aus Texten und Materialien, auch zum Tierfilm, fällt mir auf, dass manche Kinder unbedingt gezieltere Aufgabenstellungen brauchen. Dass sie zwar Informationen entnehmen, aber nicht in der Lage sind, diese sinnvoll zu ordnen und ihrem bisherigen Wissen zuzuordnen. Oder dass einige nicht intensiv genug lesen und evtl. durch die Aufforderung, diese Infos im Text zu markieren und in irgendeiner Form festzuhalten, gezwungen werden, stärker den entnom-*

¹ Dieses Prinzip wird zwar von der L. so nicht expressis verbis formuliert, kann aber aus allgemeinen Formulierungen (*Inhalten in Texten und Materialien*) und zahlreichen Anwendungen geschlossen werden.

menen Sinn aufzunehmen und wiederzugeben, damit auch ein Sinn in das Erlesen hineingelegt wird (7/555).

- Informationen aus Beiträgen von (Experten-)Schülern (3. Schuljahr, 1. Hj.):

L. ... *Wir haben ja inzwischen Expertinnen und Experten für den Weg vom Korn zum Brot. Ich möchte mit euch ein Quiz machen. Ihr habt ja am Wochenende Vorträge vorbereitet, die ihr jetzt mal vortragen könnt. Die anderen hören dabei gut zu und überlegen sich knifflige Quizfragen.* Es folgen weitere Anmerkungen und Schülerfragen dazu. ...

Die erste Schülerin trägt nun ihren Text ohne Unterbrechung vor. Sie liest gut und nennt in ihrem *Das Mehl* betitelten Vortrag viele Details (*Das Korn wächst auf dem Feld. Wenn es im Sommer reif ist, kommt der Mähdrescher. ...*).

Die L. stellt fest, dass noch immer nicht alle wissen, was zu tun ist. Daher wird dies noch einmal erläutert und von einem Schüler wiederholt. Die L. geht gezielt zu einer Schülerin und bespricht mit ihr eine Frage. Einige andere Schüler kommen dazu. Ich nehme wahr, wie die L. ein Beispiel nennt: *Du kannst doch schreiben: Wo kauft man das Mehl?* Daraufhin ein Schüler: *Aber das hat sie doch vorgelesen.* L. erklärt, dass das ja beabsichtigt ist. Zu einer Schülerin gewandt: *J., kannst du mal ein paar Beispiele vorlesen, für die, die noch nicht genau wissen, wie es geht.* J. liest: *Wie und wo wird das Korn gedroschen? Wo kann man Mehl kaufen?* L. bestätigt dies als gut und fragt einen Schüler: *Hast du auch schon eine Frage geschrieben, die du mal vorlesen kannst?* Dies ist offensichtlich nicht der Fall, es besteht noch weiterer Klärungsbedarf.

Die zweite Schülerin liest. Sie liest einen langen und schwierigen Text, die L. hilft ihr einige Male. L.: *Das war aber eine Menge an Informationen, dazu kann man viele Fragen schreiben.* Sofort kommen einige Schüler zur L. mit Fragen (z.B. *Wie schreibt man Mähdrescher?* L. schreibt dies an die Tafel). Es ist jetzt sehr ruhig in der Klasse, die Kinder sind offensichtlich alle mit ihren Fragen beschäftigt. ...

Aus den Fragen der Quizmaster wird später erkennbar, welche detaillierten Informationen einzelne Schüler aus den Expertenvorträgen gewonnen haben und wie sie diese in Frageform verbalisieren: Der erste Quizmaster stellt folgende Fragen:

- Wo wächst das Korn?
- Wie heißt der Mann, der in der Mühle arbeitet?
- Wann wird geerntet?
- Womit haben die Bauern früher gemäht?
- Mit was mähen die Bauern heute? (5*/43-92).

Beispieltext (97): Erarbeitung von Informationen aus Texten und Beiträgen von (Experten-)Schülern

Infos aus weiteren Informationsträgern (hier Filmen): *Es geht einmal um den Film Tiere in freier Wildbahn, Tiere im Winter, und der zweite Film zum Eichhörnchen, den ich eigentlich im Rahmen des Erarbeitens von Steckbriefen zu Eichhörnchen sinnvoller Weise einsetzen möchte. Ich zeige die Filme zweimal und lasse die Kinder dazu Notizen machen (7/347).* Einige Tage später, nachdem die L. bei einigen Schülern Defizite in den Aufzeichnungen festgestellt hat (7/555), wird diese Arbeit mit gezielten Aufgabenstellungen und AB fortgesetzt bzw. wiederholt: *... wir besprechen für den WP die Beobachtungsaufgaben zu dem Film Tiere in freier Wildbahn. Wir legen eine arbeitsteilige Gruppenarbeit fest und schauen uns dann abschnittsweise den Film an und tragen Beobachtungen zusammen. Die Ergebnisse werden in einem entsprechenden AB eingetragen und stehen so den Kindern später in Deutsch und SU zu Verfügung (7/779).*

c) Schüler lernen, erarbeitete Informationen weiterzugeben

Nach dem Kennenlernen unterschiedlicher Informationsträger sowie ihrem Auswerten sind Schüler *in einem nächsten Schritt* in die Lage zu versetzen, diese Inhalte *zu erzählen oder sonst wie weiterzugeben* (6/317; s. Et 39). Das Spektrum von Formen der Weitergabe erarbeiteter Informationen ist vielfältig in den Daten. Es reicht von Erzählen (8/18), über Unterrichtsgespräche (7/1113), Vorträge (7/778), Geschichten (7/447), Steckbriefe (7/1028), Collagen (7/701) bis hin zu Ausstellungen (7/555) und Aufführungen (7/857). Auch hier jeweils ein Beispiel für die oben eingeteilten drei Bereiche:

Weitergabe von Informationen aus Texten: Unspektakulär die Schilderung eines Vortrages zum Rothirschen: *Zwei Kinder, die nicht mit zum Schwimmen gefahren waren, haben sich in der Zeit über den Rothirsch informiert, haben darüber eine Karteikarte gelesen, Infos herausgearbeitet und einen kleinen Vortrag dazu erarbeitet. Diesen hat dann ein Mädchen vorgetragen und wir haben kurz darüber gesprochen* (7/788).

Das oben unter Bt 97 ausschnittsweise dokumentierte Beispiel zeigt die Vielschichtigkeit des hier darzustellenden Prozesses der Informationserarbeitung, aber auch der Weitergabe. Die folgende Graphik verdeutlicht die einzelnen Phasen:

1. Phase	2. Phase	3. Phase	4. Phase	5. Phase	6. Phase
Sch. erarbeiten Infos z. Thema: <i>V. Korn z. Brot</i>	sie verarbeiten ihre Erkenntnisse in Form von Exper- tentexten	Experten halten Vorträge, die übrigen Sch. entn. den Votr. Infos	Sch. fixieren diese Infos ihrerseits in Frageform	einzelne Sch. ge- ben gewonnene Infos in Frage- form weiter	die übrigen Sch. for- mulieren ihre Erkennt- nisse als Antworten u. tragen so zur Info- verdichtung aller bei

Graphik (9): Prozess von Informationsgewinnung und -weitergabe

Weitergabe von Informationen aus einem Theaterstück: Im Anschluss an eine Umwelttheateraufführung werden Inhalte erinnert und verbal weitergegeben: *Die Schüler bringen einige lustige Begebenheiten vor, aber auch sehr viele sachliche Einzelheiten, wie sie das schon gewohnt sind.* Letztere bilden die Grundlage für ein ca. 20-minütiges Unterrichtsgespräch. Einige Tage später erzählen Schüler im Zusammenhang des Wochenabschlusskreises noch einmal sachbezogene Details und spielen spontan Szenen aus dem Stück vor (7/600, 857; 8*/19).

Offenheit im Rahmen Informationserarbeitung

[O-U-I]

Inhaltliche Offenheit bezogen auf die Erarbeitung von Informationen ergibt sich für die Schüler über die teilweise von ihnen zu wählenden Themen und die einzelnen Informationen, die sie dazu interessieren.

[O-U-M/O]

Auf der methodisch-organisatorische Ebene können die Schüler häufig entscheiden, welche Informationsträger (Bücher, Lexika, CD-ROM) sie nutzen und in welcher Form sie die Informationen zusammenfassen und weitergeben (Erzählen, Vorträge, Geschichten, Steckbriefe, Collagen etc.).

[O-U-S]

Auch hier bietet sich den Schülern teilweise die Möglichkeit zur Partnerarbeit und der Wahl entsprechender Mitschüler.

4.2.3.2.3.4.8 mündliche Kommunikation: „Dass neben einer erweiterten Erzählkompetenz auch die Gesprächskompetenz ausgebaut wird“

(17/426).

Grundsätzlich findet aber Kommunikation auf allen Ebenen statt, und schon gar nicht kann man das auf ein Fach begrenzen. Ich hab auch immer in Mathe die Kinder gefordert und gefördert, das zu begründen und zu erklären, was sie machen, den Rechenweg darzustellen. Das muss man auch auf der kommunikativen Ebene trainieren. Ganz besonders wichtig ist das gerade im SU. Da geht es darum, Vorträge zu formulieren, sich vor die anderen zu stellen, etwas vorzustellen, Informationen weiterzugeben. Das haben wir sehr oft gemacht (17/443).

Einführungstext (43): mündliche Kommunikation in allen Fächern und auf allen Ebenen

I. Grundsätze: „Und auch, dass das Gespräch untereinander dadurch mehr wächst und ein Austausch stattfindet, der nicht über mich läuft“ (17/426).

Wie schon festgestellt, besteht ein Zusammenhang der mündlichen Kommunikation zur Informationserarbeitung und der methodisch-organisatorischen Unterrichtsform der Gesprächskreise (4.2.3.2.2.4). Sehr ausführlich und facettenreich erläutert Frau Esser ihre Position¹:

Ein Grundsatz von mir in jedem Unterricht ist bestimmt, dass ich versuche, dass sich die Kinder mit den Inhalten reflektierend auseinandersetzen. Wenn wir z.B. was gelesen haben, dass wir das Unterrichtsgespräch darüber suchen und ich versuche, durch Impulse die Auseinandersetzung zu fördern. Z.B. gibt es auch viele Möglichkeiten zum Gespräch über Ereignisse, Streit, Konflikte, Wünsche oder die Klassensituation aufzuarbeiten, das findet auch immer statt. Die müssen sich auseinandersetzen mit Inhalten, mit Themen, mit anderen Kindern und mit Erlebnissen auseinandersetzen, sehr stark auf dieser kommunikativen Ebene. Ich denke, dass ich sie da schon ziemlich fordere und dass Kinder, die weniger sprachgewandt sind, da auch an Grenzen geraten. Das ist mir schon bewusst, aber ich denke, dass das schon unsere Aufgabe ist, Kinder zum Nachdenken dabei anzuregen, je älter sie werden und je mehr sie abstrahieren können. Ihnen also nicht nur etwas vorzutragen und immer wieder zu erinnern, sondern sie dazu zu führen, Dinge kritisch zu hinterfragen.

Ich habe auch gemerkt, dass ich dazu neige, manchmal Kinder zu provozieren. Da muss ich natürlich drauf achten, dass das nicht unbewusst geschieht, damit ich Kinder nicht überfordere. Aber ich bemühe mich, sie dadurch auch zu einem genauen Hinhören zu führen, dass sie merken, ich setze sie auch schon mal auf eine falsche Fährte, und sie dann feststellen: `Mensch, das stimmt doch gar nicht, was sagt die dann jetzt.` ... Wichtig ist freilich, dass ich die Kinder auch dabei ernst nehme und sie sich nicht verschaukelt vorkommen. ...

Oder wenn wir Erzählkreise machen, dass ich versuche, die Erzählkompetenz der Kinder dadurch aufzubauen, indem ich nachfrage, indem ich versuche, sie zu genauerem, konkreterem Beschreiben anzuregen, indem ich sage: `Du kannst das bestimmt noch genauer beschreiben. Du hast das sicher richtig verstanden, aber vielleicht kannst du uns das noch mal anders erklären.` Oder: `Ich hab das jetzt noch nicht alles mitbekommen, sag es bitte noch einmal.` Dass die Kinder zunehmend lernen, den anderen auf seine Aussagen hin anzufragen oder Zusammenhänge herzustellen. Und auch, dass das Gespräch untereinander dadurch mehr wächst und ein Austausch stattfindet, der nicht über mich läuft. Also das war mir auch wichtig. Dass die einzelnen merken, sie erzählen das nicht nur für mich, sondern für uns alle

¹ Da die L. bisher nur marginale Aussagen zu diesem Sektor gemacht hatte, wurde sie in einem der letzten Interviews gezielt danach gefragt (17/404). Die folgenden nahezu ungekürzten Passagen thematisieren alle wesentlichen Aspekte.

und das interessiert alle. So wie ich initiere, Dinge weiter zu klären durch mein Nachfragen, sollen auch die Kinder motiviert werden anzufragen. Dass neben einer erweiterten Erzählkompetenz auch die Gesprächskompetenz ausgebaut wird. Das gilt auch für die üblichen Wochenanfangskreise am Montag und die häufig durchgeführten Abschlusskreise freitags.

Dabei ist aber auch immer der Respekt vor dem, was der andere sagt, ganz wichtig. Denn wenn ich das Gefühl habe als Schüler, hier wird alles nur nach falsch und richtig abgeklopft, dann denk ich, kommen Kinder ganz schnell zu einer Haltung, dass sie nicht mehr bereit sind, freier zu erzählen oder auch persönliche Dinge zu nennen. Das können dann vielleicht nur ganz wenige, die ganz stark sind oder auch eine besondere Sprachbegabung haben. Daran muss man gemeinsam mit den Kinder arbeiten.

Die Kinder haben immer wieder signalisiert, dass es ein Unterschied ist, ob ein sehr stilles Kind etwas sagt oder eins, was sehr häufig beteiligt ist, indem sie sich darüber gefreut und dies auch zum Ausdruck gebracht haben.

Grundsätzlich findet aber Kommunikation auf allen Ebenen statt, und schon gar nicht kann man das auf ein Fach begrenzen. Ich hab auch immer in Mathe die Kinder gefordert und gefördert, das zu begründen und zu erklären, was sie machen, den Rechenweg darzustellen. Das muss man auch auf der kommunikativen Ebene trainieren. Ganz besonders wichtig ist das gerade im SU. Da geht es darum, Vorträge zu formulieren, sich vor die anderen zu stellen, etwas vorzustellen, Informationen weiterzugeben. Das haben wir sehr oft gemacht.

Kommunikation findet aber auch statt beim Planen von Festen, wenn wir gemeinsame Wünsche sammeln.

Etwas ganz anderes, was auch immer wichtig war, den Blick auf den anderen zu richten und z.B. solche warmen oder kalten Duschen zu machen. Also das ist so, wenn wir Besucher haben, dann verabschieden wir die häufig mit einer warmen Dusche. Warme Dusche ist so eine Art Spiel, den anderen zu sagen, was uns besonders an ihnen gefallen hat, was er vielleicht besonders gut kann, was er uns nettes gegeben hat und woran wir uns erinnern werden. Aber genauso wie es warme Duschen gibt, gibt es auch Situationen, wo man jemand eine kalte Dusche verpasst, dass man ihm z.B. sagt, was man überhaupt nicht gut an ihm fand. Also die Fähigkeit, auf den anderen zu schauen und zu überlegen, was mag ich an ihm, sei es das Lächeln, sei es seine Art, mir zu begegnen. Das haben wir auch untereinander über die Jahre immer wieder zu bestimmten Zeitpunkten gemacht, wie so ein Ritual, dass wir uns mal wieder selbst eine warme Dusche verpasst haben. Das kam von den Kinder oder auch von mir und findet manchmal statt, wenn wir im Kreis sitzen, oder das hat sich auch zu so einer Form entwickelt, dass die Kinder dazu Briefe geschrieben haben: 'Was ich an dir mag, was ich dir gerne sagen möchte.' Dass die sich so untereinander kleine Briefe ausgetauscht haben. Das ist durchaus auch eine Form der Kommunikation (17/406 - 460).

Beispieltext (98): mündliche Kommunikation

Daraus können die folgenden Grundsätze abgeleitet werden:

Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schüler

- **untereinander in allen Fächern und auf allen Ebenen über Inhalte, Ereignisse etc. reflektieren und (mündlich) kommunizieren;**
- **sensibel und kritisch zuhören lernen;**
- **ihre Kompetenz des Erzählens und Darstellens durch konkretes Beschreiben, Erklären und Herstellen von Zusammenhängen erweitern;**
- **ihre Kompetenz der Schüler-Schüler-Gespräche ausbauen;**
- **ihren Respekt vor dem, was der andere sagt, weiter entwickeln;**
- **über Beziehungsaspekte kommunizieren lernen.**

Essentials (48): Grundsätze mündlicher Kommunikation

II. Konkretisierung und Realisierung: „*Nachdem eine Geschichte vorgelesen ist bekamen die Vortragenden von den anderen Rückmeldung, was besonders gut gelungen ist, was noch für Fragen offen sind ...*“ (7/305).

Im Folgenden wird anhand einiger Beispiele die unterrichtliche Umsetzung der Grundsätze angedeutet:

Thematik des SU (2. Schuljahr): Im Kontext der Thematik *Vom Korn zum Brot* kommt von Seiten der Schüler die Frage nach der Herstellung eines Pfluges bzw. *Formen der Eisenver/bearbeitung auf*. Hierüber gibt es ein längeres Gespräch (Gießen, Schmieden etc.), indem die Schüler viele Kenntnisse einbringen und auch direkt miteinander kommunizieren (5*/113).

Thematik des RU: Hier erarbeiten Schüler Vorträge zu Themen wie Psalmen, Islam etc. mit selbstgewählten Schwerpunkten und tragen diese vor (21b/192).

Konflikt (3. Schuljahr): *Eine Schülerin hatte beim Töpfern ihren Ring ausgezogen und abgelegt. Nachher war dieser nicht mehr dort. Sie suchte ihn und war noch einmal zurück in den Werkraum gegangen. Jetzt kommt sie zurück ohne Ring. Die L. fragt nach dem Grund ihres Entfernens. Einige Schüler rufen diesen in den Kreis, andere sagen nun, dass J. den Ring gefunden habe. Die L. fordert ihn auf, diesen doch wieder zurück zu geben. J. kommt dem nach. Die L.: 'Den darf man aber nicht einfach so einstecken, da muß man mal fragen, wem der gehört'. Einige Schüler wiederholen das recht vorwurfsvoll. Die L.: 'Ich glaube, der J. hat daraus was gelernt'. Es kommt zu einem kurzen Gespräch, indem sich neben der L. und den betroffenen Schülern auch einige andere zu Wort melden (8/36).*

Gespräch über HA (3. Schuljahr): *Wir führen von 11.55 - 12.20 ein langes Gespräch über die Bedeutung der HA, warum man sie überhaupt machen sollte, über das Lernen, warum man lernt, für wen und ob das überhaupt was bringt. Und was sie bei den HA ärgert, warum HA keinen Spaß machen, was man lieber machen möchte. Die Kinder nehmen sich im Gespräch sehr ernst und hören sich entsprechend lange zu (7/788).*

Erzählen/Rollenspiel (3. Schuljahr): *Die Kinder erzählen teilweise denen, die krank gewesen waren, vom Theaterstück, erinnern sich, spielen teils spontan etwas aus dem Theaterstück vor ... (7/57).*

Darstellung individueller Lösungswege im Mathematikunterricht: *Ich kann sagen, im Mathematikunterricht hat das immer einen Raum oder hat das einen ganz bestimmten Stellenwert, Lösungswege bzw. die Frage, wie komme ich zu dem Ergebnis? Diese immer zu beschreiben und sehr unterschiedliche darzustellen und dann auch vielleicht gemeinsam abzuwägen, was ist geschickt, was geht und führt auch zum richtigen Ergebnis, aber wo sind auch Klippen, die es gefährlich machen, so zu rechnen. Also das ist dort so ein durchgängiges Prinzip (11/159).*

Weitere Beispiele (an anderer Stelle schon dargestellt, hier lediglich stichwortartig): Vorlesen von Texten und Geschichten mit Leseregeln (5*/48); Prinzipien des Vortragens von Gedichten (17/179); Morgenkreise (2*/37-66); Wochenabschlusskreise (8*); Rollenspiel/Theater (13*); Diskussionen über Geschichten in der GW (7/305).

Offenheit im Rahmen der mündlichen Kommunikation**[O-U-I]**

Spontanes (z.B. in der Gleitzeit) und organisiertes (z.B. im Morgenkreis) Erzählen, Berichten, Diskutieren etc. eröffnet den Schülern eine Vielzahl inhaltlicher Freiräume. In diesen Situationen können sie außerdem entscheiden, ob sie mit anderen Schülern kommunizieren, auf deren Beiträge eingehen, sie hinterfragen etc.

[O-U-M/O]

Entscheiden können die Schüler meist, ob und in welcher Form sie ihre Beiträge vorbereiten und vortragen (Erzählen, Vorträge, Collagen etc.). In den offenen Kommunikationsräumen etwa im Rahmen von Gleitzeit und WP entscheiden Schüler auch über Zeitpunkt und Dauer der Kommunikation.

[O-U-S]

Sowohl die spontanen als auch die organisierten Kommunikationen enthalten eine Vielzahl sozial relevanter Entscheidungssituation für die Schüler (z.B. 'Was erzähle ich meinen Mitschülern?' oder 'Gehe ich auf die Beiträge meiner Mitschüler ein?' oder 'Mit wem führe ich ein Gespräch in der Gleitzeit?')

4.2.3.2.3.5 Mathematik: „... viele Lösungswege sind möglich und möglichst viele Denkwege sollen initiiert werden, um Denkfähigkeiten zu fördern ...“ (16b/298).

Da wurde quasi das Prinzip, viele Lösungswege sind möglich und möglichst viele Denkwege sollen initiiert werden, um Denkfähigkeiten zu fördern, praktiziert. In irgendwelchen Zahlenräumen durch Strategien Hilfen an die Hand zu bekommen, um sich zu orientieren und Strukturen zu erkennen, mit Blitzrechenprogrammen zu arbeiten und Knobelaufgaben zu trainieren (16b/298).

Einführungstext (44): Aspekte eines produktiven Rechenunterrichts

Den Mathematik- bzw. Rechenunterricht erteilt Frau Esser fachfremd als weiteres Hauptfach in ihrer Klasse. Auch hier war es für sie nötig, sich die fachdidaktischen Grundlagen zu erarbeiten und an ihr allgemeines grundschuldidaktisches Verständnis zu adaptieren. Das Ergebnis ist – wie im Einführungstext beispielhaft angedeutet – das Konzept eines produktiven Rechenunterrichts mit vielfältigen offenen Lösungs- und Denkwegen sowie der Förderung von Rechenstrategien.

I. Grundsätze: „... wo man experimentiert, wo man ... im Grunde genommen Rechenstrategien zu vermitteln hat ...“ (1b/268).

Fragmente zur Konzeption des Mathematikunterrichts finden sich an verschiedenen Stellen der Daten. In ihnen konturiert sich *ein Mathematikverständnis ..., wo man experimentiert, wo man ... im Grunde genommen Rechenstrategien zu vermitteln hat* und sich vor allem *dieses Offen-sein für unterschiedliche Wege* der Schüler zeigt und *unterschiedliche Räume* Schülern Chancen bieten (1b/268).

Mit ihrem Ansatz, so Frau Esser, orientiert sie sich stark am Konzept des *produktiven Rechenunterrichts* von Wittmann/Müller¹ bzw. dem Programm *mathe 2000*² (1b/344; 16b/298). Dieses Konzept hat sie über die beiden entsprechenden Handbücher kennengelernt und durch diesen Ansatz gemeinsam *mit den Kindern die Zahlenwelt neu entdeckt* (16b/496). In ihren ersten Berufsjahren arbeitete sie mit traditionellen Mathematikbüchern und hat dann später parallel dazu die beiden Handbücher verwendet bzw. *im Hinterkopf* gehabt. Dieses Verfahren war ihr aber nicht offen genug, so dass sie sich für das Schuljahr 96/97 den konzeptionellen *Schwerpunkt* gesetzt hatte, das Fach *Mathematik im Anfangsunterricht ganz neu zu reflektieren und Wege des produktiven Rechenunterrichts umzusetzen* (1b/344). Sie verzichtete in ihrem damaligen 1. Schuljahr ganz auf ein Schülerbuch und arbeitete ausschließlich mit den beiden Handbüchern und dem dort vorgestellten Material. Inzwischen haben Wittman/Müller mit dem *Zahlenbuch* auch ein ihrem Konzept entsprechendes Schülerbuch mit Förderkurskartei vorgelegt, das Frau Esser nun auch in ihrer Klasse eingeführt hat.³ Zum Buch führt sie noch kurz aus, dass die Autoren Sachaufgaben nicht *früh in ein festes Korsett pressen, nach dem man die zu bearbeiten hat. Also die wollen schon öffnen und den Blick dafür schärfen, dass Kinder Sachzusammenhänge aufgrund von Erfahrungen auf ihren eigenen Wegen*

¹ Wittmann/Müller: Handbuch produktiver Rechenübungen, Bde. 1 u. 2.

² Jüttemeier/Selter/Twer: Projekt 'mathe 2000'; Univ. Dortmund.

³ Wittmann/Müller: Zahlenbuch - Klett-Verlag / Laut Aussage von Frau Esser haben viele Lehrer dieses Buch eingeklagt, was dann zur Veröffentlichung geführt habe (16b/298).

erschließen, und daher werden dort z.B. Themen nicht isoliert behandelt, sondern in Kontexte gestellt und auf Doppelseiten gesetzt (16b/308). Außerdem lässt das Buch der L. *unheimlich viel Freiraum und setzt sie nicht unter den Zugzwang ...*, *Seiten abzarbeiten*. Diesen Freiraum nutzt sie, um mit *Rechengeschichten* (s.u.) Sachverhalte zu vertiefen (16b/496).

Wichtig erscheint noch der Hinweis, dass Frau Esser keineswegs ausschließlich dem vorgegebenen Konzept von Wittmann/Müller folgt. Einen weiteren Schwerpunkt ihres Mathematikunterrichts bilden nämlich davon unabhängige *Rechengeschichten*, die nach ihrer Einschätzung gut *passen* und so als integraler Bestandteil ihre individuelle Konzeption eines produktiven Rechenunterrichts kennzeichnen (16b/398).

Die Beteiligung der Schüler im Mathematikunterricht unterscheidet sich grundsätzlich von der etwa im SU. Nehmen sie dort auch Einfluss auf die Auswahl von Gesamtthemen, so sieht die L. in der Mathematik – bis auf individuelle Ausnahmen (s.u. d) – keine Möglichkeiten der Schülerbeteiligung auf der inhaltlichen *Grundsatzebene*. *Für Mathe hängt das*, so die L., *damit zusammen, dass die Mathethemen zurecht stärker im Rahmenplan vorgegeben sind, weil die einzelnen Bereiche systematisch aufeinander bezogen sind und man nicht einfach mal die Multiplikation einführen kann. Außerdem arbeite ich auch da noch am stärksten mit einem lehrgangsbezogenen Buch. Ich bin froh, dass ich eines gefunden habe, dass meinen Ansprüchen gerecht wird. Habe deshalb nicht das Bedürfnis, da noch mal eigene Themen zu konzipieren und noch einmal mathematischen Überthemen zu entwickeln. Dafür sehe ich auch überhaupt keine Notwendigkeit. Natürlich findet aber auch im Matheunterricht Schülerbeteiligung statt, aber nicht auf der Grundsatzebene. ... Das muss ich natürlich auch den Schülern klarmachen, da muss ich ehrlich sein, authentisch sein* (17/467). Die von der L. genannte Schülerbeteiligung zeigt sich, wie die Beispiele unten belegen, in Elementen der Unterrichtsgestaltung, den *Rechengeschichten*, den unterschiedlichen Räumen für Denk- und Rechenwege der Kinder sowie individuellen Erarbeitungs- und Übungsschwerpunkten.

Auf eine weitere Besonderheit macht die L. aufmerksam. Sie lässt die Schüler im Rahmen von Leistungsüberprüfungen und Arbeiten auf der Rückseite des jeweiligen AB die Schüler nach dem Motto: *Was ich sonst noch alles rechnen kann* beliebige Aufgaben bearbeiten. Die meisten Schüler nehmen dies gerne wahr, außerdem erhält die L. zusätzliche Hinweise zur Leistungsfähigkeit, aber auch zu Defiziten (falls Fehler erkennbar werden – 16b/503).

Methodisch-organisatorisch ist der Rechenunterricht der L. nicht einseitig einem offenen oder einem gemeinsamen Ansatz zuzuordnen, vielmehr mischen sich entsprechende Elemente in den Unterrichtseinheiten, sodass teilweise innerhalb einer Unterrichtsstunde z.B. frontale Phasen neben WP-Arbeit stehen und *Rechengeschichten* mal von den Schülern völlig frei gewählt, mal klar von der L. vorgegeben werden.

Insgesamt lassen sich die folgenden Grundsätze herausarbeiten:

Im produktiven Rechenunterricht sind

- **im Anfangsunterricht ganzheitliche, spielerische und offene Zugänge zu ermöglichen;**
- **primär Denkfähigkeiten und Rechenstrategien zu vermitteln;**
- **Räume für unterschiedliche Lösungswege;**
- **Räume für individuelles Arbeitstempo, individuellen Arbeitsumfang und individuelle Inhalte;**
- **Räume für individuelles Arbeiten im WP;**
- **Räume für individuelle Beratung/Hilfe;**
- **Räume für die Erfahrungswelt der Schüler;**
- **Räume für die Schüler zur Mitgestaltung des Unterrichts und Zugangswege für Sachzusammenhänge und Zahlenräume mittels Rechengeschichten zu eröffnen.**

Essentials (49): Prinzipien des produktiven Rechenunterrichts

II. Konkretisierung und Realisierung¹: „... im Mathematikunterricht hat das immer einen Raum ... verschiedene Lösungswege zu gehen ...“ (11/159).

a) ganzheitliche, spielerische und offene Zugänge im Anfangsunterricht

Die Umsetzung wesentlicher Elemente schildert Frau Esser in einem Interview:

Ich hab zwar nach dem Buch gearbeitet im Matheunterricht, aber auch häufig andere Dinge gemacht, z.B. mit Körpersprache Additions- und Subtraktionsaufgaben, ohne dass die eingeführt waren. Oder sehr viele Aufgaben mit dem Körper gestellt oder spielerisch und dann an der Tafel immer passend notiert. Ich hab die Addition erst seit Montag eingeführt. Dann hatte ich vorher schon das Rechenübungsheft eingeführt. Da rechneten die schon Addition, Subtraktion, den Zehnerübergang, ohne dass das ausdrücklich Schritt für Schritt erarbeitet worden wäre. Allerdings gehe ich auch bei diesem Übungsheft immer rum, und wenn die Kinder eine Frage haben, dann erkläre ich ihnen das evtl. Und zeige ihnen noch mal genau, wie man z.B. minus rechnet, mit diesen Anschauungen, die in dem Heft drin sind. Ich habe mich total gewundert, wie schnell das geht, wenn man ihnen das zwei- dreimal erklärt hat und mit ihnen mal die Schritte gegangen ist, dann machen die das, das ist überhaupt kein Problem. Da ist ganz viel im Gang. Die einen haben schon vierzehn Seiten von sich aus gemacht im WP oder freiwillig zu Hause, ohne dass wir da bisher viel so gemeinsam gemacht hätten (19/125).

Beispieltext (99): Anfangsrechenunterricht

Weiter berichtet die L. in diesem Interview, dass die Schüler im Gefolge der Offenheit auch über die mathematischen Sachverhalte hinaus *ganz viel lernen* in methodischer Hinsicht: Selbst- und Partnerkontrolle (z.B. 22*/71), Heftführung etc. und ebenfalls für ihr Sozialverhalten. Außerdem beschreibt sie die positive Denkentwicklung bei Schülern durch den Einsatz von Blitzrechenaufgaben des Zahlenbuchs, die eigenständige und sehr differenzierte Nutzung von Anschauungsmaterial sowie eine *unheimliche Lust* der Schüler, mit größeren Zahlen zu arbeiten. Als Ergebnis einer Lernkontrolle (nach ca. 3 Monaten im 1. Schuljahr) stellt sie fest, dass viele Schüler gerne zeigen, *was in ihnen*

¹ Die einzelnen Prinzipien finden sich in der Regel nicht isoliert in einzelnen Unterrichtsbeispielen. Daher werden hier lediglich praxisnahe Erläuterungen angeführt und erst in Abschnitt j) ausführliche Unterrichtsbeispiele dargestellt, die jeweils mehrere Prinzipien umfassen.

steckt und kein Schüler mehr ein *Zehnerübergangsproblem* hat. Schließlich konstatiert sie bei einigen Schülern ein *unheimliches Potential*, woraus sie die Konsequenz zieht: *die brauchen jetzt Futter* (19/136-165).

Ihrem Ansatz stellt sie karikierend einen die Schüler unterfordernden Rechenunterricht gegenüber, in dem *bis zu den Osterferien wunderbar im Zahlenraum bis 10 die schönsten Spielchen und Rechenübungen* gemacht werden, obwohl die Kinder *doch schon ganz viele Zahlzusammenhänge über die 10 hinaus aus ihrem Alltag* kennen (16b/383, 390).

b) Vermittlung von Denkfähigkeiten und Rechenstrategien

Pointiert führt die L. in einem Interview aus, dass in Mathematik, analog zur Rechtschreibung, *im Grunde genommen Rechenstrategien zu vermitteln* bzw. Räume zu öffnen sind, in denen die Kinder individuelle Strategien entwickeln, experimentieren und *Tricks* anwenden (1b/268). Ihr Anliegen verdeutlicht sie anhand der Fallschilderung einer Schülerin, die in ihre Klasse versetzt worden war: *Die hatte ein mathematisches Verständnis, die konnte also Dinge im Kopf rechnen, aber mit ihren eigenen Rechenstrategien, hinter die man manchmal kaum kam und die alle verblüfften. Aber die hat nie vorher so denken dürfen, weil man nur auf ganz bestimmten Wegen zum Ziel kam bis dahin* (1b/244).

Während eines Unterrichtsbesuchs (3.Schulj., 1.Hj.) zeigt eine Schülerin *Denkfähigkeiten* im Zusammenhang der Aufgabenstellung: $4 \times 6 = 24$; wie viel ergibt 8×6 ? - Ergebnis: $8 \times 6 = 48$; wie viel ergibt dann aber 16×6 ? - Ergebnis: $16 \times 6 = 96$. Eine Schülerin meldet sich zu Wort: *Wenn wir das immer so weiter machen würden, wäre das unendlich*. Die L. bejaht dies und zeigt sich begeistert: *Das ist ja ganz stark, aber wie kommst du denn darauf* ? Die Schülerin u.a.: *Das Ergebnis wird immer doppelt so groß und deshalb wachsen die Zahlen immer schneller, das hört ja nie auf* (5*/218).

Wichtig ist der L. neben der Offenheit gegenüber individuellen Rechenstrategien einzelner Kinder, dass es im Unterricht zu einem Austausch über solche Strategien kommt und darüber, *wie die einzelnen gehen, über die Tricks, die sie anwenden* (1b/268).

Das Unterrichtsbeispiel Längen/Strecken (s.u. j) belegt als Strategien das Schätzen, Messen, Vergleichen, Eintragen in Tabellen und Umrechnen von Größen.

c) Räume für unterschiedliche Lösungswege

Kindern Raum zu geben, *ungewöhnliche Lösungswege (zu) entwickeln und (zu) probieren*, bezeichnet die L. als durchgängiges Prinzip ihres Mathematikunterrichts: *Ich kann sagen, im Mathematikunterricht hat das immer einen Raum oder hat das einen ganz bestimmten Stellenwert, verschiedene Lösungswege zu gehen bzw. die Frage, wie komme ich zu dem Ergebnis? Diese immer zu beschreiben und darzustellen und dann auch vielleicht gemeinsam abzuwägen, was ist geschickt, was geht und führt auch zum richtigen Ergebnis, aber wo sind auch Klippen, die es gefährlich machen, so zu rechnen. Also das ist dort so ein durchgängiges Prinzip* (11/159). Wie schon für die unterschiedlichen Rechenstrategien festgestellt, ist es ihr hier ebenso wichtig, dass Öffnung nicht zu unreflektiertem Aktionismus führt: *unterschiedliche Rechenwege* sind einem gemeinsamen Diskurs zu unterziehen.

Auch auf dem Fragebogen hat die L. die entsprechende Aussage im 'Soll-Bereich' mit dem höchsten Wert (5 a.d. Ratingskala - 10/20) belegt. Bezogen auf den 'Ist-Bereich' reduziert sie allerdings auf den Wert 4. Hierfür nennt sie bei der Erörterung des Fragebogens pragmatische Gründe und zeigt zugleich auf, dass dies nicht auf Unzulänglichkeiten bei der Umsetzung eines hehren Ziels in die Praxis zurückzuführen ist, sondern von ihr bewusst nicht immer realisiert wird: *Ich würde aber nicht diese ungewöhnlichen Lösungswege immer und auch in allen anderen Bereichen zulassen, weil die Unterrichtsgespräche ins Uferlose gehen, wenn jede und jeder auch noch irgendeinen Gedanken dann hat, der so und so sein könnte, um zum Ziel zu führen. Also das würde ich auf ganz bestimmte Lernbereiche und Phasen hin als sehr positiv sehen, aber eben nicht auf alle bezogen (11/165).*

Ein Beispiel für den Umgang mit verschiedenen Lösungswegen aus dem 4. Schuljahr:

8.25 - Die L. berichtet nun von einem Mehrfamilienhaus, in dem fünf Familien mit jeweils 7 Personen leben (Jede Familie verbraucht 890 l Wasser am Tag/HH). Dabei erörtert sie auch, dass dies lediglich in der Aufgabe so ist, damit man hier einfacher rechnen kann, in Wirklichkeit es aber wohl kein Haus gibt, in dem solche gleichen Familien leben. Während sie noch redet bzw. die Aufgabe anschreibt, rufen einige Schüler das richtige Ergebnis (4900 l) in die Klasse. Die L. fragt nach dem Rechenweg und lässt sowohl die Rechnung als Mal- und Plusaufgabe anschreiben. Außerdem trägt ein Schüler als dritten Lösungsweg folgende Rechnung vor:

$$\begin{array}{l} 5 * 1000 l = 5000 l \quad \text{und} \quad 5 * 20 l = 100 l \\ \text{dann} \quad \underline{5000 l - 100 l = 4900 l} \end{array}$$

Kurz werden die drei ... Lösungswege noch einmal besprochen und als mögliche Alternativen benannt (14a/43).*

Beispieltext (100): verschiedene Lösungswege einer Sachaufgabe

d) Räume für individuelles Arbeitstempo, individuellen Arbeitsumfang und individuelle Inhalte

Ein dritter Raum öffnet sich für die Schüler phasenweise hinsichtlich ihres individuellen Arbeitstempos und damit unmittelbar verbunden ihres Arbeitsumfangs. Besondere Bedeutung hat hier der unten dargestellte WP (s. e). Die grundsätzliche und weit über die methodisch-organisatorische Offenheit im WP hinaus gehende Position von Frau Esser wird an den folgenden Beispielen erkennbar, die zu dem eine wichtige Progression ihres eigenen Ansatzes belegen:

Im ersten Fall geht es darum, der oben (b) schon genannten Schülerin die Chance zu geben, die Jahrgangsstufe 3 zu überspringen und zu Beginn des 4. Schuljahrs unabhängig von der übrigen Klasse den Stoff der Klasse 3 nachzuholen, sich dann aber wieder dem Klassentempo anzupassen: *Die konnte in Mathe in den ersten Wiederholungswochen kaum folgen. Da hat sie sich den gesamten Stoff des 3. Schuljahrs angeeignet und sich dann gewundert, dass es nicht in der Geschwindigkeit weiterging (1b/244).*

Circa zwei Jahre später geht die L. mit einer anderen Klasse an dieser Stelle noch einen entscheidenden Schritt weiter: *Oder ich lass das z.B. auch Kinder in Mathe entscheiden, das ist wichtig für sie. Ich habe Kinder, die rechnen zu Anfang des 2. Schuljahrs 1750-23 z.B. und erarbeiten sich in 8 Wochen in ihrem Übungsheft selbständig den gesamten Zahlenraum, der im 2. Schuljahr behandelt wird. Ich lasse*

das auch zu und lasse diese Kinder auch gehen und gebe ihnen Tipps auf dem Weg (1b/344). Im Anschluss dokumentiert sie aufschlussreich ihre eigene Entwicklung mit der selbstreflexiven Feststellung: *Früher hätte ich mir das gar nicht zugetraut, weil ich gedacht habe, wie will ich die dann wieder einholen* (1b/354).

Wenngleich sich die Schüler in den geschilderten Fällen im Rahmen der Inhalte eines Schuljahrs bewegen, so ist doch auch hier im Rechenunterricht eine beachtliche inhaltliche Offenheit entsprechend dem individuellen Leistungsvermögen zu konstatieren. Diese Offenheit wird auf die gesamte Grundschulmathematik durch die individuelle Computernutzung ausgeweitet, denn dort können sich *pfiffig(e)* Schüler im Stoff des 3./4. Schuljahrs *genau so bewegen, wie solche, die schwach sind, ... im Stoff des 1. Schuljahrs* (3b/346; weitere PC-Nutzung s.u.).

e) Räume für individuelles Arbeiten innerhalb des WPs¹

Der Mathematikunterricht hat auch innerhalb des WPs ein großes Gewicht. Hier öffnet sich ein weiterer wichtiger Raum für vielfältige Entscheidungen und individuelles Arbeiten der Kinder. Zunächst sind dies Entscheidungsspielräume hinsichtlich Zeitpunkt, Reihenfolge, Anzahl von Aufgaben und Sozialformen (z.B. 5*/172-177) und dies schon im 1. Schuljahr nach wenigen Wochen (18/38, 46, 66). Aber auch unterschiedliche Aneignungsformen werden den Schülern für mathematische Themen im WP angeboten, z.B. können sie sich der Thematik *Uhrzeit* über traditionelle Arbeitsblätter, Uhrenspiele (zum Ausschneiden und Selbst-Erfinden) und Basteln von Uhrenplakaten nähern (2*/Anhang). Einen besonderen Raum bietet der WP auch für (individuelle) Übungen und Wiederholungen. So arbeiten die Schüler etwa mit der Rechenkartei (22*/83; 23*/96) oder entscheiden sich bspw. für individuelle (also im WP nicht vorgesehene) Übungsaufgaben zur Vorbereitung einer Mathematikarbeit (7/155) etc.

In einigen protokollierten Fällen schlagen Schüler auch mathematische Aspekte für den WP vor (z.B. 8*/69, 105; 13*/27). Allerdings sind insgesamt die Möglichkeiten der Schülerbeteiligung an der WP-Planung für den Bereich Mathematik deutlich geringer als etwa für den SU (s.o. die Grundsatzüberlegungen dazu).

Eine besondere Bedeutung im Mathematikbereich des WPs haben auch die beiden Computer im Klassenraum und die entsprechende Lernsoftware. Diese eignet sich besonders für differenziertes Üben (z.B. mit Aufgaben zur 10er-Reihe; 13*/17, 71), zur Denkschulung, für Blitzrechnerkurse etc. und wird nahezu täglich im WP, der Gleitzeit, aber auch in anderen Unterrichtsphasen meist sehr eigenständig von den Schülern genutzt (z.B. 3b/346, 355; s.a. 4.2.3.2.4.3). Auch Taschenrechner finden im Rahmen von Kontrollen Eingang in den Unterricht (16a*/72).

f) Räume für individuelle Beratung/Hilfe

Zahlreiche Beispiele belegen Kontinuität und Intensität der individuellen Beratung und Hilfestellung im Rechenunterricht durch die L. und bestätigen damit ihre Leitintention: *dass ich den einzelnen Kindern gerecht werde*. Hier zunächst das schon erwähnte Beispiel aus der WP-Arbeit, weitere folgen (s.a. 2*/134; 3/45):

¹ Siehe WP in 4.2.3.2.2.3.

Die Kinder beginnen mit der WP-Arbeit. ... Ich ... werde von einzelnen Kindern auf spezielle Verständnisschwierigkeiten in Mathematik angesprochen und erkläre, wie man das verstehen kann. Mit einer Schülerin übe ich noch mal das Umrechnen von Maßeinheiten und erkläre ihr verschiedene Aufgaben vom AB ... Eine andere Schülerin kommt mit ihrem Einmaleins-Pass und wir trainieren verschiedene Aufgaben zum Einmaleins (7/1093).

Ein weiteres Beispiel, jetzt aus einem Unterricht im Plenum: *Die Kinder nehmen nach einer bestimmten Zeit des Zeigens und des Agierens der L. vorne an der Tafel diese Form selbst in die Hand, legen selbst Plättchen und nehmen sich dran, sodass ich mich einzelnen Kindern zuwenden kann, die dieses noch nicht sicher beherrschen. Mit denen arbeite ich an der Stellenwerttabelle in ihrem Heft (7/439; vgl. a. z. B. 7/1186 u. d).*

Einzelne haben sich dann beim Addieren größerer Summen verschätzt, und ich versuche die schriftliche Addition zwischendurch einigen Kindern zu erklären, die sie so im allgemeinen Unterricht noch nicht hatten (9/38).

Schließlich noch ein Fall aus dem 4. Schuljahr, bei dem noch ein zusätzlicher Akzent erkennbar wird: *Die L. wendet sich mehrmals einem Schüler zu und fordert ihn auf, bestimmte Aufgaben zu bearbeiten (auf Nachfrage teilt sie mir mit, dass dieser Schüler – dies habe die letzte Arbeit wieder gezeigt – immer noch nicht die Elementaraufgaben der schriftlichen Division beherrsche. Für ihn habe sie daher bis zum Schuljahresende ein individuelles Programm erstellt) (16a*/76).*

Beispieltext (101): individuelle Hilfe durch die L.

Auch das Helfersystem wird im Rechenunterricht praktiziert. So notiert die L. etwa in ihrem Tagebuch: *Es findet eine rege Hilfe verschiedener Kinder statt, die, die fertig sind, nehmen sich viel Zeit für andere, geben ihnen Tipps ... (z.B. 7/1186).* Zu erwähnen sind hier des Weiteren die individuelle HA-Hilfe der L. nach Unterrichtsende (z.B. 7/1049) sowie die mehrmalige Unterstützung eines türkischen Schülers bei Mathematikarbeiten (z.B. 7/208, 412).

g) Räume für die Erfahrungswelt der Schüler

Das Anliegen, Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, *Sachzusammenhänge aufgrund von Erfahrungen zu erschließen*, wird in nahezu allen dokumentierten Beispielen erkennbar. Genannt seien hier die *Rechengeschichten* (s.u. h) sowie die ausführlichen Dokumentationen der Streckenmessung/-berechnung und des Größenbereichs Geld (s.u. j).

Das folgende Beispiel (3. Schuljahr, 2. Hj.) belegt dies ebenso wie auch die Selbstverständlichkeit, mit der Schüler ihre aktuellen Erfahrungen in den Unterricht einbringen. Außerdem zeigt sich auch hier das fächerübergreifende Arbeiten der L.:

Im Mathematikunterricht, wir rechnen gemeinsam mit Geld zum Thema: 'Einkaufen in einem Elektrogroßhandel', da wir z. Z. das Thema Elektrizitätslehre im SU behandeln. Ich versuche, einige Elektrogeräte an die Tafel zu zeichnen und Preise daran zu schreiben. Ständig bekomme ich neue Geräte zugerufen, die noch zu zeichnen wären. Wir fangen an, Einkäufe zu starten und als sie dann selbst einkaufen können, zeigt sich, dass einige wie Michael sagen: 'Kann ich mir einen eigenen Computerpreis machen, der ist mir zu teuer?' Ein anderer hofft, dass er einen gebrauchten kaufen kann. Es zeigt sich, dass jeder dann solche Elektrogeräte noch zuzeichnet, die er braucht. Auch bei der Anweisung: 'Ihr habt 1000 DM zur Verfügung', merke ich sehr schnell, dass einzelne ja längst darüber hinaus rechnen und kommen und lassen sich sozusagen mehr Geld geben, um größere Einkäufe zu tätigen. Manche arbeiten auch zusammen (9/38).

Beispieltext (102): Schüler bringen ihre Erfahrungen in den Rechenunterricht ein

h) Räume für die Schüler zur Mitgestaltung des Unterrichts

Wenngleich die L. keine Möglichkeiten sieht, Schüler auf der inhaltlichen Grundsatzebene mitentscheiden zu lassen, so ergeben sich oberhalb derselben zahlreiche Räume für die Schüler zur Mitgestaltung des Unterrichts. Hier drei Beispiele mit jeweils unterschiedlichen Akzenten:

Ich beginne um 10.05 Uhr mit den Kindern eine Mathematikstunde, in der sie das Einordnen von Punkten in der Stellenwerttafel kennen lernen und dabei zunehmend diese Art Zahlen zu legen selbst in die Hand nehmen. Verschiedene Aufforderungen, mit einer bestimmten Anzahl von Plättchen Zahlen unterschiedlich zu legen, nehmen sie gerne auf. Die Kinder nehmen nach einer bestimmten Zeit des Zeigens und des Agierens der L. vorne an der Tafel diese Form selbst in die Hand, legen selbst Plättchen und nehmen sich dran, so dass ich mich einzelnen Kinder zuwenden kann, die dieses noch nicht sicher beherrschen (7/439).

Ein Schüler zeigt mir eine Rechengeschichte von einer Schnecke bzw. verschiedener Schnecken, wo man die einzelnen Strecken, die die Schnecken zurücklegen, berechnen muss. Das hatte ich nicht mitgekriegt. Ich fordere ihn auf, das so deutlich zu schreiben, dass wir das nächste Woche in den WP geben können (7/1192).

Als drittes Beispiel für Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler sei auf die unten ausführlich dargestellte *Eisdiele* verwiesen. Sie ist in dieser Form auf die Initiative der Schüler zurückzuführen (4*/51).

Beispieltext (103): Mitgestaltung durch Schüler

i) Rechengeschichten¹

Rechengeschichten bilden einen wichtigen Schwerpunkt im Mathematikunterricht der L. Sie sieht darin eine weitere Möglichkeit, Kindern individuelle Zugangswege für Sachzusammenhänge und Zahlenräume zu eröffnen. Relativ ausführlich beschreibt sie Begründung und Entstehung dieses Unterrichtselementes in ihrer Konzeption: *Ich habe immer gedacht, dass die Sachaufgaben in den Schulbüchern das eigentliche Problem sind, weil die von Erwachsenen gedacht werden und weil die auch häufig Zusammenhänge zum Thema haben, die nicht in der Welt der Kinder und in ihren Denkvoraussetzungen angelegt sind. Und auf dem Hintergrund habe ich mir schon im 1. Schuljahr gesagt, ich sollte mal beginnen, sehr viel stärker Kinder eigene Rechengeschichten, ausgehend von Zahlenkombinationen, erfinden zu lassen. Und dann war es so, wie man das immer in Deutsch macht, die Welt der Buchstaben zu erforschen, dass ich gedacht habe, genau das gleiche kann man auch mit der Welt der Zahlen machen. Und hab angefangen mit einem kleinen Roboter, einem der auf dem Planeten 'Plus-Minus' lebte und der den Kindern durch diese andere Welt die Augen öffnen sollte für die Welt der Zahlen. Und seine Vorliebe war es, Rechengeschichten zu erfinden, bei allem, was er entdeckte. Über Phantasiereisen hab ich sie dann mitgenommen auf diesen Planeten, und er hat ihnen ein Buch hinterher geschenkt und sie gebeten, ihre eigenen Geschichten von Zahlen zu erfinden. Damit fing das Ganze an. Und das Buch hat uns während der vier Jahre begleitet. Das ist mittlerweile ein dicker Ordner geworden, in dem so alle Geschichten der Kinder gesammelt wurden (16b/312; s.a. 4*/171).*

¹ Ausdrücklich weist die L. darauf hin, dass Rechengeschichten nicht dem Konzept von Wittmann/Müller entlehnt sind (16b/308).

Nach der Erinnerung der L. gab es dazu keinen Anstoß von außen, sondern der *Anlass war aber eindeutig, dass die meisten Kinder an Sachaufgaben scheitern, nicht weil das ihr grundsätzliche Unvermögen ist, sondern das Verständnis, das darin vorausgesetzt wird, nicht vorhanden ist.* Als sehr wertvoll hat sie dann empfunden, um sich inhaltlich noch mal mehr damit auseinanderzusetzen, dass eine ehemalige Praktikantin Rechenschichten im Rahmen ihrer 2. Prüfungsarbeit behandelt hat und darüber ein Austausch stattfand und außerdem die Thematik in einer Ausgabe der Zeitschrift *Grundschule* aufgegriffen wurde (16b/335).

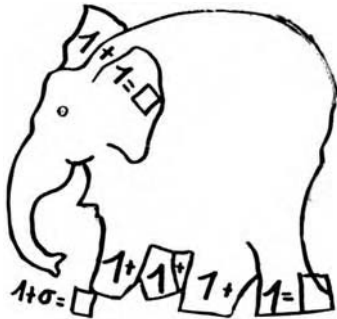
Hier nun einige Beispiele:

Das fing in der 1. Klasse so an, dass manche angefangen haben, als es nur darum ging, Zahlen aufzuschreiben, zu jeder Zahl die Anzahl mit ihren Lieblingstieren zu malen. Oder ich hab das gemerkt, da hatten wir im 1. Schuljahr das Thema Kartoffeln und dann sind dann einige von sich aus dran gegangen und haben im Zusammenhang mit dem Wachstum der Kartoffelpflanze verschiedene Kartoffelpflanzen gezeichnet und in diese Bilder Zahlen geschrieben. Z.B: Du hast drei Kartoffelpflanzen, die eine hat unter der Erde 7 Kartoffeln, die andere 9, die andere 10, und haben dann die Kartoffelanzahl ausgerechnet. Im 4. Schuljahr gab es welche, die haben häufig im Zusammenhang mit dem WP Rechengeschichten erfunden. Z.B. im Zusammenhang mit der Verkehrserziehung und dem Fahrrad. Da ging es im Unterricht um die Grundrechenfertigkeit der schriftlichen Division und dann haben die sich die Schwierigkeit, die großen Zahlen sich vorzustellen, so erklärt, dass sie sich vorgestellt haben: Da ist eine Schraubenfabrik, die hat z.B. 222500 Schrauben und die müssen jetzt auf vielleicht 7000 Fahrräder verteilt werden. Dann haben sie solche Sachaufgaben als Text aufgeschrieben. Und sind z.B. von Rechnungen ausgegangen und haben dazu eine Sachaufgabe entwickelt. Und andere haben ähnlich wie im 2. Schuljahr ein Fahrrad gezeichnet und in dieses Fahrrad Zahlen geschrieben und sich entsprechende Fragestellungen durch Aufgabenkombinationen entwickelt. Oder im Zusammenhang mit dem Mittelalter, da hab ich jetzt was aufgezeichnet gesehen, da hatte einer eine mittelalterliche Festung gezeichnet und für ihn bestand jetzt die Rechengeschichte darin, diese ganze Festung voll mit Aufgaben zu markieren. Gar nicht viel Text da rein zu schreiben, aber immer in Kombination dann von Inhalt, also Mittelalter, Burgenbau, zu Zahlen, die man darin entdecken kann. Z.B: Auf einer Seite waren vielleicht zehn Fenster mit jeweils vier kleinen Scheiben zu sehen. Dann war die Aufgabe 10×4 Scheiben = 40 Scheiben. Also immer den Bezug zur Zahlenwelt herzustellen, das ist dabei zentral. Natürlich je nach Fähigkeiten, das inhaltliche eher sprachlich oder in Zahlen auszudrücken, wurden die Texte mal stärker, mal weniger stark. Und für die, die immer die Probleme hatten, Sachzusammenhänge in Texten auszudrücken, wurde das Prinzip der Rechnung immer an das Prinzip der Anschauung gekoppelt (16b/348).

Ein Beispiel dafür, wie ein Schüler selbständig das RU-Thema von einer Schnecke, die Lasten trägt, fächerübergreifend mittels Rechengeschichte mit Streckenberechnungen etc. verbindet und zum Element für den WP macht: *Ein Schüler zeigt mir eine Rechengeschichte von einer Schnecke bzw. verschiedener Schnecken, wo man die einzelnen Strecken, die die Schnecken zurücklegen, berechnen und addieren muss. Das hatte ich nicht mitgekriegt. Ich fordere ihn auf, das so deutlich zu schreiben, dass wir das nächste Woche in den WP geben können (7/1192).*

Beispieltext (104): Rechengeschichten der Schüler

Im Rahmen der Einführung des Buchstabens E mithilfe des Elefanten *Elmar* im Anfangsunterricht hat die L. folgende Rechengeschichte entwickelt (18*/Anh.):



Die Rechengeschichte besteht darin, dass die Schüler Die Rechengeschichte besteht darin, dass die Schüler Sachzusammenhänge (Ohren, Beine, Rüssel) der ihnen vertrauten Figur *Elmar* mit der Addition verbinden:

- a) 1 Ohr + 1 Ohr = 2 Ohren
- b) 1 Bein + 1 Bein + 1 Bein + 1 Bein = 4 Beine
- c) 1 Rüssel + 0 Rüssel = 1 Rüssel

Abbildung (7): Rechengeschichte im Anfangsunterricht

Den unterrichtlichen Rahmen für *Rechengeschichten* bilden häufig WP (methodisch-organisatorisch offene Grundform; z.B. 7/24; 16b/348), aber auch in den beiden anderen methodisch-organisatorischen Grundformen (z.B. 7/668; 16b/335) und den HA (z.B. 4*/165) werden sie angefertigt.

j) ausführliche Beispiele eines produktiven Rechenunterrichts

Eisdiele zum Größenbereich Geld: Als ein ausführliches Beispiel eines *produktiven Rechenunterrichts*, wie ihn Frau Esser versteht, ergab sich die *Eisdiele* im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs am Ende des 2. Schuljahrs (4*).¹ Die L. bezeichnet diesen Unterricht als *ein Beispiel für Schülerbeteiligung im Rechenunterricht* (17/176)

Zum Kontext: Im Unterricht wurde der Größenbereich Geld behandelt. Der Sachverhalt wird im *Zahlenbuch* im Zusammenhang mit einem Eisdielebesuch dargestellt. Von den Schülern war im Unterricht *die Idee artikuliert worden, doch einmal selbst eine Eisdiele einzurichten. Diese Idee wurde dann in der den Montag abschließenden Sportstunde erörtert und geklärt, was alles für diese Eisdiele schon am nächsten Tag vorzubereiten und mitzubringen sei. Die L. verzichtete daraufhin, den geplanten WP am Dienstag durchzuführen. Sie sagte mir (HH), dass sie fasziniert gewesen sei von der Initiative und der Power der Schüler und ebenso von dem heutigen Resultat. Denn es sei ja keinesfalls selbstverständlich, dass dies in einem 2. Schuljahr von einem Tag auf den anderen geleistet werden könne. Natürlich sei auch hier das Engagement der Eltern notwendig. Die Mutter eines Mädchens hatte mehrere Behälter mit verschiedenen Eissorten gebracht und der Klasse unentgeltlich überlassen. Ursprünglich war vorgesehen, dass die Kinder jeweils einen Anteil der Kosten übernehmen (4*/51).*

Im Unterricht stellt sich die Situation wie folgt dar:

9.55 - Wir betreten gemeinsam den Klassenraum. Die Schüler sind bereits dort und erwarten uns. Direkt hinter der Türe stehen einige festlich gekleidete Schüler im Spalier und lassen uns einziehen. Vor der Tafel ist eine Art Theke aufgebaut, hinter dem drei Schülerinnen in weißen

¹ Frau Esser weist ausdrücklich darauf hin, dass die *Eisdiele* nicht des Unterrichtsbesuchs wegen eingerichtet wurde, sondern sich tags zuvor *so ergeben habe* (4*/185).

Schürzen stehen. Es ist eine untriebige Unruhe in der Klasse, Disziplinlosigkeiten oder Konflikte nehme ich nicht wahr. Von mir wird keine besondere Notiz genommen.

Die L. (vor dem Verkaufstisch stehend und in die relative Unruhe hinein): 'Wir müssen jetzt erst mal klären, was ihr hier so vorhabt. Sch... (ohne nachhaltigen Erfolg) Ich finde das ja fantastisch, was ihr hier so aufgebaut habt. Was habt ihr euch gedacht, Alex, was ihr als Kellner machen wollt?' Schüler: 'Wir gehen rum und fragen, was ihr wollt.' L: 'Und wollt ihr euch das dann merken?' Schüler: 'Wir können uns das ja aufschreiben.' Initiiert durch und mit weiteren Impulsen/Fragen der L. angeleitet entwickelt sich ein Gespräch der Schüler untereinander, vornehmlich zwischen Kellnern und Personal hinter der Theke über Kasse, Zettel zum Aufschreiben, Taschenrechner etc. Schüler regeln das weitgehend selbständig, wenngleich in einer relativ unruhigen Klassensituation. Z.B., dass alle Schüler noch einmal den Klassenraum verlassen und erst später 'wie in echt als Gäste' die Eisdielen betreten. In diesem Zusammenhang weist die L. auf die offensichtlich abgesprochene Hintergrundmusik als mögliches Signal zum Betreten des Raumes hin. Die nicht 'bediensteten' Schüler verlassen den Raum, die L. stellt die Musik an.

10.03 - Die Gäste betreten die Eisdielen, setzen sich an ihre Tische und sofort werden die Kellner tätig. ...

Mit dem Eintritt der Gäste tritt zunächst die L. nicht mehr in Erscheinung. Sie verlässt später ohne Kommentar den Raum und kommt nach ca. 2 Min. mit zwei Schälchen zurück ... Einige Schüler diskutieren über die Bezahlung der jeweiligen Rechnung. Ein 'Kunde' rechnet dem 'Kellner' vor, dass $150 \text{ Pf} = 1 \text{ DM}$ und 50 Pf sind; denn 1 DM habe 100 Pf . Dies war dem 'Kellner' offensichtlich vorher nicht klar, denn er hatte zwar für 3 Bällchen korrekt 150 Pf errechnet, diese aber nicht umgerechnet, sondern so gefordert ($4^/21-48$).*

Beispieltext (105): Szene aus der Eisdielen im Rahmen des Rechenunterrichts

Nach ca. 30 Min. lebhaften Treibens, in dem natürlich auch gerechnet und bezahlt wird (mit Echt- u. Spielgeld), läutet die L. die Schließung der Eisdielen sowie eine Reflexionsphase mit anschließender Erarbeitung ein. Neben vielen Elementen sozialen und sachbezogenen Lernens in der Eisdielen sowie dem Unterrichtsgespräch und einer gemeinsamen Erarbeitung an der Tafel (ca. 40 Min.) sind folgende Aspekte für den mathematikbezogenen Lernprozess¹ relevant ($4^*/48-173$):

mathematische Aspekte:

- Addition von Pfennigbeträgen (in der Regel 50 Pf-Einheiten) im Zahlenraum über 100, z.B. $50 \text{ Pf} + 50 \text{ Pf} + 50 \text{ Pf} = 150 \text{ Pf}$;
- Multiplikation von Zehnerzahlen (in der Regel 50 Pf-Einheiten) mit Einerzahlen, z.B. $50 \text{ Pf} \times 3 = 150 \text{ Pf}$;
- Umwandlung von Pfennigbeträgen in gemischte Schreibweise von DM u. Pf, z.B. $150 \text{ Pf} = 1 \text{ DM}$ u. 50 Pf ;
- Kombinatorik: z.B. Kombinationsmöglichkeiten von 2 Eissorten und 5 Eisbällchen etc.

Aspekte gemäß den Intentionen des produktiven Rechenunterrichts (einschließlich Rechengeschichten):

- Gespräch über Spiel- und Echtgeld sowie Sinnhaftigkeit von Rechnungskontrolle bei Einkäufen etc. im Plenum;

¹ Auf die sachbezogenen Lernaspekte (z.B. beim Eisschöpfen zwischendurch Löffel in heißes Wasser halten) wird hier nicht eingegangen.

- der Sachzusammenhang (Rechnen mit Pf- u. DM-Beträgen in Einkaufssituationen) wird mit der *Eisdiele* in die Alltagswelt der Kinder gerückt und handelnd erfahren;
- die zu lernenden mathematischen Strukturen und Operationen werden in diese Sachzusammenhänge integriert und für die Schüler nachvollziehbar gemacht;
- unterschiedliche Rechenwege der Schüler werden ausdrücklich als korrekt hervorgehoben und im Plenum erörtert;
- eine differenzierend-individuelle Erarbeitung wird ermöglicht (besonders durch Rechengeschichten als HA).

j) Größenbereich Längen/Strecken:

Im Rahmen ihres Tagebuchs hat Frau Esser eine Unterrichtseinheit (2 Wochen) aus dem 3. Schuljahr zum Größenbereich Längen/Strecken (cm, dm, m, km) dokumentiert, die sich in ihrer Struktur stark von der *Eisdiele* unterscheidet und daher hier zur weiteren Erhellung dargestellt wird.

Der Einstieg: *Ich organisiere ein Rad zum Ablesen von 1 km bzw. zum Ablaufen von 1 km. Wir bauen das Messrad zusammen und besprechen und schätzen, wie weit 1 km von der Schule aus ist. Wir laufen eine der Strecken ab und markieren mit Kreide alle 50 m, auch die einzelnen m werden markiert und gezählt und nach 500 m kehren wir um und messen noch einmal 500 m in die Gegenrichtung, da es bereits zu spät ist, den ganzen km abzulaufen und auszumessen. ... Wir besprechen noch kurz die HA (Mathe: Was liegt alles auf deinem Schulweg?) ... (7/611).*

Am nächsten Morgen geht es dann weiter: *Um 8.05 setzen sich die Kinder an ihre Plätze und ich erinnere, wie wir diesen Kilometer abgelaufen sind. Wir ordnen einem Kilometer die entsprechenden Meter zu. Die Kinder tragen jetzt ihre Streckenprotokolle über ihren Nachhauseweg vor. Wir überlegen, wie lange ein Fußgänger für einen Kilometer braucht und die Kinder schätzen Wege und markieren auf einer Karte ihre eigenen Schulwegstrecken. Mit sehr viel Begeisterung versuchen sie herauszufinden, wer einen weiteren Weg hat, wer länger läuft. Dann machen wir verschiedene Gehversuche, weil man ja immer nur ungefähre Angaben bekommt, wie sie feststellen, und wie unterschiedlich groß Schritte sind. Nach diesen Entdeckungen und dem Festhalten an der Tafel beginnen die Kinder mit Rechengeschichten dazu. Dann beenden wir das Thema (7/668).*

Der bisher schon über den Schulweg hergestellte Alltags- bzw. Sachbezug wird nun in der 3. Stunde weiter durch die Verknüpfung mit der parallelen SU-Thematik *Tiere im Wald* vertieft, in dem die Entfernungen, die die Tiere zwischen Schlafplatz und Futtersuche etc. zurücklegen, mit einbezogen werden (7/758).

Der Inhalt dieser bisherigen drei Mathematikstunden und die Mathematikaufgaben im WP sind dann freitags u.a. Gegenstand des Wochenabschlusskreises. Mehrere Schüler äußern sich positiv und stellen den Alltagsbezug dezidiert heraus: *‘Mir hat gut gefallen das Zählen und Messen mit den Schritten. Bis nach Hause sind das 2 km.’ Ein anderer Schüler ruft dazwischen: ‘Bei mir sind das 1 km und 98 m’.* Andere rufen ihre Zahlen dazwischen (8*/33). Später hebt ein weiterer Schüler hervor, dass er jetzt die Länge seines Schulweges kenne und mit anderen vergleichen könne und schlägt für den WP der nächsten Woche vor: *Vielleicht können wir im WP noch andere Strecken messen*

und in unsere Tabelle eintragen (8*/66). Diesen Eintrag in Tabellen finden allerdings auch zwei Schüler langweilig. Daraufhin erklärt die L. noch einmal die Sinnhaftigkeit und stellt auch dabei den Alltagsbezug besonders heraus.

Es folgt dann eine Wiederholungs- und Übungsstunde, die der L. offensichtlich zeigt, dass noch nicht alle Schüler in dem *Wirrwarr von Maßeinheiten eine Ordnung* gefunden haben (7/942). Auch in der daraus resultierenden erneuten Wiederholungs- und Übungsstunde wird wieder der Alltagsbezug besonders hervorgehoben: *Um 8.15 beginnen wir, die verschiedenen Längeneinheiten zu wiederholen und sie an ganz konkreten Gegenständen zu zeigen oder auch an Körperteilen. Wir sprechen über frühere Messarten zu Zeiten, wo es noch keine festen Maßeinheiten gab* (7/975).

Besondere Schwierigkeiten ergeben sich im weiteren Verlauf der Einheit bei der Umwandlung verschiedener Längeneinheiten und der Kommaschreibweise (7/1071, 1135). Der Einblick in eine weitere Stunde dokumentiert Differenzierung/Individualisierung, verschiedene Sozialformen, Selbstkontrolle, Helfersystem und individuelle Hilfestellung der L. (7/1186). Abschließend folgen noch zwei Stunden zur Vorbereitung einer Mathematikarbeit und die Durchführung der Arbeit. Im Rahmen des WPs werden auf Initiative eines Schülers Schneckenaufgaben zum Üben bearbeitet (Streckenberechnung/-addition/ 7/1192).

Im Sinne des *produktiven Rechenunterrichts* sind in dieser Einheit besonders der Alltagsbezug für die Schüler, die Handlungsorientierung sowie die differenziert-individualisierenden Übungen hervorzuheben. Als Strategien wurden das Schätzen, Messen, Vergleichen, Eintragen in Tabellen und Umrechnen vermittelt.

Offenheit im Rahmen des Mathematikunterrichts

[O-U-I]

Der Mathematikunterricht ist nach Einschätzung von Frau Esser systematisch aufgebaut, und die einzelnen Gesamtthemen sind so aufeinander bezogen, dass er keine Entscheidungsräume für die Schüler auf der *Grundsatzebene*, der Ebene der Inhalte, wie sie etwa der Rahmenplan für die einzelnen Schuljahre vorgibt, ermöglicht. Dieser konzeptionellen Position steht allerdings der Unterrichtsalltag gegenüber, in dem die Einschränkung vielfach durchbrochen wird. Nicht nur, dass sich einzelne besonders begabte Schüler den *gesamten Zahlenraum* eines Schuljahrs *in 8 Wochen in ihrem Übungsheft selbständig* und unabhängig von den Mathematikthemen der L. für die Klasse erarbeiten, sondern häufig operieren Schüler in Zahlenräumen, die bis dahin noch nicht im Klassenverband erschlossen sind, oder wenden Rechenverfahren an, die unterrichtlich noch nicht thematisiert wurden. Weitere inhaltliche Offenheit bietet häufig die individuelle Nutzung von Rechenprogrammen am PC. Hier können sich die Schüler gemäß Leistungsvermögen und Interesse im gesamten Stoff der Grundschulmathematik *bewegen*.

Die zuletzt genannte Offenheit ist Folge der Position von Frau Esser, nach der der Mathematikunterricht grundsätzlich Schülern Räume für individuelle Denkwege und Lösungsstrategien zu eröffnen hat. Diese Forderung findet ebenso in der Unterrichtspraxis ihren Niederschlag wie auch die nach der Öffnung für den Erfahrungshintergrund

(Lebensweltbezug) der Schüler, um ihnen ein Erschließen von Sachzusammenhängen zu ermöglichen. Damit ergeben sich weitere wichtige Aspekte von Offenheit auf der inhaltlichen Ebene, die aus Sicht der L. wiederum besondere Entwicklungschancen für die einzelnen Schüler bieten.

[O-U-M/O]

Notwendige Bedingungen für die beschriebene Offenheit bilden vielfältige methodisch-organisatorische Räume im Unterricht: So können die Schüler im WP (etwa die Hälfte des Rechenunterrichts) in der Regel über Zeitpunkt, Dauer, Reihenfolge, Arbeitstempo entscheiden; unterschiedliche Formen und Lernkanäle des Übens und Vertiefens nutzen sowie mit Rechenkartei und Lernprogrammen (Computer) arbeiten. Die Offenheit für die Denk- und Rechenstrategien findet sich darüber hinaus auch in methodisch-organisatorisch nicht offenen U-Formen. Zahlreiche individuelle Möglichkeiten bieten auch die häufig integrierten und teilweise von den Schülern völlig eigenständig gewählten und gestalteten *Rechengeschichten*.

Mitgestaltungsräume erhalten Schüler zudem auf der Ebene des Unterrichtsverlaufs. Hier nehmen sie Einfluss auf Aufgaben des WPs, übernehmen in Einzelfällen eigenständig Funktionen der Lehrerin (etwa in gemeinsamen Erarbeitungsphasen), entwickeln Rechengeschichten für die ganze Gruppe und planen und realisieren Unterrichtsphasen (z.B. eine *Eisdiele* über zwei Unterrichtsstunden im Zusammenhang des Größenbereichs *Geld*) eigenverantwortlich.

[O-U-S]

Sozialformen und Mitschüler für Partner-/Gruppenarbeit werden auch im Rechenunterricht individuell gewählt, wenngleich nicht so häufig wie in den bisher dargestellten Fächern. Oft wird dagegen Partnerkontrolle praktiziert und auch das Helfersystem findet Anwendung. Weitere soziale Bezüge gestalten die Schüler über die Möglichkeiten gemeinsamer Rechenspiele und die Zusammenarbeit an den Computern im Klassenraum.

4.2.3.2.3.6 Aspekte von Offenheit in den Fächern Kunst / Werken, Musik, Sport und Englisch: „Generell gilt aber für alle Fächer, wenn ich Offenheit für wichtig, für notwendig ansehe, dann muss sich das in irgend einer Form in allen Fächern niederschlagen“ (27/ 220).

Generell gilt aber für alle Fächer, wenn ich Offenheit für wichtig, für notwendig ansehe, dann muss sich das in irgend einer Form in allen Fächern auch niederschlagen. Ich denke, man kann das auch gar nicht als Person, man kriegt doch da Probleme mit sich selbst, in dem einen Unterricht den Kindern vielfältige Räume zu öffnen, sie in ihrer Selbständigkeit, Eigenverantwortung etc. zu unterstützen und sie eine Stunde später in einem anderen Fach kleinschrittig zu führen und zu gängeln und sich als Lehrerin ganz ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Ich glaube, da gäbe es auch Probleme mit den Kindern, die würden protestieren. Die würden ja auch völlig verunsichert.

Allerdings gibt es Unterschiede in der Offenheit zwischen den einzelnen Fächern. Gemeinsam ist aber, das merke ich bei meinen Kinder ständig, dass es unabhängig vom Fach ist, dass die Kinder sich auch immer bei einem Thema angesprochen fühlen, Dinge selbst mitzubringen. Ob das jetzt ein Lied ist oder ob es passende Bücher, ob es Ideen sind, ob es eine CD-ROM oder eine Videokassette ist, oder dass die sagen: 'Ich hab noch einen Verkehrssteppich zu Hause'. Dass ich merke, die sind einbezogen in die Inhalte und denken mit, auch schon oft im Voraus, und überlegen sich, was kann ich noch dazu beitragen. Oder es gibt auch regelmäßig Äußerungen, wo die Kinder den Unterricht weiter mit entwickeln und sagen: 'Komm, lass uns doch jetzt eine Geschichte dazu schreiben oder was basteln oder was singen!' (27/220-239).

Einführungstext (45): Offenheit muss sich in allen Fächern niederschlagen

Frau Esser hat die genannten Fächer lediglich *teilweise unterrichtet* bzw. *nur für kurze Zeit oder mal als Vertretung*. Daher werden sie in den Daten kaum thematisiert und erst auf gezieltes Nachfragen entstanden einige grundsätzliche Ausführungen (27). Dabei, so der Wortlaut der Fragestellung, *sollte der Fokus möglichst auf die Frage nach Offenheit gerichtet sein*.

I. Grundsätze: „... gibt es Unterschiede in der Offenheit zwischen den einzelnen Fächern ...“ (27/220).

Im Einführungstext (45) bzw. dem entsprechenden Interview umreißt die L. sehr klar ihre Position, die in folgenden allgemeinen Merkmalen zusammen gefasst werden kann:

- **Wenn Offenheit für wichtig und notwendig angesehen wird, dann muss sie sich in allen Fächern niederschlagen, denn sonst würde es**
 - zu Spannungen in der eigenen Person als Lehrerin sowie
 - zu Problemen, Protesten und Verunsicherungen der Kinder kommen;
- **es gibt aber Unterschiede in der Offenheit zwischen den einzelnen Fächern, wobei Offenheit in nicht studierten Fächern schwieriger zu realisieren ist;**
- **außerdem enthalten lehrgangsorientierte Phasen weniger Freiräume;**
- **unabhängig vom Fach fühlen sich die Kinder immer angesprochen,**
 - für den Unterricht *Dinge selbst mitzubringen* und
 - durch Äußerungen und Vorschläge den Unterricht mit zu entwickeln.

Essentials (50): fächerunabhängige Merkmale eines OU

II. Konkretisierung und Realisierung: „*Da haben die Kinder das sehr selbständig in die Hand genommen ...*“ (27/142).

a) Kunst- und Werkunterricht¹: „... *dass man den Kindern die Chance gibt, ihre Kreativität einzubringen ...*“ (27/127).

Hier fällt es nach eigenem Bekunden der L. leicht – auch weil sie diesen Bereich noch am häufigsten unterrichtet hat –, ihren Ansatz zu skizzieren.

Zunächst hat sie das *Grundprinzip*, die Kinder nicht schon am Beginn ihrer Arbeit mit einem gelungenen *Endprodukt* zu konfrontieren. Eine Ausrichtung der Kinder auf ein solches vorgegebenes Exponat (z.B. getöpftes Tier, Bild) oder ein Wettbewerb, *wer am nächsten am Original ist*, würde die Kindern demotivieren, *deprimieren* und ihre Kreativität einschränken. Indessen wird von der L. lediglich der Rahmen vorgegeben (z.B. töpfen eines Tieres) und die Kinder erhalten *die entsprechende Freiheit, dies mit ihren persönlichen Akzenten zu versehen und individuelle Ideen (zu) entwickeln*. Nach der Erfahrung der L. zeigen sich *viele Ideen und Fähigkeiten* der Kinder, *wenn man sie nur lässt*.

Über diese didaktisch-methodischen Überlegungen hinaus thematisiert Frau Esser einen weiteren wichtigen Aspekt im Kontext kreativer Gestaltungsräume. Dabei rekurriert sie auf ihre eigenen positiven Erfahrungen als Schülerin: *... da gibt es schon bestimmte Vorgaben und Grenzen, aber innerhalb der Grenzen find ich es wichtig, dass man den Kindern die Chance gibt, ihre Kreativität einzubringen und auch selbst zu entdecken, was in ihnen drin steckt. Weil ja viele auch ein geringes Selbstwertgefühl auf diesem Gebiet haben, ein geringes Selbstvertrauen und schon immer schnell sagen: Das kann ich nicht, kann ich nicht gut genug! Dann traut man sich nicht dran. Ich weiß, dass ich immer so im Hinterkopf hatte, dass ich mich selbst als Schülerin im Kunstunterricht wieder gefunden habe über die Freude darüber, was aus meinen Händen entstanden ist. Für mich ist das tragend gewesen, also die eigene Verwunderung über das Produkt. Und das ist jetzt auch so ein Prinzip in meinem Unterricht, dass ich den Schülern die Erkenntnis ermöglichen will, in euch steckt ganz viel, und dass ihr mit euren Händen und eurer Kreativität ganz viel aus euch rausholen könnt, und sie so auch in ihrem Selbstbewusstsein stärken* (27/127).

Die ästhetische Praxis ist allerdings nicht beliebig. So ist es wichtig, dass Schüler sich gewisse handwerkliche Fähigkeiten, Methoden und *Tricks* aneignen, z.B. wie man Teile aus *Ton miteinander verschmiert ...*, *damit hinterher nicht alles platzt*, mit einem Pinsel *sinnvoll (zu) arbeiten* und aus Holz möglichst exakte Kreise auszusägen. Diese Arbeitstechniken stellt Frau Esser im Unterricht vor, bietet Hilfen an und erwartet ihre Realisierung.

Ebenfalls nicht beliebig ist das Engagement und die Gründlichkeit, mit der Schüler ihre Exponate er- und bearbeiten. Hier erwartet die L. eine entsprechende *Bereitschaft* und Umsetzung. In diesem Kontext hebt sie hervor, dass sie die Kinder *nicht einfach nur machen* lässt und *hinterher mit jedem Endprodukt zufrieden* ist. Kinder müssen

¹ Siehe weitere Hinweise zur Unterrichtspraxis: 3b/228, 337; 7; 8*

nach ihrer Einschätzung auch erkennen, *worauf es ankommt, dass es qualitative Unterschiede gibt, dass man etwas gut oder weniger gut machen kann*. Darüber ist mit den Schülern zu reden.

Freiräume der Schüler sind häufig auch durch die Materialvorgaben eingeschränkt. So wurden etwa im Zusammenhang mit Geschichten im Kunstunterricht Gespenster hergestellt, die sich schon *sehr ähnlich* sahen, *weil halt das Tuch für die Herstellung von Gespenstern so zentral ist und auch die Technik des Zusammenbindens vorgegeben ist* (27/105-172).

Auf der Ebene der Mitgestaltung des Unterrichts sieht die L. dagegen weitere Freiräume für die Schüler. Manchmal sind sie an der *Organisation* von Phasen des Kunstunterrichts beteiligt oder machen Vorschläge für den WP und wünschen Partnerarbeit. Häufig sind es auch Ideen im Zusammenhang mit einem äußeren Anlass oder Themen-erweiterungen und fächerübergreifende Wünsche, die die Kinder in den Kunstunterricht oder den WP einbringen (z.B. Gedichte oder Geschichten, die auf Initiative der Kinder künstlerisch gestaltet oder Gegenstände dazu gebastelt wurden). Nach Erfahrung der L. gewinnt das *schnell so eine Eigendynamik, wenn man denen die Räume öffnet*. Als ein Beispiel mit sehr weitgehenden Gestaltungs-/Organisationsvorschlägen kann das von den Schülern initiierte *Projekt Schatzinsel* angesehen werden:

Ich erinnere mich z.B., dass wir mal eine Insel gestaltet haben, so aus Pappmaschee und dazu erst nur Geschichten geschrieben haben, als das so als ein Projekt von den Kinder entwickelt wurde. Da haben die Kinder das sehr selbständig in die Hand genommen, was da so alles zu gehören sollte und wie die ganze Woche gestaltet war. Und bei der Schatzsuche, dass die sehr selbständig Pläne zu versteckten Schätzen gezeichnet haben oder auch die Blätter angeflämmt usw. Da haben die ganz viele Ideen gehabt, was man alles wie machen könnte und haben sehr selbständig zusammen gearbeitet (27/142).

Beispieltext (106): Schüler initiieren das Projekt Schatzinsel

In lehrgangsorientierten Einheiten, die der Kunstunterricht von Frau Esser auch enthält, sind die Freiräume der Schüler auf der Grundsatzebene deutlich eingeschränkt. Aber auch hier findet die L. noch Möglichkeiten einer inhaltlichen Offenheit, wie das folgende Beispiel zeigt:

Es gibt aber auch mehr lehrgangsorientierte Einheiten. Es gibt bestimmte Themen, ob wir uns jetzt mal mit einem Maler wie Paul Klee beschäftigen, und dann schauen wir uns natürlich Bilder von ihm an und versuchen z.B. seine Villa nachzuzeichnen, und dann besteht der Freiraum darin, die Farben des Hauses zu wählen und hinter den geöffneten Fenstern das zu malen, was einem in der eigenen Fantasie begegnet und was man dann in dieses Haus hineingeben, hineinmalen kann, indem man es durch die geöffneten Fenster sieht. So etwas ist dann nicht vorgegeben. Ob einem da jetzt eine Märchenfigur, ein Gespenst oder eine Spinne begegnet (27/162).

Beispieltext (107): eingeschränkte Offenheit für Schüler im Rahmen einer lehrgangsbezogenen Einheit

b) Musikunterricht¹: „ ... *welches Instrument oder welche Töne, die ich ihm entlocke, oder welcher Rhythmus passt*“ (21/176).

Frau Esser stellt im Zusammenhang mit ihren Ausführungen zum Musikunterricht fest, das es *schon schwer* ist, *Wege zur Öffnung zu finden, wenn man das Fach nicht studiert hat*. Den von ihr nicht häufig erteilten Musikunterricht hat sie nach Möglichkeit fächerübergreifend organisiert bzw. musikalische Elemente in den übrigen Unterricht aufgenommen. Sie und die Kinder haben dabei *gerne und viel gesungen*, wobei oft die Kinder *entweder bekannte Lieder vorgeschlagen haben oder auch ein Kind hatte mal ein Lied kennen gelernt und hat das nun für die ganze Klasse gewünscht*.

Für das Fach Musik unterscheidet die L. explizit zwischen eher lehrgangsorientierten Einheiten, die *nicht leicht ... offen zu gestalten* sind, und Einheiten mit *musisch-ästhetischen Erfahrungen*, in denen die Schüler sich *ein Stück weit entfalten* können.

Als Beispiele für den ersten Bereich nennt sie einen *Notenlehrgang* sowie das Einüben eines Tanzes, für den die *Schrittfolgen* vorgegeben sind.

Musisch-ästhetische Erfahrungen konnten die Schüler besonders in Einheiten sammeln, in denen mit *Instrumenten so frei improvisiert* wurde, *also so Klanggeschichten gestaltet und ausprobiert, also auch Gedichte oder Geschichten vertont* wurden. *Wo sie dann, so die L., z.B. in selbst gewählten Gruppen die Instrumente ausgewählt und gemeinsam überlegt haben, welches Instrument oder welche Töne, die ich ihm entlocke, oder welcher Rhythmus passt. Dass die das so gemeinsam entwickelt und entfaltet haben, ohne dass ich das vorgegeben habe. Also das kenn' ich schon, diese Art von Öffnung im Musikunterricht*.

Ebenso anzuführen sind hier *freie Bewegungsphasen*, die die L. *nach Bedarf oder Wunsch der Schüler* in den Unterricht integriert – auch wenn sie das Fach Musik nicht unterrichtet –, in denen sich die Schüler *frei nach Musik bewegen* können. *Bewegungs-ideen und musikalische Vorschläge* der Schüler werden darin aufgenommen und bilden die Grundlage für *gemeinsame Bewegungsformen*. Auch in zahlreichen *Bewegungsspielen* werden Bewegungen gemeinsam entwickelt oder vorgegebene von den Schülern verändert. Schließlich verweist die L. noch auf einen *Indianertanz*, wo die Bewegungen *selbst ausgedacht, in kleinen Gruppen gestaltet und später vorgeführt* wurden. *Auch bei der Gestaltung von Geschichten, Rollenspielen oder Theater machen die Schüler Vorschläge für Lieder oder Musik* (27/176-198).

c) Sportunterricht²: „ ... *im Stationszirkel, den wir oft gemacht haben ...*“ (27/209).

Für den *ebenfalls nicht oft erteilt(en)* Sportunterricht sieht Frau Esser in der Vergangenheit *viele Freiräume für die Kinder* und benennt konkret drei Bereiche für Mitgestaltungsmöglichkeiten:

Ein Prinzip ist immer gewesen, die Schüler *auch mit wählen zu lassen, was wir so zum Aufwärmen machen wollen, oder sie dies auch selbst durchführen zu lassen. Also dass immer jemand dran war, das vorbereiten musste, das Aufwärmen durchzuführen*.

¹ Siehe weitere Hinweise zur Unterrichtspraxis: 2*/10, 114; 3b/57; 5/38; 7; 8*; 31b/20, 26)

² Siehe weitere Hinweise zur Unterrichtspraxis: 7; 8*/48, 81; 12/42; 31b/3 - Stationszirkel 4.2.3.2.2.4

Die Schüler konnten auch *im Stationszirkel, den wir oft gemacht haben, eigene Stationen vorschlagen oder auch die Vorgaben für eine bestimmte Station verändern und eigene Übungen dazu entwickeln, auch oft entscheiden, ob sie das alleine oder mit anderen machen wollten.*

Ebenso werden von der L. hier noch einmal die Räume der Schüler bei Entwicklung und Durchführung von Bewegungsspielen angeführt (17/209).

d) Englischunterricht: „... nach mehr Möglichkeiten für selbständiges Arbeiten der Kinder Ausschau halten ...“ (27/200).

Das Fach Englisch hat Frau Esser lediglich *kurzzeitig* unterrichtet und dabei *immer das Problem gehabt*, selbst nicht hinreichend kompetent zu sein. Daher versuchte sie, sich am Lehrbuch *entlangzuhangeln*, um *selbst so eine Sicherheit zu haben*. Diese Situation war für sie *nicht zufriedenstellend*, und wenn sie zukünftig Englisch als Fach *unterrichten müsste, dann wäre es vorher nötig*, so die L., *dass ich mir das Fach erst einmal erschließe und auch nach mehr Möglichkeiten für selbständiges Arbeiten der Kinder Ausschau halten würde* (27/200).

Zwei Beispiele für selbständiges Arbeiten im Englischunterricht (3. Schuljahr) hat die L. in ihrem Tagebuch aufgezeichnet. Im ersten Fall arbeiten Schüler in einer Gleitzeit eigenständig am PC mit einem *Englischprogramm* und ihrem *Englischheft* und *versuchen, englische Wörter zu erlernen* (7/657). Im zweiten Fall erstellen Schüler AB für die WP-Arbeit und nehmen dabei auch Aufgaben aus dem Bereich des Englischunterrichts auf (7/Anh.).

Offenheit im Rahmen der übrigen Fächer

[O-U-I]

Inhaltliche Offenheit besteht zunächst auf der Grundsatzebene für die klassischen Themen des **Kunst-/Werkunterrichts** lediglich randständig. Hier werden die Inhalte wie Töpferarbeiten, Beschäftigung mit einem Maler, Aquarellbilder, Holzarbeiten etc. von der L. vorgegeben. In einigen Fällen gibt es allerdings die Möglichkeit für die Schüler, zwischen verschiedenen Inhalten auszuwählen.

Freiräume eröffnet die L. dann aber ausdrücklich auf der Ebene der ästhetischen Praxis. Sie bezeichnet es als *Grundprinzip*, die Schüler nicht mit einem *Endprodukt* zu konfrontieren und so evtl. ihre Kreativität einzuschränken – wenngleich das Thema vorgegeben ist – oder gar einen Wettbewerb zu initiieren, *wer am nächsten am Original ist*. Hier sollen Schüler *individuelle Ideen entwickeln* und *persönliche Akzente* setzen. Auch lehrgangsorientierte Einheiten bieten in Detailspekten Freiräume, in denen Schüler ihrer Fantasie nachgehen können (etwa bei der individuellen Gestaltung der *Villa* von Paul Klee).

Über inhaltliche Freiräume verfügen die Schüler ebenfalls durch die vielfältigen Möglichkeiten, in den unterschiedlichsten Kontexten des gesamten Fächerkanons kreative Gestaltungsvorschläge zu unterbreiten (etwa für Geschichten, Gedichte, Themen des RU, Rechengeschichten etc.).

Ebenfalls aus dem Spektrum des **Musikunterrichts** wünschen Schüler Gestaltungselemente in anderen Fachzusammenhängen. So berichtet die L. von musikalischen Beiträgen in freien Bewegungsphasen oder der Gestaltung von Geschichten, Rollenspielen und Theateraufführungen.

Im Musikunterricht selbst sind die Schüler oft an der Auswahl von Liedern beteiligt. Besondere inhaltliche Offenheit erhalten sie zudem über *musisch-ästhetische Erfahrungen*, wenn *mit Instrumenten so frei improvisiert* wird, *also so Klanggeschichten gestaltet werden*. Hier können sie individuell oder in Gruppen *Instrumente, Töne* oder einen *Rhythmus* auswählen und sich dabei *ein Stück weit entfalten*.

Inhaltliche Offenheit enthält der **Sportunterricht** durch die Beteiligung der Schüler an Auswahl und Umsetzung der jeweiligen Aufwärmübung, den Möglichkeiten im Rahmen des häufig praktizierten *Stationszirkels* eigene Stationen vorzuschlagen oder vorgegebene zu verändern sowie der Beteiligung an der Gestaltung von Bewegungsspielen.

Der selten von Frau Esser erteilte **Englischunterricht** enthielt kaum inhaltliche Freiräume, da die L. sich aufgrund eigener Unsicherheit im nicht studierten Fach stark an einem Lehrbuch orientieren musste. Diese Situation ist auch ihrer Sicht keineswegs zufriedenstellend. Vor einem erneuten Unterrichten dieses Faches sieht sie für sich die Notwendigkeit einer Fortbildung und des Erarbeitens *von mehr Möglichkeiten für selbständiges Arbeiten der Kinder*.

[O-U-M/O]

Offenheit des **Kunst-/Werkunterrichts** auf der methodisch-organisatorischen Ebene in Form von Mitgestaltung des Unterrichts zeigt sich durch die zahlreichen Möglichkeiten der Schüler, in den verschiedensten Kontexten des gesamten Fächerkanons gestalterische Elemente einzubringen (besonders dem WP), Unterrichtsphasen mit zu organisieren oder in einzelnen Fällen Themen als Projekte mit einem hohen künstlerischen Anteil zu entwickeln.

Deutlich eingeschränkt ist dagegen wiederum Offenheit bei der Umsetzung durch die häufig vorgegebene Technik bzw. die gemeinsame Erarbeitung handwerklicher Fähigkeiten/Fertigkeiten (etwa wie man *sinnvoll* mit einem Pinsel umgeht), Methoden und *Tricks* sowie durch Materialvorgaben.

Der Unterricht von Frau Esser enthält auch methodisch-organisatorische Freiräume im Rahmen von **musikalischen** Gestaltungselementen. So nehmen die Schüler Einfluss auf Zeitpunkt und Dauer solcher Elemente (etwa wenn sie außerhalb des Musikunterrichts ein Lied singen möchten), organisieren teilweise musikalische Beiträge im Zusammenhang mit Geschichten, Rollenspielen, Theater, Tänzen etc. und *entfalten* freies Improvisieren mit Instrumenten.

Methodisch-organisatorische Offenheit äußert sich im **Sportunterricht** in der häufigen Gestaltung der gemeinsamen Aufwärmphase durch einzelne Schüler sowie Freiräume des Stationszirkels (etwa Auswahl, Zeitpunkt, Dauer und konkreter Ablauf einer Stationsübung).

Die wenigen Hinweise auf den **Englischunterricht** zeigen Schüler in einer Gleitzeit bei der selbständigen Erarbeitung von Lernwörtern am Computer und dem Erstellen von WP-Aufgaben.

[O-U-S]

Soziale Offenheit erfahren die Schüler in den genannten Fächern im Rahmen der häufig auch in anderen Kontexten genannten Partner-/Gruppenarbeiten, bei Projekten, Stationszirkel etc. So arbeiten sie in solchen Formen etwa bei Bastel- und Werkaufgaben *sehr gerne zusammen, ergänzen oder helfen sich*. Anzuführen sind zudem die sozial offenen Räume des Stationszirkels im Sportunterricht sowie die weitgehend freie Zusammenarbeit bei der Gestaltung von Klanggeschichten, wenn Schüler ihre Gruppen selbst zusammen stellen und wichtige Abstimmungsprozesse bei der Auswahl von Instrumenten und der Entwicklung von Tönen und Rhythmen ablaufen.

4.2.3.2.4 Einzelelemente des (offenen) Unterrichts: „Da sieht man, Offenheit hat mit allen Bereichen etwas zu tun“ (6/33).

Die L. geht nun von Tisch zu Tisch und lässt sich die HA zeigen. Dabei fällt auf, dass sie sehr unterschiedlich lange bei den einzelnen Schülern verweilt. Teilweise kontrolliert sie lediglich im Vorübergehen, teilweise lässt sie sich das Heft geben, kontrolliert gründlich und macht auch einzelne Schüler auf Fehler aufmerksam. In der Klasse ist es relativ ruhig. Bereits nach kurzer Zeit gehen die ersten Schüler zum Lösungsblatt. Andere sind fertig, kontrollieren aber nicht, sondern beginnen sofort mit der TA. Ich frage eine Schülerin nach der Kontrolle. Ihre Antwort: 'Das ist doch babyleicht, das muss ich doch nicht kontrollieren'. Die TA ist aber für einige offensichtlich nicht ganz einfach, denn sie sprechen mit ihrem Nachbarn darüber oder gehen gemeinsam zur L. (3a/26).*

Einführungstext (46): Kontrollpraxis im Unterricht

Die Leistungskontrolle/-messung/-bewertung, Unterrichtsstörungen durch Schüler sowie die Nutzung von Computern im Unterricht sind in den bisherigen Ausführungen lediglich am Rande erwähnt worden. Da sie aber in den Daten häufig und teilweise sehr engagiert thematisiert werden – was auf einen gewissen Stellenwert aus der Sicht von Frau Esser schließen lässt – erscheint ihre Deskription für eine Gesamteinschätzung – nicht zuletzt bzgl. der Relevanz von Offenheit – notwendig.

4.2.3.2.4.1 Leistungskontrolle/-messung/-bewertung: „Aber ich find es eben höchst problematisch, wenn man hinterher das Ganze dann in eine Note zusammenfassen muss“ (1b/392).

Oder ich stell das auch fest, wenn's drum geht, Kinder ständig beurteilen zu wollen oder ständig einordnen zu wollen, wo steht der denn jetzt notenmäßig. Also in den ersten zwei Jahren, wo ich die Chance hab, meine Beobachtungen wirklich auch verbal auszudrücken, dann empfinde ich es als viel leichter, als wenn ich jetzt in meinem Fachunterricht in Klassen bin, und mir geht's um die Sache, und ich bin dann gleichzeitig gezwungen, hinterher das Ganze dann in einer Note zusammenzufassen. Das merk ich jedes Mal, das kostet mich so eine Überwindung, jetzt meinen Stift zu nehmen, mir die ganzen Produkte anzugucken, gerade so im Werken z.B., und dann zu sagen, so das musst du jetzt alles irgendwie einordnen. Dann muss ich, klar, meine Kriterien rauskramen und nach den Kriterien, die ich für jedes Fach haben muss, damit das nicht beliebig wird, entsprechend das ganze in einer Note zusammenfassen. Ich hab immer das Gefühl, also gerecht wird man dem sowieso nicht (3b/228).

Einführungstext (47): Schwierigkeiten der L., die Leistungen der Schüler in Noten zu fassen

I. Grundsätze: „... Verantwortung für sich und andere entwickeln ...“ (3b/212).

Leistungskontrolle/-messung/-bewertung werden in unterschiedlichen Kontexten thematisiert und erweisen sich aus Sicht von Frau Esser als insgesamt schwierig, mit teilweise negativen Folgen für die Kinder und als eine enorme Belastung für sie als Lehrerin (s. 4.3). Eine besondere Brisanz zeigt sich im Zusammenhang mit der Offenheit im Unterricht.

Insgesamt können folgende Merkmale zusammengefasst werden:

Die Kontrolle von Schülerarbeiten/-leistungen stellt einen Balanceakt dar, denn

- **eine permanente Kontrolle ist**
 - **aus pragmatischen Gründen nicht möglich;**
 - **für die Entwicklung der Selbständigkeit von Kindern nicht sinnvoll;**

- widerspricht dem Prinzip der Offenheit;
- birgt die Gefahr einer Fokussierung auf Defizite;
- und würde ein Übermaß an Arbeitsbelastung für die L. bedeuten;
- ein gewisses Maß an Kontrolle ist nötig
 - um einzelne Schüler zum gewissenhaften Erledigen ihrer Arbeit zu bringen
 - und insgesamt einen Überblick zum Entwicklungsstand zu erhalten;
- Kontrolle sollte immer auch eine Rückmeldung an die Schüler und, falls nötig, konkrete Übungsangebote beinhalten.

Kriterien zur Leistungsmessung

- verhindern eine Beliebigkeit;
- sollte die Lehrerin für jedes Fach entwickeln;
- und den Schülern transparent machen.

Die Bewertung durch Noten

- verändert die Haltung der Kinder zu sich und anderen;
- wird teilweise von den Eltern und Kindern gefordert;
- erschwert eine gerechte Beurteilung, weil sie kaum Spielraum für Differenzierung und Entwicklung lässt;
- daher ist eine Verbalbeurteilung vorzuziehen.

Essentials (51): Merkmale der Leistungskontrolle/-messung/-bewertung

II. Konkretisierung und Realisierung: „Bereits nach kurzer Zeit gehen die ersten Schüler zum Lösungsblatt“ (3a/26).

a) Kontrolle: „Teilweise kontrolliert sie lediglich im Vorübergehen ...“ (3a*/26).

Die Kontrolle der Schülerarbeiten/-leistungen/-entwicklungen stellten für Frau Esser zu Beginn ihrer Öffnung des Unterrichts ein besonderes Problem dar. Ihr Anspruch einer **permanenten Kontrolle** führte dazu, dass sie an den Wochenenden stundenlang *sämtliche WP durchgeackert und ... geguckt hat, wo steht jetzt jeder einzelne Schüler* und dazu *Notizen* anfertigte.¹ Der Versuch, in der jeweils folgenden Woche den vielen Notizen nachzugehen bzw. sie umzusetzen, scheiterte allerdings an pragmatischen Gründen, insbesondere dem Zeitfaktor (6/212, 379). Eine Umsetzung wäre aber nötig, da Kontrolle die Schüler weiterbringen sollte und nicht einseitig über die Bedeutung für die Lehrerin definiert ist. Daher sollte Kontrolle immer eine Rückmeldung an die Schüler zur Folge haben und, falls nötig, auch in konkrete Übungsaufgaben münden. Dies macht Kontrolle aus Sicht der L. *erst sinnvoll*. Beispiele dafür sind die häufig angesprochenen individuellen Lernwörterlisten (6/379 - 406).

Neben der angesprochenen Problematik der permanenten Kontrolle und ihrer persönlichen Belastung (s. 4.3) führten wichtige Einsichten der L. zu einem *ganz anderen Verhältnis* bzgl. der Schülerkontrolle: Zum einen stellte sie fest, dass eine permanente Kontrolle auch im tradierten Unterricht nicht möglich ist, zum anderen wurde ihr klar, dass eine solche Kontrolle *für die Entwicklung der Kinder gar nicht sinnvoll wäre* und auch dem *Prinzip der Offenheit widersprechen* würde (3b/212). Letztgenannte Ein-

¹ Die besondere Belastung der L. durch diese Praxis wird in Kapitel 4.3 thematisiert.

sichten sind umso bedeutsamer, als sie auf ihr Grundverständnis von Unterricht abzielen. Frau Esser stellt daher die (rhetorische) Frage: *Wie sollen denn Kinder Kreativität, unterschiedliche Denkwege und Strategien, Verantwortung für sich und andere entwickeln usw., wenn ich ständig hinter ihnen stehe und sie gängele?* (3b/212; 6/54; s. auch das Prinzip von Versuch und Irrtum beim selbstverantworteten Lernen 4.2.3.2. 1.1). Inzwischen beschränkt sich Frau Esser daher im Allgemeinen auf Stichproben, und nur bei individuellen Problemen einzelner Schüler erfolgen häufigere Kontrollen. Die Stichproben sind aus ihrer Sicht *nötig, damit ich, so die L., die Entwicklung der Kinder richtig einschätze und den einzelnen Kindern gezielte Hilfen anbiete* (3b/212).

Allerdings deuten Äußerungen der L. darauf hin, dass die Thematik für sie nicht abschließend geklärt ist bzw. einen Balanceakt darstellt. Im Unterrichtsalltag stellt sie nämlich immer wieder einmal fest, dass sie *eigentlich ... noch viel öfter kontrollieren müsste*, insbesondere die HA, um Schüler *mehr zu einem gewissenhaften Erledigen zu bringen*. Ebenso deutet sie an, dass sie teilweise *wahrscheinlich viel zu wenig im Sinne von Eltern oder auch im Vergleich zu anderen Lehrern kontrolliert* (6/379). Andererseits weist sie im gleichen Kontext auf eine weitere Gefahr einer übermäßigen Kontrolle hin: Sie kann den Blick von Schülern und Lehrern verstellen und eine zu starke Fokussierung auf Defizite implizieren (6/401).

Im Übrigen arbeitet Frau Esser – wie schon herausgestellt (4.2.2.2) – intensiv und systematisch daran, bei den Schülern Verantwortung und Kompetenz für Selbst- und Partnerkontrolle aufzubauen.

Im Rahmen der beobachteten und der von der L. protokollierten Unterrichtspraxis erwies sich die Kontrolle, von wenigen Ausnahmen abgesehen, als unspektakulär:

Kontrolle/Besprechung von Arbeitsabläufen, Resultaten, HA und WP-Arbeit im Plenum
(z.B. 4*; 5*; 7; 8*; 13*)

Zwischenbilanz einer WP-Arbeit: *Es wird kurz geklärt, wer noch was zu machen hat. Dabei zeigt sich, dass aufgrund des Spiels die Schüler sehr unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Bei Mesut stellt die L. kritisch fest, dass er seine Wegbeschreibung noch nicht begonnen hat. Andere haben die Rechtschreibkartei noch nicht bearbeitet, andere noch keine Gartenarbeit gemacht, Computer und Treppenzählen ist auch noch nicht von allen erledigt* (13*/143).

Individuelle Kontrolle, bei der Schüler teilweise ohne Aufforderung zur L. kommen
(z.B. 2*; 5*; 7; 22)

Die Schüler holen ihre Rechenhefte und Bücher aus ihren Mappen und beginnen mit den gestellten Aufgaben. Die L. geht nun von Tisch zu Tisch und lässt sich die HA zeigen. Dabei fällt auf, dass sie sehr unterschiedlich lange bei den einzelnen Schülern verweilt. Teilweise kontrolliert sie lediglich im Vorübergehen, teilweise lässt sie sich das Heft geben, kontrolliert gründlich und macht auch einzelne Schüler auf Fehler aufmerksam. In der Klasse ist es relativ ruhig. Bereits nach kurzer Zeit gehen die ersten Schüler zum Lösungsblatt. Andere sind fertig, kontrollieren aber nicht, sondern beginnen sofort mit der TA. Ich frage eine Schülerin nach der Kontrolle. Ihre Antwort: 'Das ist doch babyleicht, das muss ich doch nicht kontrollieren'. Die TA ist aber für einige offensichtlich nicht ganz einfach, denn sie sprechen mit ihrem Nachbarn darüber oder gehen gemeinsam zur L.

8.12 – *Die L. hat ihre HA-Kontrolle beendet und steht an ihrem Pult. Dort macht sie Notizen (spätere Erklärung: Notizen über Probleme einzelner Kinder mit bestimmten Aufgaben - 3a*/26).*

- während einer WP-Arbeit: zwei Schüler kommen zur L. mit der Bitte nach Kontrolle einer Aufgabe, bei der sie sich in Partnerkontrolle nicht einigen konnten (2*/94).

- L. geht zum Tisch in Türnähe und betrachtet das AB einer Schülerin: 'Du machst immer sehr auf Geschwindigkeit, du solltest das mal gründlicher machen.' Fordert Schülerin auf, diese Aufgaben noch einmal zu bearbeiten (2*/98).

individuelles und kollektives Einsammeln und Kontrollieren von Heften, Mappen u. Karteien (7; 13*; 21b)

- Ich frage bei einem Jungen nach seinem Rechtschreibheft. Der Junge hat sehr wenig Ordnung in seinen Materialien und muss immer wieder gedrängt werden, seine Ergebnisse vorzulegen (7/967).

- L. fordert einige Schüler namentlich auf, ihre ABC-Hefte, rote Mappen, Ich-bin-ich-Hefte oder die Lonikartei hervorzuholen, damit sie diese einsammeln und nachschauen kann. Dem kommen die Kinder weitgehend nach, allerdings haben nicht alle die entsprechenden Sachen dabei, sie müssen sich das notieren (23*/191).

Kontrolle bei problematischen Schülern

- Dann nehme ich mir Zeit, mit einem Mädchen über ihre Schwierigkeiten bei der richtigen Trennung zu sprechen. Ich gebe ihr das Heft zurück von der Rechtschreibkartei und mache sie noch auf weitere Schwierigkeiten und mögliche Fehlerquellen aufmerksam. Versuche ihr zu zeigen, dass sie viele Fehler selbst findet, in dem sie Selbstkontrolle durchführt (7/403).

- Ich wende mich einem Schüler zu, der seine Rechtschreibkartei sehr unordentlich und ungenau bearbeitet hat und mich mehrmals auch betrogen hat. Ich sage ihm sehr deutlich, dass das so nicht weiter geht und gebe ihm verschiedene Aufgabenstellungen, die er sicherlich auch intensiv in den Weihnachtsferien zu bearbeiten hat (7/1192).

Beispieltext (108): unterschiedliche Formen der Kontrolle

b) Kriterien zur Leistungsmessung: „... man neben der Ausgangsaufgabe auch die jeweilige Umkehraufgabe ...“ (5/223).

Damit Leistungsmessung nicht *beliebig* wird, muss sie als Lehrerin in jedem Fach über entsprechende Kriterien verfügen, so die Aussage der L. im Einführungstext (47).

Konkrete Kriterien für die einzelnen Fächer sind in den Daten nicht enthalten, sodass hier nur eine allgemeine Umschreibung möglich ist. Einerseits ergeben sich Kriterien aus den intendierten allgemeinen Kompetenzen (Selbst-, Sozial-, Handlungs-, Fachkompetenz – s. 4.2.2.1) und gehen damit weit über abfragbares Wissen als alleiniges Kriterium zur Leistungsmessung hinaus. Andererseits leiten sie sich aus der jeweiligen Fachperspektive ab (s. 4.2.3.2.3), wenn etwa im Rechenunterricht primär *Denkfähigkeiten* und *Rechenstrategien* zu vermitteln sind.

Wesentlich ist für Frau Esser, wie im Zusammenhang der Förderung von Selbstkompetenz schon herausgearbeitet (4.2.2.2), den Schülern eine entsprechende Transparenz zu ermöglichen und mit ihnen immer wieder über die Kriterien zu sprechen (6/74). Als Beispiel sei hier eine kurze Erläuterung aus dem Mathematikunterricht angeführt, bei der das Beherrschen unterschiedlicher Aufgabentypen als ein Kriterium der Leistungsmessung anzusehen ist:

AB fertig machen/Zahlenstern – hierzu gibt es noch eine Erläuterung, insbesondere den Hinweis, dass man das Thema erst gut beherrscht – auch für die Mathematikarbeit –, wenn man neben der Ausgangsaufgabe auch die jeweilige Umkehraufgabe, Tauschaufgabe, das Verdoppeln und Halbieren bilden und lösen kann (5/223).*

Beispieltext (109): Schüler erfahren Kriterien der Leistungsmessung in einem bestimmten Bereich der Mathematik

c) Bewertung durch Noten: „ ... erschreckend, wie scharf die jetzt auf die Noten waren ...“ (6/11).

Die Bewertung der Schülerleistung durch Noten (Ziffernzensuren) stellt für Frau Esser ein beträchtliches Spannungsfeld dar und führt zu den höchsten beruflichen Belastungen (s. 4.3). Einerseits ist sie durch die Rechtslage gezwungen, ab Klasse 3¹ die Leistung der Schüler mit Noten zu bewerten und außerdem erwarten teilweise Eltern sowie Kinder eine frühe Notengebung, um die Leistungen der Schüler untereinander vergleichen zu können. Andererseits birgt die Notengebung aus Sicht der L. erhebliche Probleme für alle Beteiligten (Kinder, Lehrerin u. Eltern).

In einer sehr ausführlichen und teilweise emotional geführten Interviewpassage thematisiert die L. nahezu alle wesentlichen Aspekte dieses Spannungsfeldes, sodass diese Ausführungen hier fast vollständig zitiert werden: *Mir ist das jetzt so bewusst geworden, dass wir das erste Mal miteinander gesprochen haben in einer Zeit, als ich ja Verbalbeurteilungen geschrieben habe. Da war die Wahrnehmung der Kinder, ihre Selbstbewertung bzw. wie sie lernen sollten, ihre Arbeitshaltung einzuschätzen, völlig losgelöst von diesem Bewertungssystem 1-6, und was damit auch für ein Druck und ein Stress entsteht. Und jetzt, wo die ins 3. Schuljahr kamen und die ersten Arbeiten geschrieben wurden, fand ich das erschreckend, wie scharf die jetzt auf die Noten waren. Wie schnell die ihre Arbeiten wiederhaben wollten, obwohl ich die differenziert geschrieben hab, und die es bisher immer gewohnt waren, dass sie warten müssen. Wie schnell die dann untereinander zum Teil, und das ist auch immer noch so bei einigen, wie schnell die sich dann teilweise untereinander unter Druck gesetzt haben. Oder ich hörte die Situation, dass ein Kind, das lauter Einsen geschrieben hatte, plötzlich in der Tischgruppe angegriffen wurde, und die Eltern machten sich ernsthaft Sorgen, ob die bald schlechtere Noten schreibt, um in der Tischgruppe wieder die Akzeptanz zu kriegen. Das ist ein komplizierter Tisch, aber dass das so weit gehen kann, das hat mich schon erschrocken gemacht.*

Und dann hab ich versucht, mit ihnen darüber zu sprechen, das war eigentlich immer meine Perspektive, dass jeder etwas kann und jeder hat verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Und dass wir uns auch nicht über unsere Noten alleine beurteilen dürfen bzw. dass dieser Vergleich eigentlich völlig unnötig ist, weil wir da auch einfach ganz unterschiedliche Fähigkeiten mitbringen. Da ist mir so bewusst geworden, es ist eine völlig andere Ebene, wenn die Noten ins Spiel kommen. Oder auch ich arbeite plötzlich damit, bestimmten Kindern zu sagen: 'Weißt du, wenn du so verrückt auf Noten bist, dann musst du dir aber auch klar machen, dass in der Schule eigentlich alles benotet wird, auch deine Arbeitshaltung und die Art und Weise, wie du mit einem anderen Kind umgehst. Wenn du meinst, das zählt nur bei einer schriftlichen Arbeit, dann täuschst du dich'. Mich erschreckt das im Grunde genommen jetzt in diesem System der Notengebung.

Viele Eltern warteten darauf, dass das nun endlich mal einsetzt und man Kinder miteinander vergleichen kann.

¹ Inzwischen wurde die rechtliche Grundlage dahin gehend verändert, dass nun bereits am Ende des 2. Schuljahrs Ziffernnoten im Zeugnis zu erteilen sind.

Da muss man sich schon auch wieder überlegen, wie gehe ich damit um, wie darf ich mich da mit einbinden? Ich muss das tun, aber ich muss auch versuchen, die wieder in eine Relation zu setzen zu dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen. Besonders auch die Leistungen in offenen Phasen kann man verbal besser beurteilen, wenn die Kinder z.B. in Gruppen arbeiten und dabei etwas herstellen oder eine Präsentation vorbereiten. Da sieht man, Offenheit hat mit allen Bereichen etwas zu tun.

Aber das fand ich schon erschreckend, diesen Einschnitt, das hab ich auch noch nie so erlebt in meiner bisherigen Arbeit, dass das so ein Gewicht hat.

(HH: Ist das bei den Eltern so stark ausgeprägt?) Ich denke, dass da scheinbar eine ganze Reihe ist, die einen ungeheuren Ehrgeiz hat und den auch auf die Kinder übertragen und meinen, wenn es Noten gibt, dass man dann auch erst wirklich die Kinder einschätzen kann. Ich glaube das schwappt so über, auch bei den Kindern untereinander.

Ich habe den Kindern auch gesagt: 'Wenn ihr jetzt glaubt, ihr müsstet euch mit Geld die Noten bezahlen lassen bzw. ihr müsstet jetzt bei den Noten das entsprechende Geld einkassieren, dann solltet ihr euch aber auch fragen, für was ihr bezahlen müsst. Denn wenn du hier den ganzen Morgen nur rum geärgert hast, dann müsstest du auch nach Hause gehen und sagen, ich hab mich heute so daneben benommen, ich müsste eigentlich noch 5 Mark bezahlen, statt welche zu kriegen'. Ich sag das im Grunde auch nur, um ihnen deutlich zu machen, wie verrückt das System ist. - Das hat mich sehr erschrocken gemacht, das muss ich schon sagen. Ich hab auch gemerkt, wie ich mir auch wieder mehr Zeit da nehmen muss, um das zu relativieren. Oder ihnen auch klar zu machen, ihr lernt ja nicht nur dann erst, wenn ihr eine Note kriegt, das habt ihr bisher auch nicht gemacht. Ihr habt ja auch nicht gesagt: 'Das mach ich aber nur, wenn das benotet wird'. Oder es kam jetzt vor, dass ich ein Zettel austeilte, da sagte ein Schüler: 'Ist das eine Arbeit jetzt'? Und da sag ich: 'Klar ist das eine Arbeit'. Da fragt der weiter: 'Ist das eine Arbeit, gibt es dafür Noten'? 'Klar gibt's dafür Noten', sag ich, 'ihr kriegt alle eine 6 dafür', um das zu entkrampfen.

Ich denke, dass ganz viel von Seiten der Eltern und Geschwister auch kommt.

Ich mach mir dabei auch klar, dass ich im Grunde immer wieder einklagen muss oder ihnen bewusst machen muss, dass sie für sich selbst lernen. Das fängt da an, wenn ich sag: Ihr sollt diese Lernwörter trainieren nach den Trainingsmethoden, die wir gelernt haben. ...

Was machst du denn jetzt noch, jetzt sollst du das auch noch in Form von einer Note zusammenfassen, wie willst du das denn machen? Gut, du kannst das hinterher auch immer noch zusätzlich verbal beschreiben, aber ich find das schon sehr fragwürdig manchmal in dem Geschäft. Das ging mir die letzte Zeit auch durch den Kopf, wie geh ich damit um? Oder auch jetzt, wenn es darum geht zum Ende des Halbjahres Noten geben zu müssen auf allen Ebenen. Das ist ja das erste Mal in dieser Klasse und ich hab mir und auch den Kindern immer wieder so Kriterien bewusst gemacht, aber ich merke auch, wieviel Zeit mich das kostet und wie ich mich zwingen muss, so und jetzt hältst du das fest, heute an diesem Tag. Weil man das immer gerne vor sich herschiebt, weil man das nicht festschreiben will, was man jetzt beobachtet hat, weil man sich ja nicht sicher ist, wie oft schaffst du das und welches Gewicht bekommt dann das, was du heute

notierst. So dass das auch zum Teil eine innere Überwindung kostet, sich in diesem System jetzt zu zwingen und das auch zu tun.

Das war verrückt in der Klasse, das hab ich auch noch nie erlebt. Ich hab mir deren Werksachen genommen und wollte die denen mit nach Hause geben, so einen Kartoffelboden aus Ton, und hab gesagt: 'Kinder, ich muss das erst benoten'. Und dann hab ich das gemacht, und die waren wie verrückt, unbedingt diese Noten wissen zu wollen. Ich hab gesagt: 'Ich sag euch die nicht jetzt. Das ist eine Sache zwischen vielen anderen, die ich bewerten muss und dann sag ich euch das eine und dann plötzlich passiert es vielleicht, dass ihr traurig seid, weil ihr euch darüber festschreibt, über diese eine Note'. Und man ist dann gezwungen in diesem System, etwas für sich festzuhalten und merkt, was das für Auswirkungen hat. Mir sagte dann ein Mädchen, sie hätte abends immer so ein Kribbeln im Bauch gehabt, sie hätte nicht mehr schlafen können in Gedanken an die Noten, obwohl die sich gar keine Sorgen zu machen braucht.

Dann denk ich, was läuft hier eigentlich ab? Das erschreckt mich. – Das ist für mich eine völlig andere Wahrnehmung jetzt, dachte ich, wie vor einem halben Jahr, wo ich mich in diesem Zwangssystem der Notengebung so nicht eingebunden fühlte (6/11-95).

Besonders problematisch ist für Frau Esser die Veränderung der Kinder durch Noten. Aus ihrer Sicht primär von Eltern, Geschwistern und den Kindern untereinander *übertragen*, konstatiert sie auf zwei Ebenen einen Wandel: Zum einen verändert sich beim einzelnen Kind die Sicht zur eigenen (Lern-) Tätigkeit – eine eher intrinsische Motivation weicht einer extrinsischen. Zum anderen wandelt sich auch die Haltung der Kinder zu sich und anderen – ein eher unbefangener Umgang miteinander wird durch einen Wettbewerb der besseren Noten verdrängt, in dem sie sich *teilweise untereinander vergleichen* und *unter Druck* setzen (3b/237; 6/38). Frau Esser ist deshalb bemüht, mit den Schülern über die Grenzen der Benotung zu sprechen, die Selbsteinschätzung der Kinder zu fördern, eine einseitige Abhängigkeit des Selbstbildes und des Bildes der anderen von Noten zu verhindern und insgesamt die Bedeutung der Noten zu relativieren (6/11-95, 170; 3b/237; 9/50).

Auch mit den Eltern versucht die L. ins Gespräch zu kommen und die Haltung einiger gegenüber der Benotung zu Problematisieren. In Einzelkontakten etwa legt sie neben dem Zeugnis ihre Jahresaufzeichnungen vor, um die Bedeutung der allgemeinen Entwicklung gegenüber der Note hervorzuheben (1b/437). Die Gesamthematik und ebenso die von Frau Esser kritisch gesehene Praxis von *Geldgeschenken bei Noten* wird zum Gegenstand von Elternabenden (6/185-210).

Eine Verbalbeurteilung hat für Frau Esser deutliche Vorteile gegenüber Ziffernnoten. Zwar ist aus ihrer Sicht dieses Verfahren *sehr arbeitsaufwändig und sehr arbeitsintensiv*, aber es *ist überhaupt nicht schwierig*, den *Entwicklungsprozess* der Kinder zu *dokumentieren*, bzw. für sie ist es *viel leichter*, ihre *Beobachtungen ... verbal auszudrücken*. Dagegen ist es *höchst problematisch* für sie, *das ganze dann in eine Note zusammenzufassen*, weil *Noten kaum Spielraum für Differenzierung und Entwicklung lassen* (1b/392; 3b/228). Außerdem ist die L. der Meinung, dass man *besonders die Leistungen in offenen Phasen ... verbal besser beurteilen kann*. Dies bezieht sich vor

allem auf Gruppenarbeiten, das Erstellen von Produkten sowie Präsentationen und Ausstellungen (6/33). Sind solche Leistungen zu beurteilen, ergänzt die L. die Aussagekraft von Noten *durch zusätzliche schriftliche Kommentare* (1b/392). Ebenso fügt sie Bemerkungen in Zeugnissen an. Dabei stehen positive Bewertungen und Ermutigungen im Vordergrund, z.B.: *‘Deine Vorliebe für das und das solltest du weiter ausbauen, das kannst du schon gut’. Das sind dann auch so Fähigkeiten und Themen oder Schwerpunkte, die die Kinder besonders auch im TP/WP gezeigt haben, die ihnen besonders liegen und wo ich dann empfohlen habe, das fortzusetzen* (16b/196).

Eher ratlos skizziert die L. die Haltung von Kollegen, die Noten zur Disziplinierung oder zum Aufbau einer akzeptablen Arbeitshaltung einsetzen. Offensichtlich ist dies keine Option für sie selbst (6/174).

Offenheit im Kontext von Kontrolle und Bewertung der Schüler

Eine **permanente Kontrolle** von Schülerarbeiten, Leistungen etc. widerspricht aus Sicht von Frau Esser dem *Prinzip der Offenheit* und schadet der *Entwicklung der Kinder*. Diese benötigen Freiräume und Möglichkeiten für Versuch und Irrtum auf allen Ebenen, um *Kreativität, unterschiedliche Denkwege und Strategien* sowie *Verantwortung für sich und andere* etc. zu entwickeln.

Für die **Bewertung** der Schüler im OU hat eine Verbalbeurteilung deutliche Vorteile gegenüber Ziffernnoten. Verbal ist die Entwicklung der einzelnen Schüler besser darzustellen und zu differenzieren. Ebenso sind die Kompetenzen bei Gruppenarbeiten, dem Erstellen von Produkten sowie Präsentationen und Ausstellungen angemessener in Berichten als in statischen Noten zu erfassen.

4.2.3.2.4.2 Unterrichtsstörungen: „Also grundsätzlich ist das schon so, in offenen Phasen gibt es kaum Störungen“ (27/6).

Also bei dem Aspekt Unterrichtsstörungen fällt mir immer wieder auf, dass man in dem Moment, wo Kinder in die Arbeit entlassen werden, die sie sich selbständig suchen können, dass dies so eine Motivation in sich birgt und daher nicht zu Problemen mit anderen führt. Die sind dann auch erst mal beschäftigt damit, sich selbst zu organisieren. Wenn sie dann auch z.B. noch frei ihren Partner wählen können und auch vielleicht noch den Platz, wo sie arbeiten wollen und evtl. noch Rückzugsmöglichkeiten haben, dann sind sie in der Regel sehr viel zufriedener. Wichtig ist in solchen Phasen auch, dass sie merken, dass sie nicht unter so einem bestimmten Druck stehen, in einem bestimmten Zeitrahmen ihre Aufgaben erledigen zu müssen. Also grundsätzlich ist das schon so, in offenen Phasen gibt es kaum Störungen (27/6).

Einführungstext (48): in offenen Räumen entstehen kaum Unterrichtsstörungen

I. Grundsätze: „... damit in der Schule nicht so eine abgeschottete heile Welt entsteht ...“ (27/107).

Unterrichtsstörungen werden in den Daten nur am Rande thematisiert. Sie traten während der Unterrichtshospitationen kaum auf, und auch in den Reflexionen von Frau Esser sind sie marginal. Dies lässt sowohl auf eine eher geringe Bedeutung im Unterrichtsalltag als auch eine geringe Belastung der L. schließen, etwa im Gegensatz zur Beobachtung. Erst auf Nachfrage (27) erläutert sie ihre Grundsätze und bestätigt mehrmals die Beobachtung, dass in offenen Phasen kaum Störungen durch die Schüler auftreten.

Insgesamt können folgende Merkmale zusammengefasst werden:

- **in offenen Phasen, in denen Schüler eigenverantwortlich und eigenaktiv arbeiten, treten kaum Unterrichtsstörungen auf;**
- **ein großes Maß an Offenheit bei der Erarbeitung komplexer Vorhaben und Aufgabenstellungen kann zur Überforderung der Schüler und im Gefolge zu Unterrichtsstörungen führen und sollte daher unterrichtlich vorbereitet werden;**
- **Regeln sowie die sukzessive Einübung und ihre konsequente Umsetzung erweisen sich als geeignete Prophylaxe;**
- **Spannungen, die die Schüler mit in den Unterricht bringen, müssen vor Beginn des eigentlichen Unterrichts aufgearbeitet werden;**
- **offene Phasen bieten der Lehrerin die Chance, besonders Probleme einzelner Schüler (z.B. ADS), die zu Unterrichtsstörungen führen können, individuell mit den betroffenen Schülern aufzuarbeiten;**
- **hilfreich erweisen sich individuelle Verträge zwischen einzelnen Schülern und der Lehrerin über konkrete Verhaltensregeln;**
- **der Unterricht muss dem Bewegungsbedürfnis der Schüler Rechnung tragen, um Störungen zu vermeiden;**
- **der Unterricht muss den Schülern auch Räume für die Erfahrung öffnen, dass es im Zusammenleben zu Streit kommen kann und es Möglichkeiten gibt, ihn sinnvoll zu überwinden;**
- **als LehrerIn sollte man über ein Repertoire an Handlungsmodi zur Störungsprophylaxe und -intervention verfügen.**

Essentials (52): Prinzipien zur Störungsprophylaxe und -intervention

II. Konkretisierung und Realisierung: „Jetzt beginnen die Schüler leise und motiviert mit ihrer WP-Arbeit ...“ (5*/172).

In **offenen Phasen** des Unterrichts, in denen die Schüler eigenständig, eigenverantwortlich, individuell oder mit Partner und in großen methodisch-organisatorisch und sozialen Freiräumen arbeiten konnten, wurden – wie schon festgestellt – kaum Unterrichtsstörungen beobachtet. Sehr oft finden sich Charakterisierungen solcher Sequenzen wie: *Jetzt beginnen die Schüler leise und motiviert mit ihrer WP-Arbeit* (z.B.: 5*/172; 7; 13*; 15*; 18*; 22*; 23*). Häufig sind auch Szenen, in denen Schüler konzentriert (weiter) arbeiten, obwohl die L. nicht im Klassenraum anwesend ist oder die Pause bereits begonnen hat (z.B.: 2*/95, 103; 5*/15, 107; 13*/10, 47; 16a*). Dagegen traten in solchen Unterrichtsphasen öfter Störungen auf, in denen alle Schüler gleichzeitig mit einer Sache beschäftigt sein mussten, z.B. in Gesprächskreisen oder der gemeinsamen Erarbeitung eines Sachverhaltes an der Tafel etc. (z.B.: 2*/26-62; 4*; 5*/65, 124, 197; 8*).

Frau Esser führt diese wesentlichen Unterschiede im Verhalten der Schüler auf die Motivation durch selbst gewählte Aufgabenstellungen, auf die Notwendigkeit der Eigenorganisation, die Möglichkeiten von Partner- und Arbeitsplatzwahl, die vorhandenen Rückzugsmöglichkeiten sowie die Abwesenheit eines engen Zeitkorsetts in offenen Unterrichtsphasen zurück (s. Et 48). Allgemein stellt sie eine größere Zufriedenheit innerhalb der Gruppe in offenen und schüleraktiven Phasen fest (27/20). Zusammen-

fassend kann konstatiert werden, dass sowohl in der Einschätzung der L. als auch durch Unterrichtsbeobachtungen belegt eine eindeutige Korrelation zwischen der Grundanlage des Unterrichts und Unterrichtsstörungen besteht: Je geringer die Freiräume der Schüler bzgl. inhaltlicher, methodisch-organisatorischer und sozialer Entscheidungen sind, umso anfälliger ist der Unterricht für Störungen.

Am Beispiel des **komplexen Vorhabens** einer Schülergruppe im 2. Schuljahr, eigenständig im Nachbarraum ein Rollenspiel vorzubereiten (Rollenbesetzung, Handlungsstrang, Probe), erläutert Frau Esser, dass in entsprechenden Situationen eine unterrichtliche Vorbereitung notwendig ist, da es sonst zu Unterrichtsstörungen kommen kann. Die Schüler zeigten sich in der geschilderten Szene mit dem gewährten Maß an Offenheit überfordert, sodass es zu Konflikten und erheblichen Störungen kam. Hier ist aus Sicht der L. kleinschrittige Vorbereitung und exemplarisches Einüben notwendig.

In diesem Zusammenhang verweist Frau Esser allerdings darauf, dass es grundsätzlich kein Problem darstellt, wenn Schüler auch solche Streitsituationen erleben, *damit in der Schule nicht so eine abgeschottete heile Welt entsteht und die Kinder draußen Probleme kriegen. Sie müssen eben auch erfahren, dass es im Zusammenleben zu Streit kommen kann und dass man diesen dann durch Aushandeln lösen muss, um sinnvoll weiterarbeiten zu können, und dass dies ja auch funktionieren kann* (27/107).

Neben der methodisch-organisatorischen Vorbereitung komplexer Vorhaben haben aus Sicht der L. **Regeln** für *das Miteinander in der Schule und besonders für offene Unterrichtsphasen* eine wichtige Funktion in der Prophylaxe von Unterrichtsstörungen. *Ohne Regeln*, so die L., *geht OU schief* (27/51). Da Regeln und ihre Entstehung schon in anderen Kontexten thematisiert wurden (4.2.2.3 u. 4.2.3.2.2.3), erfolgen hier lediglich noch einige Anmerkungen: Regeln sind frühzeitig und nachhaltig zu erarbeiten sowie ihre Umsetzung konsequent zu sichern. Im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen war zu beobachten, dass neben der L. auch mehrmals Schüler das Einhalten von entsprechenden Regeln (2*/37; 5*/163, 189; 22*/51; 13*/110; 18*/48; 22*/104) und z.B. eigenständig mit einer Glocke zur Reduzierung der Lautstärke aufforderten (z.B. 21a/35). OU bedeutet also aus Sicht der L. keineswegs regelloser Unterricht.

Mögliche Ursachen für Unterrichtsstörungen sieht die L. ebenfalls in **unaufgearbeiteten Spannungen**, die die Schüler *noch in sich tragen und mit in den Unterricht bringen*. Den Hintergrund dafür bilden häufig Konflikte und Streit auf dem Schulweg oder in den Pausen und evtl. Spannungen infolge eines Fernsehfilms vom Vortag. Wichtig ist, dass sie als Lehrerin dafür sensibel ist und gemeinsam mit den Schülern die Probleme vor Beginn des eigentlichen Unterrichts aufarbeitet. Sie hat nämlich die Erfahrung gemacht, wenn sie entsprechende Ausgangsbedingungen ignoriert, weil sie *im Unterricht weiter will, dann setzt sich diese Spannung meist auch im Unterricht fort*. Da eine Klärung zu Unterrichtsbeginn häufig praktiziert wird, *klagen* die Schüler oft entsprechende Verfahren zur Aufarbeitung ein (15*/9; 27/20). Bei entsprechenden Konflikten findet vorwiegend das Streitschlichterprogramm Anwendung, das an anderer Stelle schon ausführlich dargestellt wurde (4.2.2.3 – s.a. die Bsp. 18/69 - 1. Schuljahr; 15/9 - 4. Schuljahr).

Die Ursache für Störungen kann auch in *individuellen Problemen einzelner Kinder* begründet sein. Frau Esser verweist hier insbesondere auf das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS). Davon betroffene Kinder haben *große Probleme, sich zu organisieren und sich auch wirklich auf eine Arbeit intensiv einzulassen und selbständig daran zu arbeiten*. Nach Einschätzung der L. bietet gerade *offener Unterricht eher die Chance*, als Lehrerin *konsequent auf die einzugehen, die im Blick zu behalten und die an eine schnelle und effektive Arbeit heranzuführen, sodass ihr ADS nicht zum Problem für alle wird* (27/14).

Andere Kinder haben einfach das Problem, *Abmachungen* einzuhalten. In solchen Fällen werden *schriftliche Verträge* zwischen Schülern und der Lehrerin abgeschlossen. *Dadurch, dass sie die Verträge haben und das entsprechende Blatt in einer Folie auf dem Tisch liegt, ist für die Kinder immer unmittelbar erkennbar, das hat jetzt was mit mir zu tun und daran will ich mich halten*. Gegenstand eines solchen Vertrages kann bspw. der Vorsatz eines Kindes sein, eine Woche lang in den Pausen *mit anderen Kindern bewusst zu spielen und mit denen nicht in Streit zu geraten*. Die L. erklärt ihrerseits in einem solchen Vertrag, bei Gelingen des Vorsatzes z.B. einem Wunsch des Schülers zu entsprechen und ihn alleine oder gemeinsam mit ihr eine Stunde am Computer arbeiten zu lassen. Die übrigen Schüler der Klasse sind in das gesamte *Procedere* einbezogen, *da sie aufgefordert sind, mitzudenken und mitzuplanen, wie das gelingen kann* (27/31-50).

Eine andere Vorgehensweise praktiziert die L. mit Kindern, denen es nicht gelingt, in *einer Phase der Stille den Mund zu halten oder die immer mit ihren Gedanken so rausbrechen*. In solchen Fällen gestalten Kinder individuelle Symbolkarten (etwa ein Gesicht mit einem Finger auf dem Mund), und die L. verteilt diese individuell vor entsprechenden Phasen, um Störungen vorzubeugen (27/31).

Im Umgang mit unspezifisch verhaltensauffälligen Kindern, die *eben alles aufmischen können*, und besonders auch *hyperaktiven* Kindern sind nach Einschätzung der L. *Grenzen ungeheuer wichtig*. Dabei beruft sie sich auf eigene Erfahrungen, aber besonders auf die Autorität einer Sonderschullehrerin, die im Rahmen einer schulinternen Fortbildung über das *hyperkinetische Syndrom* informierte und die KollegInnen dafür sensibilisierte. Ihre wesentliche Aussage für den Umgang mit solchen Schülern im Unterrichtsalltag fasst Frau Esser zusammen: Es sind *Grenzen zu ziehen und durchzuhalten*, die Einhaltung *einzuklagen* und *sinnvolle Maßnahmen zu ergreifen* (etwa im Sinne der oben genannten Verträge/HH), *wenn eine Sanktion notwendig wird* (16b/60).

Eine weitere wichtige Maßnahme zur Störungsprophylaxe sieht die L. in der Akzeptanz des *Bewegungsbedürfnisses der Kinder* sowie entsprechender Angebote. Aufgabe der Lehrerin ist es, darauf sensibel mit *Bewegungsangeboten, Liedern usw.* zu reagieren oder vorzubeugen (27/74). In den Aufzeichnungen über die Unterrichtshospitationen finden sich eine Reihe von Hinweisen, wie der folgende: *L.: 'Wollt ihr mal eine Runde laufen?' Die meisten Schüler springen sofort auf. Die Türe nach außen wird geöffnet und die Schüler laufen einmal auf dem Schulhof eine Runde und kommen über den Flur wieder herein* (2*/68; s.a. 5.2.1).

Das **Repertoire möglicher Maßnahmen resp. Verhaltensmodi der Lehrerin** zur Störungsprophylaxe und -intervention umfasst weiter (stichwortartig):

- den bewussten Einsatz der Stimme (leiser/lauter);
- das Singen eines Liedes in eine unruhige Situation, in das die Schüler dann einstimmen;
- körperliche Nähe und auch Anfassen eines sehr unruhigen Schülers;
- den Einsatz von Stillezeichen, Glocke, Spiel, Mandalas, Musik (*Die L. spielt ohne Kommentar Entspannungsmusik von einer Kassette ein, die Schüler werden leise* (1a*/86);
- Konzentrationsübungen, Brain-Gym etc.;
- das Herausnehmen von Schülern und ein ernstes Gespräch;
- Ermahnung und ernsthaftes Maßregeln (z.B.: 1a*; 2*; 3a*; 4*; 5*; 7; 8*; 13*).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass trotz aller prophylaktischen und intervenierenden Maßnahmen für Frau Esser Störungen im Unterricht in ihren Klassen keine exponierte Bedeutung haben. Diese Einschätzung gewinnt man nicht zuletzt vor dem Hintergrund ihrer Anmerkungen zum **Unterricht in fremden Klassen**. Die Daten zu Unterrichtssituationen, in denen die L. als Fachlehrerin in anderen Klassen unterrichtet, sind zwar vom Umfang her gering, umso mehr fällt auf, dass Hinweise auf Unterrichtsstörungen dabei einen großen Raum einnehmen. In dem Tagebuch der L. finden sich Einträge wie die untenstehenden Beispiele. In ihnen wird deutlich, wie belastend Unterrichtsstörungen für Schüler und LehrerIn sein können und eine zielgerichtete, effektive Arbeit verhindern. Sie zeigen, dass gerade Fachunterricht von Nicht-KlassenlehrerInnen störanfällig ist. Über die Ursachen dafür können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden: Evtl. gibt es keine Übereinstimmung zwischen Klassen- und FachlehrerIn bzgl. Verkehrsformen, Regeln etc.; evtl. existieren grundsätzliche Unterschiede in den Unterrichtskonzeptionen und -stilen und evtl. mangelt es an Gesprächen, Absprachen, Informationen etc. Die Beispiele:

(in einem 1. Schuljahr/RU) *Ich gehe wieder in ein anderes 1. Schuljahr, es ist sehr viel Unruhe. Es fällt Saft um, ich Sorge dafür, dass er aufgewischt wird. Der ganze Boden muss zunächst aufgeräumt werden, weil überall Papierschnipsel rumfliegen und auch auf den Tischen ein entsprechendes Chaos herrscht. Nach 10 Min. sitzen wir endlich im Kreis, aber einzelne Kinder haben sich in einer Ecke versteckt und müssen hervorkommen. Immer wieder können sich einzelne noch nicht konzentrieren und mal leise werden, andere sind darüber sehr traurig, zunehmend erbost. Eine Schülerin meinte, ob ich noch Ärger in der Tasche hätte, ich sollte ihn mal lieber zur Tür hinaus werfen. Nachdem ich das mache, stehen zehn gleichzeitig wieder auf und wollen ihren Ärger auch rauswerfen. Damit kommt es zur erneuten Unruhe. Es dauert 20 Min., bis die Kinder in der Lage sind, konzentriert der Freundschaftsgeschichte von Loni und Dino zuzuhören. Einzelne lenken sich immer wieder mit allen möglichen Dingen ab und stören andere Kinder. Ich muss sehr häufig einschreiten und Ruhe einklagen bzw. abwarten, bis Ruhe einkehrt. Ich mache den einzelnen Kindern bewusst, dass wir eigentlich sehr viel Schönes und andere Dinge noch vorhaben, aber dass wir dazu nicht kommen werden, wenn das so weitergeht. Diesen Kindern fällt es heute sehr schwer, sich zu sammeln, einigen zumindest, und selbst am Ende der Versuch, ein Spiel zu spielen, gelingt nicht, und ich brech auch dieses ab. Zum Abschluss versuche ich noch die selbst getöpferen kleinen weißen Enten zu verteilen. Dabei sind die Kinder noch mal sehr aufmerksam und geduldig, aber das war eigentlich der einzig wirklich geduldige Moment in dieser Stunde, in dieser Klasse (7/330).*

(in einem 4. Schuljahr/Werkunterricht) ... *große Unruhe/Lautstärke – muss öfter ermahnen, fühle mich äußerst erschöpft ... Umsetzung der Aufräumarbeiten läuft mit viel Stress ab, da sich einige Schüler gerne entziehen. Bei ihnen muss ich öfter eingreifen, um ihr Sozialverhalten zu verbessern; Abschlussgespräch zum notwendigen Verhalten beim Werken (7/95).*

Beispieltext (110): Unterrichtsstörungen in fremden Klassen

Offenheit im Unterricht und der Zusammenhang zu Unterrichtsstörungen

Die Analyse der Daten hinsichtlich des Zusammenhangs von Offenheit im Unterricht und Unterrichtsstörungen ergibt eine eindeutige Korrelation¹: Je geringer die Freiräume für die Schüler bzgl. inhaltlicher, methodisch-organisatorischer und sozialer Entscheidungen sind, umso störanfälliger ist der Unterricht. Dabei ist es nicht möglich herauszuarbeiten, welcher Dimension von Offenheit die größeren Effekte zukommen: der inhaltlichen, der methodisch-organisatorischen oder der sozialen Dimension. Allenfalls kann vermutet werden, dass die methodisch-organisatorische Offenheit eine besondere Stellung in der Störungsprophylaxe einnimmt, da sie besonders die Bewegungsfreiheit der Kinder fördert und insgesamt im Unterricht der L. auch am weitestgehenden umgesetzt ist.

So eindeutig der Befund, dass Freiräume für die Schüler Unterrichtsstörungen vermeiden können, so klar muss aber auch eine 'kritische Masse', ein Maß an Offenheit, das die Schüler überfordert und im Gefolge Unterrichtsstörungen auslöst, benannt werden. Komplexe Vorhaben/Aufgabenstellungen (z.B. erstmals völlig eigenständige Erarbeitung eines Rollenspiels durch Schüler eines 2. Schuljahrs bei Abwesenheit der Lehrerin) müssen offensichtlich kleinschrittig vorbereitet und exemplarisch eingeübt werden, damit Schüler sie eigenständig bewältigen können und nicht gravierende Störungen die Folge sind. Außerdem ist hier deutlich darauf hinzuweisen, dass Offenheit im Unterricht für die L. keinesfalls einen regellosen Unterricht zur Folge hat. Im Gegenteil, Regeln (etwa für den WP), die natürlich die Freiheiten der Schüler einschränken, sind wichtige Voraussetzungen für den störungsfreien Verlauf von offenen Unterrichtsphasen.

Oben genannte Störungen (im Zusammenhang des Rollenspiels) und damit auch ein Übermaß an Offenheit, sofern es sich um Ausnahmeereignisse handelt, haben für Frau Esser durchaus auch eine positive Funktion. Schüler machen nach ihrer Einschätzung dadurch die wichtige Erfahrung, dass es *im Zusammenleben zu Konflikten und Streit kommen kann und dass man diesen dann durch Aushandeln lösen muss, um sinnvoll weiterarbeiten zu können, und dass dies ja auch funktionieren kann.*

Auf einen mittelbaren Effekt methodisch-organisatorischer Offenheit im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen weist Frau Esser schließlich noch hin. Störungen sind nämlich teilweise auf individuelle Probleme (z.B. ADS) einzelner Kinder zurückzuführen. Hier bietet nach Einschätzung der L. *gerade offener Unterricht eher die Chance, als Lehrerin konsequent auf die einzugehen, die im Blick zu behalten und die an eine schnelle und effektive Arbeit heranzuführen, sodass ihr ADS nicht zum Problem für alle wird.*

¹ Dies ist als Plausibilitätsaussage und nicht als statistisches Resultat zu verstehen, da weder die Daten noch das Auswertungsdesign letztgenannte zulassen.

4.2.3.2.4.3 Nutzung von Computern (PC) und Software im Unterricht: „Ich denke, ... es eröffnet viele Freiräume für die Schüler und Differenzierungsmöglichkeiten und lässt Übungsphasen für die Kinder interessanter werden“ (3b/363).

Von Seiten der Schüler besteht offensichtlich kein Bedarf, so dass unmittelbar die Arbeit am WP beginnt: Sofort löst sich die Sitzordnung auf, ... je zwei Schüler gehen zu den beiden Computern, ... in gegenseitiger Absprache am PC. Hier wird die Bedeutung von Verkehrszeichen gelernt (Budenbergprogramm). Jeder Schüler stellt 5 Fragen mit dem PC, die der andere beantworten muss, anschließend umgekehrt. Ist aus Sicht des Fragenden die Antwort o.k., klickt er die entsprechende Position an, und beide sehen die Kontrolle auf dem Bildschirm. Bei Differenzen über die Bedeutung eines Zeichens gibt es Diskussionen. Z.B. über das Zeichen 'Vorfahrt an der nächsten Kreuzung'. Der Gefragte sieht hierin das Zeichen 'Vorfahrtsstraße'. Er wird vom Fragenden korrigiert und dieser zeigt ihm noch zusätzlich das korrekte Zeichen für 'Vorfahrtsstraße' und erklärt den Unterschied damit, dass 'Vorfahrtsstraße' für die 'ganze Straße' gelte und nicht nur für eine Kreuzung. Der Computer bestätigt ihn anschließend (15*/17-46).
Einführungstext (49): Schülerarbeit am PC

I. Grundsätze: „... weil du da eben Kinder mit den verschiedensten Fähigkeiten dransetzen kannst ...“ (3b/346).

Selbstverständlich und routiniert arbeiten Viertklässler in der geschilderten Szene an den beiden PC im Klassenraum. Dabei nutzen sie, wie in nahezu allen übrigen Computerszenen auch, Hard- und Software als Medium zur Erarbeitung und Festigung inhaltlicher Aspekte. Wesentlich ist zudem die Beobachtung, die ebenfalls charakteristisch für die Daten zur Arbeit mit PC ist, dass hier die Schüler offene Räume zur selbständigen Arbeit vorfinden und außerdem rege Kommunikation stattfindet.

Insgesamt ergeben sich in den Daten folgende Merkmale:

Der PC und entsprechende Lernprogramme bieten im Unterricht Möglichkeiten

- zur besonderen inhaltlichen/fachbezogenen Erarbeitung und Vertiefung;
- zur Differenzierung;
- Schüler als Experten einzusetzen;
- für interessante, motivierende u. lernpsychologisch geeignete Übungsphasen;
- offener Räume für die Schüler;
- der Zusammenarbeit von Schülern.

Essentials (53): Merkmale der Arbeit mit PC und Lernsoftware

II. Konkretisierung und Realisierung: „... sie können durch das Eintippen und Löschen oder Korrigieren, also durch Versuch und Irrtum ...“ (3b/346).

Auch in diesem Bereich arbeitet die L. nicht unreflektiert, sondern verfügt über grundsätzliche Positionen. So gibt sie pointiert zu Protokoll, dass sie die *Tendenz zum ständigen Spielen am PC nicht noch fördern* will und daher auch keine Spielesoftware anbietet (16b/150). Die weiteren wesentlichen Aspekte erläutert sie wie folgt: ... *ich hab jetzt erstmal das Budenberg-Lernprogramm, das halt ich auch für sehr wertvoll, weil du da eben Kinder mit den verschiedensten Fähigkeiten dransetzen kannst. Die haben ja*

die verschiedenen Schwierigkeitsgrade und verschiedene Altersstufen, und dann können sich Kinder, die pfiffig sind, z.B. in Mathe im 3./4. Schuljahr, genauso bewegen wie solche, die schwach sind, die gehen dann in den Stoff des 1. Schuljahrs und haben über den PC nicht so diese Hemmschwelle, auch Dinge jetzt aufs Papier bringen zu müssen, die man jetzt wieder verbessern müsste, sondern sie können durch das Eintippen und Löschen oder Korrigieren, also durch Versuch und Irrtum, oder noch mal aufgefordert zu werden, noch mal drüber nachzudenken, ganz andere, schnellere Lernerfolge erzielen. Ich hab sie heute mal gefragt, und es sind ganz viele, die einfach das sehr schön finden, ihre Lieblingsaufgaben zu suchen. Wenn ich so die Aufmachung sehe, denke ich, das ist gut.

Dann hab ich für mein Mathebuch, dieses Zahlenbuch von Klett, diese C-Programme dazu, da geht es so um Denkschulung und Blitzrechnenkurse, die sind auch gut aufgemacht. Ich hab ne Mutter, die total begeistert immer auf der Suche ist nach guten Lernprogrammen und die mir auch immer solche Dinge zukommen lässt. ... Also ich müsste im Grunde auch mehrere haben und mehr Platz.

Ich denke, das ersetzt zwar nicht den gemeinsamen Unterricht, aber es eröffnet viele Freiräume für die Schüler und Differenzierungsmöglichkeiten, und lässt auch Übungsphasen für die Kinder interessanter werden. Die sitzen dann davor, und ich führe eins, zwei, drei Kinder darin ein und dann kommen andere dazu, und dann sitzen die eigentlich auch immer bei so einem Lernprogramm zu Dritt, wo sonst vielleicht einer alleine sitzen würde, und wechseln sich ab und helfen sich auch ganz oft. Das wird auch so in den WP eingebaut. Es wäre sehr schön, wenn man mehr Möglichkeiten hätte. ... Durchaus nicht, sondern auch Deutsch- und Sachunterrichtsprogramme, so z.B. Orientierung in Deutschland, das ist eine ganz schöne Arbeit. Oder ich hab jetzt eben auch so eine Lexi-ROM. Die hab ich jetzt grad bekommen und für mich gesichtet. Die ist auch zu Tieren und Pflanzen, diese Meyers-Lexi-ROM, und wenn die jetzt was suchen zu bestimmten Tieren, dann können die da dran gehen und sich die Information da raus holen. Da kann man die Bewegungen, etwa die Öffnung von Blüten, sehen, da sind so Videoclips drin. (Da kann ich die Dinge lebendig werden lassen oder auf eine ganz andere Art und Weise vorstellen. Das ist ein Unterschied wie Tag und Nacht -3b/323). Also ich finde, da gibt es schon hochwertiges Material, das kannst du überhaupt nicht über ein Buch alleine bekommen. Allerdings komme ich da auch an die Grenzen meiner C-Ausstattung (3b/346-386).

Die im Einführungstext (49) skizzierte Situation am Ende des 4. Schuljahrs hatte einen entsprechenden Vorlauf. Bereits 1997 führte Frau Esser in ihrem damaligen 2. Schuljahr den ersten PC und ein Programm mit einfachen Rechenaufgaben ein (inzwischen – 00/01 – auch schon im 1. Schuljahr) und erweiterte die Einsatzmöglichkeiten (ab etwa Mitte des 3. Schuljahrs mit einem zweiten PC) sukzessiv.

Die **Einführung** in die Arbeit am PC erfolgt durch die L. oder durch Schüler, die zu Hause über einen PC verfügen und sich bereits entsprechende Kompetenzen angeeignet haben. Diese Schüler, die teilweise auch eigene Software mitbringen (16b/150), als *Experten* einzusetzen, ist einerseits *toll*, andererseits sieht die L. die Notwendigkeit, sich besonders um diejenigen zu kümmern, die keine diesbzgl. außerschulischen Möglich-

keiten haben, *damit die nicht noch einmal benachteiligt werden* (3b/ 408; 2*). Den Rahmen für die Einführung des PC-Handlings bildet die WP-Arbeit (2*/Anh.).

Häufigste **Unterrichtsformen** für die PC-Nutzung sind die Gleitzeit und der WP. In nahezu jeder Ausführung zur GZ findet sich ein Hinweis zur Arbeit der Schüler am Computer (z.B. 5*; 7; 13*). Die Möglichkeit der PC-Arbeit hat nach Einschätzung der L. die GZ besonders *attraktiv* gemacht (16b/150). Entsprechendes gilt auch für die wöchentliche Förderstunde, die von Schülern freiwillig u.a. deshalb besucht wird, um am PC zu arbeiten (3b/368). An diesen beiden Bereichen wird nicht zuletzt die **Motivation** für und das **Interesse** der Schüler an der Arbeit am PC deutlich. Teilweise bleiben Schüler auch aus diesem Grund in den Pausen im Klassenraum (7/1341, 1344), und manchmal muss Frau Esser das Gedränge an den PCs kanalisieren (2*). Den größten zeitlichen Rahmen der PC-Nutzung nimmt allerdings der WP ein. Hier findet er in nahezu allen Fächern Anwendung (z.B.2*; 5*; 7; 13*; 15*).

Die **inhaltlich/fachbezogenen** Aspekte der PC-Nutzung umfassen in den Daten ein breites Spektrum (stichwortartig):

- Mathematik: Aufgaben zu allen Lernbereichen des Grundschulrechnens, *Denkschulung und Blitzrechnenkurse, Rechenspiele, Zeichenkurs, als Architekten mit dem 'Bau-was'-Computerprogramm ... Würfelsymmetrie*;
- Deutsch: Schriftspracherwerb (*am Computer ... Bildern Buchstaben zuzuordnen*), *Recht-schreibübungen*;
- SU: *Orientierung in Deutschland* (Geographie), Lexi-ROM und Video-Clips zur Erarbeitung von Informationen über Tiere, Pflanzen etc., *Verkehrszeichen*;
- Englischunterricht: Lernwörter/Lexik (in der GZ: *Andere Schüler kommen, gehen an den Computer, schalten das Englischprogramm ein, nehmen sich das Englischarbeitsheft dazu und versuchen, englische Wörter zu erlernen.* – 2*; 7; 13*; 15*; 35).

Eine **Zusammenarbeit zwischen den Schülern** findet auf zwei Ebenen statt. Zunächst, indem die *Experten* den anderen Schülern entsprechende Kompetenzen vermitteln und im Verlaufe mit Tipps und Hilfen zur Verfügung stehen; des Weiteren arbeiten die *Schüler eigentlich auch immer bei so einem Lernprogramm zu dritt* (auch zu zweit oder in größeren Gruppen/HH), *wo sonst vielleicht einer alleine sitzen würde, und wechseln sich ab* (3b/363). Mehr noch, wie das Beispiel im Einführungstext (49) zeigt, finden häufig intensive Zusammenarbeit und gegenseitige Ergänzung statt. Die Gewichtung dieses sozial relevanten Aspektes macht die Tatsache deutlich, dass nahezu jede der dokumentierten PC-Nutzung in Partner- oder Gruppenarbeit stattfindet.

Offenheit im Rahmen der PC-Nutzung

[O-U-I]

Eine inhaltliche Offenheit in der PC-Nutzung ergibt sich zunächst auf der Ebene der unterschiedlichen Fächer. Hier können Schüler in entsprechenden Phasen (besonders der GZ u.a. im WP) wählen, aus welchem Fachbereich sie ein Lernprogramm bearbeiten (z.B. ein Englischprogramm zum Erlernen englischer Wörter oder eher einen *Blitzrechnenkurs*). Weitere Entscheidungsräume eröffnen dann die einzelnen Programme. So setzen die Schüler eigene Schwerpunkte etwa im SU und nutzen eine Lexi-ROM oder bearbeiten entsprechend ihren individuellen Kompetenzen Aufgaben auf unterschied-

lichen Anspruchsniveaus (z.B. Aufgaben aus dem gesamten Spektrum der Grundschulmathematik). Inhaltlichen Einfluss haben die Schüler zudem über die von ihnen mitgebrachten Programme.

[O-U-M/O]

Zeitpunkt, Dauer und Reihenfolge der PC-Arbeit sind den Schülern ebenso weitgehend freigestellt, wie auch die konkrete Nutzung: als 'Nachschlagewerk', als Möglichkeit zur systematischen Erarbeitung eines Sachverhaltes, zur Übung und Festigung oder in Kombination mit anderen Medien (z.B. Englischwörterheft).

[O-U-S]

Da die Schüler über unterschiedliche Computerkenntnisse verfügen und die PC-Nutzung in der Regel in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgt, sind sozial relevante Situationen entsprechend häufig. Offenheit erfahren die Schüler zunächst als Möglichkeit der *Experten*, Hilfen, Tipps und Unterstützung anzubieten. Umgekehrt entscheiden die anderen Schüler über Annahme oder Ablehnung der angebotenen Hilfe. Soziale Offenheit enthält zudem die (weitgehend) generelle Option zur Zusammenarbeit am PC, der Partnerkontrolle, dem Sich-Abwechseln etc.

4.3 Berufsbiographische 'Skizze': „*Wo habe ich vielleicht angefangen, meinen Unterricht zu öffnen ...?*“ (1b/23).

Wo habe ich vielleicht angefangen, meinen Unterricht zu öffnen, wo komme ich her? Wenn ich jetzt ganz weit zurückdenke, dann hat das sicher etwas mit meiner Arbeit an der Uni zu tun und mit Fragestellungen wie: Was ist das didaktisch Notwendige in der heutigen Zeit, was ist überhaupt in der heutigen Zeit, wenn man die Wirklichkeit vor Augen hat, das Wesentliche und Wichtige, was es zu lernen gilt und was setzt diese Wirklichkeit voraus im Umgang mit Kindern? (1b/23).

Einführungstext (50): Nachdenken über die Anfänge ihrer Offenheit

In diesem Kapitel (Bereich) steht Frau Esser als Lehrerin im Fokus des Interesses. Dabei ergeben sich in der Deskription drei Schwerpunkte (Hauptkategorien): erstens der berufliche Werdegang, auf den der Et. hinweist, zweitens unterstützende und belastende Momente im Berufsalltag (als Exkurs werden Daten zur Arbeitszeit angefügt) sowie drittens die Rolle der Lehrerin im OU (die Offenheit zu den anderen LehrerInnen der Schule wurde bereits in 4.2.3.1 dargestellt).

Frau Esser ist, wie schon festgestellt (4.1 IV.), als Person stark in den Schul-/Unterrichtsalltag involviert. Es sind tief greifende Erlebnisse mit einzelnen Kindern oder Freuden, Probleme und Belastungen des Alltags, die sie bewegen und auch bestimmend werden, über Schule und Unterricht nachzudenken und diese evtl. zu verändern. Auch die Begegnungen mit KollegInnen und Eltern hinterlassen Spuren im beruflichen Selbst von Frau Esser. Geprägt wurde sie zudem durch ihre Aus- und Fortbildung, was sich wiederum sehr konkret in Konzeption und Realisation ihres Unterrichts niederschlägt.

In summa ist eine Spannung in den Aussagen von Frau Esser zwischen einerseits faszinierenden Erfahrungen und einer sich herausgebildeten Gelassenheit und andererseits Belastungsempfindungen gegenüber den vielfältigen Aufgaben, Erwartungen und der Verantwortung für ihre Schüler zu konstatieren.

4.3.1 Beruflicher Werdegang: „... *wo komme ich her?*“ (1b/23).

Frau Esser befindet sich zu Beginn der Untersuchung acht Jahre im Schuldienst, hat davor ihr eineinhalbjähriges Referendariat absolviert, sodass sie einschließlich ihrer Praktika auf eine ca. zehnjährige Erfahrung als Lehrerin zurückblicken kann. Nach dem Abitur hatte sie ihr Lehramtsstudium (RU, SU) an der GH-Universität Siegen aufgenommen und war nach dessen Abschluss noch zwei Jahre bei Prof. Baldermann (ev. Theologie u. ihre Didaktik) als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig.

In den Ausführungen wird insgesamt deutlich, dass das Verständnis von OU, wie es Frau Esser zum Untersuchungszeitpunkt auszeichnet, weder auf ein besonderes Schlüsselerlebnis noch eine bestimmte Aus- oder Fortbildungsveranstaltung, noch eine spezielle Publikation, noch eine einzelne Person zurückzuführen ist. Vielmehr ist ein Entwicklungsprozess zu konstatieren, für den gleichwohl einzelne Einflussfaktoren skizziert werden können.

Zusammengefasst ergeben sich die folgenden Aspekte:

- **eine nachhaltige Beeinflussung hat Frau Esser durch das Studium des RU erfahren;**
- **OU war weder ein Thema in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase;**

- **in Ansätzen konnte sie Erfahrungen mit WP-Arbeit in der Kooperation mit ihrer Mentorin machen;**
- **durch Fortbildungsveranstaltungen hat die Lehrerin ihre Unterrichtskonzepte weiterentwickelt;**
- **OU wurde ansatzweise in einigen Fortbildungsveranstaltungen sowie in Fachzeitschriften thematisiert;**
- **ihre Vorstellungen von OU hat sie sich autodidaktisch erarbeitet;**
- **einzelne Menschen, besonders Kinder, haben ihre berufliche Entwicklung mitgeprägt.**

Essentials (54): Merkmale des beruflichen Werdegangs

a) Ausbildung: „*Da komme ich vom Religionsunterricht her und der Frage der Elementarisierung von Unterricht ...*“ (1b/28).

Die Lehrerin beginnt ihre sehr umfangreichen Ausführungen systematisch mit Reflexionen über ihre berufliche Genese (1b/23 – 109; s.a. Et 50).

Unmissverständlich macht sie hier bereits deutlich, dass die während der **Hochschulzeit** beginnenden (theoretischen) Reflexionen den Boden für ihre spätere konzeptionelle und schulpraktische Arbeit und damit auch der Öffnung ihres Unterrichts bereiten. Bereits bei diesen Reflexionen während des Studiums bilden die Kinder, der Umgang mit ihnen und die Frage nach ihrem Lernen, retrospektiv gesehen, die Basis. Direkte Impulse für OU hat Frau Esser an der Universität nicht erhalten (1b/323-332).

In ihrer grundsätzlichen Ausrichtung kommt sie von der Didaktik des RU her, insbesondere von *der Frage der Elementarisierung von Unterricht: Wie kann ich didaktisch so reduzieren, dass ich die Kinder da abhole, wo sie stehen, dass ich den einzelnen Kindern ... gerecht werde?* (1b/28; s. 4.1). Sehr klar ist ihre Einschätzung, dass sie entscheidend durch ihr RU-Studium und die Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin geprägt wurde und die dort erarbeiteten Grundlagen ihren gesamten Unterricht mit bestimmen (1b/84, 95).

Weniger prägend und aus der Sicht von Frau Esser auch weniger bedeutsam war dagegen die Ausbildung für den SU. Denn im Gegensatz zum Studium des RU standen dabei nicht die Schüler, sondern fachwissenschaftliche Fragestellungen im Vordergrund. Für den Bereich des SU hat sich die Lehrerin später während ihrer schulischen Tätigkeit selbständig einen entsprechenden offenen Ansatz erarbeitet, indem sie sich *sehr intensiv gefragt* hat, wie Kinder mit *Phänomenen* konfrontiert werden können, dass sie *ihre Fragen aufwerfen*, sich *selbständig Dinge* erarbeiten und so ein *Verstehensprozess* angestoßen wird (1b/42). Ausdrücklich verweist sie darauf, dass ihr dieses Verständnis von SU nicht im Studium vermittelt wurde, *denn dieses war ein wissenschaftsorientierter SU* (1b/100).

Kaum Bedeutung für die Entwicklung ihres OUs hatte auch ihr eineinhalbjähriges **Referendariat** (1988/89). Weder in Ausbildungsveranstaltungen noch in der Beratung ist OU thematisiert worden. Allerdings: *Vielleicht in Ansätzen in der Zusammenarbeit mit der Mentorin, dass die ebenso erste Schritte hin zum WP gemacht hat und dass man da gemeinsam gegangen ist und ausprobiert hat* (1b/330).

b) Fortbildung: „ ... der Anspruch, so über Fortbildung mehr so die eigene Konzeption im Hinterkopf zu haben ...“ (1b/340).

Frau Esser hat offensichtlich zu Beginn ihrer eigenständigen Lehrerinnenstätigkeit gewisse Defizite bzgl. ihrer Kompetenzen und als Konsequenz einen Fortbildungsbedarf festgestellt: *Diese Fortbildungen waren aber später, als ich in der Schule drin war und gemerkt habe, so, jetzt muss ich mir einen Schwerpunkt setzen* (1b/344). Auch ihre Hinweise, mit denen sie Fortbildung begründet, deuten in diese Richtung. Zunächst konkret: *Damit ich mich auch auf dieser Ebene (Lese-/Schreibprozess/HH) sicher fühle, um Kindern eben auch in ihren unterschiedlichen Lernentwicklungen Hilfestellung geben zu können* (1b/340). Und allgemein: *Es ist so der Anspruch, über Fortbildung mehr so die eigenen Konzeption im Hinterkopf zu haben ...* (1b/340).

Zum einen nahm die Lehrerin **institutionelle** Fortbildungsveranstaltungen in Anspruch. Dabei hat sie sich von *Jahr zu Jahr* einzelne Schwerpunkte gesetzt, z.B. Lese-Rechtschreibschwäche, Anfangsunterricht Mathematik, und *sehr viele* entsprechende Veranstaltungen besucht, z.B. Kongresse in Bremen und Aachen, und dadurch angeregt gezielt Literatur durchgearbeitet (1b/333-339; s.a. das Beispiel Fortbildung in Verkehrserziehung – 6/225). Dabei wurde ihr deutlich, *wie wichtig das ist, dass man so den Überbau im Hinterkopf hat: Wie lernt jemand Lesen und Schreiben ...* (1b/333). Von da an wurde ihre *ganze Arbeit mit der Rechtschreibung sehr viel systematischer und durchdachter* (16b/20). Wichtig ist für unsere Fragestellung, dass einige Fortbildungsveranstaltungen *auch so Ansätze von Offenheit enthielten* (1b/333).

Auch schulinterne Fortbildungen haben die Weiterentwicklung der Lehrerin unterstützt. So erwähnt sie einen interessanten *Mathetag* an ihrer Schule, in dessen Kontext geeignetes Material angeschafft wurde (3b/308). Ferner hat sie wichtige Informationen zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern in einer pädagogischen Konferenz erhalten (16b/60).

Einen zweiten Schwerpunkt bildet die **autodidaktische Fortbildung**, wobei die Rezeption entsprechender Publikationen ausdrücklich erwähnt wird. Zunächst spricht Frau Esser im Zusammenhang der Fortbildungsveranstaltungen von Literatur, die sie sich im Anschluss erarbeitet hat (1b/335), wobei OU *expressis verbis* nicht benannt ist. Weiter führt sie aus, dass sie jüngst als *Jahresschwerpunkt Wege des produktiven Rechenunterrichts* anhand der Publikationen von Wittmann rezipiert habe (1b/344). Zudem hat sie vom *Dieck-Verlag ein Konzept in die Hand gedrückt* bekommen (Die Schreibhandwerker¹), das in der Anwendung eine zusätzliche *Ordnungsstruktur* in ihre bis dahin schon praktizierte *Geschichtenwerkstatt* brachte (16b/455).

Die Lehrerin beschreibt am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Konzept 'Lesen durch Schreiben' von Reichen, wie sie kritisch und durchaus selbstbewusst Publikationen rezipiert und für ihre Arbeit nutzbar macht oder auch verwirft:

Ich hab in den Ferien lange das Material von Reichen noch einmal gründlich gelesen und hab immer den Eindruck gehabt, das ist mir nicht durchsichtig, es wird mir beim Lesen nicht deutlich, wie er so ein Schuljahr konzipiert und wie er letztendlich mit den Kindern arbeitet.

¹ Gerichhausen, S. (1998): Die Schreibhandwerker. Heinsberg.

Ich hab da ganz lange in den Heften gelesen, und es war komisch, hab ich gemerkt, das hat zu wenig mit mir zu tun und mit meiner Art, an Dinge heran zugehen. Wobei ich sagen muss, dass ich schon lange so begleitend seine Tabelle im Raum hängen gehabt habe, aber ich kann nicht das Schreiben erst mal vom Lesen koppeln, und ich hab immer das Gefühl bei ihm, es ist mir nicht sinnbehaftet genug. Es ist eine Methode, die er vorschlägt, und ich durchschaue nicht, wie er das Lernen mit Sinn behaftet. Ich hab mir dann gesagt, ich hab das zwar im Blick, aber das ist für mich nicht offen genug und entspricht nicht meinem sinnbehafteten Zugang (17/43).

Beispieltext (111): Die Lehrerin setzt sich kritisch mit dem Konzept 'Lesen durch Schreiben' auseinander

Insgesamt wird am Beispiel der Erarbeitung ihres Konzepts des Lese-Schreib-Prozesses erkennbar – über die Darstellung der Auseinandersetzung mit Reichen hinaus –, wie engagiert und gründlich Frau Esser sich einen solchen Sachverhalt erarbeitet: Sie besucht Kongresse mit einer entsprechenden Thematik und rekurriert auf Publikationen einiger auf diesem Feld profiliertesten Autoren, wie Brügelmann, Spitta, Reichen, Dräger, Andresen und Gerichhausen (s. 4.2.3.2.3.4).

Mit großer Wahrscheinlichkeit hat die Lehrerin Impulse für ihre Offenheit durch Fachzeitschriften erhalten. 'Die Grundschulzeitschrift', die Frau Esser regelmäßig zu lesen versucht, hat immer wieder einmal Offenheit thematisiert, so die Erinnerung der Lehrerin (1b/333; 7/1518). Auch die 'Grundschule', die Frau Esser ebenfalls liest (16b/335), hat vermutlich ihren Beitrag geleistet. Die konkrete Unterrichtsvorbereitung wird, zumindest partiell, durch entsprechende Publikationen gestützt (7/818).

Für die Entwicklung ihres OUs erscheint darüber hinaus besonders eine AG resp. ein Seminar relevant, das sie mit anderen KollegInnen *selbst so ins Leben gerufen* hat (1b/105), so Frau Esser. Etwa ein Jahr lang bildete eine Gruppe von KollegInnen verschiedener Schulen ein wichtiges Forum für die Lehrerin. Auf Eigeninitiative traf man sich, um den eigenen handlungs- und projektorientierten bzw. offenen Unterricht konkret weiter zu entwickeln, sich gegenseitig zu unterstützen, Ideen zu sammeln, auszuprobieren und auszutauschen. *In einer solchen Gruppe von Gleichgesinnten ist aber auch gegenseitige Kritik besser möglich und wird akzeptiert, weil man sich ja nicht in seinen Grundsätzen in Frage gestellt fühlt*, so die L. (1b/105-129).

c) Nachhaltige Beeinflussung durch Menschen: „... *es sind doch auch sehr stark unterschiedliche Menschen gewesen, die das mit geprägt haben*“ (1b/319).

Im Vordergrund der diesbzgl. Ausführungen von Frau Esser stehen **unterstützende Begegnungen**.

Wenngleich Professor Baldermann nicht expressis verbis genannt wird, so ist doch sein Einfluss auf die Genese der unterrichtlichen Grundsätze von Frau Esser, der Einfluss seiner Elementarisierung (s.o.) und seiner Bibeldidaktik sehr hoch einzuschätzen (s. 4.2.3.2.3.2).¹

Die Mentorin aus dem Referendariat wurde schon angeführt als einzige Person in der gesamten Ausbildung (1. u. 2. Phase), die durch Zusammenarbeit und *erste Schritte hin zum WP* (1b/331) diesbzgl. Erfahrungen für Frau Esser ermöglichte.

¹ Schönknecht (1997) spricht in vergleichbaren Kontexten von „Schlüsselpersonen“ (s. Kap. 6.1).

Ebenfalls ist hier die gegenseitige Unterstützung und damit auch eine nachhaltige Beeinflussung durch die KollegInnen der oben genannten Seminargruppe zu nennen. Weiter ist davon auszugehen, wenn auch nicht ausgeführt, dass verschiedene Personen ihrer zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen auf Frau Esser einen gewissen Einfluss ausgeübt haben.

Ausdrücklich als für sie bedeutsam werden von der Lehrerin – retrospektiv im Rahmen der Untersuchung – einzelne Kinder angesehen. Indem sie über Schüler mit Problemen, emotionalen Bedürfnissen, Hochbegabung etc. nachdenkt und berichtet, wird ihr klar, wie sehr diese entsprechend der je individuellen Bedingungen ihre berufliche Entwicklung, speziell auch die Entwicklung ihres OUs *mitgeprägt* haben: *Bei diesem Nachdenken fällt mir auch auf, dass es häufig einzelne Kinder sind mit ihren unterschiedlichen Geschichten, Lebensgeschichten, die eigentlich für mich auch bestimmend waren, Unterricht neu zu überdenken, zu verändern und zu öffnen.*¹ Im Umgang mit den Kindern im Schulalltag, im Zusammenleben mit ihnen zeigte sich nämlich für Frau Esser, dass sie nur mit einer entsprechenden Offenheit für die Probleme einzelner Schüler und einer individuellen Förderung den Kindern gerecht werden konnte. *Das hat, so die Lehrerin, aber natürlich auch dazu geführt, den Unterricht so zu organisieren, dass man auch Räume und Zeit findet für solche Kinder* (1b/233-320; s.a. 4.2.1).

Auch die Eltern haben einen, wenn auch indirekten, Einfluss auf ihre berufliche Sozialisierung gehabt. So berichtet sie mehrmals von Unterstützung durch Eltern: *Ich hab zwar viele Eltern, die das (ihren OU/HH) zu schätzen wissen und die mir das auch sehr deutlich zeigen oder auch ihre Arbeit mit einbringen sogar ...* (1b/173, 209). Beeindruckend und damit in einer gewissen Weise auch prägend war vermutlich für Frau Esser etwa das große Engagement und die Kompetenz einiger Mütter (z.B. kunsthandwerkliche Fähigkeiten und Theaterregie; s. 4.2.3.1.4).

Dass neben der beschriebenen Unterstützung gerade auch **kritische Anfragen** von unterschiedlichen Personen (-gruppen) in verschiedenen Kontexten und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen zu einer vertieften Reflexion und im Gefolge zur Ausschärfung der Unterrichtskonzeption bei Frau Esser führt, wird offensichtlich.

In Bezug auf kritische Eltern sieht die L. das sehr klar: *Aber da (am Elternabend/HH) findet auch kritischer Austausch statt, und es gibt sehr kritische Anfragen, und ich merke immer, dass ich ungeheuer sicher sein und eine ziemlich konkrete Vorstellung von der Konzeption meines OUs haben muss, die ich vertrete, und auch von dem, was Kinder eigentlich leisten können müssen oder sollen, und was ich dann auch entgegen halten muss, wenn Eltern so althergebrachte Formen von Unterricht einklagen. Ich muss also unheimlich viel für mich klar haben, um dagegen halten zu können* (1b/173). Später fügt sie im gleichen Kontext hinzu: *Deswegen muss man sich auch ganz anders vorbereiten, ganz anders rechtfertigen, für das, was man tut* (1b/199; 13).

¹ In diesen Kontext gehört die Erzählung im Vorabtext 1 (s. Kap. 4.1). Die darin geschilderte Erfahrung kann im Sinne der Kategorien von Schönknecht (s. Kap. 6.1) als „Schlüsselerlebnis“ für Frau Esser verstanden werden.

Auch die Auseinandersetzung mit KollegInnen kann solche Effekte haben, so jedenfalls kann eine Andeutung interpretiert werden: ... *dann wird man ganz anders gefordert ... Dann ist man dann von den Kollegen, je nachdem, was die für eine Arbeit machen, sehr viel eher anfeindbar, eher kritisierbar* (1b/13-22). In diesem Zusammenhang ist auch eine Episode von einer Fortbildungsveranstaltung erhellend. Die L. berichtet: ... *als wir zusammen in der Kneipe saßen ..., aber in einem Moment auf das Stichwort WP kamen, da schwallte mir so eine Aggression und so ein Widerwillen ... entgegen ...* (6/225). An dieser Stelle herausgefordert, erläutert die L. nun Integration und Funktion ihres WPs, was die KollegInnen *dann wieder nachdenklich gemacht* hat (6/225-253).

d) Reflexionen und Entwicklung: „... Schwerpunkte, die man sich setzen sollte, um ein Stück weiterzukommen“ (1b/105).

In diesem Abschnitt werden zunächst Aspekte berufsbezogener und die Person der Lehrerin betreffender Reflexionen zusammengetragen, die Frau Esser in den unterschiedlichen Kontexten en passant erwähnt und die jeweils für sich genommen nur begrenzte Bedeutung haben.¹ In der Summe sind sie aber ein weiterer Beleg für die reflexive und differenzierte Grundhaltung, wie sie etwa schon im Kontext ihrer autodidaktischen Fortbildung aufgezeigt wurde. Grundsätzlich hat die Lehrerin die Erfahrung gemacht, *wenn du anfängst Dinge quer zu durchdenken und konkreter zu reflektieren, dann kriegst du eine Struktur und eine Ordnung rein* (16b/20). Außerdem hat sie den Anspruch, grundsätzlich offen für Evaluationen ihrer Arbeit zu sein (12/88).

In einigen Anmerkungen der Lehrerin fällt auf, dass vor allem Anfragen, Kritik und Rechtfertigungsdruck von außen Reflexionen über die eigene Position provozieren. Es zeigt sich aber auch, dass Frau Esser nicht mit Rückzug, Ignoranz, Indifferentismus oder pauschaler Gegenkritik reagiert, vielmehr führen die Anwürfe aus unterschiedlichen 'Lagern' (Gegnern und Befürwortern von OiU) zu einem Nachdenken, evtl. zur Ausschärfung der eigenen Position und differenzierten Stellungnahmen der Lehrerin.

Für die Bereiche der KollegInnen und Eltern haben wir das oben bereits gezeigt, etwa wenn die letztgenannten *althergebrachte Formen von Unterricht einklagen* und Frau Esser dafür Verständnis zeigt, sich damit auseinandersetzt und *ungeheuer sicher sein und eine ziemlich konkrete Vorstellung von der Konzeption* ihres OUs haben muss, *um dagegen halten zu können* (16b/173).

Besonders deutlich wird die reflexiv-abwägende Haltung der Lehrerin – zwischen Offenheit und Bewahrung – in der folgenden Aussage, die sie in der Auseinandersetzung mit dem Kritikertext macht (s.a. 4.2.3.2.1.2.2):

Ich jedenfalls sehe auch meine Grenzen. Ich sehe die aber nicht an der Stelle, wo diese Kritiker die festschreiben. - Und ich weiß auch nicht, in welche Richtung sie gerne zurück-

¹ Zumeist wurden diese Aspekte bereits in anderen Kontexten erwähnt. Hier sind sie noch einmal aus der Perspektive berufsbezogener Reflexionen aufgeführt. Hingewiesen sei auch darauf, dass die anthropologisch-pädagogische Grundhaltung von Frau Esser, die sowohl an christlichen Grundwerten als auch den Kindern orientiert ist und über die die Lehrerin bereits im ersten Interview reflektierte, schon herausgearbeitet wurde (s. 4.1).

schwingen wollen, was so das Gegenüber ist, das Anzustrebende. Weil ich mir nicht vorstellen kann in unserer heutigen Zeit, was ist, wenn wir nicht offen sind, keine Räume öffnen und nicht offen arbeiten. Eine gewisse Offenheit im Unterricht ist heute unabdingbar, um den vielen Anforderungen gerecht werden zu können.

Für mich heißt Öffnung, ich muss offen bleiben, offen für Evaluation. Ich muss aber auch versuchen, ein Stück weit an dem, was ich als gut befunden habe und was ich vom Unterrichtsgeschehen und vom Unterrichtsprinzip her für eine gute Sache erachte, festzuhalten, auch wenn dagegen jetzt vom Zeitgeist her oder von der Strömung her angeredet wird. Ich muss die Chance haben, denke ich, an so etwas festzuhalten und nicht immer nur offen zu sein und alles mögliche Neue auszuprobieren und denken, so das muss jetzt sein, weil es Trend ist. Das gilt auch für Inhalte (12/89).

Beispieltext (112): Die L. reflektiert über Veränderungen des Unterrichts

Neben externen Anwürfen führen aber auch 'interne Anfragen' zu einem Nachdenken von Frau Esser. So sind es nicht zuletzt die Kinder, ihre Schicksale, die die Lehrerin in Reflexionen über ihre Position und ihre schulisch-unterrichtliche Arbeit führen (s.o.). Ebenso lösen die vielfältigen Belastungsfaktoren immer wieder ein Überprüfen von Strategien und Praktiken aus und führen die Lehrerin zu der Frage, *was für ein Gewicht bekommen diese Kinder und wie viel Gewicht bekommt das eigene Leben* (3b/190; s.u.).

Eine besondere Bedeutung kommt auch hier im Kontext der Reflexionen über die eigene Position der Leistungsbewertung zu (s. ausf. 4.2.3.1.2.4.1). Frau Esser sieht dies sehr klar:

Deswegen (der Leistungsbewertung/HH) werde ich auch immer wieder angefragt (nicht von außen/HH): Was mache ich denn jetzt, oder: Wie gehe ich damit um?, oder: Was schaffe ich für ein Selbstverständnis über Leistung, wenn ich diese Noten geben muss jetzt?, und: Wie wird da was fest geschrieben? (6/182, 74).

Beispieltext (113): Die L. reflektiert über ihre Position zur Leistungsbewertung

In Einzelfällen sind es ganz alltägliche Dinge, die ein Nachdenken der Lehrerin über ihren Unterricht auslösen (6/256), etwa ihre Beobachtungen des Lernprozesses einzelner Kinder (6/283, 293) oder die *zerknittert(en)* Arbeitsblätter von Schülern (*Abeitsblätterwirtschaft* – 3b/326).

Die Bemerkung einer Schülerin zu den HA motiviert die Lehrerin zu einer grundsätzlichen Aussage ihres Berufsverständnisses. Einerseits sollen die schulisch-unterrichtlichen Aufgaben Freude bereiten und tun dies auch, andererseits geht die Lehrerin manchmal nicht gerne zur Schule, und es kann auch nicht nur der *Spaß* sein, der sie *voran treibt*. *Manchmal muss man sich auch durchbeißen* (6/261; s.u.).

Auch die Auswahl unterrichtlicher Themen führt bei Frau Esser zu prinzipiellen Überlegungen. Eigene Interessen und Grundsätze werden dabei ebenfalls berücksichtigt:

Und Themen, die eben auch für mich selbst immer wieder Neugierde beinhalten und eigene Interessen. Es ist ja nicht immer nur eine Orientierung an den Kindern gewesen, sondern es waren auch Themen, wo ich gedacht habe, die unser Leben nachhaltig bestimmen, ja die für unser eigenes Leben und für die Gestaltung auch des gemeinschaftlichen Lebens auf Dauer auch wichtig und wertvoll sind (1b/88).

Beispieltext (114): Bei der Auswahl von Unterrichtsthemen kommen auch die Interessen der L. vor

Reflexionsmomente der Lehrerin beziehen sich ferner auf Aspekte ihrer Kompetenzen bzw. von LehrerInnenkompetenzen¹ allgemein (stichwortartig):

- LehrerInnen sollten über eine ausgeprägte Fähigkeit zur Lernprozessdiagnose verfügen (12/70);
- wichtig ist die Fähigkeit, *immer wieder kritisch die Inhalte seines Unterrichts zu hinterfragen* (6/256);
- als LehrerIn muss man lernen, so Frau Esser, die Schule ein Stück weit zurückzustellen (3b/190) und auch eigene Defizite zu akzeptieren (6/404).

Schließlich äußert Frau Esser in ihren Reflexionen, dass der Wunsch nach Veränderung der Schule ein Motiv ihrer Arbeit ist (1b/13), aber sie auch die Bereitschaft hat, ihren Unterricht zu verändern (1b/105, 115, 333); dass ihr pädagogische Kompetenzen ebenso wichtig sind wie eine tiefgehende Auseinandersetzung mit grundsätzlichen schul- und unterrichtsbezogenen Fragen (3b/143); dass sie keinen streng getrennten Fächerunterricht machen kann, sondern dass ihr Gesamtverständnis von Schule und Unterricht ein fächerübergreifendes Lernen voraussetzt (1b/97) und nicht zuletzt, dass Offenheit in Schule und Unterricht außerordentlich bedeutsam für ihre Berufszufriedenheit ist (s.u.).

Die angeführten vielfältigen Reflexionen zeigen, dass sich Konzeption und Realisation des (offenen) Unterrichts in einer mehr oder weniger permanenten Entwicklung befinden. Dies sieht auch Frau Esser so.

Die ersten Schritte zur WP-Arbeit mit der Mentorin wurden schon erwähnt. In ihrem eigenen Unterricht hat die Lehrerin zunächst den Schülern, beginnend mit einem 1. Schuljahr (1996/97), einzelne WP-Stunden zur Verfügung gestellt, wo diese lediglich entscheiden konnten, *wann sie was erledigen* (1b/67). Mit zunehmender Selbständigkeit konnten die Schüler für den Ablauf einer Woche *ihre persönlichen Themen oder ihre persönliche Aufgaben* wählen. Die Schüler bekamen zunehmend Raum, den Unterricht in Inhalt und Form zu durchschauen und mitzugestalten (1b/53, 66, 71). Ausdrücklich erwähnt sie, dass sie daran *in den letzten Jahren immer gearbeitet habe* (1b/53).

Wichtig erscheint zudem ihre Entwicklung von *den anfänglich unendlich vielen(n) Karteien* (3/317) und der *Arbeitsblätterwirtschaft* (3b/326) hin zu dem Versuch, über Themenbücher Kindern *den Wert ihrer Arbeit ... zu vermitteln ...* (3b/331). Dies auch, um bei den Kindern der Tendenz zur Oberflächlichkeit entgegenzutreten, weil nämlich sonst *alles so husch, husch erledigt und abgehakt und weggepackt wird* (3b/337).

Ebenso hat sich ihre Haltung zur Kontrolle von Schülerarbeiten verändert: Wurde von ihr zunächst z.B. jeweils am Wochenende jeder einzelne *WP durchgeackert* etc., so beschränkt sie sich inzwischen auf Stichproben (3b/212). Frau Esser gibt auch den Hinweis, dass sie den Schülern heute gegenüber *früher* immer mehr Raum für individuelle Lerntempi etc. einräumt (1b/354).

Eine Veränderung konstatiert sie ferner für ihre Materialordnung: Von einer Jahrgangssystematik hin zu jahrgangsübergreifenden Sachthemen (3b/288).

¹ Diese Aspekte sind teilweise lediglich angedeutet, sodass sie kein eigenständiges Unterkapitel rechtfertigen.

Für unsere Fragestellung von besonderem Interesse ist ihre Entwicklung im Umgang mit und der Gestaltung von Arbeitsblättern hin zu mehr Offenheit für die Schüler. Eindrücklich schildert sie dies:

Wenn ich heute AB herausgreife von vor 4 Jahren oder 8 Jahren und überlege, wie ich etwa im SU Inhalte aufbereiten kann mit Schülern, dann merke ich, dass ich vieles schon wieder fallen lasse, weil dabei zuviel vorgegeben ist. Ich entscheide jetzt dezidierter, was ist Bild- oder Textmaterial, mit dem die Kinder selbst Inhalte eröffnet bekommen, um ihre eigenen Gedanken darin wieder zu finden und zu ordnen. Z.B. haben wir uns jetzt mit dem Thema beschäftigt: Enten können schwimmen, Hühner nicht. Wir hatten eine Geschichte, wo ein Huhn Enteneier ausgebrütet hat, und dann haben die sich darum gestritten, wer da brütet. Als die aber geschlüpft waren, konnten die Küken der Huhnmutter genau so folgen wie der Entenmutter, nur als dann irgendwann die Situation kam, dass die aufs Wasser wollten, da hat das Huhn gemerkt, hier ist eine Grenze. Daraus ergab sich die Frage, wie kriegen wir jetzt heraus, warum ein Huhn nicht schwimmen kann. Dann haben sich die Kinder in Büchern informiert und Infos zum Teil mitgebracht, und jetzt will ich sie dazu führen, ihre Behauptung, z.B. haben die rausgekriegt, Enten hätten Schwimmfett, zu verifizieren. Und wir wollen jetzt dazu Versuche machen, und ich überlege immer, was gebe ich ihnen. Gebe ich ihnen ein AB zum Versuchsaufbau, das mache ich jetzt nicht mehr, früher habe ich das gemacht, sondern wir besprechen gemeinsam, wie könnte der Versuch aussehen. Die Kinder entwickeln das dann selbst in Gruppen weiter, und wir überlegen auch, wie wir die Ergebnisse zusammentragen und für alle sichtbar machen. Früher hätte ich ein AB mit Lückentexten entwickelt, und jetzt ist mir die Einengung dadurch klar, denn ich muss denen eher Bildmaterial usw. geben, das zu Fragen etc. anregt und Kinder dann im Anschluss an ihre Versuche mit eigenen Sätzen selbst Ergebnisse formulieren. Oder wo sie selbst ein kleines Entenbuch oder ein Entenplakat oder in der Gruppe so etwas gemeinsam zusammentragen, diskutieren und sich selbst fragen müssen, zu welchem Ergebnis sind wir denn gekommen. Das haben wir mit eingefetteten Federn probiert. Da merke ich, dass ich den einzelnen Kindern Raum gebe, mehr ihre eigenen Gedanken zusammenzufassen, dann beherrschen sie das Thema erst wirklich. Das ist spannend, auch so diese Entwicklung bei mir selbst (21b/ 8).

Beispieltext (115): Entwicklung im Umgang mit Arbeitsblättern hin zu mehr Offenheit

Auch zu ihrer eigenen Entwicklung als Person macht Frau Esser Andeutungen. Zunächst weist sie darauf hin, dass sie eine reflexive Grundhaltung einnimmt (s.u.), sich auf einem Weg sieht, auf dem es gilt, *ein Stück weiterzukommen* (1b/105). Konkret benennt sie die folgenden Aspekte (stichwortartig):

- bei der Entwicklung und Ausgestaltung offener Konzepte eine zunächst steigende Belastung, die sich aber in Folge zunehmender Systematik, Arbeitsökonomie (1b/153, 165) und eines *professioneller(en)* Handelns auf der Basis des erarbeiteten know hows (3b/207) sowie Materials (3b/285) reduzierte (s.u.);
- den Lernprozess, *ein Stück weit Schule auch zurückzustellen ...* (3b/190) und *auch so eine Gelassenheit zu entwickeln* (3b/212; s.u.);¹
- schließlich eine gewachsene Souveränität im Loslassen leistungsstarker Schüler auf ihrem je individuellen Weg, was sie sich *früher ... gar nicht zugetraut* hätte (1b/354).

¹ Hier speziell bzgl. der Kontrolle von Schülerarbeiten.

4.3.2 Unterstützende und belastende Faktoren¹: „... *das stressigere, aber auch das, was einen immer auch wieder aufbaut*“ (3b/165).

Die umfangreichen Ausführungen von Frau Esser und die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass die Lehrerin im Schul-/Unterrichtsalltag Situationen erlebt und Erfahrungen macht, die ihr gut tun, die sie als Bestätigung und Unterstützung empfindet. Es zeigt sich aber auch, dass sie zahlreiche belastende Momente und Dilemmata erfährt. Auch hier sind es wieder primär die an Schule und Unterricht beteiligten Menschen – allen voran die Schüler –, die unterstützen oder belasten. Darüber hinaus überrascht es nicht, dass das System Schule besondere belastende Momente enthält.

In einer eher beiläufigen Bemerkung deutet Frau Esser Aspekte ihres Berufsverständnisses und ihre Haltung im Umgang mit beruflichen Belastungen und Pflichten an. Eine Schülerin hatte in einem Gespräch ihre zeitweilige Schulunlust zum Ausdruck gebracht. Die Lehrerin erwiderte ihr: *Weißt du, ich geh manchmal auch nicht gerne (in die Schule/HH), und unser Leben besteht auch nicht nur darin, alles abzuklopfen, ob es uns Spaß macht oder dass uns der Spaß alleine voran treibt. Manchmal muss man sich auch durchbeißen* (6/261).

Dass konkrete Belastungen aber nicht immer hingenommen werden müssen (im Sinne eines Sich ... Durchbeißen), macht die Lehrerin auch deutlich. So hat sie aus der Erfahrung mit kritischen Eltern Konsequenzen gezogen. Sie bereitet sich auf die Begegnung mit ihnen gut vor und lässt sich nicht mehr ohne weiteres *unter Druck setzen* (1b/173; s.u.). Auch ihre Alltagsbelastungen versucht sie partiell zu reduzieren (3b/316; 6/379) sowie einen gewissen (inneren) Abstand zur Schule zu gewinnen (s.u.).

Nach Einschätzung von Frau Esser nehmen seit Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit ihre Belastungen ab (mit wenigen Ausnahmen wie der steigenden Unterrichtsverpflichtung; s.u.) und in gleichem Maße unterstützende Momente zu, da sie *inzwischen immer öfter auch Früchte ihrer bisherigen Arbeit* ernten kann (13*/162). Dies gilt sowohl für die Entwicklung der Schüler hin zu mehr Selbständigkeit als auch für ihren immer besseren Umgang mit KollegInnen und Eltern sowie mit systembedingten Belastungen (z.B. Kontrolle von Schülerarbeiten; s.u.). Die in dieser Entwicklung angedeutete positive Grundhaltung von Frau Esser zu ihrem Beruf findet eine Bestätigung in ihrer allgemeinen Berufszufriedenheit. Unsere Frage,² wie sie diese einschätzt, beantwortet sie mit *positiv*. Außerdem würde sie den Beruf der Grundschullehrerin wieder wählen.³

¹ Systematik und Terminologie sind von Schönknecht (1997, 111) übernommen. Wichtig erscheint folgender Hinweis: Die deskribierten unterstützenden und belastenden Faktoren beziehen sich nicht auf einen bestimmten Stichtag, sondern sie werden als Spektrum verstanden, als Potential unterstützender und belastender Momente, wie es sich in den Jahren des Forschungsprozesses ergab. Eine Stichtagregelung scheint wenig sinnvoll, da die Belastungen von Schultag zu Schultag, von Schuljahreszeitraum zu Schuljahreszeitraum etc. stark differieren können. Da unsere Datenerhebung über mehrere Jahre erfolgte, kann eine Entwicklung beschrieben werden.

² Wir legten der L. die folgende Formulierung mit der anschließenden Skala vor: *Meine allgemeine Berufszufriedenheit schätze ich wie folgt ein – positiv / eher positiv / zufriedenstellend / eher negativ / negativ*. Die L. kam zu der Einschätzung: *positiv* (36/18).

³ Wir legten der L. die folgende Formulierung mit der anschließenden Skala vor: *Ich würde wieder den Beruf der Grundschullehrerin wählen – ja / eher ja / weiß nicht / eher nein / nein*. Frau Esser beantwortete die Frage mit *ja* (36/18).

Zusammengefasst ergeben sich folgende Aspekte:

- **Die an Schule beteiligten Menschen (Schüler, KollegInnen, Eltern) bilden unterstützende, aber teilweise auch belastende Faktoren für Frau Esser;**
- **das System Schule mit seinem Zwang zur Benotung etc. wird überwiegend als belastend von der Lehrerin empfunden;**
- **spezifische Momente von Unterstützung, aber auch von Belastung ergeben sich im Kontext von Offenheit;**
- **insgesamt nehmen die belastenden Momente ab, da die Lehrerin zunehmend die Früchte ihrer Arbeit ernten kann.**

Essentials (55): Unterstützende und belastende Faktoren

4.3.2.1 Unterstützende Faktoren: „... es sei sehr schön für sie, inzwischen immer öfter auch Früchte ihrer bisherigen Arbeit ernten zu können“

(13*/162).

a) Schüler: „... und wie viel mehr sie selbst in die Hand nehmen, das ist sehr spannend“ (1b/67).

Bei den Aussagen von Frau Esser, in denen sie zum Ausdruck bringt, dass sie sich freut, sich bestätigt und unterstützt fühlt, fällt (bis auf Ausnahmen) zweierlei auf: Erstens beziehen sie sich in der Mehrzahl auf die Schüler, auf etwas, was die Schüler können, was ihnen gelingt, und zweitens wird häufig ein Zusammenhang zur Offenheit im Unterricht hergestellt. Offenheit ist es, die den Schülern gut tut, die ihre Entwicklung zu mehr Selbständigkeit und die Entfaltung von Kreativität ermöglicht. Tritt das dann ein, dann tut dies auch Frau Esser gut und bestätigt ihre Arbeit.

Bemerkenswert ist zudem, dass die Lehrerin kaum direkt von 'Freude über ...', Bestätigung etc. spricht, sondern häufig den Terminus *spannend* verwendet. Wir interpretieren diese Bewertung als Bestätigung und Unterstützung, da die jeweiligen Kontexte dies nahelegen (s.u.).¹

Allgemein findet Frau Esser es *sehr spannend* zu sehen, wie die Schüler in Folge der ihnen gewährten Freiräume *selbständiger* werden und immer mehr *selbst in die Hand nehmen*. Das ist, so fügt sie nach einer kurzen Pause im Interview an, *eigentlich auch bestätigend* (z.B. 1b/67; 4*).

In diesem Zusammenhang ist es für die Lehrerin *spannend*, die individuelle Entwicklung der Schüler zu sehen, für die sie eine besondere Möglichkeit in der von ihr praktizierten Transparenz bzgl. der Unterrichtsstrukturen – eine Form von Offenheit – sieht (1b/64). Damit korrespondiert ihre Beobachtung, und auch das findet Frau Esser *spannend*, dass die Schüler *schon eine ganze Menge verstanden haben von dem, wie wir lernen und wo es auch vielleicht drauf ankommt*. Beobachten kann sie dies in offenen Unterrichtssituationen, in denen die Schüler durch Eigeninitiative die Lehrerrolle übernehmen und Teile des Unterrichts leiten (1b/370).

¹ Eine Bestätigung für diese Einschätzung fanden wir auch in einer positiv besetzten Gestik und Mimik der Lehrerin in den entsprechenden Interviewphasen.

Am Ende des 3. Schuljahrs sind die Schüler schon weit entwickelt und geben der Lehrerin viel Grund zur Freude:

Die L. teilt mir noch kurz mit, dass sie gestern erstaunt und hoch erfreut war, wie viele Ideen inhaltlicher und methodischer Art die Schüler für den TP eingebracht hätten. Der gesamte Plan sei zum ersten Mal komplett von den Schülern vorgebracht worden, und es sei sehr schön für sie, inzwischen immer öfter auch Früchte ihrer bisherigen Arbeit ernten zu können. Dies treffe im Übrigen auch auf das Theaterstück zu, wo die Schüler sehr selbständig und sehr kreativ dran arbeiteten. Sie weist noch darauf hin, das Daniela, die sonst eher zurückgezogen, teilweise ängstlich und kontaktscheu sei, als Protagonistin regelrecht auflebe, so dass sie kaum wiederzuerkennen wäre (13/162).*

Beispieltext (116): L. ist froh, dass sie immer öfter Früchte ihrer Arbeit ernten kann.

Auch die wachsende Sensibilität der Schüler für soziale Fragen ist für Frau Esser *total spannend*. In einer offenen Gesprächsphase über Lerninhalte wird dies eindrücklich belegt:

Heute war es so, da sagte ich, da ging's so um die Frage, wer in der Schule arbeitet, und die Kinder natürlich auch, und da fragte ich, ja was müssen die sich denn hier erarbeiten, die können doch schon alles, und da sagte einer: Nee, nee, Lesen, Schreiben, Rechnen lernen. Ich sagte dann: Aber das könnt ihr doch jetzt. Und da sagte einer: Aber Teilen lernen, das müssen wir auch noch. Das fand ich dann auch spannend, zu hören, worauf kommt es denn jetzt noch an. Also eben nicht nur Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern Teilen, dem Anderen Zuhören (Einwurf durch HH: Ah so, nicht das mathematische Teilen). Das Teilen, nein, nicht das mathematische, das fand ich total spannend, so rauszuhören, was habt ihr denn eigentlich auch schon für euch verstanden, was so an sozialem Lernen stattfindet. – Dem Anderen zu helfen. Das find ich immer ganz spannend zu sehen, auf welche Ebene der Reflexion befinden die sich jetzt, was durchschauen sie. Das ist aber natürlich auch sehr unterschiedlich, es gibt ja auch Kinder, die so was wahrscheinlich auch am Ende des 4. Schuljahrs noch nicht durchschaut haben (1b/370).

Beispieltext (117): L. findet es total spannend, wenn Schüler zunehmend für soziale Fragen sensibel sind.

Die Lehrerin findet es *schön*, wenn Schüler sich in unterrichtlichen Freiräumen gegenseitig *anstoßen und kreativ werden* und etwa im WP zusammengesetzte Namenwörter, Rätsel, Gedichte etc., ohne dass diese Thema des Unterrichts sind, einbringen oder selber entwerfen. ... *Das find ich auch immer spannend*, so Frau Esser weiter, *die Vielfalt an Ideen, die in denen drin steckt und die auch Raum finden durch den WP (3b/121; 6/103).*

Sehr erfreut und *fasziniert* zeigte sich die Lehrerin ferner von der *Initiative und der Power* der Schüler, die diese von dem Vorschlag, über die Vorbereitung bis zur Durchführung einer 'echten' Eisdiele im Kontext der Addition mit Geldbeträgen zeigten. Schüler hatten die Idee und brachten diese, offensichtlich auf dem Hintergrund entsprechender Erfahrungen mit Offenheit der Lehrerin, wie selbstverständlich ein. Frau Esser entsprach den Wünschen der Schüler und zeigte sich retrospektiv begeistert von der Selbständigkeit und den Kompetenzen, die die Schüler auf diesem Weg entfalten konnten (4*/51). Diese Begeisterung vermittelt sie auch den Schülern zu Beginn des Unterrichts: *Ich finde das ja fantastisch, was ihr hier so aufgebaut habt (4*/27).*

Neben der Entwicklung der Schüler zu mehr Selbständigkeit, Kreativität etc. sind aber auch die Schüler selbst, das gemeinsame Leben mit ihnen während der Schul-/Unterrichtszeit ein unterstützender Faktor.

Die folgende Schilderung zeigt allerdings zunächst, dass der Umgang mit den Schülern durchaus Stress bereiten kann, dass dieser Umgang die Lehrerin aber aufbaut und sie sich letztlich im Kreis ihrer Schüler am wohlsten fühlt.¹ Wichtig erscheint ihr der Hinweis, dass man als Lehrerin für eine fröhliche und entspannte (Lern-)Atmosphäre sorgen sollte:

Ich denke, so die meiste Zeit, klar, die verbringe ich im Klassenzimmer und im Grunde genommen mit den Schülern, das find ich auch das stressigere, aber auch das, was einen immer auch wieder aufbaut. - Und wenn ich selber gut drauf bin oder gelassen und nicht genervt und merke, dass ich dann auch häufig irgendwelche Späße machen kann und einfach viel lachen kann. Ich versuche schon so bewusst eine Atmosphäre zu schaffen, wo ich das Gefühl hab, dass man sich da wohl fühlt, dass den Kindern das gut tut und wo die eigentlich ein Recht drauf haben, wo so ein entspanntes Lernen möglich ist. Das sollte man als L. akzeptieren. Dann fühl' ich mich da auch am wohlsten (3b/165).

Beispieltext (118): Der Unterricht in der Spannung zwischen Belastung und Wohlbefinden für die Lehrerin

Die in einem anderen Kontext (4.2.1.2) schon angesprochene Briefchenkorrespondenz ist hier noch einmal zu nennen. Die Briefchen, in denen sich Schüler und Lehrerin gegenseitig schulische und persönliche Dinge mitteilen – meist nett, aber durchaus auch kritisch – tragen nicht nur zum Wohlbefinden der Schüler bei. Für Frau Esser sind sie ein unterstützender Faktor, sind sie doch Zeugnis eines gegenseitigen Vertrauens, einer Wertschätzung durch die Schüler und eine Bestätigung von Offenheit im Umgang miteinander. Diese plausible Annahme wird durch die Inhalte und die liebevolle Gestaltung der dokumentierten Briefe (s.o.) sowie die sichtbare Freude, mit der Frau Esser eines der Briefchen entgegennimmt (2*/71), gestützt.

Hingewiesen sei hier noch auf ein weiteres schülerbezogenes entlastendes und damit unterstützendes Momentum für Frau Esser. Ihre Erfahrung, dass die Schüler, die aus ihrer Klasse zum Gymnasium gewechselt sind, dort auch *klar* kommen, wertet die Lehrerin als Bestätigung ihrer Arbeit. Sie lässt sich daher nicht mehr mit dem Hinweis auf die weiterführenden Schulen unter *Druck* setzen bzw. setzt sich selbst nicht mehr einem diesbzgl. *Druck* aus (1b/471-495).

b) Kollegiumsbezogene unterstützende Faktoren: „Das stell ich mir wirklich schön vor ...“ (3b/423).

Frau Esser benennt einige kollegiumsbezogene Aspekte, die aus ihrer Sicht für einen gelingenden Berufsalltag wünschenswert sind und somit als potentiell unterstützende Faktoren angesehen werden können. Im Vordergrund steht dabei, wie schon ausführlich in Kapitel 4.2.3.1.3 dargelegt, die Kooperation mit den KollegInnen als gegenseitige

¹ Wir hatten die Lehrerin nach den drei Arbeitsplätzen Klassenraum, Schule allgemein und häusliches Arbeitszimmer gefragt. Besonders bei Gesprächen im Lehrerzimmer fühlt sie sich nicht immer *zu Hause* (3b/143).

Unterstützung sowohl in der programmatischen Entwicklung als auch in der Alltagsarbeit.¹

Es ist für alle schon eine große Erleichterung, wenn im Kollegium Basisdemokratie und eine offene Kooperation herrschen (14b/63; s.a. 4.2.3.1.3).

Wenn man das seltene Glück hat, so Frau Esser, findet man Leute, die mit einem gemeinsam an einem Strang ziehen oder gemeinsam etwas entwickeln wollen (1b/18, 144; 3b/143; 14b/39). Sie spricht von einer Vision, wo die Kollegen aufeinander zugehen, sich gegenseitig öffnen und über ihre Stärken und Schwächen untereinander austauschen, von einander profitieren (14b/24). Der Schulleitung kommt dabei eine wichtige Funktion zu. Sie muss alle gleich behandeln, Polarisierungen ausgleichen und dafür sorgen, dass unterschiedliche Positionen, die bei allem Bemühen um ein gemeinsames Konzept nicht auszuschließen sind, Raum im Kollegium finden (14b/63).

Ihre Vorstellungen einer Zusammenarbeit im Alltag konkretisiert sie an anderer Stelle und deutet auch das entsprechende Unterstützungspotential an:

..., dass man so an ganz konkreten Sachen gemeinsam arbeitet, gemeinsam überlegt, wo bekommt man was her und auch gemeinsam etwas sieht. Man kann ja wirklich unendlich viel Zeit gewinnen und sich auch die Arbeit erleichtern, wenn man mit mehreren sagt: So, wir nehmen uns das Thema vor und tragen erst mal zusammen. Das sind dann vielleicht auch Leute, die schon Sachen gesammelt haben, die schon Ideen haben, die schon was ausprobiert haben, und dann hat man einen Fundus.

Ich hab immer gedacht, man müsste so eine Kistenwirtschaft, so eine Kistenarbeit anlegen, also die Kiste für das und die Kiste für das und dann hättest du da eine Bandbreite drin. Also nicht nur irgendwelche Kopien, sondern interessante Experimente oder Spiele oder jetzt eben auch so was wie Begleitmaterial für den Computer oder, oder und eben nicht nur eine Sammlung von Arbeitsblätter, mit denen die Kinder sowas durchbeißen müssen. Dafür müsste es in der Nähe so eine Institution geben, so was wie eine Lernwerkstatt. Das stell ich mir wirklich sehr schön vor (3b/418-427).

Beispieltext (123): Eine Kooperation mit KollegInnen unterstützt die Arbeit der Lehrerin

Eine unterstützende Wirkung entfalten aus Sicht der Lehrerin die folgenden kollegiumsbezogenen Aspekte:

- ein insgesamt pädagogisches Klima an der Schule (z.B. erkennbar an einem entsprechenden Reden und Handeln),
- eine Bereitschaft zur intensiven Zusammenarbeit sowie gründlicher, tiefgehender Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemen;
- gegenseitige Akzeptanz, Toleranz und ein konstruktives Miteinander sowie
- basisdemokratische Prozesse.

c) Eltern und außerschulische Personen²: „Und wo das von denen als großer Gewinn angesehen wird“ (1b/233).

Neben den Schülern sind es aus dem Kreis der an Schule beteiligten Menschen vornehmlich die Eltern, die für Frau Esser zu unterstützenden oder auch belastenden (s.u.) Faktoren werden können.

¹ In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass es für Frau Esser im Berufsalltag auch belastende Momente in der kollegialen Zusammenarbeit geben kann.

² Wir nehmen diese Unterscheidung vor, da wir Eltern als im weiteren Sinne zur Schule gehörend ansehen.

Wie schon an anderer Stelle (4.2.3.1.4 II. c) ausgeführt, entwickelt sich das Verhältnis von Frau Esser zu den meisten Eltern nach deren anfänglichen Vorbehalten gegenüber der Unterrichtskonzeption positiv. Die guten Erfahrungen der Eltern mit der Lehrerin ihrer Kinder (s. etwa 4.2.1.3), nicht zuletzt deren gute Lernerfolge, lassen viele von ihnen zu einem unterstützenden Faktor für Frau Esser werden. Dies zeigt sich auf vier verschiedenen Ebenen, in dem sie

- die Arbeit der Lehrerin verbal bestätigen (z.B. *großer Gewinn, große Möglichkeit*; 1b/233, 244);
- die (offene) Schul-/Unterrichtsarbeit der Lehrerin im Alltag unterstützen (z.B. Theater-AG; 14b/100);
- ein beachtliches Vertrauensverhältnis aufbauen (z.B. 6/412) sowie
- als Gesprächspartner über pädagogische Fragen zur Verfügung stehen (3b/163).

Einige Eltern werden bzw. bleiben auch am Ende der Grundschulzeit ihrer Kinder und teilweise noch darüber hinaus ein 'unterstützender Faktor' der Lehrerin. Viele wünschen nämlich für ihre Kinder in der weiterführenden Schule *eine Klasse etwa mit Freiarbeit* (16/463), berichten später der Lehrerin von erfolgreichem Lernen der Kinder an der neuen Schule und bestätigen so insgesamt ihre Arbeit. In der folgenden Schilderung wird dieser Sachverhalt nachvollziehbar. Im ersten Satz wird zudem erkennbar, dass auch Frau Esser die Elternaussage als unterstützenden Faktor wertet (sie verwendet wieder den Terminus *spannend*; s.o.):

Ich hab eigentlich als ganz spannend und interessant erlebt, dass nach meinem letzten 4. Schuljahr verschiedenste Eltern das Bedürfnis hatten, den Kontakt zu mir aufrecht zu erhalten, und haben mich dann auch angerufen und mir auch am Ende gesagt: Ich hatte mal die Vorstellung am Anfang, bei ihnen würde nicht viel gelernt werden müssen, aber ich muss ihnen nach diesen vier Jahren eingestehen, die mussten verflucht viel lernen in den Fächern und haben auch viel gelernt, auch im Hinblick auf selbständiges Lernen mit Arbeitstechniken und sich selbst organisieren und eben ne Arbeitshaltung entwickeln (1b/209).

Beispieltext (119): Eltern bestätigen der Lehrerin, dass die Schüler viel lernen mussten

Dass auch außerschulische Personen (Freundeskreis und KollegInnen anderer Schulen) unterstützend wirken können, deutet Frau Esser in wenigen Bemerkungen an. Dies wäre vornehmlich dann bedeutsam, wenn im eigenen Kollegium ein Austausch über grundsätzliche pädagogische, didaktische und methodische Fragen kaum möglich sein würde (3b/163).

Der schon mehrfach angesprochenen AG zwischen LehrerInnen verschiedener Schulen kommt in diesem Kontext eine wichtige Funktion zu. Der Grundgedanke bei diesem Zusammenschluss war, *nicht immer wieder bei Adam und Eva anzufangen und nicht immer wieder alles auszudiskutieren, sondern zu sagen, das ist unsere Basis, und da sind wir alle irgendwo auf dem Weg und da möchten wir weitermachen und uns gegenseitig halt unterstützen ...* (1b/115).

d) Systembedingte/organisatorische Faktoren: „... *nach einigen Jahren, wo man auch schon Dinge angesammelt hat ...*“ (3b/285).

Unterstützende Wirkung entfalten aus der Sicht von Frau Esser einige systembedingte bzw. organisatorische Faktoren.

Zunächst sind es einige alltägliche und wenig spektakuläre Aspekte: So etwa zahlreiche unterrichtliche Themen, die für die Lehrerin *interessant* sind und ihr *Spaß* machen (1b/88; 3b/268); vorteilhaft findet es Frau Esser, wenn sie als Klassenlehrerin möglichst viele Stunden in ihrer Klasse unterrichtet und somit sehr flexibel sein kann (3b/54); *sehr froh* zeigt sie sich über die vielfältigen Möglichkeiten, die Unterrichtsvorbereitung durch Computerprogramme zu optimieren (3b/395); schön ist für sie, dass das Handbuch 'Produktive Rechenübungen' ihr *unheimlich viel Freiraum* für einen kreativen Mathematikunterricht lässt (16b/496); als Erleichterung empfindet die Lehrerin auch die Verbalbeurteilungen im 1. und 2. Schuljahr (3b/228) etc.

Andere Faktoren sind weitgehend als Ergebnis einer Entwicklung anzusehen, d.h. im Kontext eines mehrjährigen Reflexions-, Klärungs- und Erarbeitungsprozesses sind sie erst zu entlastenden und damit unterstützenden Faktoren geworden. Dass Frau Esser dies ebenso einschätzt, kann exemplarisch an ihrer weiterentwickelten Unterrichtskonzeption gezeigt werden:

Ich glaube schon, dass die (die Arbeitsbelastung/HH) sich reduziert, da man ja immer klarer sieht, wo will man eigentlich hin, und man hat so einen Überbau im Kopf. Das ist was anderes, als wenn ich mir in den ersten Jahren einen Jahrgang erarbeitet habe oder auch ne Art – von Unterrichtskonzeption, die bei mir jetzt irgendwie mitschwingt, die mich aber nicht zwingt, das wieder in den gleichen Schritten zu vollziehen. Das ist schon mittlerweile ne Erleichterung (1b/165).

Beispieltext (120): L. empfindet eine Erleichterung durch ihre inzwischen erreichte konzeptionelle Klarheit

Auch auf dem Feld der Schülerkontrolle bzw. der Kontrolle von Schülerarbeiten zeigt sich eine entwicklungsbedingte Entlastung der Lehrerin und dies sowohl auf einen zeitlichen als auch einen von Frau Esser empfundenen inneren *Druck* bezogen. Sie hat in einem durchaus schmerzhaften Prozess eine Gelassenheit entwickelt, die sich in der Einsicht manifestiert, *dass man nicht alles und jedes kontrolliert bekommt*. Stattdessen kreiert sie ein System mit Stichproben und individueller Lernbegleitung und macht sich daher in Sachen Kontrolle *keinen Druck mehr* (3b/212).

Als Hilfe/Unterstützung ihrer Arbeit wertet Frau Esser ebenfalls ihre inzwischen angelegte private und auch die schulische Themen- und Materialsammlung sowie ihren gewachsenen thematischen Überblick in den einzelnen Fächern und Schuljahren. Gerade Letzteres hat Unsicherheiten abgebaut (3b/285-315).

Wünschenswert ist zudem für Frau Esser eine bessere Computer-/Softwareausstattung der Schule, denn dadurch würden zusätzliche Freiräume für die Schüler und weitere Differenzierungsmöglichkeiten eröffnet (3b/363). Auch eine Verbesserung der eigenen Computerkenntnisse wäre aus der Sicht der Lehrerin *wertvoll*, vor allem für die Unterrichtsvorbereitung (3b/428). Aus diesem Wunsch hat Frau Esser inzwischen Konsequenzen gezogen und sich fortbilden lassen, sodass sie vermehrt das Internet nutzt, häufiger Lernsoftware einsetzt und in Einzelfällen auch mit PowerPoint-Präsentationen arbeitet.

e) unterstützende Faktoren im Kontext von Offenheit: „Das find ich sehr vorteilhaft und das empfind ich auch nicht als zusätzliche Belastung ...“ (3b/67).

Eine weitere Gruppe von unterstützenden Faktoren bezieht sich auf Aspekte des OU. Dabei kommt WP, der am häufigsten praktizierten methodisch-organisatorischen Unterrichtsform, eine besondere Bedeutung zu:

- zwar ist die Rahmenplanung für den WP im vorhinein Mehrarbeit, innerhalb der Woche ist die Arbeit damit allerdings *sehr entlastend* (3b/41, 101);
- als *sehr schön* bezeichnet die Lehrerin die *Freiheit*, die die Strukturen eines WPs für die unterrichtliche Umsetzung, für Materialien, eigene Ideen, aber auch Ideen, Anregungen und Wünsche der Schüler eröffnet (3b/104-134);
- als einen *Gewinn* sieht Frau Esser auch die Möglichkeiten für fächerübergreifendes Arbeiten (bes. im WP) an, die ihr die OiU ermöglicht (3b/57-84; s.a. 4.2.3.2.2.1).

Das fächerübergreifende Arbeiten ist über seine unterrichtliche Funktion hinaus wichtig für die Stabilisierung des beruflichen Selbst der Lehrerin. Frau Esser empfindet es nämlich als *sehr vorteilhaft und nicht als zusätzliche Belastung bei ihrer Vorbereitung, sondern eher als Gewinn, weil ich, so die Lehrerin im Interview, mich nicht immer selbst so in Scheibchen teile und sage: So jetzt behandelst du das Thema in dem Fachbereich und das in diesem, ich muss mich dann so aufteilen, so aufdröseln und selbst so ein Stück weit zergliedern, wenn ich jetzt so in Fächern denken würde* (3/67).

Unterstützend wirkt im Sinne von Prozessqualität die häufig zu beobachtende zeitliche Entspannung in offenen Unterrichtsphasen. Hier kann sich die Lehrerin nicht nur zurück nehmen oder sich auch einzelnen Kindern zuwenden, sondern es entstehen immer wieder einmal Situationen, in denen sie auch die Zeit findet für einen Plausch mit Eltern, KollegInnen und etwa der Schulsekretärin (4*). Besondere Möglichkeiten bietet die tägliche Gleizeit, mit der der *Schultag viel entspannter für alle beginnt* (5*/192; s.a. 4.2.3.2.2.2). In diesem Kontext ist unbedingt darauf zu verweisen, dass für Frau Esser Unterrichtsstörungen kaum Bedeutung als belastende Faktoren haben (4.2.3.2.4.2). Sie führt dies im Wesentlichen auf die Offenheit im Unterricht zurück. Offenheit kann also auch diesbzgl. als unterstützender Faktor angeführt werden.

Abschließend ist auf die deutliche Abkehr der Lehrerin vom tradierten Unterricht zu verweisen, die im Umkehrschluss die Annahme nahe legt, dass OiU Frau Esser zufrieden macht und somit allgemein als unterstützender Faktor angesehen werden kann:

Ich weiß auch, dass mir so ein Unterricht nur nach Buch und nach vorgegebenen Buchthemen, das würde mich auch nicht zufrieden machen. Oder wenn ich keine WP-Arbeit oder keine FA-Phasen einbaue und hab jeden Tag 5 oder 6 Stunden, das frisst mich so auf, wenn ich da vorne immer agieren soll, immer neuen Stoff rein geben, dass ich weiß, das könnte ich mir auf Dauer gar nicht vorstellen, so zu unterrichten (1b/169).

Beispieltext (121): Tradiertes Unterricht würde die Lehrerin nicht *zufrieden machen*

Den gleichen Tenor haben die Aussagen der Lehrerin, in denen sie der Frage nachgeht, ob man Offenheit auf einzelne Fächer beschränken kann¹:

¹ Gleichwohl ist die Offenheit in den unterschiedlichen Fächern unterschiedlich dimensioniert (s. 4.2.3.2.3)

Generell gilt aber für alle Fächer, wenn ich Offenheit für wichtig, für notwendig ansehe, dann muss sich das in irgend einer Form in allen Fächern auch niederschlagen. Ich denke, man kann das auch gar nicht als Person, man kriegt doch da Probleme mit sich selbst, in dem einen Unterricht den Kindern vielfältige Räume zu öffnen, sie in ihrer Selbständigkeit, Eigenverantwortung etc. zu unterstützen und sie eine Stunde später in einem anderen Fach kleinschrittig zu führen und zu gängeln und sich als Lehrerin ganz ins Zentrum des Unterrichts zu stellen (27/220).

Beispieltext (122): Die Lehrerin sieht für sich Probleme, wenn sie Offenheit auf einzelne Fächer beschränkt

4.3.2.2 Belastende Faktoren: „... diese Noten verändern die Kinder ... Ich finde das deprimierend ...“ (3b/237).

a) Schüler: *„Das halt ich auch so für das anstrengende Geschäft im Schulalltag, dran zu bleiben, einzuklagen und Kindern vielleicht auch Wege aufzuzeigen“ (12/68).*

Belastende Momente durch die Schüler empfindet Frau Esser im Wesentlichen auf drei unterschiedlichen Feldern:

- wie die Noten die Schüler verändern;
- ihr Bemühen als Lehrerin um die Förderung der Arbeitshaltung einzelner Schüler sowie
- ihre Verantwortung, die sie (trotz aller Offenheit) gegenüber den Kindern sieht.

Für Frau Esser ist der gesamte Bereich der **Bewertung** in der Primarstufe problemhaltig (s. 4.2.3.2.4. 1). Sie präferiert aus pädagogischen und lernpsychologischen Erwägungen eindeutig Verbalbeurteilungen gegenüber Ziffernzensuren. Umso erschreckender und auch belastender ist es für sie zu sehen, wie stark Schüler (u.a. Eltern; s.u.) Noten fordern und wie die Noten die Schüler verändern. In mehreren eindrücklichen Äußerungen schildert die Lehrerin dies.

Ein erstes Beispiel dafür ist die schon zitierte lange Interviewpassage, in der Frau Esser sich ausführlich zur Thematik äußert (6/11-95; s. 4.2.3.2.4.1). Schon der Beginn des Interviews zeigt (6/3-9), welche belastende Brisanz diese Thematik offensichtlich für sie hat. Abgesprochen war für diesen Gesprächstermin ein anderer Schwerpunkt, aber die Lehrerin begann mit der sie stark beschäftigenden Notenfrage, ohne dass wir eine Einführung in das Interview geben konnten. Deutlich bringt sie dann ihr Erschrecken darüber zum Ausdruck, wie die Notenthematik ihre Schüler verändert. An anderer Stelle unterstreicht Frau Esser dies noch einmal:

Und diese Noten verändern eben auch die Haltung der Kinder zu sich und anderen. (...) Also die hatten Freude dabei, und bei älteren Schülern merke ich schon, wenn die sich an so was ran begeben, dann fragen manche schon: Wird das benotet? Und dann frag ich mich, du meine Güte, ist das wirklich das, was die im Hinterkopf haben, haben die jetzt nicht Lust, gestalterisch aktiv zu werden? Da hätte ich überhaupt keine Lust, an eine Note dabei zu denken. Oder heißt das, wenn es eine Note gibt, streng ich mich mehr an, dann hab ich eine höhere Anstrengungsbereitschaft oder leg eine andere Sorgfalt an den Tag? Ich finde das deprimierend, gerade in solchen Bereichen, wenn das da so mitschwingt.

Es fällt mir schwer, aber irgendwie muss ich das (Benoten/HH) ja bei den Älteren. Irgendwie muss ich mich zwischendurch immer mal wieder zurückrufen und sagen, so jetzt beurteile das, was hier eigentlich abläuft (3b/237).

Beispieltext (124): Die Lehrerin ist deprimiert, wie stark Schüler durch Noten verändert werden

Als besonders problematisch, obwohl oder gerade weil mit eher alltäglichem Charakter, erweist sich die Belastung Frau Essers, die sich als Folge einer wenig ausgeprägten **Arbeitshaltung** einzelner Schüler ergibt. Gegenwärtig sei das, so die Lehrerin, ein *großes Manko von Kindern* (12/65). Sie schildert teilweise mit drastischen Worten, wie es ihr ergeht, wenn sie sich um eine Förderung der Arbeitshaltung der Schüler bemüht. Sie empfindet es in diesem Kontext als eine Gradwanderung, das richtige Maß zu finden zwischen Investition von *sehr viel Kraft und Einsatz* einerseits und andererseits einer Reduzierung der Belastung zu ihrem eigenen Schutz (6/379):

Und auch bei der Frage, 'welche Kinder individuell zugewiesene Aufgaben bearbeiten?' (...), da stell ich immer wieder fest, wenn man diese Kinder wahrnimmt, wenn man z.B. eine Arbeit geschrieben und durchgesehen hat und stellt bestimmte Schwachpunkte fest und nimmt sich vor: So, dieses Kind muss jetzt an der Stelle noch mal gezielt arbeiten, dann ist man ja wirklich froh, wenn man das innerhalb so eines WPs gut unterbringen kann. Und man ist überhaupt froh, wenn man es schafft, immer diesen Kindern auch einzeln nachzugehen. Das ist schon eine Herausforderung.

Also dieses ständige, dem Einzelnen etwas Zuzuweisen und Zusehen, dass er das auch macht, kostet ja ungeheuer viel Kraft, so empfinde ich das.

Und ich hab auch dadurch das Gefühl, wenn ich mit Eltern so gemeinsam an einem Strang ziehe und die das ein Stück weit mit kontrollieren, ob er das auch wirklich macht, was ich ihm jetzt zugewiesen habe, dann hab ich das Gefühl, es lohnt sich mein Krafteinsatz. Aber wenn ich das Gefühl bei anderen wiederum habe, wo ich immer nur dränge und sage: Du weißt, das ist deine Sache, nimm's dir vor, ohne dass ich dir jedesmal auf den Füßen stehen muss. Und ich merke, es läuft aber gar nicht,

dann frag ich mich manchmal: Bin ich eigentlich blöd? Wer bin ich denn, wenn Eltern zu Hause überhaupt nicht begreifen, was ihre Kinder auch noch zu tun hätten und nur ich denen hinterher laufe. Da muss auch irgendwann für mich Schluss sein, dann lauf ich nicht mehr hinterher. Das mache ich dann vielleicht die ersten 10 Jahre meiner Zeit an der Schule, aber irgendwann, denke ich, kommst du an den Punkt, dass du das nicht schaffst, diese Kraft immer aufzubringen. Weil die Kräfte, denke ich, immer mehr schwinden werden und man einfach spürt, das läuft dann auch oft ins Leere (11/80-98).

Beispieltext (125): Es kostet die Lehrerin viel Kraft, einzelne Schüler in ihrer Arbeitshaltung zu fördern

Der in dieser Ausführung anklingende leicht resignative Unterton wird an anderer Stelle noch etwas deutlicher:

Da hab ich mich auch öfter gefragt, was muss eigentlich passieren, wenn man so zurückschaut, was Arbeitshaltung oder Beschreibung von Arbeitshaltung angeht, was man so im ersten und zweiten Schuljahr sehr dezidiert ja macht oder worüber man ja immer wieder mit Eltern spricht, was muss eigentlich passieren, damit ich irgendwann das Gefühl habe, jetzt hat sich was getan. Ich kann da wie oft drüber reden und ins Zeugnis schreiben und dann mit den Eltern lange Gespräche führen, aber da passiert nichts. (HH: Bei den Eltern nicht?) Ja, aber bei den Kindern natürlich auch nicht. Und dann denk ich, dann kommt da vielleicht bei mir auch irgendwann die Haltung von Kollegen, die dann eben sagen: 'Ja, da seh' ich nicht mehr meine Aufgabe drin, entweder das Kind kommt mit'. Ja, ich hab keine Ansatzpunkte irgendwann mehr. Das ist so mühsam, wenn du nach 2 Jahren denkst, es hat sich kaum was bewegt (6/54).

Beispieltext (126): Belastungen der Lehrerin führen zu einer leicht resignativen Haltung

Auch das mangelnde Ordnungsbewusstsein einzelner Schüler hat Frau Esser schon *viel Kraft und Zeit geraubt*:

Das sind auch ganz banale Dinge. Wenn ich mir überlege, wie manche Schultaschen aussehen, und ich denke, man müsste es doch geregelt kriegen, einmal die Woche das mal durchzusehen und zu ordnen. Und wenn man es dann als Kind nicht allein schafft, dann als Eltern zu sagen: 'O. k., einen Tag nehmen wir uns vor und dann wird geordnet'. Und wenn ich dann feststelle, das hab ich jetzt seit dem 1. Schulj. trainiert und abgeheftet und ich hab hier gestanden und für alle Kinder die ganzen Sachen abgeheftet, und jetzt ist das 3. Schuljahr, jetzt hefte ich nicht mehr für alle Kinder einzeln ab, damit der Ranzen leichter wird. Die kennen eigentlich das Ordnungssystem, aber die kriegen es nicht geregelt. Ich bleib' dann erst mal an so einer Stelle dran und sag: 'So, was können wir wie in welche Mappe packen'. Da denk ich, das sind auch so Verantwortlichkeiten, sein eigenes Arbeiten zu ordnen, zu organisieren.

*Das hat mir auch schon viel Kraft und Zeit geraubt. Das mach ich bis zu einem gewissen Grad, und dann sag ich: 'So, Schluss aus, das mach ich nicht weiter. Das mach ich nicht bis zum Ende der Vier. Entweder haben die das jetzt begriffen und dann müssen sie halt sehen, wie sie mit den Folgen klar kommen. Freilich bei den meisten klappt das gut' (11/144-158).
Beispieltext (127): mangelnde Ordnung belastet die Lehrerin*

Grundsätzlicherer Natur ist die Belastung, die Frau Esser im Kontext ihrer **Verantwortung** für die Kinder empfindet. Diese Verantwortung sieht die Lehrerin generell für alle Kinder, wie die folgende Aussage belegt:

Also das denke ich, ist einfach wichtig und wertvoll, weil einem dann auch die Dinge, die einen dann auch betroffen machen oder die einen auch verletzen in der Schule, dann auch wieder weniger Raum kriegen. Wenn man nicht so ganz immer da drin steckt und jedem Kind so gedanklich nachgeht, das tut man schon, aber ich hab das teilweise so intensiv gemacht (...) Dann muss man sich irgendwann einmal fragen, was für eine Gewichtung bekommen diese Kinder und wie viel Gewicht bekommt das eigene Leben und wie schafft man es, seine Kräfte anders einzuteilen. Sich eben auch nicht so zu verzehren, ich glaube auch, dass das auch nicht gut ist auf die Dauer, dass man einen gesunden Abstand dazu kriegen muss. Wobei ich das nicht immer einfach finde (3b/190).

Beispieltext (128): Verantwortung für die Kinder belastet die Lehrerin

Erst ein privates Ereignis (Bau eines Eigenheims), das eine starke Aufmerksamkeit der Lehrerin über mehrere Monate forderte, führte zur der Erkenntnis, dass es auch anders geht, dass es *auch andere Gewichtungen geben muss*.

Neben der Verantwortung für alle Kinder fühlt sich Frau Esser besonders gegenüber benachteiligten Kindern und solchen mit Problemen in der Pflicht. Das Schicksal solcher Kinder bewegt und belastet Frau Esser in Sonderheit. An zwei Beispielen sei dies aufgezeigt:

Frau Esser hat sich vier Jahre besonders um einen Schüler mit Hirnfunktionsstörungen bemüht, damit dieser die Grundlagen des Lesens und Schreibens erlernte und auch selbstsicherer wurde. Retrospektiv schildert die L. ihre Empfindungen und ein ihr zunächst unbewusstes Motiv¹: *Also ich muss sagen, ich hab mich im Nachhinein gefragt, du meine Güte, was hast du da gemacht, dass wäre eigentlich ne Integrationsmaßnahme gewesen, und ich*

¹ Nachdrücklich weisen wir darauf hin, dass das zentrale Anliegen der Lehrerin darin besteht, den Schülern gerecht zu werden etc. (s. 4.1). Diese Intention ist auch im Umgang mit diesem Jungen vorauszusetzen. Das Motiv, die Verantwortung für einen Verweis des Schülers an eine Sonderschule nicht tragen zu müssen, kommt im geschilderten Fall hinzu, und hat offensichtlich eine gewisse Bedeutung für die Psychohygiene der Lehrerin.

hatte immer so das Gefühl, ja du darfst nicht die Lehrerin sein, die den in die Sonderschule abgibt, also sieh zu, so mehr unterbewusst, das ist mir aber erst später klar geworden. Ich denke, da kommt man auch an seine Grenzen (1b/305).

Der zweite Fall ist das schon an anderer Stelle angeführte Schicksal eines Flüchtlingskindes aus Jugoslawien. Ihre belastenden Empfindungen schildert Frau Esser wie folgt: *Und wo man dann das Gefühl hat, diesen Kindern muss man auch versuchen gerecht zu werden, die nicht so abzulegen und zu sagen, das ist nicht meine Aufgabe zu integrieren. Auch die Ausfälle, die Aggressionen zu integrieren oder damit umzugehen. -*

Das merk ich jetzt auch so, es sind doch auch sehr stark die sehr unterschiedlichen Menschen gewesen, die das mitgeprägt haben (1b/310-320).

Beispieltext (129): Das Schicksal einzelner Kinder belastet die Lehrerin

Abschließend sei noch auf die Anmerkung von Frau Esser hingewiesen, dass es für sie *nicht einfach* ist – in unserer Terminologie also belastend – mit den *Grenzen* der *intellektuellen Voraussetzungen* umzugehen, die manche Kinder aus *problematischem sozialen Umfeld* mitbringen.

b) Eltern¹: „ ... *Eltern so althergebrachte Formen von Unterricht einklagen*“ (1b/1173).

Drei unterschiedliche Belastungsebenen lassen sich auch hier festmachen:

- als Rechtfertigungsdruck;
- als Folge mangelnden Vertrauens;
- als Notendruck.

Deutlich verspürt Frau Esser gegenüber Eltern einen **Rechtfertigungsdruck**, zumindest am Beginn ihrer Zusammenarbeit, da für Eltern der Ansatz des OUs fremd ist und sie *diesen eher in Frage stellen, als einen tradierten Unterricht* (16b/16, 199). Die Lehrerin bezeichnet es als *verrückte Welt*, dass sie immer wieder *gezwungen* ist, OIU zu rechtfertigen, obwohl der Rahmenplan doch inzwischen ebenfalls einen solchen Unterricht vorsieht (1b/173).

Konkret wird die damit verbundene Belastung, wenn Eltern etwa auf Elternabenden *so althergebrachte Formen von Unterricht einklagen* und sie als Lehrerin *ungeheuer sicher sein und ne ziemlich konkrete Vorstellung von der Konzeption* ihres OUs haben muss, *um dagegen halten zu können*, was nach ihrer Einschätzung *viel aufwändiger* ist, als wenn man das *Althergebrachte* vertritt (16/173). Eine konkrete Belastung ergibt sich für Frau Esser auch dadurch, dass sich einzelne Eltern offensichtlich zu Hause abfällig zu ihrem Unterricht äußern und Schüler dies dann auch übernehmen (6/363).

Den zweiten Belastungsschwerpunkt in diesem Kontext bildet das von Frau Esser einzeln festgestellte **mangelnde Vertrauen** der Eltern.

Der erste hier anzuführende Fall bezieht sich auf die Eltern des schon mehrfach angeführten Jungen mit Hirnfunktionsstörungen. Über ein Jahr vielfältiger Förderbemühungen hat es gedauert, bis *die Eltern endlich erzählten, was er eigentlich schon für ne Therapiestrecke hinter sich hat*. Der Grund für dieses Verhalten war vermutlich, *dass man denen gesagt hatte: 'Reden sie bloß nicht mit der Lehrerin, denn dann wird er*

¹ Siehe a. 4.2.3.1.4.

sofort in die Sonderschule abgeschoben. Frau Esser hat es *geschockt, dass es so lange gedauert hatte, bis das Vertrauen da war, das mal offen zu legen* (1b/292-304).

Enttäuscht zeigt sich Frau Esser auch darüber, dass einzelne Eltern, mit denen sie als Lehrerin ihrer Kinder zusammengearbeitet hat, um deren Kinder sie sich bemüht hat, dass solche Eltern mit ihren Kindern an einen anderen Wohn- und Schulort ziehen, ohne mit Frau Esser vorher darüber gesprochen zu haben oder sie zumindest informiert zu haben (3b/190).

Ein heikles und teilweise belastendes Feld stellt die Bewertung/Notengebung – wie schon bei den Schülern – auch in der Zusammenarbeit mit Eltern dar. Frau Esser ist sogar der Meinung, dass die diesbzgl. Veränderungen der Kinder zu einem großen Teil auf die Eltern zurück zu führen sind. Es gibt nach Einschätzung der Lehrerin *eine ganze Reihe von Eltern, die einen ungeheuren Ehrgeiz haben* und die darauf wartet, dass es *endlich mal einsetzt* mit der Notengebung im 3. Schuljahr. Mit dem davon ausgehenden Druck muss sie als Lehrerin umgehen (6/39).

Probleme sieht sie teilweise auch im Anschluss an die Erteilung von Noten. So fürchtet sie, dass bei einer insgesamt gut bewerteten Arbeit die Eltern denken, das könnte immer so sein, und ihren Erwartungsdruck erhöhen (6/170).

Heikel ist ferner das partielle Belohnungsgebaren (etwa Geldgeschenke bei entsprechenden Noten) von Eltern im Kontext der Notengebung. Dies zu thematisieren (etwa auf einem Elternabend), sieht Frau Esser als notwendig an. Das scheint besonders belastend, denn es *ist manchmal erschreckend, in welcher Zwangsjacke man sich selbst befindet und nicht immer begreift*, so Frau Esser im Zusammenhang eines Elternabends, an dem dies und die Notengebung allgemein als Tagesordnungspunkt vorgesehen war (6/206).

c) allgemeine (Arbeits-)Belastung: „... eigentlich reicht mir`s jetzt“ (4*/184).

Drei unterschiedliche Ebenen ergeben sich auch für diesen Bereich:

- Prozessbelastung im Schul-/Unterrichtsalltag;
- Belastungen bei der Vorbereitung des Unterrichts sowie
- Belastungen an der Schnittstelle von Beruf und Privatleben.

Als einen durchaus stressigen Arbeitsplatz bezeichnet Frau Esser den **Unterricht** im Klassenraum (3b/166). Dabei bezieht sie sich auf keine besonderen Vorkommnisse oder Probleme und auch nicht auf disziplinlose oder verhaltensauffällige Schüler. Vielmehr ist es der normale Unterrichtsalltag mit seinen vielfältigen Anforderungen an die Lehrerin, der sie am Ende des Unterrichtsvormittags schon einmal sagen lässt: *eigentlich reicht es mir jetzt* (4*/184). Es sind die Kinder, die oft versuchen, die Lehrerin zu greifen, für sich in Anspruch zu nehmen, ihre Hilfe fordern, denen die Lehrerin ob der mangelnden Arbeitshaltung nachgehen muss etc., und es sind der Arbeitsprozesse begleitende Geräuschpegel sowie kleinere Unterrichtsstörungen, die in der Summe oftmals eine Belastung für Frau Esser darstellen (2*/121, 217, 227; 3b/166, 237; 4*/69, 184; 8*/57; 11/30).

Zu den genannten unterrichtlichen Belastungen kommen weitere Aufgaben im Tages- und Wochenablauf, die jeweils für sich genommen kein Problem für Frau Esser dar-

stellen und teilweise sogar von ihr positiv bewertet werden (etwa die tägliche Gleitzeit), sehr wohl aber in ihrer Dichte und der Kombination mit der Summe unterrichtlicher Herausforderungen zu Belastungsmomenten werden können. Im Rahmen eines Gesprächs zur Gleitzeit reflektiert die Lehrerin sehr klar diese Zusammenhänge:

Sie teilt mir mit, dass sie die Einführung der Gleitzeit sehr begrüßt: 'Seitdem beginnt der Schultag viel entspannter für alle und auch für mich ist diese Zeit wichtig'. Auch das Frühstück in der Klasse findet sie gut, da dies für die Schüler gesünderes Frühstück bedeutet. Sie weist aber auch darauf hin, dass sie dadurch und die dreimalige Pausenaufsicht in der Woche praktisch täglich von 7.35 bis mittags ohne Unterbrechung in Anspannung sei. Dazu kämen Konferenzen, Koordinationen, Elternarbeit etc. Sie fühle sich im Moment sehr stark belastet (5/191, 228).*

Beispieltext (131): Belastungen der Lehrerin im Ablauf eines Schultages

Weitere schulisch-unterrichtliche Einzelaspekte kommen hinzu, sodass sich ein Netz von Belastungspotential, aber auch von konstruktiver Problembewältigung ergibt (stichwortartig):

- Der Druck einer permanenten Kontrolle der Schülerarbeiten und HA *frisst* die L. auf und führt dazu, dass sie letztlich keine *Kraft* mehr dafür hat. Sie nimmt dies nun nicht als unveränderbar hin und bricht auch nicht darunter zusammen, vielmehr entwickelt sie ein entlastendes Konzept von Stichproben und partiell individueller Lernbegleitung (3b/212, 237, 249; 6/379).
- Ein angemessener Umgang mit Vermeidungstendenzen von Schülern wird von der L. als Gradwanderung bezeichnet, ein Hinweis auf ein gewisses Belastungspotential (15*/Anh.).
- Eine *Herausforderung* ist es für Frau Esser, die *vielen kleinen Schritte* eines Methodenerlernens adäquat zu planen und dann im Unterricht umzusetzen (6/325).
- Die Bewertung/Notengebung enthält nicht nur Belastungspotential, weil Schüler verändert werden und Eltern Druck machen, sondern die Frage einer gerechten Benotung (besonders der nicht schriftlichen Leistungen) beschäftigt Frau Esser immer wieder stark, unabhängig eines Einflusses von außen (3b/228, 249; 6/32, 74, 84). Damit deutet sich auch hier die pädagogisch-anthropologische Grundhaltung der Lehrerin an, jedem einzelnen Kind gerecht zu werden (s. 4.1). Dies wird noch dadurch unterstrichen, dass die in den Schuljahren drei und vier erteilten Zensuren in den Zeugnissen für Frau Esser nicht hinreichend differenziert sind, sodass sie zusätzlich *schriftliche Kommentare darunter* setzt und *in Sätzen* noch mal sagt, *was hier passiert und wo Grenzen sind* (1b/392).
- In einem anderen Kontext bedauert die Lehrerin, dass sie keine Zeit findet, den Kindern nach dem Wechsel zur weiterführenden Schule angemessen nachzugehen und zu schauen, wie die *da klar* kommen (1b/479).

In ihrer täglichen **Unterrichtsvorbereitung** erkennt Frau Esser ebenfalls belastende Momente. Diese sieht sie in ihrer subjektiven Arbeitsweise begründet, die sie auch als die eines *Sammler(s) und Verwerter(s)* bezeichnet (3b/190):

Bisher ist das oft so gewesen, dass mich Themen so gefangen nehmen, in Gedanken, dass ich das nicht so schnell auf den Punkt bringe, obwohl ich das bei meinem Mann so beobachte, der sitzt eigentlich immer im gleichen Raum, wenn ich arbeite. Der bringt einfach viele Dinge viel schneller zu Ende. Dann hat der das geklärt, und ich sitz dann immer noch da und denke, ich könnte das so machen, und das wäre auch noch interessant. Dann schlag' ich dieses auf, und wenn ich dann plötzlich auf die Uhr schaue und feststelle, oh nein, jetzt ist schon wieder eine Stunde rum und du hast das jetzt aber noch nicht für dich abgeschlossen. Du hast nur gesichtet, geguckt und gewühlt. Also dann fängt mich das wahrscheinlich eher ein, weil ich

denke, dass mir solche Themen auch oft Spaß machen. Und wenn mich was nicht so reizt, dann bin ich bestimmt schneller fertig. Aber die Gefahr, dass ich am Schreibtisch sitzen bleibe oder hängen bleibe, die ist leider größer. Aber vielleicht schaff' ich es jetzt ja mit mehr Ordnung (bezogen auf die neue Wohnung/HH) (3b/168).

Beispieltext (132): Die Lehrerin hat oft Probleme, ihre Vorbereitung zügig zu erledigen

Ein weiteres Feld von Belastungen ergibt sich an der **Schnittstelle von Beruf und Privatleben**. Mehrmals spricht Frau Esser diese Problematik deutlich und pointiert an. Sie hat allerdings sukzessiv entsprechende Gegenstrategien entwickelt und ihre Belastungen dadurch reduziert.

Diesen Problembereich reflektiert die L. im Zusammenhang mit ihrer intensiven Förderung von Arbeitshaltung und Lernstrategien der Schüler und wirft dabei die folgende Fragestellung auf: *Wo bleibt man mit seinem Privatleben, und wie schafft man es, da auch irgendwie einen Ausgleich zu schaffen* (6/401; s.o. die angeführten Gegenstrategien). Die damit verbundene Belastung ist einerseits eine Prozessbelastung während des Schulvormittags, andererseits eine mentale Belastung, da die betreffenden Schüler (s. die Beschäftigung mit den Schicksalen von Schülern in 4.2.1.3) oder auch Probleme der Eltern (s.o.) die L. immer wieder gedanklich beschäftigen (s.o.).

Eine Bemerkung der Lehrerin weist darauf hin, dass eine belastete Lehrerin auch die unterrichtliche Atmosphäre belastet und umgekehrt, eine positiv gestimmte Lehrperson das Klima in der Schule positiv beeinflusst: Die unterrichtliche Gelassenheit, die *Späße* und das Lachen der Lehrerin im Unterricht, letztlich die Unterrichtsatmosphäre, sind nicht zuletzt davon abhängig, *wie gut man geschlafen hat oder wie gut man drauf ist*, so die Lehrerin (3b/166).

Dass nicht nur Schüler an der Schnittstelle von Beruf und Privatleben stehen, macht der folgende Fall deutlich:

Um ein Beispiel für die teilweise starke Belastung an der Grenzlinie zwischen Beruf und Privatheit zu geben teilt Frau Esser mit, dass gerade gestern Abend eine Mutter zu einem langen Gespräch angerufen habe. Sie habe dabei ihre sehr problematische Situation als arbeitslose Alleinerziehende geschildert. Finanzielle Probleme und der ständige Versuch, irgend einen Job zu finden und die negativen Auswirkungen auf ihre Kinder standen dabei im Mittelpunkt. So ein Gespräch komme auch schon mal am Wochenende vor (6/412).

Beispieltext (133): Das Problem einer Mutter belastet auch die Lehrerin

Im geschilderten und in vergleichbaren Fällen wird die Privatheit der L. in doppelter Weise tangiert: Erstens wird Frau Esser mit Problemen konfrontiert, die vornehmlich eine private Dimension haben und damit auch die Lehrerin als Privatperson berühren. Zweitens fand das Gespräch zu einer Zeit statt, die eigentlich dem Privatleben vorbehalten ist. Dass Frau Esser offen für solche Gespräche ist, wurde schon an anderer Stelle gezeigt (s. 4.2.3.1.4).

Die zuletzt angesprochene Schwierigkeit, berufliche Tätigkeiten und Probleme auf bestimmte Zeiten zu begrenzen und damit aus der privaten Lebenszeit herauszuhalten, bekommt an anderer Stelle zusätzliche Brisanz. Auf unsere Interviewfrage nach dem freien Wochenende führt Frau Esser aus:

Also für mich ist das immer ein Ziel gewesen, die Schule aus dem Wochenende rauszuhalten, aber ich halte das für unrealistisch. Also wenn ich freitags aus der Schule komme, dann muss

ich abschalten. Dann kann ich nicht am Freitagnachmittag die Vorbereitung für die kommende Woche in die Hand nehmen, die Power hab ich nicht mehr. Dann versuche ich den Samstag von Schule freizuhalten und hab dann immer den Sonntagvormittag dafür eingeplant. Aber wenn ich es schaffen würde, Schule wirklich aus dem Wochenende rauszuhalten, dann fünd ich das optimal, aber das hab ich in den ganzen zehn Jahren nicht geschafft (3b/183).

Beispieltext (134): Die L. schafft es nicht, das Wochenende von schulischen Aufgaben frei zu halten

Dieses Nachdenken über die Belastungen am Wochenende führt Frau Esser zu noch grundsätzlicheren Überlegungen:

Und ich hab eigentlich lernen müssen und arbeite noch immer da dran, ein Stück weit Schule auch zurückzustellen und zu begreifen, ich muss nicht immer ein Sammler und Verwerter sein. Ich kann auch mal Dinge sehen und nicht meinen, die könnte man auch gerade für die Schule gebrauchen. Ich denke auch, dass das gerade für die Psychohygiene sehr wichtig ist, wenn man es in den Griff kriegt, auch so einen Abstand zu entwickeln, dass dann Schule nur zu bestimmten Zeiten Raum findet. Das übe ich zur Zeit. Also das denke ich, ist einfach wichtig und wertvoll, weil einem dann auch die Dinge, die einem dann auch betroffen machen oder die einen auch verletzen in der Schule, dann auch wieder weniger Raum kriegen. ... Und deshalb ist es längst nicht so, dass dann der Unterricht schlechter wäre. Das kann vorübergehend so sein, aber ich glaube, man hat nach vielen Jahren so ein know how, dass man das auch ganz gut gemanagt kriegt, dass man das einfach professioneller angeht. Auch wenn man sich nicht mit allem so lange gedanklich beschäftigt, dass man das überhaupt nicht mehr los wird. Man muss das umsetzen, aber das ist glaub ich ein Lernprozess, in dem ich mich auch noch befinde (3b/190–211).

Beispieltext (135): Die Lehrerin ist bemüht, mehr inneren Abstand zu den schulischen Dingen zu bekommen

d) belastende Faktoren im Kontext von Offenheit: „*Also vom Aufwand her ist das schon größer*“ (3b/296).

Auch hier wieder drei unterschiedliche Ebenen:

- Belastungen als Folge von Offenheit gegenüber Bedürfnissen und Ansprüchen;
- Rechtfertigungsdruck sowie
- Aufwand bei Unterrichtsvorbereitung, Differenzierung und Aufräumarbeiten.

Frau Esser hält eine *Offenheit gegenüber den **Bedürfnissen** der Schüler und den **Ansprüchen**, die zunehmend an Schule heran getragen werden, sei es von der Gesellschaft, insbesondere auch von den Eltern, für grundsätzlich wichtig*. Daraus resultiert allerdings eine starke Belastung für die L., die sie *immer wieder neu die Schlüsselfrage* stellen lässt: *Wie kann man auf dem Hintergrund dieser ganzen Bedürfnisse und Ansprüche trotzdem selbst als Lehrerin gesund bleiben und auch seine Kräfte einteilen und sich auch nicht überall einspannen lassen*. Einen Weg zur Reduzierung von diesbzgl. Belastungen sieht Frau Esser darin, neben ihren eigenen Strategien (s.o.), Eltern und Gesellschaft mit in die Verantwortung zu nehmen und ihnen Aufgaben zu übertragen (14b/42; s.a. 4.2.3.1.4 u. 4.2.3.1.6).

Als weiterer belastender Faktor erweist sich der schon mehrfach erwähnte **Rechtfertigungsdruck**, den Frau Esser immer wieder einmal der Offenheit ihres Unterrichts wegen verspürt. Einerseits empfindet die Lehrerin diesen Druck gegenüber KollegInnen, uninformatierten Eltern und Kritikern des OUs, andererseits sieht sie sich aber

auch von Befürwortern des OU in Frage gestellt, und zwar von solchen, die eine noch weitergehende Offenheit fordern, wie sie Frau Esser für sinnvoll hält. Ihre bewusste Distanzierung von diesem Druck erscheint als ein Prozess, in dem ihr das zunehmend besser gelingt, der gleichwohl aber nicht abgeschlossen ist und vermutlich auch nicht grundsätzlich abgeschlossen werden kann (1b/13, 173, 199; 11/71, 75, 101; 12/ 88; s.a. 4.2.3.2.1.2).

Teilweise als belastend empfindet die Lehrerin auch die **Vor- und Nachbereitung** des OUs. So ist sie der Meinung, dass der Aufwand an Vorbereitung für OU anfangs größer ist, vor allem was die Beschaffung von geeigneten Materialien anbelangt (1b/153; 3b/285-342). Dies macht einen Teil der Belastungen aus, die wir oben für die Schnittstelle zwischen Beruf und Privatleben hervorgehoben haben. Aufwändiger ist auch die Gesamtplanung für den WP, innerhalb der Woche entlastet dies allerdings deutlich (3b/41, 101). Diese Belastung hat sich in dem Maße reduziert, in dem Frau Esser einen Materialfundus angelegt hat, ihre Arbeit besser strukturiert und auch Grenzen setzt.

Auch sieht sie es zwar als notwendig an, grundsätzlich im Unterricht zu differenzieren, empfindet es aber als *absolute Überforderung*, ausnahmslos immer und in jeder Phase differenzierende Aufgaben und Materialien vorzubereiten, also bei der Einführung, der Erarbeitung, der Vertiefung etc. (11/61-68).

Als weiterer belastender Faktor erweist sich die mit OiU verbundene Notwendigkeit, immer wieder Ordnung herzustellen. Im Vergleich zu einem *tradierten Buchunterricht* konkretisiert Frau Esser ihre diesbzgl. Erfahrungen:

Aber ich beneide manchmal die Leute, die mit dem Buch arbeiten, weil ich auch denke, die müssen viel weniger aufräumen, und wenn ich so durch meine Klasse gucke und denke, oh nein, diese Ecke da drüben, die hat's mal wieder nötig, oder diese Kiste, die hast du überhaupt noch nicht aussortiert und mal weggeschmissen, weil mir das so schwerfällt, und immer hast du noch irgendwelche Knuddelecken, die die Kinder noch zusätzlich zu Buchstaben, Themen oder so einrichten in diesen Arbeitsecken, dann denk ich schon mal, manchmal wäre es praktisch, man hätte ein Buch und das würden alle auch aufschlagen und ihr Heft und dann hätte man auch mittags schnell aufgeräumt und man müsste nicht dafür sorgen, dass die Dienste auch wirklich ihre Arbeiten erfüllen und hinterher sein. Also vom Aufwand her ist das schon größer.

Und ich merk auch, es gibt ja auch viel Gesammeltes, wo man gedacht hat, das ist ja interessant, das regt Kinder an und dann stellst du fest, da hast du mit viel Liebe irgendwas erarbeitet, irgendwelche Spiele hergestellt und, und, und, dann packen die das einmal an und legen es dann zur Seite. Dann war das nichts mit dem anregenden Charakter, wie du dir den erhofft hast und hast trotzdem viel Arbeit rein gesteckt (3b/296-307).

Beispieltext (136): Als belastend erweist sich das Herstellen von Ordnung im Klassenraum

e) Belastende Faktoren durch die Gesellschaft: „ ... etwa die Arbeitszeitverlängerung, zunehmend dagegen sprechen ...“ (1b/153).

Frau Esser sieht im Verhältnis der Gesellschaft zur Schule zwei problematische Entwicklungen, die jeweils für sich genommen schon als zusätzlich belastend angesehen werden können. Dadurch, dass sie gleichzeitig wirksam werden, führen sie zu einer Kumulation der Belastung. Einerseits wachsen die Anforderungen seitens der Gesellschaft an die Schule (s.o.). Andererseits verschlechtern sich die von der Gesellschaft vorgegebenen Rahmenbedingungen: die Arbeitszeit wird verlängert, und eine *Kultur*

der Anerkennung seitens des Arbeitgebers, der Gesellschaft ist kaum wahrnehmbar (1b/153; 10/7; s.a. 4.2.3.1.6). Darüber tauscht sich die L. auch mit KollegInnen aus (7/1040).

Für Frau Esser hat ein engagiertes Öffnen von Schule und Unterricht unter diesen Bedingungen etwas mit *Selbstaussbeutung* zu tun:

Ich denke auch, dass die Rahmenbedingungen in der Schule, etwa die Arbeitszeitverlängerung, zunehmend dagegen sprechen, so zu arbeiten, wie ich das gerne möchte, weil das schon sehr viel glaub ich auf die Dauer mit Selbstaussbeutung zu tun hat. Weil man sich schon fragen muss, in welchem Rahmen bin ich bereit zu investieren, und wo muss ich einfach auch Abstriche machen, weil man selbst nicht weiß, wo bleib ich dann. Denn so eine offene Schule, so ein Unterricht kann auch sehr zeitintensiv in der Vorbereitung und sehr aufwendig sein, weil man viel selbst entwickeln muss, sei es an Material, oder man den Anspruch hat, den Unterricht, den Vormittag zu reflektieren, anders zu durchdenken und zu planen, dann ist das was anderes, als wenn ich eben ein Buch aufschlage und im Buch arbeite. – Dafür müsste es eine Unterstützung durch das Kultusministerium geben, denn hier ist auch die Gesellschaft gefragt (1b/153).

Beispieltext (137): Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule sind belastend

g) Exkurs: Daten zur Arbeitszeit

Wie schon mehrfach an anderer Stelle (4.2.3.2.2.1) ausgeführt, hat Frau Esser über gut vier Wochen ein detailliertes Tagebuch über ihre schulisch-unterrichtlichen Tätigkeiten geführt. Dabei hat sie jeweils die entsprechenden Zeiten angegeben, sodass sich sowohl die allgemeine Arbeitszeit wie auch die Zeiten für einzelne Tätigkeitsfelder relativ präzise ermitteln lassen. Sie bilden gleichsam die quantitative Dimension der Arbeitsbelastung.

Für die Einordnung der so ermittelten Daten ist der folgende Hinweis relevant: Die Frage nach der Arbeitszeit stand weder zu Beginn unseres Forschungsprojekts noch zu dem Zeitpunkt, als wir die L. um eine Tagebuchaufzeichnung baten,¹ im Fokus unseres Interesses. Frau Esser hat von sich aus relativ genaue Zeitangaben zu den Tätigkeiten gemacht, und erst die Durchsicht ihrer Aufzeichnungen brachte uns auf die Idee, die Arbeitszeit – quasi als Nebenprodukt – zu analysieren.

ermittelte Arbeitszeit²

- in der 1. Woche: 46 h, 30 min;
- in der 2. Woche: 43 h, 15 min;
- in der 3. Woche: 39 h, 15 min;
- in der 4. Woche: 41 h, 25 min;
- **im Durchschnitt: 42 h, 37 min.**

Auffällig an diesen Daten ist, dass die Arbeitszeiten in den einzelnen Wochen erheblich differieren. Mit nahezu 4 h liegt die 1. Woche knapp 10% (9,11%) über dem Durchschnitt und mit gut 3 h liegt die 3. Woche knapp 8% (7,9%) unter dem Durchschnitt. In der 1. Woche ist die Arbeitszeit um 7 h, 15 min (17,01%) höher als in der 3. Woche.

¹ Auch in den entsprechenden Vorlagen, die wir der L. zur Verfügung stellten, war nicht nach präzisen Zeiten gefragt. Lediglich allgemeine Zeitvorgaben wie vormittags, nachmittags, abends waren vorgegeben.

² Die Zeitangaben beziehen sich auf Zeitstunden (60 min) und nicht auf Unterrichtsstunden (45 min).

Diese Differenz ist im Wesentlichen darauf zurück zu führen, dass die Vor- und Nachbereitung für die 1. Woche (vornehmlich am Wochenende) wesentlich umfangreicher war, als es für die Fortsetzung des Waldprojekts und des WPs aus der Vorwoche in der 3. Woche nötig wurde.

Diese Unterschiede in den Wochenarbeitszeiten sind nach unserer Einschätzung der gesamten Daten (Interviews, Tagebuch, Unterrichtsplaner, Lehrberichte) durchaus normal und können noch deutlich größer ausfallen. So weisen die Aufzeichnungen (besonders Unterrichtsplaner und Lehrberichte) allgemein darauf hin, dass es sich bei der 'Tagebuchwoche' um eine eher ruhige Zeit im Ablauf des Schuljahres sowie eines vierjährigen Grundschuldurchlaufs gehandelt hat. Die Daten lassen Arbeitszeitspitzen in den folgenden Kontexten mit hoher Wahrscheinlichkeit vermuten: zu Beginn des 1. Schuljahrs (Stichwörter: gründliche Vorbereitung, individuelle Lernprozessbegleitung, Elternberatung) und am Ende des 4. Schuljahrs (Stichwörter: gründliche Vorbereitung des Übergangs, Elternberatung); in der Zeit vor den jeweiligen Zeugnissen (insbesondere beim Übergang von der Verbalbeurteilung zu den Ziffernzeugnissen); im Rahmen besonderer Aktivitäten wie Feiern, Feste und Aufführungen sowie bei Ausflügen und Klassenfahrten; in Zeiten von Elternabenden, Elternsprechtagen und Konferenzen etc.

Wenn wir all diese Überlegungen und die oben aufgeführten Daten zusammen fassen, kommen wir zu einer (geschätzten) **durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von mindestens 45 Stunden** während der Schulzeit (39 Wochen).

Dies entspricht einer Jahresarbeitszeit (bei 39 Schulwochen) von 1755 h. Addiert man dazu weitere 60 h für Fort- und Weiterbildung sowie für Vor- und Nachbereitung des Schuljahres, so ergibt dies **eine Jahresarbeitszeit von 1815 h**. Bei einer Annahme von 44,25 Arbeitswochen (zu 5 Arbeitstagen) analog zu allen anderen Beamten im öffentlichen Dienst **entspricht dies einer wöchentlichen Arbeitszeit von 41,01 h**.¹

Der Zeitaufwand pro Woche für die wichtigsten Tätigkeitsfelder² innerhalb des vierwöchigen Untersuchungszeitraums ergab sich wie folgt:

- 21 h, 45 min Unterrichtszeit (29 Unterrichtsstunden à 45 min; 26 h Präsenzzeit in der Schule³);
- 11 h, 50 min durchschnittliche Unterrichtsvor- und Nachbereitung (bei einer Spanne von 15 h in der 1. Woche und knapp 8 h in der 2. Woche);
- 1 h, 10 min durchschnittliche Zeit für Elterngespräche etc. (s.a. 4.2.3.1.4);
- 2 h, 5 min Gleitzeit (offener Anfang; s.a. 4.2.3.2.2.2);
- 1 h Pausenaufsicht
- 3 h, 30 min Konferenzen und deren Vorbereitung.

Wie nicht anders zu erwarten, nimmt neben der Unterrichtszeit die Vor- und Nachbereitung die meiste Zeit in Anspruch. Das Verhältnis von Unterrichtszeit zur Vor- und Nachbereitungszeit ist etwa 2:1 (umgerechnet auf Unterrichtsstunden von 45 min bedeutet dies, dass für eine Unterrichtsstunde durchschnittlich ca. 25 min Vor- und Nachbereitungszeit zur Verfügung stehen).

¹ Berechnungsgrundlage sind nicht veröffentlichte Annahmen einer Kommission im hessischen Kultusministeriums zur Neuregelung der LehrerInnenarbeitszeit in Hessen, in der der Autor mitarbeitet.

² Häufig werden von der Lehrerin in einer zeitlich fixierten Phase mehrere Tätigkeiten ausgeführt, sodass eine präzise Analyse nicht immer möglich ist.

³ Laut Präsenzzeitverordnung, die inzwischen wieder aufgehoben wurde.

4.3.3 Rolle der Lehrerin im OU¹: „... man ist ein Stück weit mehr Lernbegleiter ...“ (29/79).

Frau Esser betont, dass sie von Beginn ihrer Berufsausübung an versucht hat, die Schüler allmählich am Unterricht und seiner Gestaltung zu beteiligen und ihre eigene Lenkungsfunktion zu reduzieren. Daher hat sie einen Übergang oder gar Bruch zwischen alter Rolle in einem lehrerInnenzentrierten Unterricht und neuer LehrerInnenrolle in einem OU nicht empfunden. Sie ist in ihre Rolle hineingewachsen, so wie ihre Schüler sukzessiv in ihre Rolle der Mitverantwortung und Mitgestaltung gewachsen sind (29/61-105).

Gleichwohl sieht die Lehrerin klar die Unterschiede zwischen ihrem Verständnis der LehrerInnenrolle und der Funktion, die die Lehrkraft in einem traditionellen, stark lehrerInnenzentrierten Unterricht hat (s.u.). Auch hier zeigt sich ihre insgesamt gemäßigte resp. realistische Position: ... *man ist ein Stück weit mehr Lernbegleiter, aber ich glaube nicht, dass man sozusagen die Lenkungsfunktion ganz aufgibt. Man lenkt weniger, sicher, aber man lenkt auch anders* (29/79). Auf die Interviewfrage, ob sich als Folge einer veränderten LehrerInnenrolle auch eine Veränderung des Selbstverständnisses als Lehrerin ergibt, antwortet Frau Esser:

Ja, ein Stück weit, denke ich, insofern als dass man auch Verantwortung in die Hände der Kinder abgibt. Das muss man erst einmal klar kriegen. Dass man sich auch nicht unter den Druck setzt, alle im Gleichschritt voran bringen zu müssen. Ich finde, dass man auch weniger so Ängste aufbaut, ob man das geschafft hat oder nicht. Das ist schon eine gewisse Entlastung, aber das setzt voraus, eine gewisse Sicherheit in der Fähigkeit, das auch einzuschätzen, was an Prozessen stattfindet oder nicht stattfindet. Und auch so die Gelassenheit, sich klar zu machen, dass in einem gelenkten Unterrichtsgeschehen sich auch viele Kinder gedanklich ausklinken oder sich verabschieden, den Prozess mitzugehen, wenn er mal für alle gleichschrittig sein soll (29/93).

Beispieltext (138): Die Abgabe von Verantwortung an die Schüler verändert das Selbstverständnis als Lehrerin

Eine Analyse der direkten und indirekten Aussagen von Frau Esser zu ihrer Rolle als Lehrerin ergibt zwei unterschiedliche, aber interdependente Ebenen: die Ebene der Grundsätze und die eher pragmatische Ebene des Unterrichts.

Frau Esser selbst sieht dies beiden Ebenen und deren Zusammenhang. Ihr von Beginn an vorhandenes Bemühen um eine Beteiligung der Schüler an unterrichtlichen Entscheidungen begründet sie u.a. wie folgt: *Das hat auch was mit meiner Haltung zu tun, dass ich nie so dominant sein wollte* (29/101). Diese Aussage entspricht den von uns herausgearbeiteten Grundsätzen von Frau Esser, *wonach das einzelne Kind so im Mittelpunkt steht, die Lehrerin ihm gerecht werden will*, und dass es bei allen schulisch-unterrichtlichen Fragen *schließlich um die Kinder* geht (s. 4.1). Eine solche Grundhaltung, so kann interpretiert werden, verträgt sich nicht mit einer dominanten, stark lehrerInnenzentrierten Rolle. D.h., der Abbau von LehrerInnenzentriertheit ist auch Ziel einer Öffnung von Schule und Unterricht und nicht lediglich deren Folge.

¹ In unseren bisherigen Ausführungen finden sich bereits zahlreiche Aussagen zu Frau Esser in ihrer Rolle als Lehrerin, ihrer Haltung und ihrem Verhalten, ihren Funktionen etc., so dass wir uns hier auf einige wesentliche Aspekte beschränken können.

Auf der pragmatischen Ebene ergibt sich zunächst ein Aspekt, der durchaus grundsätzliche Befindlichkeiten tangiert. Neben der angesprochenen Abgabe von Verantwortung an die Schüler (*was man erst einmal klar kriegen muss*) ist mit der LehrerInnenrolle, wie sie Frau Esser versteht, auch eine Abgabe von Verantwortung an Eltern (wenn etwa eine Mutter monatelang eigenständig eine Theater-AG leitet) und außerschulische Experten (wenn etwa der Förster die Regie beim Waldgang übernimmt) verbunden (14b/100). Auch diese Abgabe von Verantwortung muss von der Lehrerin verarbeitet werden.

Das Verhältnis zu den Eltern und Kolleginnen ist nicht immer und von Beginn an durch gegenseitiges Verständnis und Zusammenarbeit gekennzeichnet. Frau Esser hat die Erfahrung gemacht, dass zu ihrer Rolle als Lehrerin in einem durch Offenheit und Abbau von LehrerInnenzentriertheit geprägten Unterricht öfter auch die Rechtfertigung und Verteidigung des Unterrichtskonzepts gehört (1/13, 173).

Im Unterricht selbst sind mit der Rolle der Lehrkraft im OU vielfältige Chancen und Aufgaben verbunden. Dabei sind besondere Kompetenzen notwendig. So kann die Lehrerin gezielter auf die einzelnen Schüler eingehen, besonders auf solche, die unter ADS leiden (1/37; 27/15); sie kann individuelle Verstehensprozesse, Formen der inhaltlichen Auseinandersetzung, Erarbeitung und Präsentation anstoßen (1/42, 60; 6/283); Schüler persönlich anhalten, bestimmte Sachverhalte zu erarbeiten (z.B. individuelle Lernwörterlisten) und ein entsprechendes Arbeitsverhalten zu entwickeln (6/39; 12/68); Schüler allmählich an die Selbststeuerung heranzuführen (27/61) und mit ihnen ihre individuelle Entwicklung reflektieren (1/412). Die Lehrerin sollte aber nicht immer zur Verfügung stehen, sondern besonders die Eigenständigkeit der Schüler fördern; sie muss in bestimmten Phasen Inhalte, Methoden etc. vorgeben; sie sollte Kriterien für Gestaltung und Bewertung offen legen sowie kritisch mit den Schülern über ihre Produkte reflektieren und nicht alles gut heißen, was im OU entsteht (27/119, 169). Kontrolle und Leistungsbewertung wird teilweise den Schülern übertragen, ohne dass die Lehrerin diesen Bereich grundsätzlich aus der Hand gibt (s. 4.2.3.2.4.1). Letztlich empfindet Frau Esser, trotz einer im Vergleich deutlich reduzierten LehrerInnenzentriertheit, eine Verantwortung für jedes einzelne Kind und seinen Entwicklungs- und Lernprozess (1b/305-320).

Im Unterrichtsalltag bedeutet die Reduzierung der LehrerInnenzentriertheit – im Gegensatz zu einer stark dominant-lehrerInnenzentrierten Rolle – eine deutliche Arbeitsentlastung für Frau Esser, denn ein Unterricht, in dem *sie jeden Tag fünf oder sechs Stunden ... da vorne agieren soll, immer neuen Stoff reingeben soll*, würde sie 'auffressen' (1b/169; s. 4.2.3.2.4.1).

Zusammengefasst ergeben sich folgende Aspekte:

- **Da es für Frau Esser schließlich um die Kinder geht und sie selbst nicht so dominant sein möchte, entspricht eine weniger dominant-lehrerInnenzentrierte Rolle ihren Grundsätzen;**
- **mit der Öffnung von Schule/Unterricht ist auch das Ziel einer Reduzierung von LehrerInnenzentriertheit verbunden;**
- **die Lehrerin ist allmählich und ohne Bruch in ihre Rolle hineingewachsen;**

- **in dieser Rolle ist die Lenkung durch die Lehrkraft deutlich reduziert, nicht aber völlig aufgeben;**
- **es bedarf der Bereitschaft und Fähigkeit, einen Teil der Verantwortung an die Kinder, partiell auch an Eltern und außerschulische Experten abzugeben;**
- **damit ist teilweise eine Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrerin verbunden;**
- **manchmal führt der Abbau von LehrerInnenzentriertheit in die Rolle der Rechtfertigung und Verteidigung;**
- **wenn man die notwendig Erfahrung und Gelassenheit hat, ist dieses Rollenverständnis eher entlastend und führt nicht zu Ängsten;**
- **entlastend ist auch die Tatsache, dass die Lehrkraft nicht permanent frontal agieren muss;**
- **in ihrer Rolle ist die Lehrerin mehr eine Lernbegleiterin, Beraterin, Unterstützerin und Moderatorin;**
- **sie lenkt Lernprozesse besonders durch gezielte Aufgabenstellungen, Materialien und das Einfordern eines bestimmten Arbeitsverhaltens;**
- **mit dieser LehrerInnenrolle sind folgende wesentliche Aufgaben/Kompetenzen verbunden: Beobachtung der Schüler, genaues Zuhören, Diagnose ihres individuellen Lernstandes, Beratung der Schüler, Entwicklung differenzierenden Materials, Zulassen vielschichtiger Lernprozesse, Akzeptanz eines konstruktiven Lärmpegel(s) in den Arbeitsphasen, gute und langfristige Organisation, gutes Zeitmanagement, Schaffen einer ansprechenden und anregenden Lernatmosphäre.**

Essentials (56): Merkmale der Lehrerinnenrolle im OU

Die folgenden Ausschnitte aus Unterrichtsprotokollen belegen exemplarisch einige wesentliche Aspekte der skizzierten LehrerInnenrolle von Frau Esser. Sie vermitteln gleichzeitig einen Einblick, welche 'Spuren' dies in den Verhaltensformen der Schüler hinterlässt:

1. Schuljahr

Im Klassenraum herrscht eine ruhige, konzentrierte Arbeitsatmosphäre, teilweise reden die Kinder leise miteinander. Die L. geht zu einzelnen Kinder und hilft ihnen.

Einzelne kleben Gedichte und Bilder ein, schreiben Gedichte oder X-Wörter wie: Hexe, X-Beine, Xylophon, Boxer in ihr ABC-Heft, andere kreisen mit Bleistift die x und y bei den eingeklebten Gedichten ein, ein Schüler liest etwas über Ufos im Lexikon, zwei spielen miteinander Buchstabenspiele, einige malen in ihre ABC-Heft Hexe, Boxer, Kind mit X-Beinen und beschriften diese.

11.10 - weiter sehr ruhiges u. konzentriertes Arbeiten der Schüler.

- ein türkischer Schüler kommt zu mir und erzählt mir, dass er schon einmal mit einem Taxi gefahren ist (er hatte gerade ein solches gemalt und geschrieben);

- zwei Schüler blättern, gucken und lesen gemeinsam in einem Zirkusbuch, anschließend unterhalten sie sich über eigene Besuche in Zirkusaufführungen;

- zwei Nachbarschüler malen und schreiben Pony und Taxi und kreisen die entsprechenden Buchstaben ein;

- die L. geht weiterhin zu einzelnen Schülern, macht sich Notizen, lässt sich erklären, vorlesen etc.;

- zwei Schüler von verschiedenen Tischen zeigen sich ihre Hefte/Bilder und lesen sich ihre Geschichten vor;
- eine Tischgruppe hat die Mappe mit den Leseheften geholt und jeweils zwei Schüler lesen gemeinsam in einem Heft („Die kleine weiße Ente“ : ABC-Reise, Die UMI-Fibel, Lesezauber / Kamp, Volk u. Wissen);
- vorne vor der Tafel steht eine Bank für Bücher und Materialien, die dieses Mal mit Lexika und einer flexiblen Holzfigur mit X-Beinen bestückt ist, vor der Bank liegt eine kleine Matte für lesende Kinder, darauf sitzen immer wieder Kinder lesend oder mit der Figur spielend;
- einige Kinder arbeiten an Rechenaufgaben: 16-8 ; 15-7; 8+2; 8+3; 8+4 ... ; einzelne holen sich als Hilfsmaterial eine Rechenkette, andere arbeiten mit der Rechenkartei;
- zwei Schülerinnen lesen in einem Buch: Ein Männlein steht im Walde ...; eine schlägt vor, dies doch zu singen, worauf beide sofort beginnen, ohne dass andere gestört darauf reagieren (23*/76-99).

3. Schuljahr

Die Lehrerin geht zu türkischem Jungen: „Vulkan, hast du dir deine Notizen für den TP gemacht?“ Bespricht mit ihm Einzelheiten, auch die Weiterarbeit mit der Rechtschreibkartei (schauen sich gemeinsam zwei Karten an).

Lehrerin geht zur 1 Computergruppe.: „Martin, wir hatten heute entschieden, dass wir Mathe machen und nicht irgendwelche Spiele.“ Die andere Computergruppe ist mit Aufgaben der 10er-Reihe beschäftigt (13*/15-18). [...]

11.15 – L. gibt diverse Regieanweisungen. Mehrmals auch „Sch“. L. (zur Hexe): „Daniela, du hattest dir doch eine ganz tolle Szene mit der Zauberkegel ausgedacht, spiel die doch jetzt mal.“ Dies geschieht dann auch.

11.17 - Jetzt gibt die L. einige Anweisungen, damit das Spiel geordnet weitergeht, da es einige Diskussionen etc. auf der Bühne gegeben hatte. Die Sprecherin liest anschließend einen relativ langen Text sehr klar und mit äußerst guter Betonung etc., es wird wieder ruhig.

Jetzt spielen die Schüler weiter. Die L. greift ein: „Das darf gar nicht zu hören sein“. Sie geht auf die Bühne, fasst einen Schüler, der schon lange herumläuft u. albert, wortlos am Arm. Er wird sofort ruhig. Das Spiel geht weiter (13*/119-125).

4. Schuljahr

10.01 - Die Lehrerin und ich kommen zurück in den Klassenraum. Nahezu alle Schüler sind bereits anwesend. Die ersten arbeiten bereits an ihren WP-Aufgaben, andere folgen oder unterhalten sich noch zu Pausenthemen. Zwei Schülerinnen kommen zur L. Sie haben Fragen zu dem Versuch von Peter Lustig, Wasser zu reinigen und möchten einen solchen Versuch auch durchführen bzw. für die Wasserausstellung vorbereiten. Die L. verweist die beiden auf ein Buch, in dem ein solcher Versuch beschrieben ist, und fordert sie auf, die Gegenstände aufzuschreiben, die benötigt werden. Die Schüler holen sich das Buch und sind längere Zeit damit beschäftigt.

10.08 - Auch jetzt sind, soweit erkennbar, alle Schüler mit WP-Aufgaben zum Thema Wasser intensiv beschäftigt. Die ersten haben allerdings den sachunterrichtlichen Part (einstweilen) abgeschlossen und sind mit Rechenaufgaben bzw. Rechengeschichten und Wassergeschichten (Deutsch/Geschichtenwerkstatt) beschäftigt. Eine Schülerin schreibt eine Geschichte mit der Überschrift: 'Am Tag, als es kein Wasser mehr gab'. Zwei Schüler versuchen herauszufinden, wie viel Wasser an einem Tag in ihrer Straße oder im ganzen Dorf verbraucht wird. Mehrere Versuche, dies mithilfe von Multiplikation der Häuser zu ermitteln, scheitern, weil immer unterschiedlich viele Menschen in einem Haus leben. Jetzt kommt einer auf die Idee, dass man nur alle Leute in der Straße zählen und dann mit der entsprechenden Durchschnittszahl multiplizieren muss. Sofort ist dann auch klar, dass dies ja mit der Einwohnerzahl des Dorfes

auch so möglich ist. Mit dieser Idee und der Frage nach der Einwohnerzahl rennen die beiden zur L. Diese kennt die genaue Zahl nicht und verweist die Schüler auf einen Anruf am Nachmittag bei der Stadtverwaltung.

10.30 - Alle Schüler arbeiten weiter relativ intensiv an den verschiedenen Aufgaben des WPs. Zwei sitzen bspw. in der Lesecke mit Büchern; andere malen mit Wasserfarben Wasserbilder; einige üben Lernwörter als Partnerdiktat (hier ist die L. mehrmals als Beobachterin zu sehen); zwei überlegen, wie sie Wassergeräusche als Rätsel für die Ausstellung aufnehmen können etc. (14a/88-108).*

10.45 - Auch nach 45 min hat sich nichts an der intensiven und konzentrierten Arbeit der Schüler verändert. Weiterhin arbeiten sie überwiegend mit Partnern oder in kleinen Gruppen an unterschiedlichen Aufgaben des WP, innerhalb oder außerhalb des Klassenraums.

Die L. sucht die Schüler an ihren Tischen etc. auf, beobachtet, lässt sich einzelne Sachverhalte erläutern und Arbeiten zeigen und gibt einzelne Tipps. Ein grundsätzliches Eingreifen wird nicht erkennbar (15/52-56).*

Die L. ist im Klassenraum und hält sich zunächst an ihrem Pult auf. Immer wieder einmal kommen Schüler mit Fragen oder zum Zeigen von Arbeiten zu ihr. Sie wird dann von einer Schülergruppe an deren Tisch geholt, um Hinweise zur Fertigstellung eines Wandplakates zu geben. Dabei geht es um Fragen/Aspekte der Verkehrssicherheit für Kinder, die mit Sätzen, Bildern und Verkehrszeichen auf dem Plakat geklärt werden. Konkret sind sich die Schüler nicht im Klaren, wie die Situation einer bestimmten Kreuzung im Ort zu beschreiben und zu zeichnen ist. Nach längerem Gespräch (z.B.: „man kann das so schlecht malen“, „wie sieht möglicherweise ein Autofahrer die Situation“) stellt die L. die Frage nach einem entsprechenden Foto. Dies stößt sofort auf großes Zustimmung der Schüler und zwei wollen am liebsten sofort aufbrechen, um eine Aufnahme zu machen (vorher wäre allerdings zu Hause der Fotoapparat zu holen). Dies wird allerdings auf Drängen der L. hin auf den Nachmittag verlegt (16a/44-53). [...]*

Die L. wendet sich mehrmals einem Schüler zu und fordert ihn auf, bestimmte Aufgaben zu bearbeiten (auf Nachfrage teilt sie mir mit, dass dieser Schüler – dies habe die letzte Arbeit wieder gezeigt – immer noch nicht die Elementaraufgaben der schriftlichen Division beherrsche. Für ihn habe sie daher bis zum Schuljahresende ein individuelles Programm erstellt.) (16a/76-79).*

Die Lehrerin und die Bedeutung von Offenheit

Erste Ansätze von WP-Arbeit hat Frau Esser in der Zusammenarbeit mit ihrer Mentorin im Referendariat erfahren. Darüber hinaus war Offenheit in Schule/Unterricht weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase ein Thema.

Über Fortbildungsveranstaltungen, Grundschulzeitschriften und die Zusammenarbeit mit KollegInnen benachbarter Schule hat sich die Lehrerin ihre konzeptionellen Aspekte autodidaktisch erarbeitet. Sie sieht sich auf einem permanenten Weg der Reflexionen und Veränderungen, für den sie eine grundsätzliche Offenheit ihrer Person reklamiert (und für LehrerInnen allgemein fordert).

Nachhaltig beeinflusst wurde ihre Vorstellung und Umsetzung von Schule/Unterricht und nicht zuletzt deren Offenheit durch die Bedürfnisse, Persönlichkeiten und Schicksale ihrer Schüler.

Offenheit in Schule/Unterricht erlebt Frau Esser als einen belastenden, vorwiegend aber entlastenden Faktor ihrer beruflichen Tätigkeiten.

Belastend sind die teilweise umfangreichen Ansprüche an eine offene Schule, der öfter empfundene Rechtfertigungsdruck, der partiell höhere Vor- und Nachbereitungsaufwand des Unterrichts sowie die damit verbundene partielle Beeinträchtigung des Privatlebens. Die gleichzeitige Verschlechterung der Rahmenbedingungen (etwa Arbeitszeitverlängerung) verstärkt diese Belastungen.

Entlastend empfindet die Lehrerin dagegen die Situation im Ablauf einer Woche nach einer gründlichen Gesamtplanung des WPs, die entspannte Atmosphäre im Unterricht, die zeitlichen Freiräume für Schüler und Lehrerin, die wenigen Unterrichtsstörungen, die inhaltlichen und kreativen Freiräume für die Schüler, die Möglichkeiten für fächerübergreifendes Arbeiten sowie die Tatsache, dass sie *nicht jeden Tag fünf oder sechs Stunden ... vorne immer agieren* muss.

Das Rollenverständnis von Frau Esser als Lehrerin im OU entspricht sowohl ihrem Anliegen, den einzelnen Kindern gerecht zu werden, um die es ja schließlich geht, als auch dem auf ihre eigene Person bezogenen Bedürfnis, im Unterricht nicht so dominant zu sein.

Im Vordergrund ihrer Rolle stehen die Funktionen der Lernbegleiterin, Beraterin, Unterstützerin und Moderatorin (verbunden mit entsprechenden Kompetenzen). Nach ihrem Verständnis ist im OU die Lenkungsfunktion der Lehrkraft zwar deutlich reduziert, nicht aber vollständig aufgehoben. Lenkung findet vor allem durch gezielte Aufgabenstellungen, Materialien und das Einfordern eines bestimmten Arbeitsverhaltens statt.

Eine solche LehrerInnenrolle bedarf der Bereitschaft, Verantwortung an Kinder, partiell auch an Eltern und außerschulische Experten, abzugeben. Damit ist auch das Selbstverständnis als Lehrperson tangiert. Bei entsprechend positiven Erfahrungen mit der Eigenverantwortung der Schüler kann dies durchaus ein entlastendes Moment sein.

TEIL C: Fallvergleich/Falleinordnung als Sachstandsbericht zur Offenheit**5. Offenheit in der Haltung von LehrerInnen sowie in Konzeption und Realisation von Unterricht und Schule sowie deren Umfeld¹****5.1 Offenheit als Kategorie einer anthropologisch-pädag. Grundhaltung²****I. Position und Realisation von Frau Esser**

Frau Esser formuliert, auf der Basis eines christlich geprägten Menschenbildes, ihre **anthropologisch-pädagogische Grundhaltung** wie folgt: *Dass ich den einzelnen Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und den unterschiedlichen Auffassungsgaben gerecht werde und ihnen Räume öffne.* Bei allem was Schule/Unterricht betrifft stehen weder fachliche Vorgaben noch pädagogisch-didaktische Konzepte im Vordergrund, sondern die Schüler, denn geht es *schließlich um die Kinder.*

Der Offenheit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie ist *ganz wichtig* für Frau Esser. Offenheit zeigt sich als *Grundhaltung von (...) LehrerInnen*, wenn diese *offen sind* für die *Bedürfnisse* der Kinder, wenn sie die einzelnen Kinder *ernst nehmen* und ihnen *gerecht werden* wollen. Sie ist zudem Bedingung der Möglichkeit, die Schüler lebenstüchtig zu machen und den vielen Anforderungen an Schule gerecht zu werden. Eine gewisse Offenheit im Unterricht ist daher für Frau Esser heute *unabdingbar*, denn wie sollen Kinder *Kreativität, unterschiedliche Denkwege und Strategien, Verantwortung für sich und andere entwickeln usw., wenn die Lehrerin ständig hinter ihnen steht und sie gängelt?* Daher sind offene Räume zu entwickeln: Frei-Räume, Erfahrungs-Räume, Spiel-Räume, Bewegungs-Räume, Zeit-Räume, (Mit-)Gestaltungs-Räume, Entscheidungs-Räume, Verantwortungs-Räume, Entfaltungs- und Entwicklungs-Räume.

Offenheit bedeutet für Frau Esser des Weiteren eine **Haltung**, die sich als Offenheit gegenüber den Bedürfnissen und Rechten der Schüler auf Wertschätzung und Bildung zeigt (4.2): Konkret als Offenheit gegenüber den Bedürfnissen und Rechten der Kinder sich wohl zu fühlen, als Würdigung ihrer Emotionalität und Körperlichkeit, in Form eines authentischen Verhaltens sowie als Wahrung der Menschenwürde (4.2.1), und gleichermaßen als Offenheit gegenüber den Bedürfnissen nach und Rechten auf Förderung von Selbst-, Sozial-, Handlungs- und Sachkompetenzen der Kinder (4.2.2). Dafür, so die Forderung von Frau Esser, sollten LehrerInnen in *unserer Zeit offen sein.*

Die **Konzeption und Realisation** von Schule und Unterricht, in denen eine solche Grundhaltung weiter Gestalt gewinnt und die Schüler sich individuell entwickeln können, bedürfen ihrerseits der Offenheit (4.2.3): Konkret Offenheit zwischen den Menschen einer Schule, im Schulleben, gegenüber anderen Schulen, Institutionen sowie der Gesellschaft (4.2.3.1), und gleichermaßen Offenheit im Unterricht auf der inhaltlich-didaktischen, methodisch-organisatorischen und sozialen Ebene (4.2.3.2).

¹ Die folgende Darstellung hat die Funktion eines Fallvergleichs bzw. einer -einordnung (s. Kap. 3.3.3.3), die zusammen mit Kapitel 2 (Forschungsgegenstand) als Sachstandsbericht verstanden wird. Sie basiert einerseits auf dem Fallbericht (Kap.4), andererseits auf einer Auswertung entsprechender Publikationen. Begonnen wird jeweils mit einer Zusammenfassung des zugehörigen Abschnitts der Fallrekonstruktion (I.), wobei Zitate der Transkription kursiv gedruckt sind, die Literaturerörterung folgt im Anschluss (II.), und den Abschluss bildet eine tabellarische Zusammenfassung von I. u. II. in Form von Facetten und Aspekten von Offenheit (III.).

² Siehe den Fallbericht in 4.1 II.

II. Sachstand und Diskussion

Unter Haltung versteht Scheller das

Gesamt an inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen (innere Haltung) und körperlichen und sprachlichen Ausdrucksformen (äußere Haltung), die eine Person in bestimmten Interaktionssituationen zeigt, aber auch längerfristig gegenüber anderen Menschen und sich selbst aufrechterhält (Scheller 1989, 24).

Als anthropologisch-pädagogische Grundhaltung von LehrerInnen kann die Summe von „Einstellungen im Lehrerberuf [...], wo es sich um wertorientierte, [...] im Verlauf des Berufsalltags durchtragende und häufig zur Erklärung des eigenen Handelns dienende Auffassungen handelt“, verstanden werden (Terhart u.a. 1994, 192). Nach Terhart u.a. (a.a.O., 191ff) gibt es „durch den stets gegebenen normativen Bezug der Pädagogik [...] immer werthaltige berufsrelevante Vorstellungen, aber auch sinnbezogenes Routinehandeln“. Schönknecht (1997, 201ff) spricht in diesem Kontext von „zentralen Strategien oder auch grundsätzlichen Haltungen und Verhaltensweisen“, auf deren Grundlage innovative LehrerInnen ihren Berufsalltag gestalten. Meier (1999, 145) verwendet die Begriffe „Einstellung“ und „Mentalität“ und versteht darunter „regelmäßig in Schule und Unterricht sichtbare Verhaltensweisen, wie sie durch basale und berufliche Erfahrungen gespeist sind und als eine Synthese von Gefühlskomplexen in Verbindung mit eingprägten Denkwegen wirken“.

Offenheit als Haltung¹ der Lehrkraft betrifft den „inneren Kern“ ihrer Person im Sinne einer „empfindungsoffene(n) Bewußtheit (awareness) den äußeren und inneren Vorgängen“ (Groddeck 1991, 30ff)² der Schüler gegenüber,³ wir ergänzen, auch den Diskussionen und Anforderungen von Gesellschaft sowie der Pädagogik, Didaktik und den Fachwissenschaften gegenüber. Anders formuliert kann man diese Haltung verstehen als „Modus bewußter Offenheit“, als „Annäherung und des In-Kontakt-Kommens“ mit Menschen (in unserem Fall mit Schülern), dinglichen Objekten und sich selbst, eine aktive Wahrnehmung, eine sensible Aufmerksamkeit und ein Ausloten der Beziehung zwischen diesen Polen (vgl. Holzbrecher 1998, 39).

Auf der Basis dieser Ausführungen und dem Verständnis von Frau Esser, nach dem eine Haltung von LehrerInnen (immer) auch im Alltag Gestalt gewinnt, ist für uns Offenheit

¹ Siehe dazu die Ausführungen zur etymologischen Bedeutung des Begriffs 'Offenheit' in 3.1.1.

² Groddeck verwendet diese Argumentation im Kontext der Offenheit von Schülern im Sinne eines erfahrungsoffenen Lernens. Wir übertragen dies auf die Offenheit von LehrerInnen. Brügelmann (1997a) spricht im Zusammenhang einer speziellen Facette der Offenheit von „Aufmerksamkeit der LehrerInnen für die persönlichen Gedanken, Gefühle und Probleme der SchülerInnen“ (s.u.).

³ Hinweisen möchten wir an dieser Stelle auf die in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stehende Thematik des Berufsethos von LehrerInnen, eine Thematik, die unserer Fragestellung nach einer anthropologisch-pädagogische Grundhaltung nahekommt. Ethos kann in der genannten Tradition verstanden werden als „das Ganze der moralischen Gesinnung und Haltung“ (Maurer-Wengorz 1994, 13) und Berufsethos „als die im Beruf praktizierte Gesinnung und Haltung, orientiert an den Grundwerten der Demokratie und konkretisiert durch eine alle Menschen verbindende Basisethik des Alltags“ (Pöggeler; zit. in: a.a.O., 14). Damit überschreitet die Vorstellung vom Lehrerethos unser Verständnis von Haltung um die moralisch-ethische Dimension der Gesinnung. Lehrerethos kann sich nach Maurer-Wengorz (a.a.O., 17ff) an „einer demokratischen Gesellschaft“, „Ergebnissen der school-effectivness-Forschung“, „Grundelemente(n) des 'pädagogischen Bezugs'“, einem christlichen Menschenbild etc. orientieren.

eine kategoriale anthropologisch-pädagogische Grundhaltung, erfahrungsgesättigt und nachhaltig wirksam. Sie hat sowohl eine emotional-kognitive Komponente im „inneren Kern“ der Lehrkraft gegenüber den Bedürfnissen der Schüler sowie den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Anforderungen als auch eine strategisch-aktionale Komponente im Verhalten, Planen und Handeln der Lehrkraft, um Schülern und den vielfältigen Ansprüchen in Schule und Unterricht gerecht zu werden. Kategorie ist Offenheit insofern, als sie eine Klasse sehr unterschiedlicher Dimensionen, Facetten und Aspekte von Offenheit umfasst.

Ziel der folgenden Erörterung ist es, Offenheit in dem beschriebenen Sinn als Teil einer den Berufsalltag durchtragenden Grundhaltung sowie das Spektrum der Umsetzung bzw. Konkretisierung von Offenheit im Schul-/Unterrichtsalltag herauszuarbeiten.¹

Die Konkretisierung im Schul-/Unterrichtsalltag wird dabei nicht als normative Ableitung aus der Haltung verstanden,² gleichwohl sehen wir mit Frau Esser, einigen namhaften Autoren und in Untersuchungen befragte LehrerInnen einen mehr als nur oberflächlich-terminologischen Zusammenhang zwischen der anthropologisch-pädagogischen Grundhaltung und dem Unterrichtsalltag von LehrerInnen. Dieser Zusammenhang geht allerdings nicht so weit, dass etwa die Beteiligung von Erstklässlern bei der Auswahl des Buchstabens der Woche (4.2.3.2.3.4.1) direkt von der Grundhaltung der Lehrerin abgeleitet und darauf zurück geführt wird.³ Anders formuliert, eine solche Beteiligung können selbstverständlich auch LehrerInnen realisieren, deren Grundhaltung nicht mit der Frau Essers übereinstimmt und die grundsätzlich einer Offenheit im Unterricht kritisch gegenüber stehen. „Verschiedene Normvoraussetzungen führen zu gleichen Forderungen“, so Blankertz (1969).

Eine weitere unzulässige Ableitung kritisiert Winkel (1993, 44): „Wer Schülern, Eltern oder der Community gegenüber ‚offen‘ ist, muß noch lange keinen ‚Offenen Unterricht‘ machen. Er hat – zweifelsohne – eine wünschenswerte pädagogisch-anthropologische Grundhaltung, aber diese ist nicht identisch mit einem didaktisch-methodischen Konzept und schon gar nicht mit einer beweglichen Choreographie des Lehrens und Lernens“. Von „gleichen Normvoraussetzungen werden verschiedene Konzepte abgeleitet“ (Blankertz a.a.O.).

Eine mit Frau Essers Position vergleichbare Bedeutung der anthropologisch-pädagogischen Grundhaltung von LehrerInnen für den jeweiligen Öffnungsprozess von Schule/

¹ Siehe a. die Ausführungen zur Einstellung als ‚individuelles Offensein‘ für nicht vorhersehbare U-Verläufe in 5.2.2.

² Vgl. dazu grundsätzlich Blankertz (1969). Seine Kritik an entsprechenden didaktischen Modellen fasst er zusammen: „Von gleichen Normvoraussetzungen werden verschiedene Konzepte abgeleitet, verschiedene Normvoraussetzungen führen zu gleichen Forderungen“ (a.a.O., 25). Im Übrigen findet unsere Erörterung jenseits eines moralischen Anspruchs an die Lehrpersonen statt, wie er etwa in normierenden Ansätzen erhoben wurde. Vgl. die Kritik daran etwa bei Döring (1980, 71ff). Nicht beabsichtigt ist auch eine weitergehende Analyse im Sinne von (nicht unproblematischen) Einstellungstheorien (vgl. Terhart u.a.1994, 191f).

³ Daher werden die Dimensionen von Offenheit in Schule/Unterricht später auch nicht im Sinne von ‚Offenheit in der Haltung von LehrerInnen‘ subsumiert.

Unterricht findet sich sowohl bei einigen Autoren¹ als auch in Befragungen innovativer Lehrkräfte.

Dieter Haarmann kommt in einer Zusammenfassung der reformpädagogischen Entwicklung, „in deren Tradition die Öffnungsbewegung seit den 70er Jahren zu sehen ist“, zu dem Ergebnis, so die Einschätzung von Kasper (1994, 189), „daß nicht ein formales Unterrichtskonzept, sondern die anthropologischen sowie gesellschaftlichen Grundauffassungen der Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich sind“. Für Hacker (1997b, 46f) ist die Wandlung in den „Haltungen und Einstellungen“ der LehrerInnen in den letzten beiden Jahrzehnten als Reaktion auf eine veränderte Kindheit und die damit einhergehenden Probleme im traditionellen Unterricht zu sehen: LehrerInnen „begaben sich auf Neuland, nicht in erster Linie im Bereich neuer Inhalte, sie konzentrierten sich dabei auf die Erprobung alternativer Unterrichtsformen. Daß sich in diesem Prozeß auch ihre Haltungen und Einstellungen wandelten, wurde anfangs nicht gesehen, gilt aber neuerdings als konstitutive Voraussetzung für praktische Reformen“. Dabei bildete sich ein neues „Verständnis von Unterricht und Lernen“ bzw. von einer „kindgerechte(n) Schule auf der Basis der Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden“ heraus.

Von einer „geistigen Grundtendenz“, in der ein Kennzeichen von Offenheit des Grundschulunterrichts zu sehen ist, spricht Schwarz (1989, 146), und Ramseger (zit. in: Brügelmann 1998, 15) sieht als eine von drei charakteristischen Perspektiven für OU „bestimmte Einstellungen zum Kind und zur Kindheit“. Für Einsiedler (1998a, 55) sind es u.a. „persönlichkeitsnahe Fähigkeiten und Haltungen (z.B. Engagement, soziale Aufgeschlossenheit) der Lehrenden [...], die vermutlich das Gelingen offenen Unterrichts stark mitbestimmen“.

Kasper (1994, 190) konstatiert für die gesamte Diskussion um OU allerdings, dass eine „integrierte pädagogische Anthropologie kindlichen Lernens [...] zur theoretischen Begründung heute (noch) nicht zur Verfügung“ steht. Ungeachtet dessen ist für sie gerade „auf der ersten Stufe institutionellen Lernens [...] eine geöffnete erzieherische Grundhaltung gegenüber den personalen Lebenswelten, den jeweiligen Lebensäußerungen und individuell besonderen Entwicklungsmöglichkeiten (der einzelnen Kinder/HH) unverzichtbare Voraussetzung“ (a.a.O.).

Auch Brügelmann (1997b, 8f) äußert sich dahingehend sehr deutlich in einem Interview: „Öffnung des Unterrichts hat viel zu tun mit der eigenen Person, mit der Haltung gegenüber anderen Menschen, gegenüber Kindern, der Vorstellung vom Lernen. [...] Auf den Geist kommt es an, auf die Kultur des Klassenzimmers, wie man heute gerne sagt. [...] Ja, die Normen, die die Lehrerin den Kindern durch ihr eigenes Verhalten vorlebt, aber auch die Stützung, die die Kinder erfahren durch ihre Zuwendung, durch den Schutz, den sie gewährt.“

An anderer Stelle untermauert Brügelmann (1998, 16) seine Position durch die Analyse der einschlägigen theoretischen Begründungsansätze für OU namhafter Autoren. Er fasst diese Begründungen in fünf „Grunddimensionen“ zusammen. Die erste davon bezeichnet er als „persönliche Öffnung der Lehrerin zu den SchülerInnen, aber auch als

¹ Da diese Ausführungen nicht den Charakter einer Theorie OUs haben, weisen die Aussagen zur anthropologisch-pädagogische Grundhaltung die Form von Beschreibungen oder Forderungen auf. Vgl. a. bei Reimers (1996, 6f) die Hinweise auf die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrkraft.

bewußte Eröffnung von Beziehungen zwischen diesen, weil Schule nicht mehr vorrangig Ort des Sachlernens, sondern auch des gestalteten sozialen Lernens ist“. „Offenheit der Person“ hat Brügelmann (1997a, 10f) zudem als durchaus relevanten Aspekt bei LehrerInnen, die OU praktizieren, in einer eigenen Befragung ermittelt.

Wallrabenstein (1994,162) stellt fest,¹ dass sich einerseits „die Einstellung (der Lehrerschaft/HH) zum eigenen Unterricht, die Bereitschaft zum Lernen an der eigenen Rolle, die Erziehung des Erziehers“ in fast allen „Untersuchungen, wissenschaftlichen Begleitungen und Dokumentationen zu Offenem Unterricht“ als „das zentrale Element der Veränderung von Schule“ herausgestellt hat, andererseits die damit verbundenen Fragestellungen bislang kaum dargestellt worden sind.² Eine neuere Untersuchung³ fasst er in einem Aufsatz (Wallrabenstein 2002, 91ff) bzgl. eines veränderten Lehrerleitbildes zusammen: „Die Interviews zeigen [...]: Grundschulreform beginnt in aller erster Linie bei den Haltungen und inneren Einstellungen als neue Rollenfindungsprozesse. [...] Gleich sind dabei Reflexionsfiguren wie ´immer wieder allen Kindern gerecht werden`, ´ich will diese andere Haltung`, ´man muss es immer wieder versuchen` als eine sich zyklisch wiederholende Bewegung“ (a.a.O., 94).

Offenheit als pädagogisch-anthropologische Grundhaltung fordert explizit Haedayet (1994) als notwendige, allerdings nicht hinreichende Bedingung für die Öffnung von Unterricht.

Zunächst beurteilt er ebenfalls kritisch den (publizierten) Diskussionsstand zu „Fragen der Lehrerpersönlichkeit, insbesondere jedoch die Bedeutung der pädagogisch-anthropologischen Grundhaltung⁴ des Lehrenden“ im Kontext OUs: „Zu beklagen ist [...] die Vernachlässigung eines personalen Faktors, der im Hinblick auf seinen Bedeutungsgehalt für die Inszenierung offener Lernprozesse mindestens in eine Reihe zu stellen ist mit inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Fragen.“

Für Haedayet hat „Offenheit im Sinne einer besonderen pädagogisch-anthropologischen Grundhaltung [...] vor allem mit Menschen, d.h. mit ´personenbezogener Offenheit` zu tun“. Zu ihr gehören die Offenheit

- den Kindern gegenüber (sehen mit den Augen der Kinder, Kinderpersönlichkeiten, Kinderwelten wahrnehmen ...);
- den Kolleginnen und Kollegen gegenüber, insbesondere auch den anders Denkenden und Unterrichtenden gegenüber;
- sich selbst gegenüber (Eingeständnis von Schwächen und Ängsten, Beschäftigung mit der eigenen Lernbiographie sowie dem eigenen pädagogischen Konzept, Bedenken und Überdenken der eigenen Berufsrolle und des Berufshandelns usw.) (a.a.O., 21).

Zudem umfasst die gemeinte Grundhaltung auch eine methoden- und lebensweltbezogene Offenheit:

¹ Er thematisiert allerdings mehr das Rollenverständnis der Lehrerschaft als ihre anthropologische Grundhaltung.

² Vgl. die Bedeutung der „Persönlichkeit der interviewten Lehrkraft“ sowie die „Öffnung der Lehrerpersönlichkeit“ in der Untersuchung von Reimers (1996, 243).

³ Vgl. Drews/Wallrabenstein (2002b, 68).

⁴ Mit dieser Terminologie bezieht sich Haedayet auf Winkel (1993).

- gegenüber neuen Lernverfahren (Stichwort: Mut zum Ausprobieren statt Desinteresse und Ignoranz) sowie
- gegenüber der außerschulischen Welt (den Eltern, kindlichen Lebensbedingungen, kurzum: dem Leben gegenüber (a.a.O., 21; vgl. a. die Konkretisierung entspr. Aspekte bei Wallrabenstein 1994, 199).

Haedayet vertritt bzgl. dieser Grundhaltung pointiert die These: „Ohne Offenheit als ‚authentische und reflektierte‘ pädagogisch-anthropologische Grundhaltung ist geöffneter Unterricht [...] nicht denkbar, da diese Haltung eine Schlüsselfunktion für die Inszenierung offener Lehr- und Lernformen – mit all ihren zu bedenkenden Fragen – besitzt“ (a.a.O., 20f; vgl. a. Jürgens 1997, 127ff).

Notwendig ist eine solche Grundhaltung aus der Sicht von Haedayet, da sonst ein „didaktisch-methodisches Arrangement von offenen Lernformen [...] kaum mehr als einer technischen Anwendung spezifischer methodisch-didaktischer Instrumente entspricht“, die schnell an die Grenzen ihrer Wirksamkeit stoßen würden. Problematisch ist aus unserer Sicht eine solche Argumentation, wenn sie normativen Charakter annimmt und auf dem Hintergrund einer spezifischen, evtl. radikalen Form OUs, die Haedayet zwar nicht expliziert, wie sie aber aufgrund seiner Kritik zu vermuten ist, stattfindet.

Problematisch – weil undifferenziert, nicht belegt und polemisch – ist auch die Unterstellung (mit Bezug auf Wallrabenstein 1994), man erlebe „immer wieder Fälle, in denen eine geradezu naive bis beliebige Deklaration von jeglichem Unterricht als ‚geöffnet‘ geschieht“, wenn eine solche Grundhaltung nicht vorliege (a.a.O.).

Schaut man sich allerdings die von Haedayet oben angeführten Einzelaspekte einer entsprechenden Offenheit an, dann erscheinen sie zwar bedeutsam, aber sie sind zu unspezifisch und wenig ausdifferenziert und gelten für pädagogische Arbeit überhaupt. Sie können in dieser allgemeinen Form auch von LehrerInnen akzeptiert werden, die sich nicht ausdrücklich der Bewegung OUs verpflichtet wissen bzw. nicht eine wie auch immer geartete radikale Grundhaltung vertreten. Dieses Beispiel zeigt damit, dass eine schlichte Zuordnung von Einstellung und Unterrichtsform nicht angemessen ist (s.o. Blankertz u. Winkel).

In seiner weiteren Argumentation weist Haedayet darauf hin, dass eine offene Grundhaltung zwar notwendig, aber nicht hinreichend ist, weil sie „kein Garant für eine entsprechende methodisch-didaktische Kompetenz“ darstellt (a.a.O., 20).¹ Dieser Einschätzung, die sonst kaum in der Literatur thematisiert wird, ist uneingeschränkt zuzustimmen: So wie einer lediglich ‚technischen Anwendung‘ von Methoden OUs wesentliche pädagogische Dimensionen dieser Reform verschlossen bleiben, so kann eine offene Grundhaltung alleine kaum erfolgreiche Lernprozesse initiieren. Haltung kann keine didaktisch-methodischen Defizite kompensieren.

Auf einen weiteren wichtigen Aspekt weist Jürgens (1997, 127) hin. Nach seiner Einschätzung gewährleistet das „eigene Offenwerden“ der Lehrperson sowohl das „In-Gang-halten“ des Innovationsprozesses als auch das Bemühen um eine „ständige Verbesserung“: „D.h. eigene Öffnungsprozesse der Lehrkraft ‚garantieren‘, daß unterricht-

¹ Vgl. seine Vorschläge für eine entsprechende kollegiumsinterne Zusammenarbeit etc. (a.a.O.) sowie in Kapitel 5.2.3.

liche Öffnungstendenzen durchgehalten und weiterentwickelt werden“ (Jürgens 1997, 127).

Dies kann nach unserer Auffassung aber nicht in einen ‚Automatismus‘ führen, nachdem im normativen Sinn die Offenheit im Unterricht sukzessiv wachsen muss und es daher auch kein (temporäres) ‚Zurück‘ zur LehrerInnenlenkung geben darf. Vielmehr muss eine offene Grundhaltung der Lehrkraft nicht ausschließen, dass bei ihr situative Bedingungen eine Einschränkung von unterrichtlicher Offenheit zum Wohle der Schüler als sinnvoll oder gar notwendig erscheinen lässt. Auch auf diesem Wege kann dem Bemühen um eine „ständige Verbesserung“ Rechnung getragen werden. ‚Erlaubt‘ die Grundhaltung der Lehrperson prinzipiell eine solche Einsicht nicht, dann kann sie als lediglich bedingt offen bezeichnet werden.

Wichtig erscheint nun noch ein weiterer Blick auf die Meinung von LehrerInnen:

In ihrer in unserem Zusammenhang wichtigen Studie (es werden LehrerInnen befragt, die ihren Unterricht geöffnet haben) ermittelte Schönknecht (1997) die Ansicht der LehrerInnen, dass die „Bedingungen für veränderten Unterricht [...] erst von ihnen selbst geschaffen werden [müssen] – zunächst im Kopf als Überzeugung und Mut, etwas verändern zu wollen, dann real in der Arbeitssituation, um offenen Unterricht durchführen zu können“. Die weitere Auswertung ergab drei zentrale Strategien, „oder auch grundsätzliche Haltungen und Verhaltensweisen“, innovativer LehrerInnen: „Auf sich selbst und die Kinder achten“; „Den eigenen Weg gehen“ und „Erfahrungen machen und reflektieren“ (a.a.O., 201ff).¹ Auch Felger-Pärsch (2002b, 106) stellt bei den von ihr zur Freiarbeit befragten LehrerInnen vergleichbare Strategien fest: „die Verstärkung der Kindorientierung“ und „die Erhöhung der eigenen Berufszufriedenheit“.²

Schönknecht fasst ihre Auswertung der ersten Strategie zusammen:

Diese beiden Pole, die Kinder und sie selbst, bestimmen viele Entscheidungen, sie sind auch zentral für das ‚andere‘ Handeln der innovativen LehrerInnen, für ihre Abweichungen vom traditionellen Schulehalten. Diese Strategie gilt für viele Bereiche des Berufsalltags, ob es sich um Erziehung, um Unterricht, den Umgang mit anderen Personen im System Schule [...] handelt. Als Maßstab für die meisten Entscheidungen werden von den LehrerInnen das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder sowie die eigenen Bedürfnisse benannt. Sie achten die Bedürfnisse der Kinder und ihre eigenen bzw. haben darauf zu achten gelernt, was darauf hindeutet, daß diese Strategie sich erst mit zunehmender Berufserfahrung entwickelt und in den Anfangsjahren auch wegen der hohen Anforderungen von vielen Seiten häufig noch nicht verwirklicht werden kann (Schönknecht 1997, 202).

Bezogen auf Offenheit gegenüber den Schülern, dem Schwerpunkt dieses Kapitels, führt Schönknecht weiter aus, dass für die befragten innovativen LehrerInnen im „Zentrum ihrer Bemühungen [...] das Wohlergehen und die Zukunft des einzelnen Kindes“ steht (a.a.O., 205). Damit stimmt die Haltung dieser LehrerInnen, wie schon die der befragten LehrerInnen bei Wallrabenstein (s.o.), nahezu wortwörtlich mit der von Frau

¹ Vgl. zur ersten Strategie auch die von Sennlaub (1990b, 18) als zentrales Kriterium für angemessenen Unterricht formulierte Frage: „Tut meine Arbeit mir und den Kindern gut?“

² Da sowohl Schönknecht als auch Felger-Pärsch in diesem Kontext qualitativ arbeiten und auch sonst keine entsprechenden Untersuchungen vorliegen, lassen sich hier keine repräsentativ quantifizierenden Aussagen machen.

Esser (s.o.) überein. Die folgende Aussage einer von Schönknecht befragten Lehrerin belegt dies: „Wichtig ist, daß man einfach versucht, den Kindern gerecht zu werden.“

Konkret zeigt sich die „Sorge für die Kinder“, das Bemühen, die „Bedürfnisse der Kinder ernst zu nehmen“, ihre Offenheit gegenüber den Kindern, bei den innovativen LehrerInnen in den folgenden Bereichen, die so oder ähnlich von Frau Esser auch thematisiert werden:

- Erziehungsziele: Chancengleichheit, Selbständigkeit, Selbstbewußtsein (werden über Lehrplanziele gestellt),
- Bemühen um Zufriedenheit der Kinder in der Schule,
- Schaffung einer pädagogischen Atmosphäre im Klassenraum (dass „die Kinder sich wohlfühlen können“),
- Bemühen um einen vertrauensvollen Umgang miteinander sowie intensive, persönliche Kontakte,
- Bemühen um „viel soziales Lernen“ (vgl. Schönknecht 1997, 205).

Ein weiterer Aspekt im Kontext der Frage nach der Haltung von LehrerInnen, die Offenheit in ihrem Unterricht realisieren, kann mit Bezug auf die Studie von Peschel (2003b) thematisiert werden. Peschel, der seinen Unterricht „radikal öffnet“, zeichnet eine „extrem konstruktivistische Haltung“ aus, so jedenfalls interpretiert er das Ergebnis einer Befragung, an der er als Proband teilnahm (a.a.O., 505ff). In seinem Fall lässt sich somit ein Zusammenfallen zwischen einer (konzeptionell entwickelten) radikalen Öffnung und einer (geäußerten) extrem konstruktivistischen Grundhaltung aufzeigen. Da bisher keine allgemeinen Befunde für einen solchen Zusammenhang vorliegen, kann allenfalls mit einer gewissen Plausibilität Folgendes angenommen werden: LehrerInnen mit einer konstruktivistischen Haltung, die von der Annahme ausgeht, dass Schüler eher durch eigene Lernaktivitäten zu Lernerfolgen kommen,¹ werden eher ihren Unterricht öffnen als LehrerInnen mit einer rezeptiven Einstellung, die von der Annahme ausgeht, dass Schüler eher durch das Nachvollziehen von Darstellungen und Erklärungen der Lehrperson zu Lernerfolgen kommen.

Eine über die angeführten Einzelpositionen und Befragungsergebnisse hinausgehende systematische Darstellung von Offenheit als Haltung von LehrerInnen in Gestalt von Dimensionen, Facetten und Aspekten der Einstellungen von LehrerInnen sowie des Schul-/Unterrichtsalltags liegt bisher in der Literatur nicht vor. Ein entsprechender Versuch wird in den folgenden Kapiteln unternommen.

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit als anthropologisch-pädagogische Grundhaltung der LehrerInnen** ergeben sich:

¹ In 5.2.2.1.5.1 werden Grundsätze des konstruktivistischen Lernverständnisses erörtert.

Facetten	Aspekte
Offenheit als konstruktiv-kritische Aufgeschlossenheit der LehrerInnen gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - Menschen - Sachen - den eigenen Intentionen, Bedürfnissen, Kompetenzen und Grenzen - der Diskussion in Gesellschaft, Pädagogik, Didaktik und den Fachwissenschaften - Innovationen in Schule und Unterricht
Offenheit der LehrerInnen als Einsicht in die / Akzeptanz der	<ul style="list-style-type: none"> - Bedürfnisse der Schüler - Rechte der Schüler - Individualität der Schüler - Interessen, Wünsche etc. der Schüler - Sinnhaftigkeit/Notwendigkeit von Entfaltungsräumen der Schüler
Offenheit der LehrerInnen als konstruktivistische Grundhaltung durch	<ul style="list-style-type: none"> - die Annahme, dass Schüler eher durch eigene Lernaktivitäten zu Lernerfolgen kommen

Tabelle (8): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit als anthropologisch-pädagogische Grundhaltung von LehrerInnen

5.2 Wertschätzung und Kompetenzen der Schüler und die Bedeutung von Offenheit

5.2.1 Offenheit von LehrerInnen als Wertschätzung der Schüler¹

5.2.1.1 Offenheit als Haltung von LehrerInnen in Form von Wertschätzung der Schüler

I. Position und Realisation von Frau Esser

Die *vielleicht wichtigste Offenheit überhaupt, vielleicht sogar das Wichtigste im Umgang mit Kindern* besteht im Ernstnehmen von, im Eingehen auf, in der Offenheit der Lehrerin und ihres Unterrichts für die *Erfahrungen, Ängste, Gefühle, Hoffnungen und Wünsche der Kinder*. In dieser Offenheit wird die *Haltung* von Frau Esser im Sinne von Wertschätzung gegenüber dem Bedürfnis der Kinder nach einem Sich-wohl-fühlen, emotionalen und körperlichen Bedürfnissen sowie dem Bedürfnis nach Authentizität und Achtung der Menschenwürde manifest. Mit diesen unterschiedlichen Facetten unterstreicht die Lehrerin zudem ihre ganzheitliche Sicht des einzelnen Schülers.

Wenn Frau Esser in diesem Kontext von einer Haltung spricht, die offen ist für die entsprechenden Bedürfnisse der Schüler, dann steht dahinter die Auffassung, dass eine solche Offenheit gerade nicht selbstverständlich ist. Es gibt keinen entsprechenden Automatismus, der beim Eintritt in den LehrerInnenberuf einsetzt, vielmehr ist diese Offenheit Ausdruck einer anthropologisch-pädagogischen Grundhaltung, die von jeder Lehrkraft eingenommen werden muss.

Wichtig ist zudem die Feststellung, dass diese Wertschätzung der Kinder für Frau Esser einen Wert an sich darstellt und nicht primär der Verbesserung des Lernens der Schüler, auch nicht der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz,² dient. Sie benennt ausdrücklich in einem Interview beide Aspekte: Die unterrichtliche Atmosphäre soll den Kindern gut tun und zudem ein entspanntes Lernen ermöglichen (s.u.). Ausführlich äußert sie sich im Übrigen an anderer Stelle zur Offenheit von LehrerInnen gegenüber den für die Schüler wichtigen Kompetenzen (s. 5.2.2).

II. Sachstand und Diskussion

Das Streben nach Autonomie wie die Verbundenheit mit den in Beziehung zu uns tretenden Menschen bzw. das Eingebundensein in die (Um)Welt als Grundannahme menschlichen Daseins anzuerkennen, führt noch zu einer weiteren Argumentation. „Kinder sind nicht zuerst unterrichtsbedürftige Wesen, sondern zuerst Menschenkinder“, so hat es einmal der Reformpädagoge Peter Petersen formuliert, womit er nachdrücklich zum Ausdruck bringen wollte, daß die Beachtung *menschlicher* Grundbedürfnisse zu einer Verbesserung schulischer Praxis beitragen und Kindern manche Bildungschancen überhaupt erst eröffnet. Deshalb scheint uns die vorgenommene Präzisierung hinsichtlich der Beachtung des Bedürfnisaspekts innerhalb der Rahmenkonzeption zum Offenen Unterricht begründet zu sein. Die Rückbesinnung bzw. Neubelebung des Gedankens, das Kind mit und in seinen grundlegenden Lebensbedürfnissen, die zugleich auch Grundbedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern sind, zu respektieren,

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.1 sowie die Ausführungen zur Entwicklung von Selbstkompetenz der Schüler in 5.2.2.

² Aus diesem Grund werden auch Selbst- und Sozialkompetenz nicht in diesem Kapitel subsumiert, wenn gleich ein enger Zusammenhang besteht (s. Kap. 5.2.2).

erfolgte insbesondere mit der Überzeugung und aus den praktischen Erkenntnissen, daß die Ursachen für eine Reihe schulischer Probleme im allgemeinen wie von Schülerinnen und Schülern im speziellen darin zu finden sind, daß diese Thematik zu lange unberücksichtigt geblieben ist (Jürgens 1997, 128).

Die Wertschätzung der Schüler wird in allgemeiner Form in einigen Publikationen thematisiert, allerdings ohne die Terminologie einer 'Offenheit als Haltung von LehrerInnen' zu verwenden oder einen direkten Zusammenhang zu OU herzustellen.¹

Drei Fragen sollen im Folgenden erörtert werden:

- Welche Bedeutung kommt in diesem Kontext einer Offenheit als Haltung von LehrerInnen zu?
- Für welche Facetten und Aspekte von Wertschätzung sollten LehrerInnen offen sein bzw. welches sind die Essentials der Diskussion?
- Welche Facetten und Aspekte realisierter und potentieller Offenheit ergeben sich zusammengefasst für die Dimension Wertschätzung?

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass sich die „Arbeit mit Kindern“ in zahlreichen **Untersuchungen**² als das entscheidende Berufswahlmotiv von LehrerInnen herausgestellt hat. In einem allgemeinen Sinn kann man hier von einer Haltung als Wertschätzung der Kinder sprechen.

Diese allgemeine Wertschätzung beschränkt sich durchaus nicht auf die Zeit vor dem Berufseintritt der LehrerInnen, vielmehr steht auch für etablierte LehrerInnen allgemein (also nicht lediglich innovative) ein „gutes Verhältnis zu den Kindern [...] und eine persönliche Atmosphäre im Unterricht [...] in der Liste der wichtigen Aspekte des Lehrerberufs ganz oben“, so Terhart u.a. (1994, 138) in ihrer breit angelegten und zurzeit wichtigsten Studie zu Berufsbiographien von LehrerInnen. Deutlich weniger positiv, und damit die genannte allgemeine Grundhaltung einschränkend, werden dagegen in dieser Befragung die folgenden schülerbezogenen Items (von insgesamt 12) bewertet: „Engagement für den einzelnen Schüler“ (Rang 4); „Informiertheit über persönliche Probleme“ (Rang 6); „Kenntnis des familiären Hintergrunds“ (Rang 8); „Berücksichtigung der persönlichen Situationen der Schülerinnen und Schüler“ (Rang 9) (a.a.O., 115).

¹ Die hier thematisierte Dimension von Offenheit muss als in den institutionell-normativen und organisatorischen Rahmen von Regelschulen eingebettet gesehen werden. Anders formuliert: Öffentliche Grundschulen finden unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, die das Verhältnis zwischen Schülern und LehrerInnen (die Kommunikationsstrukturen, die Lehrer-Schüler-Beziehung etc.) auf einer allgemeinen Ebene strukturieren. Die damit einhergehenden potentiellen Effekte (etwa die Erfahrung der Schüler von Fremdbestimmung und Konkurrenz) sind in der Literatur breit dargestellt (und müssen daher hier nicht wiederholt werden). Empirisch dokumentiert (primär für den Sekundarschulbereich) wurden auch die weitgehend damit übereinstimmenden tatsächlichen Erfahrungen und Empfindungen der Schüler (vgl. Ulich 1983, 1991; Holtappels 1987; Petillon 1993b sowie die Zusammenfassung von Prote 2000a). Unsere Ausführungen beziehen sich auf die Möglichkeiten der LehrerInnen, innerhalb des vorgegebenen Rahmens das angesprochene Verhältnis pädagogisch zu gestalten (etwa durch Wertschätzung) und Entwicklungsräume für die Schüler zu eröffnen.

² Vgl. dazu etwa die Ergebnisse von Terhart u.a. (1994, 56ff), siehe dort auch Angaben zu weiteren Untersuchungen.

Über diese „globalen Perspektiven“ hinaus (a.a.O., 115) – die man zumindest teilweise als Haltungen verstehen kann, in denen Wertschätzung der Schüler zum Ausdruck kommt – muss aufgrund des Forschungsdesigns die Frage offen bleiben, inwieweit sich im Schul-/Unterrichtsaltag dieser von Terhart u.a. befragten LehrerInnen Offenheit als Kategorie einer anthropologisch-pädagogischen Grundhaltung darstellt, bei der die Bedürfnisse des einzelnen Kindes im Sinne von Wertschätzung tatsächlich im Vordergrund stehen. Diese Einschränkung gilt sowohl für die pädagogischen Entscheidungen, die „ohne Zeitdruck“ getroffen werden, als auch für das „Handeln unter Druck“ (Wahl 1991) von LehrerInnen. Denn es ist davon auszugehen, dass die Orientierungen von LehrerInnen bei konkreten pädagogischen Entscheidungen nicht ausschließlich an ihren globalen Perspektiven ausgerichtet sind. Mit Terhart u.a. (a.a.O., 196) kann mit Bezug auf die Expertentheorie angenommen werden, dass „sich verschiedene Wissensformen im Kopf des Lehrers ´mischen`. So werden berufliche und außerberufliche Erfahrungen eine bedeutende Rolle einnehmen, aber auch pädagogische Theorien aus dem Studium oder der eigenen Fortbildung, wie auch das Lernen über Modelle anderer Lehrer [...]. Vielleicht ergibt sich daraus ein geistig-seelisches Konglomerat, das der einzelne Lehrer als ´Intuition` empfindet“. Tatsächlich betonten in der Befragung von Terhart u.a. die allermeisten (81,7 %) ¹ sehr einseitig die eigenen „beruflichen Erfahrungen“, dagegen kaum bestimmte pädagogische Theorien, als Orientierung ihres pädagogischen Handelns, bei dem sie nicht unter Zeitdruck stehen. Diese allgemeinen „Orientierungen oder Einstellungen gegenüber ihrem Tun“ sind relativ stabil, so dass Terhart u.a. von „Subjektiven Theorien“ dieser befragten LehrerInnen sprechen (a.a.O., 229f). ²

Nicht nachgegangen wird in der Studie der Frage nach der Korrelation der „eigenen beruflichen Erfahrungen“ einerseits und andererseits der globalen Perspektive (Haltung) „gutes Verhältnis zu den Kindern [...] und eine persönliche Atmosphäre im Unterricht“, sodass nichts darüber ausgesagt werden kann, inwieweit diese wichtige globale Perspektive alltagsrelevant ist (mit oder ohne Zeitdruck).

Flaake (1990) stellt in einer Zusammenfassung ihrer umfangreichen Studie zur beruflichen Orientierung von LehrerInnen fest (1989), dass besonders die Haltung von (jüngeren ³) Lehrerinnen für „Emotionalität, persönliche Betreuung und Anteilnahme, für Verständnis und auch Schutz für die i.S. der schulischen Anforderungen ´Schwachen`“ steht und sie sich als „Vertraute der Schüler und Schülerinnen“, als „Ansprechpartner für persönliche Schwierigkeiten“ verstehen. Im Gegensatz dazu setzen ihre männlichen Kollegen eher auf „vermeintlich Objektives wie Wissensvermittlung, Leistungsbeurteilung, didaktische Regeln für die Unterrichtsgestaltung“ (Flaake 1990, 161ff).

An veränderten und reformorientierten Grundschulen mit einem „freiheitlichen Lernrahmen“ konnte Lambrich (zit. in: Prote 2000a, 129) häufiger zeitliche Räume für

¹ Zehn Items wurden vorgegeben und waren jeweils mit Punktwerten von 1-5 zu belegen.

² Wir können im Rahmen unserer Arbeit weder auf diese Thematik im Allgemeinen noch auf die Unterscheidung zwischen einem pädagogischen Handeln unter Druck und reflektiertem Handeln (ohne Druck) eingehen. Vgl. dazu etwa die Ausführungen von Terhart u.a. (1994), Wahl (1991), Bromme (1992).

³ Dem Befund, wonach eher jüngere Lehrerinnen eine schülerzugewandte Haltung auszeichnet, widersprechen Ergebnisse von Fuller/Bown (1975). Danach treten eher für die älteren LehrerInnen der „routine stage“ Erziehungsfragen und die Schwierigkeiten des einzelnen Schülers in den Vordergrund. Jüngere LehrerInnen der „survival stage“ beschäftigen dagegen eher Fragen es täglichen ´Überlebens` im Schul-/Unterrichtsaltag.

persönliche Kontakte zwischen Schülern und LehrerInnen feststellen, die von diesen auch konstruktiv ausgefüllt wurden. Im Gefolge ergab sich ein sehr persönliches Verhältnis mit genauen biographischen Kenntnissen und einem guten Informationsstand über die „individuellen Lernstände, Lernstile und Arbeitshaltungen“ der Schüler.

Die von Schönknecht befragten innovativen LehrerInnen (s.o.) betonen, dass als „Maßstab für die meisten Entscheidungen [...] das Wohl der ihnen anvertrauten Kinder sowie die eigenen Bedürfnisse“ anzusehen sind (Schönknecht 1997, 202).¹ Diese LehrerInnen heben allerdings auch ihre Entwicklung zu einer solchen Grundhaltung hervor und bringen damit gleichzeitig zum Ausdruck, dass sie nicht schon immer diese „Strategie“ verfolgt haben. Schönknecht (a.a.O., 202) vermutet, dass sich dies erst mit „zunehmender Berufserfahrung entwickelt“ hat und „in den Anfangsjahren auch wegen der hohen Anforderungen von vielen Seiten häufig noch nicht verwirklicht werden“ konnte. Zu entsprechenden Ergebnissen kommen auch Fuller/Bown (1975) und für LehrerInnen mit FA Felger-Pärsch (2002a, 80). Offen bleibt aufgrund der Untersuchungsmethode in diesen Studien die Frage nach der in Schule/Unterricht realisierten Offenheit für das Wohl der Kinder. Hier vermitteln die Publikationen Peschels (s.u.) und unsere Untersuchung als exemplarische Einzelfälle wichtige Einsichten. Dass sich LehrerInnen einer solchen Entwicklung und Einstellung gegenüber dem Wohle des Kindes durchaus verschließen können oder sich indifferent zeigen, zumindest aber keine entsprechenden positiven Auswirkungen erkennbar werden, belegt Singer (1998) nachdrücklich (s.u.).

Peschel (2003b, 898) hebt besonders sein „vor Positivität strotzende(s) Menschenbild“ als eine Bedingung seines Ansatzes hervor. In seinen Überlegungen stellt er die „Pädagogik zunächst vor jede Didaktik und den einzelnen Menschen zunächst vor alle vermeintlichen Ansprüche der Gesellschaft [...]“. Im Rahmen der Umsetzung sind es aus der Sicht Peschels dann die „ehrlichen Beziehungen“ sowie ein authentisches Agieren aller, die ihn und die Lerngruppe zu einer „echte(n) Gemeinschaft hat werden lassen“, in der sich jeder Einzelne für seine eigenen, nicht zuletzt aber auch „sehr engagiert für die Belange anderer bzw. die der Gemeinschaft“ einsetzte (a.a.O., 904f). Die zahlreichen positiven Rückmeldungen der Schüler sind dafür ein beeindruckendes Zeugnis (a.a.O., 381ff, 510ff).²

Die bisher aufgeführten Befragungsergebnisse und Berichte werden ergänzt durch einige entsprechende **Forderungen und Erwartungen**:

Der Grundschulverband (2003, 6) betont die „Pflicht“ der Grundschule „zur umfassenden Sorge für das physische und psychische Wohlbefinden der Kinder“. Grund-

¹ Die Untersuchungen von Terhart u.a., Flaake sowie von Schönknecht enthalten unterschiedliche Fragestellungen und Forschungsdesigns, sie sind daher nicht als Gegenüberstellung anzusehen. Dass innovative LehrerInnen in ihrer Haltung stark am Wohl der Kinder orientiert sind, ist deutlich festzuhalten, ob sie dies aber stärker sind als LehrerInnen allgemein, kann u.E. aus diesen Studien bzw. einem Vergleich nicht abgeleitet werden.

² Hingewiesen sei noch auf die (in weiterf. Schulen ermittelte) Bedeutung der „Klimazonen emotionale Wärme und Wertschätzung“ im schulischen Alltag (Grundmann u.a. 2003, 182): „SchülerInnen fühlen sich im Gesamtzusammenhang der Schule dann als Personen mit bestimmten Partizipationsrechten stärker anerkannt, um so akzentuierter sie in den alltäglichen Interaktionen in der Klasse bzw. im Unterricht von LehrerInnen als eigenständige Persönlichkeiten geachtet und mit Sympathie behandelt werden.“

schule soll eine dem „Leben der Kinder bekömmliche Stätte sein“. Neben Raumgestaltung und Organisation wird, wie bei Frau Esser, die „Haltung, mit der die Schule und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Kindern begegnet, aber auch [...] die Hilfe in besonderen Notlagen“ ausdrücklich hervorgehoben. An anderer Stelle weist der Grundschulverband der Gesundheit der Schüler einen zentralen Auftrag der Schule zu und versteht darunter ein „umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden“ (Schmitt 1999, 249).

Jürgens (1997, 129) ist der Auffassung, dass die „gegenwärtigen Versuche zur Um- oder Neudefinition des Erziehungs- und Bildungsauftrages der (Grund-)Schule u.a. darauf hinauslaufen, das Kind zu stärken, indem dessen Grundbedürfnisse im Schulalltag endlich (stärker) geachtet würden“. Denn Kinder brauchen nach seiner Einschätzung, und dabei gibt es wesentliche Übereinstimmungen mit Frau Esser, u.a.¹ „Würde, Achtung und Selbstachtung, Gerechtigkeit, (auch einen) geschützten Raum, d.h. Stille und Zurückgezogenheit, Zuwendung und Geborgenheit sowie Verständnis und Verlässlichkeit in den sozialen Beziehungen [...], Anerkennung und Lob, [...], um Gefühle erleben und leben zu können, um sich Bewegung zu verschaffen und um Körperlichkeit sinnlich zu erfahren“.²

Die Bedeutung der genannten Aspekte für die Qualität des Unterrichts stellt Einsiedler (1998b, 57) heraus. Für ihn sind „Humanität und Respektierung der Persönlichkeit“ sowie „Wohlbefinden und seelische Gesundheit“ wichtige Merkmale von „Unterrichtsqualität im weiteren Sinne“ (in Ergänzung von „Unterrichtsqualität im engeren Sinne“ wie Strukturiertheit, Klarheit etc.).

Prote (2000a, 129) entwickelt ein verändertes „Verständnis der LehrerInnenrolle“ zwischen zwei Polen, einerseits einer Offenheit für die individuellen Probleme, Erfahrungen, Freuden, Ideen und Interessen der Schüler und einer „vertrauensvollen Zuwendung“, andererseits erkennt die Lehrperson „aber auch die Grenzen ihres eigenen pädagogischen Handelns (Therapie, Verantwortung der Eltern einfordern). Letztlich zeigt sich die Lehrperson jedem Kind gegenüber als greifbare, klar konturierte, unverwechselbare, mit individuellen Besonderheiten ausgestattete Persönlichkeit, die eigene Interessen, Freuden und Probleme hat und eigene Wünsche, Forderungen und Grenzen verdeutlicht“ (a.a.O., 130).

Neben den genannten Einzelforderungen legt Tausch (1999; auf dem Hintergrund der Humanistischen Psychologie; vgl. a. Schwarz 1987, 4f) eine schlüssige psycho-soziale Argumentation vor. Er erörtert die Bedeutung von „Achtung und Einfühlung“ durch

¹ Wir konzentrieren uns auf die Aspekte, die uns im Kontext von Wertschätzung wichtig erscheinen, vgl. im Übrigen a.a.O.

² Vgl. dazu Wallrabenstein/Drews (2002a, 21), die dezidiert eine „Förderung von Grundsicherheit (Angenommensein) und [...] Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichberechtigung (Differenzierung)“ im Raum der Grundschule erwarten. Müller (2004a) sieht in einem „Klima der Wertschätzung“ eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Lernkompetenz. Hof (2003, 105) weist im Zusammenhang der von ihm thematisierten „Achtungsregeln“ im Schulalltag darauf hin, dass Achtung mehr ist als eine Verhaltensweise: „Sie stellt zugleich eine Haltung dar, in der der Einzelne (in unserem Fall die Lehrkraft/HH) [...] seine Einstellung zu anderen Menschen (in unserem Fall die Schüler/HH) [...] durch Abstandhalten, Rücksichtnahme und Schutzgewähr zum Ausdruck bringt.“

LehrerInnen. Wenngleich Tausch nicht von 'Offenheit als Haltung für ...' spricht, ist die Bedeutung seiner Untersuchungen und Interpretationen im Sinne der Wertschätzung von Frau Esser evident:

Einfühlung (= Empathie) ist psychologisch die Fähigkeit, die seelischen Bedürfnisse eines anderen zu verstehen, also zu erkennen oder zu wissen, was ein anderer fühlt, empfindet. Es ist ein Bemühen, sich die jeweiligen Gedanken, Gefühle und Signale eines anderen in einer Situation zu vergegenwärtigen, oft verbunden mit einem gewissen Mitfühlen.

Achtung ist weitgehend gleichbedeutend mit Respekt, Rücksichtnahme, Wertschätzung für einen anderen und Interesse an seiner Person, häufig verbunden mit emotionaler Zuneigung/Wärme (a.a.O., 38).

Tausch fasst deutsche und us-amerikanische Untersuchungen zusammen, die sich mit den Effekten einer entsprechenden Haltung von LehrerInnen beschäftigen:

Lehrerinnen und Lehrer mit einem größeren Ausmaß an Achtung, Einfühlung und damit zusammenhängenden förderlichen Aktivitäten haben – verglichen mit Lehrern mit geringerem Ausmaß – Schüler mit

- günstigerer seelischer Befindlichkeit und persönlicher Zufriedenheit, mehr Vertrauen und persönlichen Mitteilungen, weniger Ängsten;
- günstigeren fachlichen Leistungen, besserer Qualität der mündlichen Unterrichtsbeiträge, höherem Niveau von Denkprozessen;
- mehr Kooperationen, günstigerem Sozialverhalten, weniger Aggressivität (a.a.O., 39).

Weiter erörtert Tausch die Auswirkungen bei den Lehrpersonen:

Einfühlung führt häufig zu folgenden Gedanken: 'Wie kann ich die seelische und körperliche Gesundheit meiner Schüler fördern?' 'Was hindert meine Schüler, sich sozial zu verhalten?' 'Wie kann ich das sozial-ethische sowie emotionale Verhalten der Schüler fördern?' 'Wie kann ich verhindern, daß Schüler ihre Gesundheit schädigen?'

Achtung und Ernstnehmen sowie ehrliches Interesse an der Person der Schüler verstärken die Einfühlung und motivieren Lehrerinnen und Lehrer zu vielen förderlichen Aktivitäten:

Sie sprechen Schüler häufiger an und führen häufiger Gespräche mit ihnen. Dadurch erhalten sie mehr

- Einblicke in die seelische Situation der Schüler und können angemessener handeln. Diese Gespräche haben psychotherapeutische Wirkung: Sie verbessern die Beziehung zum Lehrer, mindern die Angst und helfen bei der Klärung von Schwierigkeiten im Unterricht sowie außerhalb der Schule.

- Trainingsaufgaben zur Förderung der sozialen Kompetenz, etwa bei Konflikten, zur Klärung von Differenzen der Schüler im Klassenraum, zum Schließen von Freundschaften, Erarbeiten von Alternativen zum Gewaltverhalten bei Konflikten.

Gelegentlich überschreiten Schüler vereinbarte soziale und arbeitsmäßige Grenzen. Manche Lehrer verwechseln hier Achtung und Einfühlung mit weicher Nachgiebigkeit. Andere fühlen sich zu schwach oder überfordert, bei Grenzüberschreitungen die vereinbarten Konsequenzen zu verwirklichen, schauen etwa bei Gewalttätigkeiten weg. Andere wiederum schimpfen oder werten Schüler ab. – Achtung und Einfühlung sind keine Haltungen von Schwäche (Tausch 1998, 40).

5.2.1.2 Facetten und Aspekte von Wertschätzung

5.2.1.2.1 Offenheit gegenüber dem Bedürfnis, dem Recht der Schüler sich wohl zu fühlen¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Eine erste Facette von Wertschätzung bezieht sich auf das Sich-wohl-fühlen der Schüler während der Schul-/Unterrichtszeit. Indem Frau Esser versucht, *so bewusst eine Atmosphäre zu schaffen*, dass die Kinder sich wohl fühlen, *dass den Kindern das gut tut ... und wo ein entspanntes Lernen möglich ist*, zeigt sie sich offen für das Bedürfnis der Schüler nach einer kindgemäßen Atmosphäre in Schule und Unterricht und offen für Rahmenbedingungen kindlichen Lernens. Mehr noch, Schüler haben ein diesbzgl. *Recht*, das man als LehrerIn *akzeptieren* sollte. Damit sagt Frau Esser nichts weniger, als dass eine solche Offenheit nicht in das Belieben von LehrerInnen gestellt ist, sondern Teil einer beruflich-professionellen Haltung werden soll.

Diese Haltung findet unter verschiedenen Aspekten des Schul-/Unterrichtsalltags ihren Niederschlag.

Zunächst ist eine kindgemäße Gestaltung des Klassenraums zu nennen: ausgestattet mit Bildern, Fotos, Regalen mit Büchern und Materialien, Spielen, PC, Aquarium, Geburtstags- u. Erzählstuhl, Schülerarbeiten, -ordnern, -fächern; eingeteilt in Hauptbereich mit Tischen und Stühlen, Raum für Sitzkreise sowie Ecken zum Arbeiten, Spielen, Schmökern, Rückzug etc.

Auch Alltagsabläufe und -rituale leisten einen Beitrag zum Wohlbefinden der Schüler: entspannter Einstieg in den Schulvormittag durch eine tägliche Gleitzeit, Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Erzähl- und Gesprächskreise mit Regeln und Erzählmaus/-stein, Briefchenkorrespondenz der Schüler untereinander und mit der Lehrerin, Warme Duschen (man sagt sich, was *gegenseitig gut tut, an anderen positiv auffällt*), ein respektvoller Umgang miteinander (z.B.: niemand darf einen anderen *auslachen, wenn dieser einen Fehler gemacht hat*), Konflikte werden anhand von Regeln gelöst, ein Helfersystem wird praktiziert und im Unterricht wird auch gescherzt und gelacht.

Ferner gehören in diesen Kontext besondere Rituale und Feste: Geburtstagsrituale; Gestaltung von Adventsritualen mit Liedern, Kerzen, Plätzchen und Geschenken; Klassenfahrten; Feste im Jahresablauf (z.B. Erntedank); Jahresabschlussfeste etc.

Offenheit zeigt sich aber auch bei der Umsetzung dieser Maßnahmen. Die Schüler werden etwa bei der Gestaltung des Klassenraums beteiligt, nehmen Einfluss auf Regeln und Abläufe und bringen Vorschläge und Wünsche für die Durchführung von Festen ein etc. (s.u.).

II. Sachstand und Diskussion

Eine kindgemäße und lernanregende Gestaltung des Schul-/Unterrichtsalltags, damit Schüler sich wohl fühlen und gute Lernbedingungen vorfinden, wird in zahlreichen

¹ Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Klassenverband, dem Unterricht in der Klasse und dem Klassenraum. Die Offenheit für die Schüler im Rahmen von Schule, Schulleben etc. wird in 5.3.1.1 thematisiert.

Publikationen thematisiert und mit vielen Details beschrieben.¹ Insgesamt überwiegen dabei pragmatische Ausführungen zum Klassenraum und dem Schulgebäude.²

An dieser Stelle sollen zunächst Schüler zu Wort kommen. Bölskei/Hollederer (2001, 62) haben im Rahmen einer Untersuchung Schülervorschläge („Verbesserungsvorschläge“) von 113 Klassen der Jahrgangsstufe 4 „für eine Schule zum Wohlfühlen“ zusammengefasst. Die folgenden Kategorien ergaben sich: Gestaltung des Klassenzimmers, Pausenhofgestaltung, Schulausstattung, Schüler-Schüler-Verhältnis, Unterricht, Getränke- und Essensverkauf, Sonstiges. Damit werden wesentliche Bereiche des Schul-/Unterrichtsalltags von den Schülern als relevant angesehen. Auffallend ist allerdings die Tatsache, dass in diesem Zusammenhang, im Gegensatz zur Auffassung von Frau Esser und den Aussagen anderer Publikationen (s.o.), das Schüler-LehrerInnen-Verhältnis nicht angesprochen wird.³

Exemplarisch für die zahlreichen Publikationen bzgl. einer kindgemäßen Schule wird hier lediglich eine an Lehrplänen orientierte Argumentation für eine entsprechende Gestaltung von Schulgebäude und Klassenräumen vorgestellt.⁴ Diese Argumentation kommt dem Verständnis von Frau Esser nahe und deutet gleichzeitig indirekt an, wie schon die zitierten „Verbesserungsvorschläge“ von Schülern, dass trotz zahlreicher positiver Erfahrungsberichte und veröffentlichter Empfehlungen keinesfalls von einer zufrieden stellenden Situation in deutschen Grundschulen ausgegangen werden kann:

‘Anliegen der GrS ist es, jedem Kind Hilfen zu einer bejahenden Lebenseinstellung in einer Atmosphäre der Anerkennung, des Vertrauens und der Geborgenheit zu geben.’ Müssen nicht Schulhaus und -gelände ihren Beitrag dazu leisten? Jeder weiß, wie sehr Lebenseinstellungen auch vom räumlichen Lebensumfeld abhängen. Bieten unsere Schulhäuser den Raum, um eine bejahende Lebenseinstellung zu entwickeln? Kann sich ein Kind hier geborgen fühlen? Kann es Vertrauen in die Welt, in die es hineinwächst, entwickeln?

‘Die Grundschule nimmt Zukunft und Gegenwart des Kindes gleichermaßen ernst. Erziehung und Unterricht [...] tragen zur Bewältigung der Gegenwartssituation bei und geben dem Recht auf Kind-sein-dürfen Raum.’ Müssen dann nicht Schulhaus und Schulgelände, Klassenzimmer und Pausenhöfe an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sein? Beinhaltet das Recht auf Kind-sein-dürfen nicht das Recht auf einen Ort, an dem Kinder sich wohl und geborgen fühlen können?

‘Die Grundschule weckt und stärkt auch die gestalterischen und schöpferischen Fähigkeiten des Kindes [...].’ Müssen Schulhaus und Schulgelände hierfür nicht Grundlage und Rahmen

¹ Im Einzelnen kann hier darauf nicht eingegangen werden. Vgl. etwa: Kasper 1991; Andresen (1992); Themenschwerpunkt in: Pädagogik (4/92); Felger-Pärsch (2002a, 85ff; 2002b, 106); Bönsch (1979, 51); Schwarz (1989, 152); Faust-Siehl u.a. (1996, 195ff); Herschel u.a. (2001, 42f).

² Auf einen besonderen Aspekt in diesem Kontext verweist der Sammelband von Huber, L. u.a. (Hrsg.; 2002): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton.

³ An dieser Stelle können wir der Frage nicht nachgehen, ob dieses Defizit auf die Untersuchungsmethode oder andere Faktoren zurückzuführen ist.

⁴ Müller-Bardorff (1997, 28; angelehnt an den Lehrplan für bayerische Grundschulen 1982, 5; Lehrplanpassagen sind jeweils in ^ gesetzt). Hingewiesen sei an dieser Stelle darauf, dass die Architektur des Schulgebäudes und die Grundaussstattung in der Regel kaum von den Lehrkräften beeinflussbar sind. Damit sind sie nicht Gegenstand dieses Kapitels (s. 5.3.1.5). Vgl. dazu etwa die Empfehlungen für das „kindgerechte Schulhaus“ bei Müller-Bardorff (1997, 29) und die Forderung des Grundschulverbandes, „Lernräume“ als „Lebensräume“ zu gestalten (Schmitt 1999, 149f).

bieten? Kinder sollen lernen zu gestalten, selbst schöpferisch zu werden. Lernen sie an unseren Schulen nicht oft, dass sie es nicht wert sind, dass Erwachsene etwas für sie gestalten? (Müller-Bardorff 1997, 28).

Abschließend sei noch auf den Bericht von Kasper (1991, 260) verwiesen. Er zeigt, dass Grundschüler durchaus sinnvoll an Planung und Umsetzung einer veränderten Klassenraumgestaltung/-nutzung beteiligt werden können. Erkennbar sind dann positive Effekte auf das Arbeits-/Lernklima u.a. durch diese räumlichen Veränderungen im Sinne einer offenen Nutzbarkeit für Schüler:

Die Arbeit in Gruppen verläuft wesentlich ruhiger und konzentrierter als früher, da die Gruppen geeignete Rückzugsmöglichkeiten haben. [...] Viele Kinder haben zeitweilig das Bedürfnis, sich aus der Vierer- oder Sechsergruppe in die Abgeschiedenheit der Stillarbeits-ecke zurückzuziehen. [...] Auch der Spielzone mit ihrer relativ großen Teppichbodenfläche kommt eine weitere Nutzungsmöglichkeit zu: häufig versammeln wir uns dort zu zwanglosen Gesprächskreisen oder zum Vorlesen (Kasper 1991, 260).

5.2.1.2.2 Offenheit gegenüber den emotionalen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Diese Facette von Offenheit, die deutlich über das beschriebene Sich-wohl-fühlen hinausgeht, ist für Frau Esser die *vielleicht wichtigste Offenheit* überhaupt, Offenheit für die Ängste, Hoffnungsperspektiven, traumatischen Erlebnisse, Erfahrungen von Druck, Frustrationen etc. Die Offenheit der Lehrerin ähnelt einer quasi-therapeutischen Haltung: Sie hat Kenntnis von den emotionalen Bedürfnissen von Kindern und akzeptiert diese, sie antizipiert mögliche Ängste, Wünsche und Hoffnungen ihrer Schüler und bereitet sich und den Unterricht entsprechend darauf vor, sie beobachtet die Schüler sensibel und bietet, wo nötig, Nähe und Schutz, respektiert aber auch die Privatsphäre der Kinder. Eine solche Haltung ist aus Sicht von Frau Esser grundsätzlich für LehrerInnen bedeutsam, unabhängig davon, ob sie OU präferieren.²

In der Konkretisierung bedeutet dies:

- im Anfangsunterricht werden mögliche Ängste der Kinder beim Schuleintritt thematisiert und ganzheitlich aufgearbeitet (Geschichten, Meditationen, Bilder, Collagen, Musik, Pantomime);
- im Unterricht entstehen Räume (etwa in Gesprächen, Rollenspielen, Texten) für die Artikulation und den Abbau von Ängsten, insbesondere auch vor Arbeiten, Noten etc.;
- Schülern wird die Erfahrung ermöglicht, dass mit der *Lehrerin da jemand ist, der zuhört, ... dem das nicht egal ist oder der Ähnliches empfindet*;
- der Unterricht wird inhaltlich geöffnet für Themen mit emotionaler Dimension (Einsamkeit, Außenseiter, Vertrauen, Freundschaft, Träume von einer *neuen, friedlichen und sanftmütigen Welt*);
- besonders der RU (im Ansatz auch die übrigen Fächer) orientiert sich an dem Prinzip des emotionalen Lernens (Verknüpfung von Lerninhalten mit emotionalen Erfahrungen);

¹ Vgl. auch die Ausführungen von Widmer (1999) und die Förderung von Selbstkompetenz in Kapitel 5.2.2.

² Siehe dazu und dem scheinbaren Widerspruch zu diesen klaren Aussagen, in dem die Gewichtung eines entsprechenden Items des brügelmannschen Fragebogens durch Frau Esser steht, die Erklärung in 4.2.3.2. 1.2.1.b.

- Schüler erhalten die Möglichkeit (im Unterricht, in Einzelgesprächen, im Freien Schreiben), ihre individuellen und vom Unterricht unabhängigen Emotionen zu thematisieren (etwa Ängste eines traumatisierten Mädchens um ihre verunglückte Mutter oder die Trauer eines Flüchtlingskindes über den zurück gelassenen Großvater)
- Schüler erhalten notwendige Freiräume, aktuelle Betroffenheiten (etwa im Gefolge der tragischen Ereignisse um das *World Trade Center* am 11. Sep. 2001 oder im Kontext des Sterbens eines Fisches im Klassenaquarium) kindgemäß zu verarbeiten
- Schüler (besonders leistungsschwache) erfahren emotionale Unterstützung zum Erreichen elementarer Lernerfolge und Freiräume für Entwicklungsprozesse.

II. Sachstand und Diskussion

In der Literatur zu OU wird diese Facette der Offenheit nur randständig thematisiert. Anzuführen sind daher noch einmal die von Brügelmann (s.o.) genannte „Kultur des Klassenzimmers [...], aber auch die Stützung, die Kinder erfahren durch ihre (der Lehrerin/HH) Zuwendung, durch den Schutz, den sie gewährt“.

Brügelmann (1997a) hat in einer Untersuchung auch LehrerInnen dahingehend befragt. Er legte ihnen u.a. fünf „Assoziationen“ zum „Stichwort ‚Öffnung des Unterrichts‘“ vor, von denen sich die erste auf die hier angesprochene Facette von Offenheit bezieht: „Aufmerksamkeit der LehrerIn für die persönlichen Gedanken, Gefühle und Probleme der SchülerInnen“. Für lediglich 27% der Befragten (Mehrfachnennungen waren möglich), dem zweitniedrigsten Wert aller fünf Assoziationen, ist mit dieser Formulierung Öffnung des Unterrichts „gemeint“ (a.a.O., 14). Dieser relativ niedrige Wert ist evtl., wie schon bei Frau Esser (s.o.), damit erklärbar, dass diese „Aufmerksamkeit“ für die befragten LehrerInnen grundsätzliche Bedeutung hat und nicht primär im Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts gesehen wird.

Kurt Singer (1998) hat in seiner engagierten Publikation (außerhalb der Diskussion um OU) unter dem Titel „Die Würde des Schülers ist antastbar“ gezeigt, dass Schule und Lehrerschaft oft nicht nur nicht sensibel gegenüber seelischen Bedürfnissen der Schüler sind, sondern nicht selten Schüler psychisch verletzen.¹ Er ruft angesichts eines oft problematischen Schulalltags zu einem „achtungsvollen Umgang“ und einem „Zartgefühl“ in der Wahrnehmung der Kinder auf. Dies konkretisiert er mit der Forderung – und stimmt darin mit Aussagen von Frau Esser überein –, dass kein Kind „bloßgestellt oder ausgelacht“ werden darf, und „jedes darf in seinem Tempo und auf seinem persönlichen Leistungsniveau arbeiten, es erfährt Hilfe; wenn es hilflos ist, es kann sich Lehrerinnen und Lehrern mit Nöten anvertrauen; denn Lehrer sind Menschen, ‚mit denen man reden kann‘“ (a.a.O., 41, 216).

Auf die besondere Verletzbarkeit des „Seelenlebens“ von Kindern weist Freud (zit. in: Singer 1998, 166) hin, da sie noch formbar und „jedem Eindruck zugänglich“ sind. Für diese Einsicht fordert er Offenheit der Erzieher bzw. in seinem Vokabular, sich als Erzieher die „Verpflichtung“ vorzuhalten, „behutsam mit den Kindern umzugehen und deren individuellen Möglichkeiten“ zu respektieren.²

¹ Vgl. dazu die Ausführungen von Krause (1999c) und weiter die Aufsätze zum Thema „Gesundheit fördern“ in: Grundschule 5/1999 sowie Niederle (2000).

² „Pessimistische“ LehrerInnen sind für ein entsprechendes soziales Mitgefühl im Sinne einer „humanen Schule“ offener als „Unbesorgte“ (optimistische), so Singer in seiner Auswertung einiger Studien. Danach

Gefühle als wesentliche Aspekte von Persönlichkeit der Schüler werden inzwischen im Rahmen von Gesundheitsförderung – neben der körperlichen Gesundheit (s.u.) – im Sinne eines ganzheitlichen Verständnisses thematisiert. Dem liegt ein Verständnis zugrunde, wonach Schüler ein „Recht“ darauf haben, „Gefühle zu zeigen, sich von ihnen überwältigen zu lassen und Unterstützung beim Umgang mit der Macht ihrer Gefühle zu erhalten. Nur so können sie gesund bleiben: körperlich und psychisch. Angst macht Bauchschmerzen, Wut erzeugt Herzschmerzen, Traurigkeit macht müde, bereitet Kopfhweh und Magenschmerzen. Gesundheit ist immer etwas Ganzheitliches, die Gefühle gehören dazu. Wir können und dürfen sie bei der Erziehung der Kinder nicht als selbstverständliche und schicksalhafte Begleiterscheinung betrachten“ (Krause 1999c, 26).

Auf der Basis dieser Position wurden im Rahmen eines Projekts zur Gesundheitsförderung (20 Klassen umfassend) spezifische Bausteine entwickelt, bei denen ein Schwerpunkt „die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen“ sowie „das Kennenlernen und die Stärkung eigener Ressourcen zur Bewältigung von Angst oder auch Wut“ (Rode 1999, 27) darstellt. Andere Aspekte waren weitere Gefühle wie Freude und Trauer sowie der Versuch, sich in die Gefühle anderer (Mitschüler und LehrerInnen) zu versetzen. Als Maßnahmen und Materialien wurden eingesetzt: Entspannungsübungen, Fantasiereisen einschließlich Reflexionen, Lieder, Pantomime, Malen, Gespräche, Bilder, szenische Darstellungen, Geschichten und Situationsskizzen.

Beim Thema Angst beschränkte man sich auf die Thematisierung von „entwicklungsbedingten Ängsten (wie z.B. Trennungs-, Verlust-, Nachtängsten ...)“, dagegen wird bei „Angst als ‚pathologische(r)‘ Erkrankung bzw. ‚Angststörung‘“ auf therapeutische Unterstützung verwiesen (a.a.O.). Dass Angst für Grundschüler eine relevante belastende Größe darstellt, belegt Rode (a.a.O.) mit Ergebnissen einer empirischen Studie von Petillon (1993a) und eigenen Befunden (negative Erfahrungen mit Mitschülern: „Aggressionen, Ärgern, Hänkeln ..., Ereignisse darstellen, die für die Kinder angstbesetzt waren“; der „Umgang mit der Lehrerin [wird] als bedrohliche Situation“ empfunden; Trennungsängste von der Mutter; unbekannte Schulsituationen; „im Leistungsbereich zu versagen“; Ängste vor Dunkelheit und Nacht; „Ängste vor schlechten Träumen“; Angst vor Fantasiegestalten, gruseligen Fernsehgestalten, Tieren, dem Alleinsein, Unfällen, Gewalt etc.). Bei den entsprechenden Maßnahmen war es nicht das Ziel, die Kinder „vor ihren unterschiedlichen Ängsten zu bewahren bzw. sie vor negativen Erfahrungen zu schützen“. Vielmehr sollte es darum gehen, „Kinder im täglichen Umgang mit negativen Gefühlen zu stärken und sie bei der Auseinandersetzung mit entsprechenden Situationen zu unterstützen. Ein Ziel von Gesundheitsförderung ist es also, Kinder zu befähigen, den täglichen Anforderungen selbstbewusst gegenüberzutreten, sie nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung wahrzunehmen“ (Rode 1999, 27).

Nach ca. vierjähriger Projektarbeit wird eine positive Bilanz gezogen: „Ein gesundheitsförderndes Klima in der Schule brauchen alle Kinder, denn es löst positive Gefühle aus, und positive Emotionen fördern die Lernfreude und Lernleistung des Kindes“ (Krause 1999c, 26). Im Gefolge bewerten auch die LehrerInnen die klimatischen Veränderung für ihre Arbeit als positiv.

stehen optimistisch eingestellte Personen häufiger ihrer Umwelt, und damit auch Kindern, gleichgültiger gegenüber als pessimistisch eingestellte.

5.2.1.2.3 Offenheit gegenüber den körperlichen Bedürfnissen und der Gesundheit der Schüler¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Wertschätzung zeigt sich auch in einer Offenheit der Lehrerin für die körperlichen Bedürfnisse der Kinder, zumal in der Grundschule. Wünschenswert ist daher die konzeptionelle Entwicklung einer *Bewegten Schule* und die Berücksichtigung besonderer Aspekte der Schülersgesundheit.

Im Schul-/Unterrichtsalltag werden Tägliche Bewegungszeit, Entspannungs- und Brain-Gym-Übungen, Spiele etc. integriert. Außerdem nimmt die L. bewusst Rücksicht auf etwaige Erschöpfungen der Kinder (z.B. mit Bezug auf den Sportunterricht), und methodisch-organisatorisch offene U-Formen ermöglichen Schülern ein Arbeiten gemäß ihrem Biorhythmus, etwa am späten Vormittag vermehrt handlungsorientierte und kreative Tätigkeiten zu wählen. Ebenfalls werden den Schülern spielerische Körperkontakte (mit der gebotenen Zurückhaltung) zum Abbau sozialer Konflikte ermöglicht.

Die Gesundheit der Schüler wird – neben der angesprochenen Bewegung – besonders durch die Unterstützung gesunden Essens und Trinkens, etwa durch häufig gemeinsames Frühstück, das Einhalten fester Zeiten im Verlauf des Vormittags im Klassenraum, entsprechender Lebensmittel, Vorrat von Mineralwasser und Becher im Klassenraum, thematische Behandlung etc. gefördert. Unterstützt wird ebenfalls die Zahnpflege durch ihre unterrichtliche Behandlung sowie Zahnbürsten und -becher im Klassenraum.

Die angesprochenen Einzelaspekte sind in das Konzept einer *Bewegten Schule* zu integrieren und durch besondere Aktionen wie einen *Bewegungstag* (Schüler, LehrerInnen u. Eltern gestalten gemeinsam einen Tag mit vielfältigen Bewegungs- und Spielangeboten, gesundem Frühstück und Getränken etc.) zu ergänzen.

II. Sachstand und Diskussion

Der Themenkomplex Körper/Gesundheit/Bewegung wird in der Grundschulliteratur² unter verschiedenen Aspekten (die teilweise nicht trennscharf von einander abgegrenzt werden können) diskutiert:

- Gesundheitserziehung im engen Sinn (Ernährung, Zahngesundheit, Suchtprävention);³
- als Körper- und Bewegungserfahrung (Grupe 1992; zit. in: Hacker 1997a, 23ff);
 - a) die Körpererfahrung als Welterfahrung
 - b) die Bewegungserfahrung als Sozialerfahrung
 - c) die Förderung der Ich-Identität durch Körper und Bewegungserfahrung
- im Zusammenhang mit dem Abbau von Aggressionen (z.B. Valtin/Portmann 1995);
- als Formen von Entspannungs- u. Konzentrationsübungen (Brüggelors 1989, Feldhaus 2001);
- im Umgang mit ADS-Kindern (z.B. die themenbez. Aufsätze in: Lernchancen 29/2002, 2ff);

¹ Siehe die Ausführungen zur Selbstkompetenz in 5.2.2 sowie zum Gesundheitszustand von Schülern etwa die Ausführungen von Rode (1999) und in den Aufsätzen zum Thema „Gesundheit fördern“ in: Grundschule 5/1999.

² Ausgenommen sind hier Publikationen der Sportdidaktik.

³ Siehe dazu etwa die zahlreichen Unterrichtsmaterialien der BZgA, die themenbezogenen Aufsätze in Grundschule 5/1999, 8-25; 10/2001, 36-60; 11/2002, 56-59; Hacker 1997a, 23ff sowie Klammt (2003).

- im Zusammenhang mit Lernen / neurologischen Prozessen (Hacker 1997a, 24f);
- im Zusammenhang mit Gefühlen bzw. emotionaler Gesundheit (Krause 1999a,b,c);
- im Zusammenhang mit Architektur und Gestaltung von Schule (Schmitt 1999, 250) sowie
- als Kompensation von Defiziten in Folge veränderter Kindheit (Hacker 1997a, 25f).

Gerade das zuletzt angesprochene Defizit als Folge einer veränderten außerschulischen Lebenswelt der Kinder mit deutlich reduzierten Körper-/Bewegungserfahrungen und zunehmender Übergewichtigkeit von Kindern verleiht der Thematik für die Schule besondere Bedeutung. Daher sind inzwischen zahlreiche Publikationen und Konzepte¹ veröffentlicht worden, z.B. zum Modell einer „Bewegten Schule“,² wie es auch Frau Esser für sinnvoll hält und partiell umsetzt. Bei einer solchen „Grundschule in Bewegung“ versteht man nach Hildebrandt-Stramann (2001, 36) „Schule als Bewegungsraum, Bewegung als durchgängiges Prinzip von Schulgestaltung [...]. Bewegung soll zu einem konstruktiven Teil von Lernen und Leben in der Schule werden. Mit diesem Anspruch sind Erziehungsvorstellungen verbunden, die nicht nur das kognitive, sondern auch das körperliche, sinnlich-leibhaftige Lernen in den Bildungsprozess mit einbeziehen. Sie setzen der ‚Schule der Körperlosigkeit‘ (Rumpf 1980) ein leibökologisches und bewegungspädagogisches Verständnis von Schule entgegen.“

Im Kontext der Diskussion um OU wird der Themenkomplex Körper/Gesundheit/Bewegung lediglich randständig behandelt. Ein Aspekt dabei sind die besseren Möglichkeiten einer Rhythmisierung des Schulvormittags bei einer offenen Schul-/Unterrichtsorganisation. Eine weitere Argumentation ergibt sich durch die besondere Bedeutung, die Bewegung für die „Entwicklung jüngerer Kinder“ hat (Knauf 2001, 12f mit Bezug auf Piaget). Positive Effekte sind daher von den natürlichen Bewegungen im Rahmen von OU zu erwarten, die im Zusammenhang der räumlichen Zuordnung von Aufgaben, Materialtischen, Lern-, Arbeits- und Werkstattecken etc. innerhalb und außerhalb des Klassenraums entstehen, etwa bei Stationsarbeit (Bauer 1997, 42), WP, Werkstattarbeit, Freiarbeit und Projekten. Auch lassen sich in offenen Unterrichtsformen besser entsprechende Aufgaben, Spiele, bewegte und ruhige Lernzonen etc. integrieren als in einem traditionellen Unterricht. Eine Offenheit als Haltung von Lehrkräften für die oben genannten körperlichen Bedürfnisse wird in der Literatur zu OU nicht thematisiert.

5.2.1.2.4 Offenheit gegenüber dem Bedürfnis der Schüler nach Authentizität

I. Position und Realisation von Frau Esser

Schüler haben nach Einschätzung von Frau Esser auch ein Bedürfnis nach authentischem Verhalten von Mitschülern und LehrerInnen. Auch dafür offen zu sein, ist ein Beleg von Wertschätzung.

Im Schul-/Unterrichtsalltag zeigt sich eine solche Haltung zunächst in den regelmäßigen Gesprächskreisen, die entsprechend gestaltet sind und Sicherheit für die Schüler bieten.

¹ Vgl. etwa das „Gesundheitsförderungs- und Suchtprogramm ‚Klasse 2000‘“ (Bölskei/Hollederer 2001).

² Vgl. etwa den entsprechenden Themenschwerpunkt in: Die Grundschulzeitschrift (109/1997); Lagig/Schillack (Hrsg., 2000); Hildebrandt-Stramann (1999); Illi u.a. (1998); Knauf/Politzky (2000).

Hier sind viele der Kindererzählungen authentisch, authentisch ist aber auch die Lehrerin, wenn sie echtes Interesse zeigt und selbst offen über Belange aus ihrem Privatleben und solche, die sie belasten, redet.

Ein zweites Feld sind Unterrichtsstörungen. Häufig ärgern sich Schüler über störende Mitschüler, machen ihrem Ärger Luft und praktizieren entsprechende Rituale. Sie erwarten aber auch, dass die Lehrerin in solchen Situationen authentisch reagiert und etwa ihren Ärger artikuliert.

Für Frau Esser ist das Bemühen um Transparenz und damit um Authentizität gegenüber den Schülern ebenfalls eine wichtige Dimension von Offenheit. Dies zeigt sich im Zusammenhang von Lernstrategien und Beurteilungsaspekten. Zudem sind den Schülern *ehrlich* und *authentisch* die Grenzen ihrer Freiheiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufzuzeigen, so die Lehrerin, damit sich nicht etwa eine Pseudofreiheit etabliert. In diesem Kontext haben die LehrerInnen den Schülern auch die Gründe offen zu legen, *warum bestimmte Dinge ... gelernt werden müssen*.

II. Sachstand und Diskussion¹

Diese Facette von Offenheit ist allenfalls am Rande Gegenstand der Literatur zum OU.

Posern (1979, 96ff) spricht sie im Kontext der „Lehrer-Schüler-Interaktion während des offenen Unterrichts“ an. Er lehnt sich dabei an den Begriff des „signifikanten Lernens“ (Rogers) und versteht darunter u.a. eine „aktive und passive Beteiligung der gesamten Persönlichkeit an der sozialen Kommunikation mit den Unterrichtspartnern“ (a.a.O., 103). Hinsichtlich der in diesem Kapitel thematisierten Authentizität bedeutet dies konkret, dass der Lehrer

[...] den Schülern seine Gefühle und Reaktionen real und offen zeigen [soll], so daß sie ihn erleben, wie er wirklich denkt und empfindet, d.h. er sollte sich vor ihnen nicht hinter einer Fassade verbergen, so daß man seine Reaktionen als Schüler nur schwer oder gar nicht durchschaut. [...] Schließlich soll der Lehrer für Gelegenheiten offen sein und auch bewußt herbeiführen, in denen er den Schülern vermittelt, daß er ihnen so gegenüberzutreten versucht, wie er wirklich ist, daß er sich ihnen mit einer positiven Akzeptierungsbereitschaft zuwendet und daß sie selbst entscheiden müssen, ob und wie sie auf dieses Angebot eingehen (Posern 1979, 104).

Auch Peschel (2003b, 523) greift das Anliegen eines authentischen Lehrerverhaltens auf, setzt aber andere Akzente. Er geht dabei von Beobachtungen einer Besucherin seines Unterrichts aus.² Aus Sicht von Peschel geht aus dem Bericht der Besucherin hervor, dass das Lehrerverhalten „in der Regel situativ bedingt war und zudem keinen ´roten Faden` erkennen ließ [...]“. Außerdem zeigte der Bericht, so Peschels Interpretation, „dass der Lehrer eher als Person bzw. als Teil der Gemeinschaft agiert hat denn

¹ Auf die Debatte zur Authentizität von LehrerInnen mit Bezug auf Rogers und Cohn kann im Rahmen unserer Arbeit lediglich verwiesen werden (vgl. dazu etwa Terhart u.a. 1994, 192). Bei einem solchen Ansatz wird ein Lehrerverhalten gefordert, „bei dem alle Ebenen der Persönlichkeit, nämlich Kognition, Affektivität und Verhalten ´kongruent` übereinstimmen sollten“. Nicht eingehen können wir ebenfalls auf die Frage, inwieweit LehrerInnenverhalten authentisch sein kann, wenn grundsätzlich „Unterrichtsinhalte [...] durch das methodische Handeln des Lehrers und der Schüler ´inszeniert` werden“ (Meyer 1991a, 80).

² Diese hatte im Kontext einer Diplomarbeit öfter in seinem Unterricht hospitiert.

als jemand, der eine bestimmte Vorplanung umsetzt“. Dies lässt sich nach seiner Einschätzung „vielleicht am ehesten mit ‚authentischem Verhalten‘ charakterisieren“.

Peschel nimmt den von ihm interpretierten Bericht der Besucherin zum Anlass, sein diesbzgl. Grundverständnis noch einmal zu unterstreichen:

Diese Sicht auf das Lehrerverhalten würde durchaus dem Konzept entsprechen, in welchem der Lehrer immer wieder darauf hinweist, dass die Selbstbestimmung der Kinder keineswegs bedeutet, dass sich die Lehrperson nicht in die Belange der Klasse einmischen darf. Er ist ja ein Teil der Gemeinschaft, noch dazu ein verantwortlicher. Wichtiger noch als die Frage nach dem Recht auf das Einmischen des Lehrers in das Klassengeschehen erscheint hingegen die Sicherung der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Kinder, die wahrscheinlich dadurch ermöglicht wird (Peschel 2003b, 523).

Das von dem Lehrer Peschel als authentisch bezeichnete Verhalten wird von den Schülern einerseits als ‚Mühegeben‘ des Lehrers, als um sie als Schüler ‚kümmern‘ etc. empfunden, andererseits aber auch sehr deutlich als Meckern, Brüllen, Annotzen, Ausflippen, Dazwischenreden im Kreis und Herumschleudern besonders verhaltensauffälliger Schüler. In dieser Terminologie bringen sie es zumindest in ihren Zeugnissen über das Verhalten ihres Lehrers Peschel zum Ausdruck (a.a.O., 510-517).¹

Auf die Frage, ob zu einem authentischen Verhalten nicht auch ein geplantes, offenes Ansprechen von Grenzen (als Offenlegen des ‚roten Fadens‘, den der Lehrer offensichtlich doch hat; s.u.) als Bedingung der Möglichkeit für die Selbstbestimmung der Kinder gehört, wie von Frau Esser angesprochen, statt lediglich situativ durch „indirekte Einflussnahme“, Beifalls- und Missfallsbekundungen, Meckern etc. zu reagieren, geht Peschel zunächst (s.u.) nicht ein. Dies ist insbesondere deshalb nicht unproblematisch, da der Lehrer selbst offensichtlich einen ‚roten Faden‘ hat, so kann zumindest ein Kommentar Peschels an anderer Stelle (a.a.O., 532²) interpretiert werden. Dort äußert er nämlich die Einschätzung, „dass der fehlende ‚rote Faden‘ eher ein Problem des Beobachters ist als etwas, was der Lehrer auch so empfinden würde. Da er vorwiegend an den Stellen im Unterricht reagiert, an denen er es selbst für sinnvoll hält bzw. an denen es ihm ein persönliches Bedürfnis ist einzugreifen, ergibt sich für ihn selbst ein hohes Maß an Authentizität und individuellem ‚roten Faden‘“.

Sehr deutlich muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Zeugnisse, die die Schüler in aller Offenheit über ihren Lehrer schreiben, ein klarer Beleg für ein offenes, vertrauensvolles und nicht zuletzt authentisches Miteinander ist. Daraus und aus der Tatsache, dass das intervenierende ‚Meckern‘ etc. sowohl aus Sicht der Schüler als auch des Lehrers im Laufe der vier Schuljahre deutlich abnimmt, kann ferner geschlossen werden, dass die Schüler sehr wohl den ‚roten Faden‘ des Lehrers als erwünschtes Verhalten erkannt haben und ihn im Alltag authentisch empfinden.³

¹ Vgl. a. die damit partiell übereinstimmenden Unterrichtsbeschreibungen (wenn auch mit anderem Vokabular) professioneller Beobachter (a.a.O., 518-532).

² Siehe a. unsere Ausführungen zur Förderung von Sozialkompetenz (5.2.2.1.3).

³ So schreibt etwa ein Schüler, dass die Klasse durch ihr Verhalten „selber schuld“ ist am Ausflippen des Lehrers (a.a.O., 515).

Auf einer allgemeinen Ebene geht es daher u.E. nicht um die Frage ´roter Faden` – ja oder nein – und auch nicht um die Frage, ob dieser ´rote Faden` den Kindern zur Kenntnis zu geben ist. Vielmehr ist zu diskutieren, welches aus pädagogischen Gründen der adäquatere, der ´authentischere` Weg ist, den Schülern die Bedingungen zur „Sicherung der Selbstbestimmungsmöglichkeit“ zu vermitteln, der mittelbare Weg (Peschel) oder der unmittelbare Weg (Esser)? Wir folgen hier der Argumentation von Frau Esser.

Peschel stellt möglicherweise diese Frage auch. Sehr vorsichtig kann eine seiner Äußerungen in einem Elternbrief in diesem Sinne verstanden werden. Am Ende des 1. Schuljahrs gibt er einen Ausblick auf das folgende Schuljahr und schreibt u.a. „[...] ich nehme mir vor, etwas weniger gutmütig, dafür aber berechenbarer zu werden. (Nehm ich mir allerdings jede Ferien vor). Vielleicht klappt's ja jetzt mal“ (a.a.O., 562). Im Sinne von Frau Esser ist ein für die Schüler berechenbares Verhalten und Erwarten der LehrerIn als authentisches Verhalten anzusehen. Das weniger berechenbare Verhalten Peschels ist, wieder sehr vorsichtig interpretiert, möglicherweise nicht ausschließlich das Ergebnis einer Grundsatzentscheidung für den mittelbaren Weg, sondern auch einer mangelnden Konsequenz im Alltag geschuldet.

5.2.1.2.5 Offenheit gegenüber der Menschenwürde der Schüler¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

In einer offenen Schule sollte auch ein offener Geist herrschen, offen und respektvoll für verschiedene Nationalitäten, Kulturen und Religionen, aber auch offen für unterschiedlich leistungsfähige Schüler. Ist diese Offenheit nicht gegeben, dann ist die Würde der Kinder tangiert.

Eine in diesem Sinne offene Schule bedarf zunächst einer entsprechenden Überzeugung ihrer LehrerInnen, ihre Haltung als Offenheit für die Menschenwürde jedes einzelnen Schülers ist Voraussetzung.

Im Schul-/Unterrichtsalltag ist durch unterrichtliche Behandlung (etwa im Gefolge *rassistischer Sprüche* eines Schülers in Richtung eines türkischen Mitschülers über eine Unterrichtseinheit zum Islam ein *neues Denken initiieren*) sowie Umgangsformen (*niemand wird ausgelacht*) und Regeln (z.B. durch ein *Streitschlichterprogramm*, bei dem *keiner als Verlierer rausgeht*) eine Kultur gegenseitiger Toleranz zu entwickeln. *Das hat etwas mit Menschenwürde zu tun.*

II. Sachstand und Diskussion

In der Literatur wird die Menschenwürde der Schüler unter verschiedenen Aspekten thematisiert:

Kurt Singer hat durch seine schon erwähnte Publikation „Die Würde des Schülers ist antastbar“ (1998) die Kinderwürde, ihre Verletzungen, aber auch ihre Achtung nachdrücklich ins Bewußtsein pädagogisch Interessierter gebracht. Er zeigt, wie LehrerInnen

¹ In diesem Abschnitt werden einige Aspekte thematisiert, die das bisher Dargestellte überschreiten. Möglich wäre es auch, das gesamte Kapitel Wertschätzung als Respekt vor der Würde der Kinder anzusehen. Da Frau Esser aber in einem spezifischen Kontext von Menschenwürde spricht, werden hier die entsprechenden Facetten und Aspekte als eigenständige Dimension von Offenheit dargestellt (s.a. 5.3.1.1).

auf erschreckende Weise die Würde von Schülern antasten und verletzen können oder sich diesbzgl. indifferent verhalten. Wenngleich er nicht von einer Offenheit der LehrerInnen für die Würde der Schüler spricht, so wird doch deutlich, dass er eine entsprechende Haltung für LehrerInnen voraussetzt bzw. von ihnen erwartet. Dies zeigt sich nicht zuletzt, wenn er eine entgegengesetzte Haltung beklagt. Denn es gibt, so Singer (a.a.O., 39), „Lehrereinstellungen, die gegen die Würde des Kindes verstoßen“, und eine Form von LehrerInnenverhalten, die das einzelne Kind „immer wieder ‚niedermacht‘ und kränkt“. Zu fordern ist dagegen eine Einstellung, die zu einem würdevollen Umgang mit den Schülern führt. „Würdevoller Umgang besagt, jedes einzelne Kind in seiner Individualität zu achten, in seinem inneren Wert zu respektieren. Der achtungsvolle Umgang mit Kindern und Jugendlichen zeigt sich vor allem darin, daß Lehrerinnen und Lehrer die Schüler ernst nehmen, ihnen zuhören, sie in ihrer Eigenart akzeptieren. Die jungen Menschen werden nicht zum ‚Objekt‘ der Schule gemacht, sondern in ihrem Eigenwert anerkannt, mit ihren Schwächen angenommen, mit ihren persönlichen Anlagen herausgefordert und zu Leistung befähigt.[...] Jugendliche dürfen ihre ‚Persönlichkeit frei entfalten‘ und sich als selbstverantwortliche Person in der Gemeinschaft entwickeln“ (a.a.O., 41). Ein entsprechend taktvolles Verhalten der LehrerInnen ist nicht in deren Belieben gestellt, denn es „beruht auf der grundgesetzlichen Achtung vor der ‚Würde des Menschen‘“ (a.a.O., 239).¹

Mit der „Interkulturelle(n) Bildung und Erziehung“² thematisiert die Kultusministerkonferenz (zit. in: Schmitt 1999, 49ff) im Rahmen ihrer Empfehlung einen anderen Aspekt von Menschenwürde. Sie weist darauf hin, dass die „Achtung der Würde des Menschen und die Wahrung der Grundrechte [...] Verfassungsnormen (sind), die in den Schulgesetzen der Länder konkretisiert sind. Der dort formulierte Bildungsauftrag geht davon aus, dass alle Menschen gleichwertig und daß ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind.“ Daraus folgen Konsequenzen für LehrerInnen und Schüler.

Bezogen auf die LehrerInnen heißt es lapidar, dass sie entsprechend „befähigt“ werden müssen. Eine Offenheit, wie man sie etwa von Schülern expressis verbis in diesem Kontext erwartet (s.u.), wird für sie nicht gefordert. Diese vage Erwartung an die Befähigung von LehrerInnen ist u.E. nicht hinreichend. Vielmehr ist auch für sie, analog zu den Schülern (s.u.), die „Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen“ im Sinne einer „Persönlichkeitsbildung“, oder im Vokabular von Frau Esser eine entsprechende Offenheit, zu fordern bzw. zu befördern, da sie, wie Singer gezeigt hat (s.o.), nicht allgemein vorausgesetzt werden kann.

Für den Bildungs- und Erziehungsauftrag werden Maßnahmen gefordert, die bei den Schülern (aus unserer Sicht auch für LehrerInnen) „die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demo-

¹ Vgl. a. das „Verantwortlichkeitsmodell“ für Unterricht von Oser/Dick/Patry (1992), das durch die Merkmale Humanität, Achtung der Würde aller Beteiligten, Fairness und Fürsorge gekennzeichnet ist.

² Auch nach Heymann (1996, 114f) besitzt die „interkulturelle Verständigung hohe schulpädagogische Aktualität“, und die Bildungskommission NRW (1995, 80) bezeichnet „die Achtung der Integrität anderer, den Respekt vor dem Andersartigen“ als einen Aspekt von Schulkultur.

kratie und Toleranz verpflichtet sind“, initiieren. Im einzelnen sollen die Schüler (u.E. auch LehrerInnen!):

- sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewußt werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gem. Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller¹ und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können. ... (Schmitt 1999, 49).

Auch der Grundschulverband² argumentiert entsprechend in seinem aktuellen „Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit“: „Erziehung und Unterricht in der Grundschule sollen die Differenz in den Erfahrungen, Denkmustern und Interessen von Kindern unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher sozialer, ethnischer, sprachlicher oder kultureller Herkunft sowie unterschiedlicher religiöser Überzeugung Rechnung tragen. Alle Kinder, gleich welchen Geschlechts und gleich welcher Herkunft, sollen gleichermaßen beachtet und gefördert werden, ihre teilweise unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten sollen in Unterricht und Schulleben gleichermaßen zum Zuge kommen. Es geht darum, Chancengleichheit und Teilhabe aller an den Errungenschaften unserer Gesellschaft zu ermöglichen sowie Achtung vor der Individualität und den unveräußerlichen Rechten des jeweils Anderen zu stärken.“ Zu ergänzen bleibt noch, dass auch die Integration behinderter Kinder als ein Akt von Achtung der Menschenwürde anzusehen ist (Drews u.a. 2000, 99).

Die Menschenrechte bilden schließlich ebenfalls einen wichtigen Aspekt in dem Konzept von „polity“, das für das politische Lernen der Grundschule entwickelt wurde (Prote 2000b, 36)³:

- Menschenwürde ist unantastbar: Eigenwert des Menschen, Selbstverantwortung
- Freie Entfaltung der Persönlichkeit
- Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit
- Gleichheitsgrundsatz: Gleichberechtigung von Mann und Frau, Diskriminierungsverbot
- Glaubens- und Gewissensfreiheit [...](Prote 2000b, 36).⁴

¹ Hanke (1997, 178) weist z.B. darauf hin, dass „das Schulkind im Beziehungsfeld von Elternhaus und Grundschule unterschiedlichen Kulturen“ begegnet. „Wesentlich dabei ist eine gegenseitige Toleranz der kulturell unterschiedlich geprägten Subsysteme.“

² Grundschulverband aktuell 1/03; vgl. a. Schmitt (1999, 29, 40f).

³ Auch Balhorn (2001) stellt einen Zusammenhang zwischen Menschenrechten und politischem Lernen her. Für ihn ist die „Akzeptanz divergierender Denkens, überhaupt des Andersseins, des Schwachen [...] Gütekriterium“ demokratischer Prozesse an einer Schule.

⁴ Vgl. a. die Beispiele zur Herstellung von sozialer Gerechtigkeit „im Sinne von Chancengleichheit“ bei Prote (2000a, 171).

Orientiert an der humanistischen Psychologie (Rogers) und der Themenzentrierten Interaktion (Cohn) sieht Jürgens (197, 125ff) besonders in einer veränderten Kommunikation die Bedingung für die „Achtung und die Wertschätzung anderer als Personen und als Träger von Informationen [...]“. Konkret bedeutet dies den Verzicht („zumindest in Teilen“) auf „Zwangskommunikation wie im gelenkten Unterricht“ und stattdessen offenere, kindgemäßere Kommunikationen, in denen „das Kind sich als ‚Ganzes‘ in den Kommunikationsprozeß einbringt und als ‚Ganzes‘ wahrgenommen werden“ kann (a.a.O.)

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit als Haltung von LehrerInnen gegenüber einer Wertschätzung der Schüler** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit der LehrerInnen gegenüber dem Bedürfnis der Schüler Sich-wohl-zu-fühlen durch	<ul style="list-style-type: none"> - kindgemäße Architektur und Raumausstattung¹ - kindgemäße Klassenraumgestaltung - Formen, Regeln, Rituale und Atmosphäre zum Wohlfühlen im alltäglichen Umgang zwischen LehrerInnen und Schülern sowie Schülern und Schülern - besondere Rituale und Feste - Beteiligung der Schüler an Planung, Entwicklung und Durchführung des Genannten
Offenheit der LehrerInnen gegenüber den emotionalen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler durch	<ul style="list-style-type: none"> - achtungsvollen und sensiblen Umgang sowie Zuwendung und Schutz - Prävention und evtl. notwendige Aufarbeitung möglicher Ängste der Schüler im Zusammenhang mit Schule (Schuleintritt, Arbeiten, Benotung ...) - Öffnung des Unterrichts für Themen mit einer emotionalen Dimension - Anwendung des Prinzips des emotionalen Lernens - Möglichkeiten für die Schüler, vom Unterricht unabhängige Nöte, Ängste, Trauer ... zu thematisieren - (Zeit-/Frei-)Räume, aktuelle Betroffenheit kindgemäß zu verarbeiten - emotionale Unterstützung leistungsschwacher Schüler für ihre Lern- u. Entwicklungsprozesse
Offenheit der LehrerInnen gegenüber den körperlichen Bedürfnissen und der Gesundheit der Schüler durch	<ul style="list-style-type: none"> - Realisierung einer „Bewegten Schule“ (TBZ, Entspannungsübungen ...) - Rücksichtnahme auf Belastungen und Biorhythmus der Schüler - Einsatz handlungsorientierter und kreativer Verfahren - Einhaltung gemeinsamer Ess- und Gewährung individueller Trinkpausen - unterrichtliche Behandlung gesunder Lebensmittel und Essgewohnheiten - unterrichtliche Behandlung von Suchtprävention sowie evtl. eine entsprechende Beobachtung - Thematisierung und regelmäßige Praktizierung von Zahnpflege - offene Unterrichtsformen u. die häufig damit verbundenen natürlichen Bewegungsmöglichkeiten - spielerische Körperkontakte/-erfahrungen - Realisierung besonderer Bewegungstage

¹ Eine kindgemäße Architektur der Schule sowie eine entsprechende Raumausstattung werden hier ob ihrer Bedeutung aufgeführt, obwohl die Lehrkräfte in der Regel kaum Einfluss darauf haben. Vgl. dazu Koch (1998).

Offenheit der Lehrer-Innen gegenüber dem Bedürfnis der Schüler nach Authentizität durch	<ul style="list-style-type: none"> - glaubhaftes Interesse und echte Teilnahme am Leben der Kinder - ehrliche Auskünfte der Lehrkraft über eigene Interessen, Bedürfnisse u. Belastungen - echtes Verhalten allgemein und echte Reaktionen bei Unterrichtsstörungen - transparente und ehrliche Gespräche mit den Schülern über deren Freiheiten aber auch Grenzen der Mitbestimmung - Legitimierung von Unterrichtsinhalten gegenüber den Schülern
Offenheit der Lehrer-Innen gegenüber der Menschenwürde der Schüler durch	<ul style="list-style-type: none"> - Respekt vor der Würde jedes einzelnen Schülers - Akzeptanz der Eigenart jedes einzelnen Schülers - Kultur/Atmosphäre der Toleranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen - Kultur/Atmosphäre der Toleranz gegenüber unterschiedlichen Nationalitäten - Kultur/Atmosphäre der Toleranz gegenüber unterschiedlichen Religionen - Kultur/Atmosphäre der Toleranz gegenüber unterschiedlicher Leistungsfähigkeit - Kultur/Atmosphäre der Toleranz gegenüber beiderlei Geschlecht - Begegnungen mit anderen kulturellen und religiösen Lebensorientierungen - unterrichtliche Behandlung entsprechender Themen und aktueller Vorkommnisse - Praktizierung von Regeln eines würdevollen Umgangs - Entwicklung von Konsens über Grundlagen für das Zusammenleben - Ermöglichung offener, kindgemäßer Kommunikationsformen.

Tabelle (9): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit als Haltung von LehrerInnen gegenüber einer Wertschätzung der Schüler

5.2.2 Kompetenzen und Lernprozesse der Schüler und die Bedeutung von Offenheit¹

5.2.2.1 Intendierte Schülerkompetenzen und die Bedeutung von Offenheit

5.2.2.1.1 Grundsätze und die Haltung von LehrerInnen

I. Position und Realisation von Frau Esser

LehrerInnen, die ihren Schülern gerecht werden wollen, müssen aus Sicht von Frau Esser auch – neben der beschriebenen Wertschätzung – offen gegenüber den für die Schüler in Gegenwart und Zukunft wichtigen Kompetenzen sein. Daran kann es keinerlei Zweifel geben, im Gegenteil: Eine der zentralen Intentionen von Frau Esser ist es, die Kinder *tüchtig zu machen für ihr Leben*, damit sie *als Kind, als Jugendlicher bestehen (...) können, aber auch für ihr späteres Leben als Erwachsene* (etwa im *Berufsleben*) vorbereitet sind. Dafür als Lehrerin *offen und sensibel* zu sein, ist aus Sicht von Frau Esser *auch ein Stück Grundhaltung*.

Offenheit als Haltung kommt hier eine dreifache Bedeutung zu. Zunächst muss die Lehrkraft offen sein für die Grundeinsicht, dass Kompetenzen für die Schüler lebensnotwendig sind und nicht etwa zugunsten anderer Intentionen (z.B. sich als Schüler in der Klasse wohl zu fühlen) zurückgestellt werden dürfen.

Zweitens kann als Grundeinsicht die Offenheit dafür angesehen werden, dass auch die zu erwerbenden Kompetenzen primär von Erfordernissen für die Schüler und nicht etwa von eigenen Vorstellungen oder fachdidaktischen Positionen her gedacht werden müssen.

Offenheit einer heutigen Lehrkraft sollte sich drittens darin zeigen, dass sie sich den diesbzgl. aktuellen Diskussionen und Erfordernissen stellt sowie Kompetenzen der Schüler initiiert und fördert, die evtl. auch über tradierte und kanonisierte Inhalte und Ziele hinausweisen. Frau Esser fragt in diesem Zusammenhang: *Was müssen Kinder heute lernen?*, und antwortet mit vier Kompetenzfeldern: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz und Sachkompetenz.

II. Sachstand und Diskussion

Die Frage, was Kinder heute lernen sollen bzw. über welche Kompetenzen sie am Ende ihrer (Grund-)Schulzeit verfügen sollen, dominiert seit Mitte der 1990er Jahre die nationale wie internationale pädagogische und schul-/bildungspolitische Debatte (Böttcher/Hirsch 1999, 100).² Die wichtigsten Stichwörter in dieser Diskussion: SCHOLASTIK-, TIMMS-, PISA- und IGLU-Studie, Kerncurriculum, Vergleichsarbeiten, Input- versus Output-Orientierung, Orientierung an Erfahrungen, Bedürfnissen und Lebenswelt der Kinder versus Orientierung an gesellschaftlichen Bedürfnissen,

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.2 u. 4.2.3.2.1.1. Hinzuweisen ist hier noch einmal darauf, dass im Rahmen unserer Arbeit eine Überprüfung der von den Schülern erworbenen Kompetenzen nicht angelegt ist. Vielmehr beschränken wir uns auf Intentionen der Lehrerin, einzelne Beobachtungen und allgemeine Beschreibungen (s. dazu 4.2.2.2; 4.2.2.3; 4.2.2.4; 4.2.2.5). Da die hier angesprochene Thematik nicht Schwerpunkt unserer Arbeit ist, werden wir auch die aktuelle Debatte in der einschlägigen Literatur lediglich anreißen.

² In ihren Grundzügen ist die Debatte nicht neu. Vielmehr begleitet sie die (Grund-)Schule mehr oder weniger kontinuierlich mit zeitlich/gesellschaftlich bedingten Ausschlägen (z.B. Reformbewegung/-pädagogik, „Sputnik-Schock“, Strukturplan für das deutsche Bildungswesen; vgl. Drews u.a. 2000, 114ff; s.a. Kap. 2.2).

Schulqualität und Bildungs- resp. Leistungsstandards.¹ Einen, wenn auch nicht zentralen, Aspekt bildet in der Debatte die Frage nach der Effektivität von Lernprozessen in offenen Unterrichtsformen.² Damit wird deutlich, es ist nicht nur zu erörtern, was und wie *Kinder heute lernen* müssen, sondern auch, was sie tatsächlich im OU lernen.³

Fünf Fragenkomplexen soll im Folgenden nachgegangen werden:

- Welche Bedeutung kommt in diesem Kontext einer Offenheit als Haltung von LehrerInnen zu?
- Was sollten Schüler im (offenen) Unterricht lernen und welche Bedeutung kommt der Offenheit zu?
- Wie lernen Schüler im (offenen) Unterricht und welche Bedeutung kommt der Offenheit zu?
- Was lernen die Schüler im Offenen Unterricht?
- Welche Facetten und Aspekte realisierter und potentieller Offenheit ergeben sich zusammengefasst?

¹ Da die entsprechende Literatur ein kaum überschaubares Ausmaß angenommen hat, beschränken wir uns hier auf Hinweise zu den u.E. relevanten Publikationen in verschiedenen Ausgaben von 'Grundschulverband Aktuell': 64/1998; 66/1999; 68/1999; 69/2000; 74/2001; 81,82,83/2003 sowie auf den Sammelband von Bartnitzky/Speck-Hamdan (2004).

² Vgl. etwa Lipowsky (2002, 126).

³ Auf die Gefahr, dass der Blick auf die Schule und ihre Qualität durch die Debatte um die Schülerleistungen verengt wird, ist an dieser Stelle hinzuweisen. Zwar betrifft die Frage nach den Leistungen/Kompetenzen der Schüler die wichtigste Kategorie schulischer Qualität, sie ist aber nicht die einzige. Die Vielschichtigkeit der Qualitätsdebatte kann hier nur in wenigen Zügen angedeutet werden (vgl. etwa Bartnitzky u.a.1999; Böttcher 1999 sowie Einsiedler 1998b, der zwischen Unterrichtsqualität „im engeren Sinne“ (Klassenführung, Klarheit, Strukturiertheit, ...) und Unterrichtsqualität im „weiteren Sinne“ (Humanität u. Respektierung der Personalität, Wohlbefinden und seelische Gesundheit, selbstgesteuertes Lernen) unterscheidet.

Für Bartnitzky/Portmann (1992, 8f) muss die Leistungs-/Qualitätsdebatte auf zwei Ebenen geführt werden: Leistung der Schule und Leistung der Schüler. Die Schule muss sich fragen lassen, wie leistungsfähig sie ist, damit Schülern Leistungen ermöglicht werden, denn von „der Leistungsfähigkeit der Schule (...) hängt ab, inwieweit die Kinder zu ihrer Leistung kommen können.“

Brügelmann (1996, 6) erweitert die „meist fachdidaktisch eingeeengte Diskussion (‘Lernen Kinder [Lesen, Rechnen, ...] im offenen Unterricht schlechter oder besser?’)“ um „normative Anforderungen an Unterricht in der Demokratie“, indem er die Frage aufwirft, „welches Maß an Selbständigkeit und Mitverantwortung Kindern als jungen Mitbürgern zusteht.“ Damit wird jenseits der Leistungsfrage eine wesentliche Qualitätsdimension von Schule thematisiert.

Für Speck-Hamdan (2004, 3 mit Bezug auf Klafki) ist schulische Leistung „in die Polarität zweier Ansprüche hineingestellt: auf der einen Seite die Ansprüche der Gesellschaft nach Erhalt, Weitergabe und Erneuerung des kulturellen Erbes, auf der anderen Seite die pädagogischen Ansprüche im Blick auf die Heranwachsenden, die sich möglichst optimal entwickeln können sollen“. Beiden Ansprüchen muss Schule gerecht werden.

Eine weitere Qualitätsdimension sprechen Heckt/Jürgens (1999, 62f) an. Danach ist ein „äußere(r) Rahmen“ für schulische Qualität zu skizzieren, in dem u.a. die Schülerleistungen aufgeführt werden. Insgesamt entsteht Schulqualität dort, „wo system- und prozessbezogene Ansätze von Qualitätsentwicklung, inhaltliche Aspekte von Qualität und deren angemessene Evaluierung mittels interner wie externer Verfahren im Zentrum der Bemühungen stehen, wo die Potenziale und die Partizipation der jeweiligen Bildungseinrichtungen im Sinne von „Learning Organizations“ genutzt werden und erforderliche Beratungen, Fortbildungen, Rahmenbedingungen usw. geschaffen werden, wo die Mikro-, Meso- und Makroebene thematisiert werden“ (Heckt/Jürgens a.a.O. mit Bezug auf Fend). Einige der genannten Aspekte werden von uns in anderen Kontexten der Arbeit thematisiert (etwa die Fortbildung im Rahmen einer offenen Zusammenarbeit von Lehrkräften verschiedener Schulen; s. Kap. 5.2.3).

Haltung gegenüber den Kompetenzen der Schüler

Zunächst also zur Frage, inwieweit eine Offenheit als Haltung von LehrerInnen in diesem Kontext, wie von Frau Esser als relevant angesehen, thematisiert wird.

Die allgemeine Aussage von Frau Esser, dass LehrerInnen, die ihren Schülern gerecht werden wollen, offen gegenüber den für sie in Gegenwart und Zukunft wichtigen Kompetenzen sein müssen, würde vermutlich uneingeschränkte Zustimmung erfahren, kann sie doch als *conditio sine qua non* jeglicher schulischer Arbeit angesehen werden. Ob aber in gleichem Maße eine Offenheit als Haltung bei LehrerInnen selbstverständlich ist – erfahrungsgesättigt und nachhaltig wirksam, mit emotional-kognitiven und strategisch-aktionalen Komponenten (s. 5.1) –, die sich je aktuell an den Lernbedürfnissen und Erfordernissen der Schüler resp. ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt orientiert, kann nach unserer Literaturrecherche nicht zufriedenstellend geklärt werden. Allgemein ist festzustellen, dass es sich bei der Frage nach einer Offenheit als Haltung der Lehrperson sowohl in der Gesamtdiskussion zu den Schülerkompetenzen als auch im Zusammenhang mit OU um einen allenfalls marginalen Aspekt handelt. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass man die Verantwortung für Bildungsfragen nicht bei der einzelnen Lehrkraft sieht, sondern bei Lehrplankommissionen etc., was auf der Grundsatzebene auch zutrifft.

Im Zusammenhang der aktuellen Standarddiskussion weisen Hameyer/Heckt (2004, 8) allerdings darauf hin, dass alle „guten Ideen über eine bessere Schule“ nur insofern greifen können, „wie sie in ein verständigungsorientiertes Konzept der Entwicklung von Schule eingebunden werden. Neue Ideen werden von Menschen gemacht und von Menschen umgesetzt. Daher müssen die Menschen, die für die neuen Ideen verantwortlich sind oder diese realisieren sollen, auch entsprechend einbezogen sein und vorbereitet werden“.

Für Drews u.a. (2000, 28) muss daher nicht nur der Lehrplan den „Freiraum kindgemäßen Lernens“ ermöglichen, vielmehr muss dieser auch von den LehrerInnen „ergriffen“ werden – was einer Haltung entspricht –, mehr noch, er muss auch „von ihnen für die Kinder verteidigt werden“. Schulz (1989, 30ff) ist zudem der Auffassung, dass jede Lehrkraft grundsätzlich ihre „Wahrheit“, „Verantwortung“ und „Authentizität“ im Sinne einer „Vorstellung von Bildung“ finden muss. Einige entsprechende Positionen werde im Folgenden dargestellt.

Die „‘Offenheit’ der Lehrperson“ für die Vermittlung „fachwissenschaftlicher Kenntnisse“ und „Schlüsselqualifikationen“ (s.u.) ist für Sommerfeld (1999, 56) eine „selbstverständliche Voraussetzung“. Sie fügt der Diskussion die Aspekte Autonomie und Verantwortung von Lehrkräften hinzu, wenn sie betont, dass sich diese Offenheit „nicht nur durch Bekenntnis, sondern durch authentisches, reflexives, selbstkritisches Handeln“ zeigt. Offenheit kann somit verstanden werden als reflexiv-kritische Haltung der Lehrkraft gegenüber den aus eigener Überzeugung als relevant angesehenen oder von Dritten (auch Schülern) erwarteten/vorgegebenen Kenntnissen und Schlüsselqualifikationen für die Schüler.

Schwarz (1989, 151f) erwartet in seinem Aufsatz „Zur Öffnung des Grundschulunterrichts“, wie schon von Frau Esser nahezu identisch formuliert, eine doppelte „Offenheit der Person“ der Lehrkraft: „Wenn wir Pädagogen Mittler sein wollen zwischen

Kind und Welt, dann genügt nicht Offenheit zum Kinde (in dem man ihren „Empfindungen, Interessen“ etc. mehr Raum gibt/HH), dann müssen wir offen sein auch für bedeutsame Gehalte der Welt“. Mit der hinter dieser Erwartung stehenden Vorstellung spricht Schwarz einen Aspekt von Offenheit an, der bisher nicht thematisiert wurde. LehrerInnen sollten nach seiner Ansicht nicht nur deshalb für „bedeutsame Gehalte der Welt“ offen sein, weil diese für die Schüler relevant sind, sondern weil sie auch für die Lehrkraft selbst Bedeutung haben. Eine solche ‚egoistische‘ Offenheit der Lehrenden hat wiederum positive Folgen für die Lernenden, denn als wesentliche Voraussetzung für die „fruchtbaren Begegnungen zwischen Kind und Sache“ sieht Schwarz das Interesse der LehrerInnen. Damit ist mehr gemeint als lediglich eine Kenntnisaufnahme und pflichtgemäße Vermittlung, vielmehr bedeutet Offenheit hier ein immer wieder waches Interesse der LehrerInnen für die Faszination, die einerseits von „bedeutsame(n) Gehalte(n) der Welt“ ausgeht und andererseits von der Erkenntnis, dass man als LehrerIn Kinder bei der Begegnung mit diesen Gehalten begleiten und sie bei der Erschließung dieser Gehalte unterstützen kann.

Die für die von Schönknecht (1997) befragten innovativen LehrerInnen „zentrale Strategie“, „auf sich selbst und die Kinder achten“, die man als Haltung dieser LehrerInnen ansehen kann, wurde schon im Kontext der Wertschätzung hervorgehoben. Einen wesentlichen Aspekt dieser Strategie (a.a.O., 205ff) und damit der Haltung dieser Lehrkräfte – über die Wertschätzung hinaus – bilden das Bemühen um „die Zukunft des einzelnen Kindes“ im Sinne von wünschenswerten Kompetenzen. So erläutert bspw. eine Lehrerin ihr „pädagogisches Konzept“, indem sie – vergleichbar mit Frau Essers Ausführungen – formuliert:

[...] im Grunde genommen war als roter Faden immer das Kind da. Das Kind und die Zukunft. Was müssen Kinder, die ich jetzt in der ersten Klasse habe, später können? Sie müssen im Team arbeiten, sie müssen schauen, daß sie durchkommen. Ich glaube nicht so sehr, daß sie Einzelheiten wissen müssen, sondern wie man sich Informationen verschafft, wie man ein Buch anfaßt und wie man im Team zusammenarbeitet. Daß man in der Partnerarbeit nicht nur den anderen arbeiten läßt und solche Sachen (Schönknecht a.a.O.).

Grundsätze für Schülerkompetenzen und die Bedeutung von Offenheit¹

Mit der zuletzt zitierten Haltung einer Lehrerin zu den Zielen schulischen Lernens, die substantiell über abfragbares Wissen hinausgeht, ist der zweite Fragenkomplex angesprochen, die Essentials der Diskussion um notwendige Schülerkompetenzen. Wie schon angedeutet, hat sich in jüngster Zeit – nicht zuletzt durch den ‚PISA-Schock‘ ausgelöst – eine breite Diskussion über die Ziele und den Erfolg schulischen Lernens entwickelt. Diese Diskussion, die vergleichbare Dimensionen wie die Bildungsdiskussion nach dem ‚Sputnik-Schock‘ in den 1960er und 1970er Jahren erreicht, stellt sich

¹ Nicht eingehen können wir im Rahmen unserer Arbeit auf Schülerkompetenzen aus Sicht der jeweiligen Rahmen- bzw. Lehrpläne mit ihrer teilweise unterschiedlichen Struktur und Inhaltlichkeit. Der hessische Rahmenplan (HKM 1995) etwa weist zahlreiche Parallelen zu den darzustellenden Kompetenzfeldern auf und sieht neben (verbindlichen und additiven) Lernzielen und Themen für die einzelnen Fächer und Lernbereiche die Aufgabe von Grundschule in „grundlegende(n) Erfahrungen“ (z.B. soziale und interkulturelle Erfahrung mit deutlichen Parallelen zur Sozialkompetenz; s.u.) und „fächertübergreifende(n) Aufgaben“ (z.B. Gesundheitserziehung mit Parallelen zur Wertschätzung; s.o.) u. Medienerziehung mit Parallelen zur Medienkompetenz (s.u.).

sehr vielschichtig und kontrovers dar. So werden etwa die Ergebnisse der PISA-Studie unterschiedlich interpretiert und teilweise gegensätzliche Schlussfolgerungen daraus gezogen. Die IGLU-Studie mit ihrem durchaus positiven Resümee zur Arbeit deutscher Grundschulen wird partiell völlig ignoriert. Auch die Vorstellungen über die Ziele schulischen Lernens gehen teilweise weit auseinander (zumindest terminologisch) und ebenso sind die Formulierungen eines Kerncurriculums für die Grundschule¹ sowie die Festlegung von Bildungs- bzw. Leistungsstandards umstritten. Keine Einigkeit herrscht gleichfalls über die Form der Leistungsfeststellung etwa durch Vergleichsarbeiten.

Zu erwarten ist aber, „dass Schulen sich künftig verstärkt (Selbst-)Überprüfungen stellen müssen. Dies gilt insbesondere, wenn die öffentliche Schule ihre Position als anerkannte, weil qualitativ hochwertige und zentrale Bildungsinstanz weiterhin rechtfertigen will. Die heute wieder zunehmend gestellte Frage, ‚wozu die Schule da ist‘, sollte auch künftig für die Grundschule eindeutig zu beantworten sein: Die in ihr verbrachte Lernzeit ist wertvolle Lebenszeit; sie steht nicht beliebig zur Disposition“ (Fölling-Albers 1999, 135).

Trotz aller Unterschiede in den einzelnen Positionen lässt sich doch mit Böttcher/Hirsch (1999, 101) als allgemein akzeptierter Grundsatz festhalten: „Das fundamentale Wissen stellt sich nicht für alle Menschen gewissermaßen en passant ein, es bedarf, wenigstens für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler, hierzu des schulischen Unterrichts“. Außerdem ist auf der Ebene der Kompetenzfelder und der Zukunftsorientierung des Lernens eine relativ große Übereinstimmung zu konstatieren. Wie schon Frau Esser sind zahlreiche Autoren und Institutionen der Auffassung, dass schulisches Lernen nicht auf „Messbares“ fachlicher Inhalte beschränkt werden darf – so eine aktuelle Erklärung des Deutschen Kulturrates und des Präsidiums der KMK² –, sondern zusätzlich Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz³ umfassen muss und auf eine nachhaltige (lebenslang) wirksame Lernkompetenz der Schüler auszurichten ist.⁴

Dies vermag kein kontextloses „träges Wissen“ zu leisten, vielmehr ist hier ein aktives, verstandenes, sinnvolles Wissen und Handeln zu intendieren (vgl. Gerstenmeier/Mandl 1995; Peschel 2002b). Wissen umfasst dabei nach aktuellen Lerntheorien „nicht nur Fakten-, Begriffs- und Regelwissen, sondern auch Wissen, das Fertigkeiten zugrunde liegt, ebenso Vorstellungen über Realitätsbereiche, Lern- und Problemlösestrategien, Meta-Wissen bis hin zu Überzeugungen“ (Lankes 1997, 10 mit Bezug auf Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996).

¹ Vgl. dazu etwa die Debatte im Grundschulverband (Grundschulverband Aktuell 74/2001); außerdem Böttcher u.a. (2001); Knauf (2001, 95ff).

² Zit. in: Die Grundschulzeitschrift 170/2003, 5.

³ Weder Terminologie noch damit verbundene Inhaltlichkeit stimmen in den zahlreichen Publikationen überein. Eine Synopse resp. Analyse der verschiedenen Ansätze kann im Rahmen unserer Arbeit nicht geleistet werden. Hier kann es lediglich darum gehen, einen Überblick zu gewinnen, um Facetten und Aspekte schulischen Lernens aufzuzeigen, für die LehrerInnen im Sinne von Frau Esser *offen und sensibel* sein sollten. Vgl. etwa Chott (1998); von Saldern (1997); Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland (in: Pädagogik 4/2003, 57); Drews u.a. (2000, 96ff); Huber (2001); Peschel (2002a, 159); Brügelmann (2005a). Vgl. a. die Entwicklung des Kompetenzbegriffs im schulischen Raum (Solzbacher 2004, 9).

⁴ Vgl. die Ausführungen der Kommission der Europäischen Gemeinschaft zur lebenslang wirksamen Lernkompetenz (Solzbacher 2004, 10).

Hinzu kommt der „funktionale Aspekt von Wissen“ im Sinne einer situativen Anwendungskompetenz. Daher ist nicht die primäre Frage „Was sollen die Kinder über diesen Gegenstand wissen?“, sondern vielmehr die Frage „Welches Wissen brauchen die Kinder, um mit dem Gegenstand in einer bestimmten Situation kompetent zu handeln?“ (a.a.O. mit Bezug auf Schnotz 1996). Der Grundschulverband¹ fordert deshalb, dass sich „die Diskussion über Aufgaben und Leistungen der Schule [...] an den heutigen und künftigen Anforderungen orientieren“ muss, „statt die Vergangenheit zu verklären“.

Als charakteristisch für diese Diskussion kann die Position angesehen werden, die im Rahmen einer Fachkonferenz des Projektes „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ (Merziger 2003) erarbeitet wurde²:

Informationsgesellschaft, Globalisierung, Orientierungslosigkeit – diese Schlagworte drücken einen Wandel in unserer Gesellschaft aus, aus dem auch ohne PISA Konsequenzen gezogen werden müssen. Eine davon lautet: Bildung kann nicht mehr im Sinne eines relativ statischen Wissensbegriff definiert werden, sondern muss vielmehr im Sinne des Erwerbs bestimmter Kompetenzen aufgefasst werden, um dem Anspruch einer life-long-learning society zu genügen. Doch wie lernen Schülerinnen und Schüler das Lernen? Und vor allem: Wie kann die Vermittlung von Lernkompetenzen in der Schule systematisch gelingen? [...] Lernkompetenz umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden. Der Begriff hat drei miteinander verbundene Dimensionen:

- Sach- und Methodenkompetenz,
- soziale Kompetenz und
- Selbstkompetenz (personale Kompetenz) (Merziger 2003, 57).

Einige Autoren fassen diese Kompetenzen zur Lernkompetenz³ zusammen:

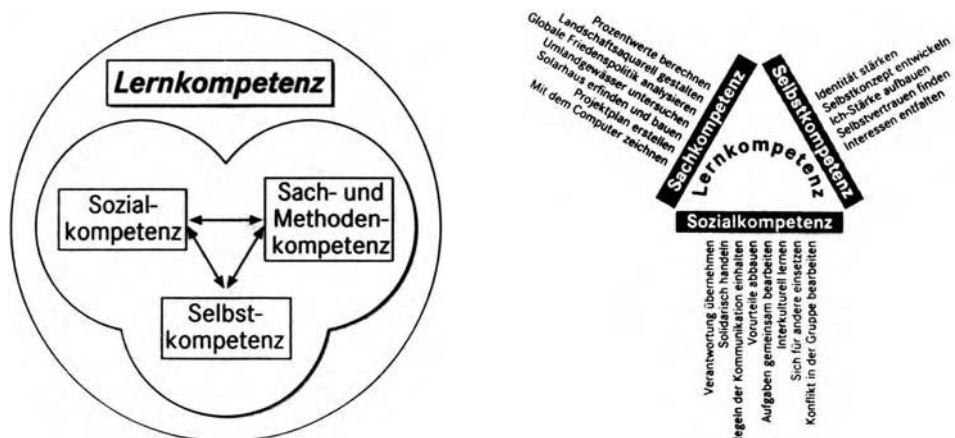


Abb. (8): Die Verknüpfung der Kompetenzen zur Lernkompetenz (Czerwanski u. a. 2002, 31) sowie dem Kompetenzdreieck (Hameyer 2004, 28).

¹ Grundschulverband Aktuell 66/99, 14.

² Vgl. die „Aufgabenperspektive“ von Drews u.a. (2000, 93): „Grundlegende Bildung als Aneignung von Kultur vernetzt in der Grundschule Grundfähigkeiten mit der Selbstverantwortung und Gruppenfähigkeit [...]“.

³ Vgl. a. die Ausführungen von Kaiser (2002) zur historischen Entwicklung und den Konzepten zum Lernen des Lernens.

In einer Studie (Schulen des Netzwerks innovativer Schulen in Deutschland) konnten Czerwanski u.a. (2002) zeigen, dass vor allem Grundschulen die Lernkompetenz ihrer Schüler insbesondere durch „offene Unterrichtsformen“ im Sinne einer „implizierten Förderstrategie“ entwickeln: „Diese Schulen gehen in der Regel davon aus, dass eine veränderte Lernkultur, die auf selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen der Schülerinnen und Schüler zielt, vielfältige Möglichkeiten des offenen und handlungsorientierten Unterrichts nutzt, fast zwangsläufig zur Förderung der Lernkompetenz beiträgt“ (Solzbacher 2004, 10).¹

In ihrer noch breiter angelegten und nicht auf innovative Schulen beschränkten Untersuchung zu Lehrerbiografien ermittelten Terhart u.a. (1994, 135ff, 283), dass für LehrerInnen allgemein die genannten Kompetenzfelder die primäre Intention ihrer schulischen Arbeit ausmacht.² Die dort befragten LehrerInnen nennen auf die (offene) Frage nach den „drei für sie persönlich wichtigsten Ziele(n) ihrer Berufstätigkeit“ auf die Schüler bezogen³ (von Terhart u.a. missverständlich pauschal als „Erziehungsziele“ bezeichnet):

- Selbstkompetenz (31,3% - „offen und selbstkritisch werden“ / „psychischer Bereich“)
- Sachkompetenz (43,9% - höchster Wert insgesamt - „Kenntnisse und Einsichten erwerben“ / „kognitiver Bereich“);
- Sozialkompetenz (32,1% - „sensibel und tolerant sein“ / „interaktiver Bereich“) (vgl. a.a. O.).⁴

Den einzelnen Kompetenzfeldern wird allerdings in der Diskussion nicht der gleiche Stellenwert im schulischen Lernen beigemessen. Huber (2001, 33) fragt im Zusammenhang mit kooperativen Lernformen nach dem „Kriterium des Erfolgs“ und führt mit Bezug auf Ergebnisse entsprechender Forschungen drei Kriterien an: „Leistung: Wissen, Fertigkeiten in Schuldisziplinen; soziale Kompetenz: Prosoziales Verhalten; Persönlichkeitsentwicklung: Positives Selbstkonzept, Fähigkeit zur Selbstregulation“. Nach Hubers Einschätzung (mit Bezug auf Lou u.a. sowie Huber/Bogatzki/Winter) steht bei der unterrichtlichen Umsetzung kooperativer Verfahren ganz „eindeutig [...] das Leistungskriterium im Vordergrund“. Diese herausgehobene Stellung führt allerdings zu Konflikten bzw. Einschränkungen bei der Realisierung der übrigen Kompetenzfelder. Eine gleichzeitige und uneingeschränkte Entwicklung aller drei Kompetenzfelder ist danach offensichtlich nur bedingt möglich.

Die genannten drei resp. vier schon als klassisch zu bezeichnenden Kompetenzfelder ergänzend wird in jüngster Zeit die Forderung nach zwei weiteren Kompetenzbereichen erhoben, der Medienkompetenz und der Demokratiekompetenz.

¹ Vgl. a. die praktischen Beispiele zur Förderung von Lernkompetenz (Beiträge in Grundschule 2/2004) sowie speziell den „Kompetenzwürfel“ bei Hameyer (2004, 30) und das System der „Kompetenzraster“ bei Müller (2004c).

² Die Methoden-, Lern-, Medien- und Demokratiekompetenz werden allerdings in dieser Studie nicht thematisiert.

³ Neben diesen auf die Schüler bezogenen Zielen werden von den Befragten mit abfallender Bedeutung auch „Ziele für den Unterricht“, „Ziele für sich selbst“, „gesellschaftspolitisch strukturelle Ziele“ und „Sonstige Ziele“ genannt (a.a.O.).

⁴ Diese Kompetenz-Trias wird auch von Hacker (1997b, 62) verwendet und als die „drei anthropologischen Grundaufgaben der Schule“ bezeichnet.

Eine Medienkompetenz als Ziel schulischen Lernens fordert der Grundschulverband (Aktuell 66/1999, 14) u.a., um der „Gefahr des Auseinanderdriftens von Bildungschancen“ entgegen zu wirken. Dazu ist es notwendig, dass „eine vielseitige Nutzung der Medien zum selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichts gehören“ muss.¹

Den Begriff der Demokratiekompetenz verwendet Massing (2002). Für ihn ist die „zentrale Aufgabe der politischen Bildung in der Schule [...], junge Menschen zu befähigen, als Jugendliche und mehr noch als Erwachsene ihre Rolle als Bürger/innen in der Demokratie angemessen wahrzunehmen“ (a.a.O., 34). Die damit verbundene Fähigkeit bezeichnet Massing als „Demokratiekompetenz“, die für ihn in spezifischer Weise Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz verbindet und die sowohl durch thematische Behandlung erarbeitet als auch durch demokratische Strukturen in Schule und Unterricht erfahren und eingeübt werden muss (vgl. a. Prote 2000a).

Neben dieser auf Kompetenzfelder bezogenen Systematik werden in der Literatur auch andere Ansätze für das Lernen von Schülern vorgestellt.

Für Weinert (zusammengefasst in Apel/Sandfuchs 2003) geht es beim schulischen Lernen um vier „Zielbereiche“, die eine starke Nützlichkeitsorientierung auszeichnet und trotz unterschiedlicher Terminologie deutliche Parallelen zu den angeführten Kompetenzfeldern aufweisen (etwa Methodenkompetenz und die „Lern- und Arbeitstechniken“, s.u.):

- Erwerb intelligenten Wissens, das sachlogisch und systematisch aufgebaut sein müsse, bei dem grundlegende Kenntnislücken und Verständnisdefizite zu vermeiden seien, damit es disziplinar, interdisziplinär und lebenspraktisch genutzt werden könne. [...]
- Erwerb lebenspraktischen Anwendungswissens: Wissen soll nicht träge und eingekapselt bleiben, sondern flexibel angewendet werden. [...]
- Erwerb metakognitiver Kompetenzen und Schlüsselqualifikation wie Lern- und Arbeitstechniken zum eigenständigen Lernen. [...]
- Erwerb von kognitiv-motivationalen Handlungs- und Wertorientierungen. [...] (Apel/Sandfuchs 2003, 5f).²

Seit den 1970er Jahren wird im Kontext der Debatte um Schülerkompetenzen der Begriff „Schlüsselqualifikation“ verwendet. Darunter sind nach Knauf (2001, 108; vgl. a. Hanke 2001, 46) „grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten“ zu verstehen, die

- nicht dem zunehmend rascheren Veralten des Wissens unterworfen sind,
- nicht mit dem Wandel beruflichen und zivilisationsbedingten Qualifikationsbedarfs ihre Bedeutung verlieren,
- vielmehr gerade den Einzelnen befähigen, gesellschaftliche Wandlungsprozesse aktiv und gestaltend zu bewältigen (Knauf 2001, 108).

Potthoff (1994, 69f) spricht von einem „Glücksfall“ für die Pädagogik, „daß sich im gesellschaftlichen Leben, vor allem aber im Bereich der Wirtschaft, gegenwärtig die Erkenntnis durchsetzt, ein großes Quantum an statischem Wissen allein genüge nicht,

¹ Siehe dazu unsere Ausführungen in 5.3.2.

² Ergänzend sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass sich Weinert (1986, 102ff) deutlich gegen eine „Diffamierung des Wissens“ ausspricht. Einer solchen Position liegt seiner Auffassung nach ein Zerrbild zugrunde, das unter Wissen eine „geistig nicht verarbeitete, mehr oder minder unverstandene Anhäufung beliebiger Informationen, die durch verbale Belehrung vermittelt und passiv-mechanisch gelernt werden“, versteht.

um die zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit erforderlichen Innovationen voranzubringen“. Er sieht eine Übereinstimmung (wenngleich teilweise mit anderer Terminologie) zwischen reformpädagogischen Forderungen und Erwartungen der Wirtschaft: Entscheidungsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Fähigkeit zum autonomen Lernen, Kooperationsfähigkeit, Teamgeist, Kommunikationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Fähigkeit zum vernetzten Denken. Ergänzt werden kann diese Aufzählung von Schlüsselqualifikationen noch um Reflexionsfähigkeit, Kreativität, Konfliktfähigkeit, Anstrengungs-, Lern- und Leistungsbereitschaft (Knauf 2001, 109; Sommerfeld 1999, 56).

Wir meinen, wenn es sich bei dieser Übereinstimmung auch um einen Glücksfall handeln mag, so handelt es sich sicher nicht um einen Zufall. Vielmehr ist dies das Ergebnis der schlichten Tatsache, dass sowohl die (neue) Reformpädagogik als auch die Gesellschaft/Wirtschaft (wenn auch mit unterschiedlichen Motiven, s.u. Knauf) ein besonderes Interesse an situativer Anwendungskompetenz hat und damit beide dem natürlichen, ursprünglichen Lernen sehr nahe kommen.

Mit Bezug auf Reetz (zit. in: Knauf 2001, 109) können die wesentlichen Schlüsselqualifikationen auch als „Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz“ umschrieben werden. Damit lassen sich auch hier Übereinstimmungen mit den Kompetenzfeldern/Zielbereichen und besondere Akzentuierungen ausmachen, z.B. umfasst Sozialkompetenz die Kooperations- und die Konfliktfähigkeit.

Einem verkürzten Verständnis von Schlüsselqualifikationen im Sinne von Ausrichtung auf von außen vorgegebene Erwartungen setzt Knauf (a.a.O.) einen „zweidimensionalen Charakter“ entgegen: „sie (die Schlüsselq./HH) dienen zum einen der Anpassung des Individuums an Situationen, die bewältigt werden müssen, also an extern vorgegebene Strukturen. Zum anderen sollen sie dem Einzelnen die Chance eröffnen, sich, eigene Interessen, eigene Fähigkeiten in Situationen gestaltend und verändernd einzubringen“.

Gegen eine einseitige Zukunftsorientierung ist Decker (zit. in: Jürgens 1997, 131) der Meinung, schulisches Lernen solle sich „künftig nicht mehr allein auf das lebensvorbereitende Lernen` beziehen, sondern demgegenüber sollen Leben-lernen, Arbeiten-lernen, Beziehungen-lernen, psychosomatisches Lernen, Persönlichkeit-Werden, Entwicklungs-Lernen zu Gegenständen einer gegenwartsorientierten Bildungsarbeit gemacht werden.“ In dieser Position wird u.E. allenfalls eine andere Akzentuierung, nicht aber ein Gegensatz zu den dargestellten Kompetenzfeldern/Zielbereichen erkennbar, denn so schließt etwa Selbstkompetenz „Leben-lernen“ und „Persönlichkeit-Werden“ ein.

Eine weitere Variante in der Diskussion ist die Forderung nach einem Kerncurriculum. Im Verständnis von Böttcher/Hirsch (1999, 101) muss insbesondere die Grundschule „den Kindern einen gemeinsamen Wissensbestand vermitteln, ein Fundament“, das als „anspruchsvolles Allgemeinwissen“ in einem Kerncurriculum definiert werden sollte. Die Autoren sehen in einem solchen Kerncurriculum nicht zuletzt „ein starkes Instrument im Kampf für die Reduktion von sozialer und ethnischer Chancenungleichheit im Bildungswesen“ (a.a.O.).

Auch der Grundschulverband stellt sich der Diskussion um ein Kerncurriculum und erörtert das Für und Wider in seinem Publikationsorgan (Grundschulverband Aktuell

74/2001¹). Besonders Bartnizky (a.a.O., 3ff) plädiert darin für ein Kerncurriculum. U.a. sieht er in einem Kerncurriculum (wie schon Böttcher/Hirsch) einen Weg zu mehr Bildungschancengleichheit, denn auf der Grundlage eines Kerncurriculums kann ein „Nachteilsausgleich“ definiert und organisiert werden: „Wenn Schulen die Ziele des Kerncurriculums im üblichen Rahmen der Grundschulzeit nachweislich nicht erreichen können, brauchen sie erhöhte Ressourcen: mehr Unterrichtszeit, also mehr Lehrkräfte, besser aus- und fortgebildete Lehrkräfte, bei neuartigen Problemstellungen auch Begleitung“ – eine Forderung, die nach den IGLU-Ergebnissen durchaus gerechtfertigt erscheint (s.u.).² Letztlich verzichtet der Grundschulverband 2003 aber „auf den Begriff Kerncurriculum, weil dieser in der Gefahr steht, für einen verkürzten Bildungsbegriff in Anspruch genommen zu werden“ (Grundschulverband Aktuell 2003, 3; s.u.).

Einem grundsätzlich noch breiteren Ansatz sind Allgemeinbildungskonzepte wie etwa von Klafki (1963/1985), Theodor Schulze (1995) und Heymann (1996) sowie die Bildungsstandards³ des Grundschulverbandes (2003) verpflichtet.

Die Allgemeinbildungskonzepte basieren auf dem Kern der klassischen Bildungstheorie: „Heranwachsende bedürfen der systematischen Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt, um sich selbst und ihre mögliche Rolle in der Welt zu finden. Erst im Prozeß der Bildung wird der Mensch zum Menschen“ (Heymann 1997b, 7). „Das Ziel allgemeiner Bildung ist Handlungsfähigkeit des Individuums in Kultur und Gesellschaft und ein bewußtes Verhältnis zu sich selbst“ (Hacker 1997b, 50).⁴

Heymann konkretisiert und aktualisiert sein Konzept für „die allgemeinbildenden Schulen in unserer Gesellschaft“ – als Dichotomie von gesellschaftlichem Anspruch und individueller Personwerdung – durch die folgenden „Aufgaben“ (a.a.O., 7ff):

- Lebensvorbereitung;
- Stiftung kultureller Kohärenz;
- Weltorientierung;
- Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch;
- Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft;
- Einübung in Verständigung und Kooperation;
- Stärkung des Schüler-Ichs.

Wenngleich etwa die „Aufgaben“ Stiftung kultureller Kohärenz sowie Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch in den bisher dargestellten Kompetenzfeldern/Zielbereichen nicht aufgehen, so gibt es doch auch Parallelen und Kongruenzen (z.B. Selbst-

¹ Vgl. a. Böttcher/Kalb (2001); Knauf (2001, 95ff).

² Neben einem grundsätzlich positiven Befund für die deutschen Grundschüler wurde allerdings auch eine Gruppe von Schülern mit deutlichen Defiziten festgestellt (vgl. Grundschulverband Aktuell 83/2003).

³ Auf die inzwischen breit angelegte allgemeine Diskussion um Bildungsstandards und die häufig damit verbundene „Output-Orientierung“ (Brügelmann 2004b) kann im Rahmen unserer Arbeit nicht weiter eingegangen werden. Wesentliche Bedeutung in der Diskussion kommt dem sog. „Klieme-Gutachten“ (Klieme u.a. 2003) zu. Wir verweisen aber auch auf Brügelmann (2004b), der einige Akzente setzt, „die im Gutachten selbst oder aber in seiner Rezeption zu kurz kommen“. Im Übrigen schließen wir uns der Position des Grundschulverbandes an, der sowohl auf die zu erwerbenden Kompetenzen setzt als auch die individuelle Entwicklung der Kinder betont und Bedingungen für ein adäquates Lernen benennt (s.u.).

⁴ Vgl. den Ansatz von Hacker (1997b, 50 mit Bezug auf Th. Schulze), der der Bildung einen „materialen Aspekt“ (Qualifikationsanforderungen der einzelnen Disziplinen und Interessengruppen), einen „formalen Aspekt“ (Qualifikationen wie Kreativität und Problemlöseverhalten) sowie einen „personalen Aspekt“ zuordnet.

kompetenz – Stärkung des Schüler-Ichs/Sozialkompetenz – Einübung in Verständigung und Kooperation).

Für den Primarschulbereich besonders relevant ist die Position des Grundschulverbandes. Nach dem Verzicht auf ein Kerncurriculum (s.o.) werden zunächst die Schüler in den Mittelpunkt gestellt und „Bildungsansprüche von Grundschulkindern“ als Standards formuliert, „aber nicht im Sinne von am Ende der Grundschulzeit abprüfbaren Zielen, sondern im Sinne von Standards zeitgemäßer Grundschularbeit: Sie kennzeichnen eine für die Kinder anregende Lernumgebung und individuelle Förderung ebenso wie die Perspektiven der zu unterstützenden Lernentwicklungen in der Zielorientierung“ (Grundschulverband Aktuell 81/2003, 3).¹

Im Sinne der oben angeführten Allgemeinbildungskonzepte folgt der Grundschulverband „einem traditionsreichen Bildungsbegriff, der die individuellen Ansprüche des Kindes und die gesellschaftlichen Ansprüche an das Kind miteinander in Einklang zu bringen versucht – realisiert insbesondere durch den Charakter der Bildungsorganisation und durch die Auswahl der Ziele und Inhalte. Die durch Bildung mögliche Höherentwicklung der Individuen wird dabei als Voraussetzung und als Ziel für die Höherentwicklung der Gesellschaft mitgedacht. Schule ist demnach immer auch ein gesellschaftliches Zukunftsmodell. [...] Damit stellen wir dem auf Wissen, Vergleichbarkeit und Abprüfbarkeit abzielenden verkürzten Lern- und Leistungsbegriff der aktuellen schulpolitischen Debatte den umfassenderen Begriff der grundlegenden Bildung gegenüber. Kurz: Der Grundschulverband setzt dem derzeit vorherrschenden Begriff der Wissensgesellschaft den weiteren der Bildungsgesellschaft entgegen“ (a.a.O.).

Konkretisiert sind die „Standards einer zeitgemäßen Grundschularbeit“ in einem „Leitkonzept“ sowie „tragfähige(n) Grundlagen“ für die einzelnen Fächer (a.a.O., 5ff).

Im Leitkonzept „werden neun Prinzipien für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben formuliert. Dazu sind Bedingungen beschrieben, die Schulen und die für Schule Verantwortung Tragenden erfüllen müssen, damit diesen Prinzipien entsprochen werden kann“. Die Prinzipien umfassen einerseits Aspekte, die wir teilweise im Zusammenhang mit Wertschätzung (s.o.) thematisiert haben (z.B. „Geborgenheit“ und „Lebensfreude“), andererseits Aspekte der Kompetenzfelder Selbst- und Sozialkompetenz (z.B. „Selbstvertrauen“, „Kooperationsfähigkeit“, „Kritikfähigkeit“, „Streitkultur“). Auch Brügelmann (2004a; vgl. a. ausführlich 2005a, 261ff) betont die Bedeutung dieser Standards einer zeitgemäßen Grundschularbeit durch den Hinweis, dass neben „Punktwerte(n) in Lese- und Mathematiktests“ es mindestens ebenso für die „langfristig(e) Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ bedeutsam sein dürfte, ob „Schüler(innen) Verantwortung für ihre Lernerbeit und für gemeinsame schulische Angelegenheiten übernehmen, wie freundlich Mädchen und Jungen miteinander umgehen, wie viel Vandalismus es in der Schule gibt, wie Migrant(inn)en im Schulleben integriert sind“.²

Im Sinne von Sachkompetenzen sind die als „tragfähige Grundlagen für weiteres Lernen“³ beschriebenen „Ziele, Bedingungen und Bandbreiten der Entwicklung“ in den Lernbereichen zu verstehen. Fachbezogen (partiell auch fächerübergreifend) werden die

¹ Vgl. a. die Erörterung in: Grundschule Special: Standards. April 2004.

² Vgl. die Pro und Contra Positionen zu vorgegebenen Standards in: Pädagogik (3/2004, 50f).

³ Vgl. a. Giest (2001).

Ziele „als Kompetenzen formuliert. Sie sind die Förder-Perspektive vom ersten Schuljahr an, sie gelten für die Grundschulzeit und über die Grundschulzeit hinaus. Sie beschreiben nicht alle möglichen Ziele, sondern eine Auswahl der für weiteres Lernen wesentlichen Kompetenzen mit Freiräumen für die Ergänzung und Konkretisierung in den schuleigenen Lehrplänen“ (a.a.O., 3).¹ Deutlich setzt sich der Grundschulverband allerdings von einer ausschließlichen ‚Output-Orientierung‘ und von Bestrebungen ab, für alle Schüler am Ende einer Phase einheitliche Ziele verbindlich vorzugeben und durch Vergleichsarbeiten abzuprüfen. Wesentlich ist nämlich hier die Auffassung, dass Kinder „die Kompetenzen in ihrer Entwicklung und am Ende der Grundschulzeit individuell unterschiedlich“ realisieren (a.a.O.). Daher wird jeweils eine „Bandbreite der Entwicklung“ umrissen (a.a.O., 9ff).²

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit im Kontext der Grundsätze für die Kompetenzen der Schüler** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit der LehrerInnen als Haltung im Kontext der Grundsätze von Kompetenzen der Schüler durch	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft, Einsichten über die Entwicklung von Kompetenzen der Schüler zur Kenntnis zu nehmen - Einsicht in die /Akzeptanz der Notwendigkeit einer systematischen Auseinandersetzung mit u. Aneignung von Welt durch die Schüler - Bereitschaft zum Bemühen um Bildungschancengleichheit - reflexiv, selbstkritisch-konstruktiven Umgang mit den aus eigener Überzeugung für wichtig erachteten Schülerkompetenzen - reflexiv, kritisch-konstruktiven Umgang mit den vorgegebenen Schülerkompetenzen (z.B. Rahmenplan) - reflexiv, kritisch-konstruktiven Umgang mit dem Wandel gesellschaftlichen und beruflichen Qualifikationsbedarfs - reflexiv, kritisch-konstruktiven Umgang mit der Problematik von Standards im Sinne einer Überprüfung einheitlicher Ziele zu einem einheitlichen Zeitpunkt - waches Interesse an bedeutsamen Gehalten der Welt
Offenheit der LehrerInnen als Verständnis für und Auseinandersetzung mit der je aktuellen Kompetenzdiskussion durch	<ul style="list-style-type: none"> - reflexiv, kritisch-konstruktive Orientierung an den jeweils notwendigen Gegenwartskompetenzen der Schüler - reflexiv, kritisch-konstruktive Orientierung an den jeweils notwendigen Zukunftskompetenzen der Schüler - reflexiv, kritisch-konstruktive Orientierung an einer nachhaltig wirksamen Lernkompetenz - reflexiv, kritisch-konstruktive Orientierung an den relevanten Kompetenzfeldern, Schlüsselqualifikationen und Grundsätzen einer Allgemeinbildung - reflexiv, kritisch-konstruktive Orientierung an den funktionalen Aspekten von Wissen im Sinne von situativer Anwendungskompetenz - reflexiv, kritisch-konstruktive Orientierung an kognitiv-motivationalen Handlungs- und Wertorientierungen der Schüler

Tabelle (10): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit im Kontext der Grundsätze für die Kompetenzen der Schüler

¹ Vgl. dazu a. die „Themenfelder in der Grundschule“ sowie die „Schulfächernahen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ bei Knauf (2001, 50ff).

² Gervè (2002, 190) gibt in diesem Sinne zu bedenken, dass (notwendige) Standards dem lernenden Subjekt nur gerecht werden, wenn der „individuelle Lernfortschritt und die individuelle Ausprägung und Gestalt von Leistung“ hinreichend Raum und Zeit erhält.

5.2.2.1.2 Selbstkompetenz und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Bei Frau Esser zeigt sich zunächst eine Offenheit als Haltung in Form der Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Aufbaus von Selbstkompetenz und der Erkenntnis, dass diese sich nicht gleichsam automatisch einstellt. Im Gegenteil, sie beschreibt Unsicherheiten, Unselbständigkeiten und Ängste einiger Schüler.

Ein wünschenswertes Resultat ihrer Bemühungen könnte die Einsicht bei Kindern sein: *Wenn ich an eine Grenze gerate, in dieser Grenze eine Chance zu sehen, wenn ich die jetzt doch überschreiten kann, dass ich dann etwas dazu gelernt habe.*

Besonders wichtig ist Frau Esser auch die Feststellung, dass die Förderung von *Ich-Stärke* nicht mit einer Kultivierung egoistischer Tendenzen zu verwechseln ist, d.h. Selbstkompetenz darf nicht gegen Sozialkompetenz ausgespielt werden. Immer sind Individuum und Gemeinschaft zu würdigen.

Im Schul-/Unterrichtsalltag konkretisiert sich eine entsprechende Offenheit als Ermutigung/Stärkung des einzelnen Schülers. Dabei prägen sowohl die Stärkung von Individualität als auch die Einbindung in soziale (Klassen-)Gemeinschaften den Alltag. Wichtig ist dabei, dass die Lehrerin die Individualität des einzelnen Schülers bejaht und dies den Schüler spüren lässt, konkret: dass sie individuelles Leistungsvermögen, individuelle Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Ursachen für geringe Selbstkompetenz akzeptiert und dem einzelnen Schüler kompensatorische Räume eröffnet (hier ist auch der Beitrag zu subsumieren, den die „Wertschätzung“ der Schüler durch Frau Esser leistet; s. 5.2.1).

Ebenfalls relevant für die Entwicklung von Selbstkompetenz sind Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Bedürfnis der Schüler nach Anerkennung durch die Lehrerin einerseits, andererseits aber auch nach Unabhängigkeit vom LehrerInnenurteil, nach Einsicht in das eigene Können und der Genugtuung einer öffentlichen (Klassenplenum, Schulforum bei Ausstellungen, Theater etc.) Anerkennung.

Ein entsprechender Beitrag ist auch im Kontext der obligatorischen Rubrik auf den Wochenplänen anzunehmen: *Was ich sonst noch machen will/gemacht habe.* Hier legen die Schüler individuelle Vorhaben unter einer zeitlichen Perspektive fest und lernen so sukzessiv eigene Ziele zu entwickeln, zu fixieren und über einen längeren Zeitraum zu verfolgen.

Offenheit zur Unterstützung von Selbstkompetenz zeigt sich ferner als Einsicht in die Chancen gemeinsamer Reflexionen über Fragen von Lernprozessen und -strategien (warum und wie man lernt), über persönliche Stärken und Schwächen, Benotung etc. und in dem entsprechenden Rahmen, den die Lehrerin bewusst einplant oder, der Initiative von Schülern folgend, spontan einräumt.

Die Selbstkompetenz wird zudem gefördert durch Offenheit als Transparenz der Unterrichtsstrukturen für die Schüler sowie ihre Beteiligungs- und Entscheidungsmög-

¹ Siehe dazu den Fallbericht in 4.2.2.2. – Selbstkompetenz ist nicht trennscharf von anderen Bereichen wie etwa der Sozial- und der Handlungskompetenz (s.u.) abzugrenzen. – Die Begriffe Selbstkompetenz, Selbstwertgefühl, Ich-Stärke, Persönlichkeitsstärke etc. werden in der Literatur wechselnd verwendet. Wir setzen sie synonym ein und verweisen auf die im jeweiligen Kontext nachvollziehbare Bedeutung.

lichkeiten in einem offenen Unterricht (s.u.). Die Transparenz umfasst weiter die Möglichkeit der Schüler, Einblicke in die Beobachtungs- und Bewertungskriterien der Lehrerin zu nehmen.

Frau Esser realisiert ebenfalls Offenheit für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler über Freiräume in Form einer großzügigen Raumnutzung (eigenständige Nutzung von Ecken, dem Flur, anderer Räume), zeitlicher Flexibilität und einer gewissen sozialen Unabhängigkeit von ihr als Lehrerin (Schüler können eigenständig untereinander kommunizieren und müssen nicht permanent mit der Lehrerin in Kontakt treten).

Offenheit zur Unterstützung einer selbstreflexiven Haltung von Schülern ist ferner angelegt in der Option für unabhängiges, kritisches Denken und Fragen der Schüler (etwa im Rahmen *demokratischen Philosophierens*, in dem man darüber nachdenkt, *wo wir herkommen, was wichtig ist, was uns bewegt usw.*).

Selbstkompetenz wird schließlich in den offenen Räumen gefördert, in denen Kinder Verantwortung für sich und andere, nicht zuletzt im Rahmen von Aufgaben für die ganze Klasse, übernehmen und entsprechende Erfahrungen machen.

II. Sachstand und Diskussion

Die Förderung von Selbstkompetenz und die Stärkung der Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers stehen als wichtige Bildungs- und Erziehungsziele von Schule außer Frage. Frau Esser befindet sich daher mit ihrem Anliegen in guter Gesellschaft.

Programmatisch formuliert dies v. Hentig (1991) im ersten Teil seines Leitgedankens einer pädagogischen Schule: „Die Menschen stärken, die Sachen klären.“ Für Jürgens (1994a, 65) ist Selbstkompetenz eine von drei mit OU „angestrebten Fähigkeiten“ und meint: „richtige Selbstwahrnehmung, Selbstvertrauen, Ich-Stärke, Initiative ...“. Auch Knauf (2001, 105f) sieht eines von drei Zielen, die mit OU verfolgt werden, in der Weiterentwicklung von Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Identität, in der Annahme der eigenen Stärken und Schwächen, einer schrittweisen Unabhängigkeit von „der Lernerfolgsmeldung durch die Lehrerin“, einem allmählichen Aufbau von „Sicherheit in der (auch kritischen) Selbsteinschätzung“ etc.

Der Grundschulverband (Grundschulverband Aktuell 81/2003, 6) hebt in seinem dritten Prinzip einer aktuellen Grundschularbeit die immense Bedeutung von Selbstvertrauen hervor und betont außerdem den Zusammenhang von Selbstvertrauen der Schüler und dem Umgang mit ihrer Leistungsfähigkeit – ein Aspekt, den auch schon Frau Esser betont hatte: „Die Grundschule bereitet ihre Schülerinnen und Schüler auf die bestehende Wettbewerbsgesellschaft dadurch am besten vor, dass sie immer wieder das Selbstvertrauen der Kinder stärkt und ihnen – insbesondere bei den bisweilen unvermeidlichen Niederlagen – immer wieder neue Strategien des Lernens und der Erfahrungserweiterung aufzeigt und neue Gelegenheiten der Könnenserfahrung eröffnet. Dies gilt insbesondere für jene Kinder, die in bildungsfernen und entwicklungshemmenden Umgebungen aufwachsen. Diese Kinder wenden wegen fehlender familialer Unterstützung viel Energie für die Bewältigung alltäglicher Lebensprobleme auf. Oftmals fehlt ihnen die Kraft für die Konzentration auf schulische Inhalte. Sie bedürfen besonderer Anerkennung und Ermutigung. Ihre ohnedies geringe schulische Leistungsfähigkeit wird unter Wettkampfbedingungen vollends zerstört.“

In nahezu allen Beiträgen wird die Position Frau Essers untermauert, dass sich der Aufbau von Selbstkompetenz nicht im Widerspruch zur Sozialkompetenz befindet, sondern sich beide Bereiche gegenseitig bedingen. Dies betonen etwa Heymann (1996, 118), der von einer „Balance von personaler und sozialer Identität“ spricht, oder Gut (2004, 86 mit Bezug auf Massing 2002 u. Löwisch 2000), der im Zusammenhang mit demokratischen Persönlichkeitsmerkmalen herausstellt: „Zur Selbstkompetenz zählt Selbstbewusstsein sowie ein realistisches Selbstbild. Auf dieser Grundlage handelt man nicht nur nach bestem Wissen, sondern auch nach bestem Gewissen, d.h. verantwortungsbewusst und verantwortlich. Damit eng verbunden ist ´eine ausgebildete moralische Urteils- und Argumentationsfähigkeit“ (vgl. a. Solzbacher 2004, 10; s.u. Heymann, Prote, Wedekind).

Dass die Entwicklung von Selbstkompetenz für LehrerInnen einen relativ hohen Stellenwert hat, wurde oben schon angemerkt. 31,3% der Befragten geben in der Untersuchung von Terhart u.a. (1994, 136) als eines von „drei für sie persönlich wichtigsten Ziele(n) ihrer Berufstätigkeit“ die Förderung von Selbstkompetenzen an: „Selbständigkeit; Selbstwertgefühl; Lebentüchtigkeit; Offenheit und Fähigkeit zur Selbstkritik; Freude am Lernen“ (a.a.O., 283).

Die Entwicklung des Selbstwertgefühls bzw. der Selbstkompetenz verläuft bei Kindern unterschiedlich und in Phasen. Zunächst „kann davon ausgegangen werden, dass Kinder zu Beginn der Schulzeit ein positives Selbstwertgefühl haben. Das ist das Ergebnis der vorwiegend von den Eltern erhaltenen und verarbeiteten Botschaften“ (sowohl kompetenzbezogen als auch mit emotionalen Aspekten) (vgl. Krause 1999b, 10).

Mit dem Schuleintritt verändern sich jedoch die Lebensbedingungen des Kindes umfassend und damit auch die Faktoren, die das Selbstwertgefühl beeinflussen:

Der Schuleintritt „kann als ´kritisches Lebensereignis` einerseits und als Entwicklungsaufgabe andererseits gesehen werden. Erlebnisse des Akzeptiertwerdens im sozialen Bereich und der Kompetenz im Leistungsbereich sind entscheidende Determinanten des Selbstwertgefühls und gewinnen in der Schule neue Bedeutung. Die Jungen und Mädchen erhalten Rückmeldungen über ihre Kompetenzen (ihre Lernleistungen, aber auch ihr Lernverhalten) meist direkt von der Lehrkraft und zwar in Form direkter und indirekter Bewertungen und Zuweisungen. Aber auch durch ihr Verhalten zeigt die Lehrkraft, was sie von X oder Y hält. Gerade zum Schulbeginn kommt ihr eine besondere Rolle zu. Ihre bewertenden und beurteilenden Handlungen bestimmen Glück oder Unglück des Kindes. Auf Grund seiner noch wenig entwickelten Reflexions- und Urteilsfähigkeit ´glaubt` es an das Urteil der Lehrkraft. Da diese auch die Interaktion und Kommunikation in der Klasse lenkt und kontrolliert, beeinflusst sie auch die sozialen Beziehungen unter den Schülern und Schülerinnen. Sie trägt damit wesentlich dazu bei, ob das Kind sich angenommen fühlt oder nicht, ob es gern zur Schule kommt oder Schulangst – verbunden mit psychosomatischen Beschwerden – entwickelt. Wertschätzendes Verhalten der Lehrkraft ihren Schülern und Schülerinnen gegenüber, ihre Erwartungen und ihr verbales sowie nonverbales Verhalten beeinflussen das Selbstwertgefühl des Kindes“ (Krause 1999b, 10).

Im Gefolge, insbesondere bei enttäuschten Erwartungen, ändern sich nicht selten die Einstellung und das Verhalten der Eltern zu ihrem Kind. Im schlimmsten Fall erhalten Kinder mit Lernschwierigkeiten negative Botschaften von ihren Eltern, den LehrerInnen

und ihren Mitschülern. Leistungsstarke Schüler machen dagegen häufig genau die gegenteiligen positiven Erfahrungen. Dass beide Prozesse je unterschiedliche Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der betroffenen Kinder haben, ist evident.

Insgesamt kann die Schule als Ort angesehen werden, der einen enormen Einfluss auf die psycho-soziale Entwicklung der Schüler hat (vgl. zusammenfassend Prote 2000a),¹ sich aber leider zu wenig einer bewussten Förderung dieser Dimension der Persönlichkeit stellt. Mit Verweis auf einen neueren Ansatz der WHO fordert daher Krause (1999a, 9) einen gezielten Aufbau von „Life Skills“ in der (Grund-)Schule. Darunter sind zu verstehen „diejenigen Fähigkeiten ..., die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit den Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz“.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse wurde eine Projekt entwickelt und mit positiven (evaluierten) Effekten umgesetzt (21 Klassen umfassend und von 1995 – 1999 durchgeführt), in dem deutlich wird, dass die Beteiligten (LehrerInnen, Eltern, StudentInnen) die Notwendigkeit der Förderung von Selbstkompetenz sehen – im Sinne einer von Frau Esser geforderten Haltung –, und Maßnahmen realisiert wurden, die zahlreiche Übereinstimmungen mit den von Frau Esser durchgeführten und durch Offenheit gekennzeichneten Elementen aufweisen (u.a.): „Selbstverstärkende Selbstreflexion“ (u.a. durch Autonomie und sozial-ökologische Verantwortung), „Körpererfahrung und Körperbewusstsein“ (u.a. durch Entspannung und Stressregulation), „Gesundheitsförderliche Interaktion und Kommunikation“ (u.a. durch Förderung der „Selbst und Fremdwahrnehmung sowie der Kontakt-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit“) sowie im Ablauf der Gesundheitstage: Rituale, Kreisgespräche, Entspannungsübungen, Gruppenarbeiten, Zeichnen/Malen/Basteln und Rollenspiel. Der „Selbsttätigkeit“ der Schüler kam innerhalb des gesamten Projekts eine besondere Gewichtung zu (Hartart 1999, 14f; Widmer 1999, 16; Zimmermann, R.-K. 1999, 18ff).²

Peschel (2002a) geht einen anderen Weg. „Selbstkompetenz“, nach seiner Einschätzung eines von drei Zielen „schulischer Bemühungen“ (neben den Bemühungen um Sach- und Sozialkompetenz; a.a.O., 159), ist für ihn nicht durch einzelne Maßnahmen zu erreichen, sondern durch eine radikale Öffnung des Unterrichts bzw. durch „Selbstbestimmung“ der Schüler „über ihr Leben und Lernen im Offenen Unterricht“ (a.a.O., 168). In diesem Sinne lernen die Kinder bei Peschel „vom ersten Schultag an, ihr Leben relativ selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen und sich ganz bewusst für oder gegen Sachen zu entscheiden. Dabei lernen sie vor allem auch sich selber, ihre Stärken und Schwächen, ihre Ziele und Vorstellungen kennen – und zwar reflektiert im Wechselspiel mit denen der anderen Kinder“ (a.a.O.). Peschel hebt besonders die Bedeutung eigener Lernwege, eigener Zeiteinteilung (zwischen Konzentration und

¹ Pekrun (1985) weist auf den Zusammenhang eines positiv erlebten Klimas im Unterricht und einer positiven Entwicklung der Schülerpersönlichkeit hin.

² Vgl. zur Ermutigung der Schüler Spiele und Rituale sowie Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern bei Tymister (2004, 40f) sowie das auf die Förderung des Selbstwertgefühls ausgerichtete Konzept „Erwachsen werden“, das vorwiegend im Hauptschulbereich eingesetzt wird (Zeitler/Klein 2003).

Entspannung), eigener Ziele sowie die eigene Lernkontrolle für die Entwicklung von Selbstkompetenz hervor (a.a.O., 168ff).

Einen noch breiter angelegten Begründungskontext liefert Heymann (1996, 117ff) mit der von ihm entwickelten siebten „Aufgabe“ der allgemeinbildenden Schule: der „Stärkung des Schüler-Ichs“.¹

Hier werden die „Eigenkräfte“ des Kindes betont, geleitet von der Einsicht, „daß sich noch so gut gemeinte, die Interessen der Heranwachsenden vertretende und auf ihre Horizonterweiterung und Mündigkeit zielende pädagogische Maßnahmen, noch so sinnvolle sozialethische Verpflichtungen wie die zur Verantwortungs- und Verständigungsbereitschaft nicht einfach ´überstülpen` lassen. Verantwortung als ethisches, Verständigung als soziales, kritischer Vernunftgebrauch als personales und intellektuelles Prinzip setzen eine sich selbst als Subjekt begreifende, bewußt handelnde, Zivilcourage entwickelnde Persönlichkeit voraus, die sich zu solchen Werten zu bekennen vermag“ (a.a.O., 117).

Die „Ich-Stärkung“ nach Heymann richtet sich primär auf die „affektiven Voraussetzungen“. Diese sind nicht auf direktem Wege, etwa durch (operationalisierte) Lernziele oder Steuerungsmaßnahmen, zu erreichen. Wichtig sind vielmehr „Freiräume für persönliche Entfaltung [...]“; „ein Zurückschneiden pädagogisch problematischer institutioneller Merkmale der Schule sowie die Bereitschaft der Lehrer, ihre Schüler jenseits bürokratischer Zwänge als eigenständige Personen ernst zu nehmen“ (a.a.O.; vgl. a. Tausch 1999, 40).

Heymann entwickelt, mit Verweis auf entsprechende Theorien, eine pädagogische, eine psychologische und eine soziologische Begründungsebene:

Als klassisch-pädagogischer Aspekt läßt sich der Gedanke bezeichnen, daß die Heranwachsenden vor gesellschaftlichen Vereinnahmungen und Zwecksetzungen zu schützen sind und daß insbesondere ihre Gegenwart nicht einer von der älteren Generation herbeigewünschten Zukunft geopfert werden darf.

Stärker psychologisch akzentuiert ist der zweite Aspekt: Der einzelne bedarf, um ein befriedigendes Leben zu führen, einer innerpsychischen Balance, eines hinreichend vernünftigen Umgangs mit den eigenen Gefühlen und Trieben wie auch mit (eventuell internalisierten) Außenanforderungen. Dieser Umgang muß gelernt werden und ist erzieherisch zu unterstützen.

Der dritte Aspekt verweist auf die soziale Dimension der Ich-Entwicklung, auf die Erkenntnis, daß Ich-Identität nur in einer Balance von personaler und sozialer Identität zu gewinnen ist. Diese soziologische Sichtweise ist vor allem im Rahmen von Interaktionstheorien ausgearbeitet worden (Heymann 1996, 118).

Für die schulische Praxis entwickelt Heymann die folgenden Elemente:

Zur „Ich-Stärkung als Schutz vor Fremdbestimmung“ schlägt er vor, den Schülern einen „Raum zu bieten, in dem ihre gegenwärtigen kindlichen und jugendlichen Interessen und Bedürfnisse gelebt werden können, in dem sie als eigenständige Individuen, als ganze Menschen mit der ihnen zustehenden persönlichen Würde geachtet werden“

¹ Vgl. a. die entsprechenden fachspezifischen Ansätze in dem von Heymann (1997a) herausgegebenen Sammelband.

(a.a.O., 120). Wenngleich Heymann dies nicht weiter konkretisiert und auch nicht die Terminologie von der offenen Schule/dem offenen Unterricht verwendet, sind wir der Meinung, dass letztere (sicher nicht mit exklusivem Anspruch) besonders geeignete Realisierungsperspektiven aufweisen: Bei Frau Esser sind dies neben den oben *expressis verbis* genannten Maßnahmen zur Förderung der Selbstkompetenz weiter die Dimensionen Wertschätzung (s. 5.2.1), Freiräume und Partizipation im Rahmen des Schullebens (s. 5.3.1.1) sowie die Möglichkeiten der Schüler für interessengeleitete Mitgestaltung des Unterrichts (s. 5.3.2).

Auch für eine „Ich-Stärkung als Stützung realitätsgerechten Verhaltens“, einer weiteren Intention Heymanns, erscheint uns eine Offenheit im Unterricht (etwa wie bei Frau Esser) geeignete Bedingungen bereitzustellen. „Regeln und soziale Verbindlichkeiten“, an deren Entstehung die Schüler beteiligt werden, unterstützen die Entwicklung von „Selbstkontrolle“ im Sinne eines innerpsychischen Ausgleichs zwischen subjektiven Bedürfnissen und Erfordernissen der Umwelt. Ein relativ störungsfreier Unterricht (s. 5.3.2.3) kann im Übrigen als Indiz für eine entsprechende Balance angesehen werden.

Als weitere Intention formuliert Heymann eine auf die soziale Identität bezogene „Ich-Stärkung als Hilfe zur Identitätsfindung“. Dabei rekurriert er einerseits auf den symbolischen Interaktionismus und andererseits auf die psychoanalytische Vorstellung vom „Über-Ich“. Für die pädagogische Praxis ergeben sich daraus zwei unterschiedliche Strategien:

‘Ich-Stärkung` als Herstellung einer innerpsychischen Balance bezeichnet vornehmlich die Lösung eines privaten Problems – mit sozialer bzw. pädagogischer Außenunterstützung.

‘Ich-Stärkung` als Hilfe zur Identitätsfindung ruft nach der angemessenen Gestaltung eines sozialen Erfahrungsraums, der dem Individuum seine Identitätsbalance erleichtert (Heymann 1996, 123).

Schließlich intendiert Heymann eine „Förderung von Ich-Stärke und Identitätsbalance“. Im Vordergrund stehen dabei Strategien, die dem einzelnen Schüler gemäß seiner Bedürfnisse die (konstruktive) Erfahrung ermöglicht: „Sein wie kein anderer“ (a.a.O., 123).

Die erste Strategie, die Heymann hier vorschlägt, besteht in „offenen Formen innerer Differenzierung“. Wenngleich er auch in diesem Kontext nicht von OU redet (sehr wohl aber davon, dass im „Extremfall [...] auch ein didaktisch gut gestalteter Lehrervortrag [...] dem Typus der offenen Differenzierung gerecht werden kann“), so wird doch deutlich, dass das von ihm Gemeinte eine starke Affinität zu Strukturmomenten OUs (s. 5.2.2) besitzt (u.E. mehr, als zu einem wie oben charakterisierten Lehrervortrag):

Offene Differenzierung setzt voraus, daß die Schüler selbst ein Gefühl für ihre Stärken und Schwächen entwickeln, daß sie ihren eigenen Lerntyp einzuschätzen lernen. In einer Lernumgebung, die hinreichend viele Lernangebote umfaßt, die unterschiedliche Lerntypen anspricht und unterschiedliche Anknüpfungsmöglichkeiten bietet, können die Schüler selbst Schwerpunkte setzen, nach eigenen Interessen und Fähigkeiten auswählen. Wesentlich ist: In einem Unterricht, der sich am Modell der offenen Differenzierung orientiert, übernehmen die Schüler die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess selbst. Dabei ist die Sozialform wichtig, aber nicht entscheidend (Heymann 1996, 124f).

Auch für die zweite Strategie, der „Spezialisierung als Element von Allgemeinbildung“, stellt u.a. Offenheit im Unterricht geeignete Bedingungen bereit. Schülern wird Raum gegeben, ein individuelles Expertentum zu entwickeln (so etwa, wenn ein Schüler im Sachunterricht von Frau Esser zum *Experte(n) für Wildschweine* wird; s. 4.2.3.2.3.3) und außerdem erhalten sie Möglichkeiten, ihre Kompetenzen im Rahmen von Ausstellungen, Aufführungen etc. öffentlich zu machen und Anerkennung zu erfahren (s.o.).

OU stellt zudem einen Rahmen zur Verfügung (auch hier nicht exklusiv zu verstehen), der einer „Förderung von Phantasie und Kreativität“ (a.a.O., 126; s. 5.3.3) sowie einer Würdigung der „Leiblichkeit“ (a.a.O. 126ff; s. 5.2.1) geeignete Realisierungschancen eröffnet. „Auch systematische Lehrgänge“, so Heymann, bieten für letzteres Ansätze, daneben muss Schule aber „die Möglichkeit zu spontaner, spielerischer und körperbetonter Tätigkeit bieten“, Forderungen, die auch konstitutiv für OU sind.

Weitere in der Literatur vorliegende Begründungsmomente unterstützen die These, dass sich Offenheit in Unterricht/Schule günstig auf die Entwicklung von Selbstkompetenz auswirkt.

Zunächst das Ergebnis einer Befragung von GrundschullehrerInnen aus Hamburg und Brandenburg (Felger-Pärsch 2002a, 100ff). Nach ihren Erfahrungen sowohl mit traditionellem Unterricht als auch mit Freiarbeit vertreten diese LehrerInnen „vor allem die Auffassung, dass Lernende für die individuelle Entfaltung ihrer Persönlichkeit auch Freiräume brauchen“. Diese Freiräume sehen sie primär bei der Mitgestaltung von Lernarrangements und den Möglichkeiten zum „selbständigen Handeln und zum selbständigen Ausprobieren“ (a.a.O., 110).

Die Mitverantwortung der Schüler an allen wesentlichen Entscheidungen stellt auch Schulz (1989, 37) in einen Kontext mit persönlichkeitsstabilisierenden Prozessen. Dazu ist es nötig, „dass Lehrende und Lernende ihre Unterrichtsarbeit mit Unterricht über Unterricht flankieren, sie verständigen sich über Interessen, Ziele, Lernstrategien und Lernhilfen, über Prüfverfahren für sachrichtiges, sozial vertretbares, in der Selbstdarstellung wahrhaftiges Handeln; verständigen sich über Ordnung und versuchen, möglichst viele Konflikte ohne Sieger und Besiegte zu lösen“.

Einige Autoren – wie schon Frau Esser – heben die besondere Bedeutung der Einsicht in die eigene Leistungsfähigkeit, der Anerkennung dieser durch andere sowie die Erfahrung, mit seinen Fähigkeiten (für andere) nützlich zu sein, für den Aufbau von Selbstkompetenz hervor.

Relevant sind in diesem Kontext offensichtlich die häufig im OU praktizierten kooperativen Lernformen (Partner- und Gruppenarbeit). Die „Förderung personaler Entwicklung“ kann im Rahmen eines solchen Unterrichts dadurch erfolgen, dass dem einzelnen Schüler die Erfahrung vermittelt wird, „dass die eigene Lernanstrengung von anderen anerkannt wird. Daraus kann einerseits die Überzeugung eigener Leistungsfähigkeit erwachsen, andererseits das Gefühl der Bedeutsamkeit für andere. So zielt Lernen in Gruppen auf den Aufbau eines positiven bzw. Abbau eines negativen Selbstkonzepts und die Förderung des Selbstwertgefühls. Die Schüler sollen Vertrauen zu sich selbst gewinnen können und dadurch längerfristig fähig werden, eigene Fehler

bzw. Kritik zu ertragen und daraus nützliche Konsequenzen für das weitere Handeln zu ziehen“ (Huber 2001, 35).¹

Drews u.a. (2000, 96f) stellen den Zusammenhang zwischen „Glücksgefühlen` über etwas Gelerntes, Gekonntes, Sicherheitgebendes“ und der „Stärkung des Selbst“ heraus. Dazu ist eine individuelle „Passung von Lernprozess“ und Unterricht notwendig. Dies wiederum setzt ein verändertes Rollenverständnis der Lehrkraft voraus: von der Belehrung und Wissensvermittlung zur „Perspektive“ bzw. „Problemsicht des Kindes“. Wenngleich Drews u.a. nicht von OiU oder selbstgesteuertem Lernen sprechen, stellt u.E. gerade diese Unterrichts- bzw. Lernform – wenn auch nicht exklusiv – geeignete Bedingungen für den geforderten Perspektivwechsel der Lehrkraft, damit Schüler zu einer „Ich-Stärke“ kommen, die durch die folgende Schülerhaltung gekennzeichnet werden kann (und einige Parallelen zur Position von Frau Esser aufweist):

Ich möchte lernen, sodass

- ich aus eigener Kraft etwas herausfinden kann ...
- ich wirklich gebraucht werde ...
- ich für etwas sorgen kann ...
- ich etwas kann, was nützlich ist und anderen hilft ...
- ich anderen helfen kann ... (Drews u.a. 2000, 97; vgl. a. Müller, A. 2004a u. b; Solzbacher 2004).

Die zuletzt skizzierte und auch schon von Frau Esser angedeutete „Bewusstheit für das eigene Lernen“ ist für Lipowsky (2002, 149) eine „zentrale Kategorie für die Strukturierung und Qualität von Lernprozessen in offenen Lernsituationen“. Offenheit im Unterricht bietet dafür besonders geeignete Bedingungen, jedoch verfügen die unterschiedlichen Schüler nicht von Beginn an über die gleichen Fähigkeiten zur Selbstreflexion. Daher sind begleitende Verfahren wie Planung und Reflexion von Arbeits-/Lernzielen sowie Dokumentationen mittels Tagebücher und Portfolios zu integrieren. Diese Verfahren lassen den Schülern den eigenen Lernprozess bewusster werden und verstärken so „die Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Die Kinder erleben sich als Verursacher ihres Handelns, was sich positiv auf die Leistungsmotivation auswirken dürfte“ (a.a.O., 150). Die Effekte gehen u.E. darüber hinaus und unterstützen auf einer noch grundsätzlicheren Ebene den Aufbau von Selbstkompetenz.

Die Förderung von Einsichten in die Selbstwirksamkeit intendiert auch Müller (2004c). Er schlägt dazu das Verfahren von Kompetenzrastern mit „Ich-kann`-Formulierungen“ vor, über die die Schüler ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung weiterentwickeln. Wenngleich Müller allgemein von den Schülern „zugestanden Autonomiespielräumen“ spricht, werden die Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler nicht hinreichend deutlich. U.E. wird erst eine konkrete partielle (nicht totale) Offenheit für Ideen, Wünsche und Interessen der Schüler beim Erstellen der Kompetenzraster einer anspruchsvollen Selbstwirksamkeit gerecht, einer Selbstwirksamkeit, die Planung, Erarbeitung und Überprüfung von Kompetenzen umfasst und die nicht lediglich auf „Entscheidungen, wann sie sich mit welcher Aufgabe und mit wem befassen wollen“ (Hameyer 2004, 30) beschränkt bleibt. Analog zu den Kompetenz-

¹ Zweifellos stellen sich diese positiven Effekte nicht gleichsam automatisch ein. Vgl. dazu etwa Huber (2001, 36ff) und unsere unten dargestellten Ausführungen/Vorbehalte zum selbstbestimmten Lernen.

raster-Formulierungen von Müller könnte daher eine stärker an Schülerpartizipation orientierte Formulierung lauten: 'Ich kann (Lern-)Ziele erstellen, den Weg dorthin beschreiten und das Erreichen der Ziele überprüfen.'

Für Prote (2000a, 125 mit Bezug auf Lambrich 1995) bietet vor allem eine „freiheitliche Lernorganisation“ besondere Chancen für eine Identitätsförderung resp. „Stärkung der Persönlichkeit des Kindes“. Danach besteht ein Zusammenhang zwischen positiven Sozialbeziehungen – als Ergebnis vielfältiger offener Kommunikations- und Aushandlungsprozesse – und einer positiven Persönlichkeitsentwicklung: „Wesentlich für die Entwicklung eines kompetenten Selbst ist die Qualität der Sozialbeziehungen, die dem Kind die Möglichkeit eröffnen, Perspektive und Bestätigung für sich und sein Lernen zu gewinnen“ (Lambrich 1995, 137). Als identitätsstärkend sind für Prote (a.a.O.) und Lambrich (a.a.O.) zudem die Möglichkeiten der „Selbstpräsentation“ (Wünsche, Bedürfnisse, Stärken etc.) in offenen Lernumgebungen anzusehen. Kinder erhalten darin die Chance, Beachtung (evtl. auch kritische) und Anerkennung durch andere zu erfahren. Ein realistischeres Selbstbild sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen können hier ebenfalls erwartet werden.

Besonders auf gemeinschaftliche Erfahrungen zur Selbstwirksamkeit ausgerichtet ist das Konzept der „Wir-Werkstatt“ (in Anlehnung an die Appreciative Inquiring-Methode) einzuordnen. Wenngleich nicht im Zusammenhang mit OU diskutiert, ergeben sich doch offensichtliche Parallelen zwischen unserer bisherigen Erörterung und diesem Ansatz. Ziel dabei ist es, über Beteiligung der Schüler „eigene Stärken bewusst [zu] machen, Kompetenzen [zu] benennen und sie für die Realisierung gemeinsamer Vorhaben nutzbringend für alle einzusetzen“ (Wedekind u.a. 2002, 17). In einem mehrstufigen projektartigen Verfahren (Discovery, Dream, Design, Destiny/Delivery) geht es „vor allem um die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder und um die Herausbildung eines Bewusstseins, dass sich die Kraft und Durchsetzungsfähigkeit einer Gemeinschaft aus den Stärken jedes einzelnen Mitgliedes der Gemeinschaft ergeben“ (a.a.O.).

Mit der Bedeutung von „Zeiträume(n), Freiräume(n), Zwischenräume(n)“ für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler sei abschließend noch ein weiterer Begründungskontext aufgezeigt. Wie schon von Frau Esser betont, arbeitet auch Wallrabenstein (1996, 11ff) den Zusammenhang zwischen zeitlicher und räumlicher Offenheit einerseits und andererseits einer wachsenden Selbständigkeit der Schüler heraus. Dabei ist die Forderung nach größeren offenen Zeiträumen nicht nur eine „quantitative Frage, sondern vor allem eine qualitative, weil die Erfüllung unterschiedlicher Zeitbedürfnisse insgesamt das Miteinanderlernen und -leben zu mehr Gelassenheit und Erfüllung führen kann“, mithin einen persönlichkeitsstabilisierenden Beitrag leistet. Konkret zeigt sich dies etwa, wenn Kinder in zeitlichen Freiräumen „ihr eigenes Maß an Entscheidungsfähigkeit erproben und die seltene Erfahrung gewinnen, sich in Ruhe vertiefen zu können“ (a.a.O., 12). Erfahrungen der letzten Jahre aus vielen Schulen zeigen, so die Zusammenfassung von Wallrabenstein, Freiräume und Zwischenräume „für Entdeckungen, für Bewegung, für Spiele, für das Verweilen und die Muße, für das Abenteuer und das Toben“ brauchen die Kinder ebenso für ihre Entwicklung wie Räume „für Begegnungen, [...], Annäherungen und Distanz“ (a.a.O., 12ff).

III. Zusammenfassung:

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit im Kontext der Förderung von Selbstkompetenz** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit als Haltung von LehrerInnen im Kontext von Selbstkompetenz der Schüler durch	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft, die Entwicklung von Selbstkompetenz zur Kenntnis zu nehmen - Einsicht in die / Akzeptanz der Sinnhaftigkeit und Bedeutung von Selbstkompetenz der Schüler (auch im Sinne eines Schutzes vor Fremdbestimmung) - Einsicht in die / Akzeptanz der Notwendigkeit, dass der einzelne Schüler lernt, sich als Subjekt zu begreifen - Einsicht in die / Akzeptanz der Tatsache, dass jeder Schüler eine eigenständige individuelle Person ist sowie die Bereitschaft, ihm entsprechend zu begegnen und ihn ernst zu nehmen - Einsicht in die / Akzeptanz der Notwendigkeit von schulischer Förderung der Selbstkompetenz - Bereitschaft, (partiell) Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse an die Schüler abzugeben - Einsicht in das / Akzeptanz des Axiom(s), wonach Selbstständigkeit nur durch Selbstständigkeit entwickelt werden kann - Einsicht in die / Akzeptanz der komplementären Struktur von Selbst- und Sozialkompetenz - Einsicht in die / Akzeptanz der Spannung zwischen gesellschaftlicher Vereinnahmung und individueller Entwicklung der Schüler sowie zwischen ihrem Recht auf Gegenwart und einer starken Zukunftsorientierung von Schule - Einsicht in die / Akzeptanz der Entwicklung einer innerpsychischen Balance (Gefühle, Triebe) der Schüler - Einsicht in die / Akzeptanz des Bedürfnisse(s) der Schüler nach Anerkennung durch die Lehrperson, die Mitschüler und außerschulische Personen, aber auch nach Unabhängigkeit von Lernerfolgsmeldungen durch andere (bes. Lehrer) - Bereitschaft, diverse Fördermöglichkeiten (Maßnahmen, Methoden) kennenzulernen und sich anzueignen - Bereitschaft, entsprechende Maßnahmen zu erproben und umzusetzen
Offenheit im Rahmen von Maßnahmen zur Förderung von Selbstkompetenz durch	<ul style="list-style-type: none"> - Ermöglichung/Anregung indiv. Entfaltungsräume (räumlich, zeitlich, sozial) - Ermöglichung/Anregung von Gesprächen über eigene Stärken und Schwächen - Ermöglichung/Anregung von Gesprächen über Lernstrategien - Ermöglichung/Anregung von Gesprächen über kritisch-philosophische Themen - Ermöglichung/Schaffung von Transparenz der Unterrichtsstrukturen, von nicht zur Disposition stehenden Zielen/Inhalten sowie der Bewertungskriterien - Ermöglichung/Anregung von Verantwortungsräumen für sich und andere (etwa im Rahmen von Präsentationen, Aufgaben für die Klassengemeinschaft) - Ermöglichung/Anregung individueller Ziel- und Zeitplanung (allgemein im Unterrichtsverlauf und längerfristig bei Aufgabenstellungen, Projekten etc.) - Ermöglichung/Anregung eines individuellen Expertentums - Ermöglichung/Anregung von Mitbestimmung/Mitgestaltung des Unterrichts (inhaltlich, meth.-organ., soz.) - Ermöglichung von Erfahrungen der eigenen Leistungsfähigkeit, nicht zuletzt durch kooperative Lernformen, Lerntagebücher, Portfolios, Wir-Werkstätten etc. - Ermöglichung von Erfahrungen zur aktiven und passiven Kritikfähigkeit durch Präsentation, kooperative Lernformen etc. - Bereitschaft zur Ermutigung, besonders von Kindern aus bildungsfernen und entwicklungshemmenden Umgebungen - Ermöglichung/Anregung spontaner, spielerischer und körperbetonter Tätigkeiten

Tabelle (11): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit im Kontext der Förderung von Selbstkompetenz

5.2.2.1.3 Sozialkompetenz und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Offenheit äußert sich auch hier zunächst als Einsicht der Lehrerin in die Sinnhaftigkeit, ja Notwendigkeit sozialer Kompetenzen der Schüler.

In der Umsetzung zeigt sich Offenheit dann auf der inhaltlichen Ebene in der Auswahl von sozial relevanten Themen (z.B. *Kinder dieser Welt*, das Verhältnis zwischen *Jungen u. Mädchen*) durch die Lehrerin sowie solchen, die sich im (un-)sozialen Miteinander der Schüler ergeben (z.B. Ausländerproblematik) oder im Gefolge sozial-ethischer Fragen, die von den Kindern aufgeworfen werden (z.B.: Wer trägt die Verantwortung für die Tötung eines Embryos bei einem Schwangerschaftsabbruch?).

Im Unterrichtsverlauf werden den Schülern zudem vielfältige Räume für soziale Erfahrungen und Aushandlungen eröffnet, besonders in der häufig praktizierten Partner- und Gruppenarbeit, aber auch dem Helfersystem, den vielfältigen Spielmöglichkeiten mit ihren besonderen Freiräumen für die Schüler, dem Vorbereiten und Durchführen von Festen und Feiern, durch Regeln/Rituale, dem Streitschlichterprogramm sowie der schon angesprochenen Verantwortung für andere und gemeinschaftliche Aufgaben, etwa die Ordnung im Klassenraum oder die Betreuung des Klassenaquariums.

Eine besondere Bedeutung kommt auch demokratischen Elementen *im Zusammenleben in der Schule* zu, sie sind aber auch *wichtig für die Kinder als Mitglieder der Gesellschaft, in der sie ja auch mal Verantwortung übernehmen müssen*. Alltagsgestalten demokratische Prozesse an, wenn die Schüler an der Erarbeitung und Umsetzung von Regeln beteiligt werden, *Klassengespräche* zu aktuellen Themen oder Problemen von der Lehrerin, auch von den Schülern (etwa zu dem Konflikt mit einem anderen Lehrer) einberufen werden und Schüler in der Funktion als *Wochenpräsident* Entscheidungsfreiräume haben. Gesprächskreise, *so eine Art Parlament, wo Schüler Vorschläge machen können* (z.B. *zur Gestaltung des Schulhofs, zu Spielen und Regeln*), *abgestimmt wird und die dann auch Verantwortung übernehmen*, wäre aus Sicht von Frau Esser *für die ganze Schule sinnvoll*.

Eine offene Haltung zeigt die Lehrerin ebenfalls für erzieherisch-intervenierende Maßnahmen, auch wenn diese in der Umsetzung keine Offenheit für die Schüler enthalten. Frau Esser vertritt hier keine einseitig nondirektive Position, sondern fordert immer dann von einzelnen Schülern Verhaltensänderungen, wenn sie das Gemeinwesen Klasse stören und ihrer Verantwortung nicht gerecht werden, etwa im Hinblick auf Bücher, Materialien etc. im Klassenraum.

II. Sachstand und Diskussion

Die soziale Entwicklung, das soziale Lernen und die Förderung von Sozialkompetenz in der (Grund-)Schule nehmen in der pädagogischen Literatur einen besonders hohen Stellenwert ein.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.2.3. Hier konzentrieren wir uns auf Fragen einer Förderung von Sozialkompetenz im Rahmen des Klassenverbandes, dagegen werden Aspekte, die das Schulleben betreffen in Kapitel 5.3.1.1 erörtert.

Zum einen wird die allgemeine soziale Entwicklung des Kindes in dieser Altersphase beschrieben. Dabei wird die Grundschulzeit als „die Zeit des Übergangs von der heteronomen zur autonomen Moral, des Übergangs von einer egozentrischen Weltansicht zu einer empathischen Sicht des Denkens und Fühlens anderer Menschen“ verstanden (Beck/Scholz 1995, 25).

Zum anderen wird die, auch für unsere Arbeit wichtige, Frage nach dem schulischen Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schüler gestellt (vgl. Prote 2000a, 104ff; Preuss-Lausitz 2003).¹ Heymann (1996, 110ff) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass im Sinne funktionaler Erziehung die Schüler selbstverständlich in „soziale Umgangsformen eingewöhnt werden“. Daher ist es nicht eine Frage, ob Schüler soziale Haltungen und Verhaltensweisen lernen, sondern welche und wie sie diese lernen. Inhaltliches und soziales Lernen lassen sich also nicht „von einander abspalten – selbst im rigidesten Frontalunterricht, in dem der Lehrer nur Fakten vorträgt, lernt man ‚sozial‘. Pointiert: Sozial lernt man vor allem durch die Art, ‚wie‘ man zusammen mit anderen ‚fachlich lernt‘“ (a.a.O., 113).

Es ist davon auszugehen, dass die institutionell-normativen und organisatorischen Bedingungen von stark lehrerInnenzentrierten (Regel-)Schulen prosoziale Erfahrungen der Schüler erschweren und partiell eher unsoziales Verhalten der Schüler fördern. Ihre Erfahrungen von weitgehender Fremdbestimmung und Konkurrenz zeitigen unerwünschte Effekte sowohl in der LehrerInnen-Schüler-Beziehung als auch der Schüler-Schüler-Beziehung (vgl. zusammenf. Prote 2000, 104ff).

Weniger Übereinstimmung herrscht bei der Frage einer intentionalen sozialen Erziehung. Grundsätzlich kann man drei unterschiedliche Positionen ausmachen: „Die einen [...] haben immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, daß die Schule sich über das Vermitteln fachlichen Wissens hinaus auch um die soziale Bildung ihrer Schüler bemühen müsse. Die anderen sind der Überzeugung, daß sich die Schule mit sozialerzieherischen Zielsetzungen überfrachte, die ohnehin wirkungslos blieben, und so ihren eigentlichen Auftrag, eine solide fachliche Instruktion der Schüler gefährde“ (Heymann 1996, 112; vgl. a. Preuss-Lausitz 2003, 31). Eine dritte Position verlässt den Rahmen von Regelschulen und fordert eine radikale Schulreform: Auflösung der institutionell-normativen und organisatorischen Bedingungen der öffentlichen Schule.²

Die Position eines Verzichts auf soziale Erziehung wird gegenwärtig kaum vertreten und auch eine Diskussion um radikale Schulkonzepte findet zurzeit allenfalls am Rande statt. Dagegen sind (gemäßigte) sozial förderliche Reformen der Regelschule und die Forderung nach einer intentionalen sozialen Erziehung wesentliche Elemente der aktuellen pädagogisch-didaktischen Debatte:

Heymann plädiert klar für eine Förderung sozialer Kompetenzen. Seine „These ist, daß die Kultivierung der Dimension ‚Verständigung und Kooperation‘ (als zwei wich-

¹ Vgl. a. die zusammenfassende Darstellung der moralischen Entwicklung der Schüler, die mit der sozialen Entwicklung eng verbunden ist und die ebenfalls schulisch gefördert werden kann und sollte, bei De Boer (2003).

² Diese Position umfasst Schulkonzepte wie von Summerhill, der Odenwaldschule, der Glockseeschule, von Kinderrepubliken, die Konzeption der Antipädagogik etc.

tige soziale Verhaltensweisen/HH) für eine zeitgemäße Allgemeinbildung in einem demokratischen Gemeinwesen unverzichtbar ist“ (a.a.O., 110).

Für Combe/Buchen (1996, 45f) ist Schule „sozialisierungstheoretisch gesehen“ vor allem „öffentlicher Raum, der nicht partikularistische Nahwelt und Familie“ darstellt. Daher ist die „Anbahnung von sozialen Erfahrungen [...] keine moralische Sonderleistung und bloße Zutat in der Aufgabenbestimmung von Grundschule, wie dies oft im verwaschen gebrauchten Begriff des sozialen Lernens mitschwingt“, sondern eine „professionell unabweisbare pädagogische Aufgabe“.

Auch der Grundschulverband widmet eines der neun „Prinzipien“ seiner „Standards zeitgemäßer Grundschularbeit“ dem sozialen Aspekt des Lernens:

Obwohl sich Bildung bei jedem Kind individuell vollzieht, ist sie doch immer angewiesen auf Prozesse von Austausch und Dialog, von wechselseitiger Beratung und Unterstützung in der Gruppe. Niemand kann ganz für sich allein glücklich werden, und viele Ziele können nur in Solidarität und gemeinsamer Anstrengung erreicht werden. Die Grundschule soll den Kindern daher die Möglichkeit erschließen, sich mit ihren Mitmenschen produktiv und zum wechselseitigen Vorteil aller auseinander zu setzen. Dazu muss sie Prozesse sozialen Lernens fördern, die Kooperationsbereitschaft der Kinder stärken und für die Prozesse der Weltaneignung nutzen. Hierzu gehören auch die Entwicklung von Kritikfähigkeit und die Anleitung zum produktiven Umgang mit Konflikten und zu einer angemessenen Streitkultur (Grundschulverband Aktuell 1/2003, 7).

Neben dieser bildungstheoretischen Begründung einer Sozialerziehung in der Schule wird in jüngster Zeit eine entsprechende Forderung als Konsequenz einer veränderten Kindheit erhoben: „Schule wie familiäres Milieu – und dies erscheint als wesentliches Merkmal der heutigen Kindheit – bieten ‚eingeschränkte bis defizitäre soziale Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder‘. Wenn angesichts der Umstände, unter denen Kinder gegenwärtig aufwachsen, die Schule im allgemeinen, die Grundschule als Schulstufe grundlegender Bildung im besonderen ihre ‚ausgleichende Funktion‘ (durchaus im familienergänzenden Sinne) in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen will, dann müsste sie ein ‚vieldimensionales Feld für soziale Erfahrungen‘ schaffen (Claussen/Gobbin-Claussen 1989, 159).

Diese als Konsequenz einer veränderten Kindheit notwendigen Bemühungen haben neben der nach außen gerichteten Intention (Schule hat im Auftrag der Gesellschaft den Schülern soziale Kompetenzen zu vermitteln) auch innerschulische Notwendigkeiten: Da ein Sozialverhalten, das „von gegenseitiger Unterstützung, von Toleranz und Selbständigkeit“ nicht (mehr) gegeben ist, wird ein „Anstieg von erzieherischen und sozialpädagogischen Aufgaben“ notwendig, um einen individuellen, differenzierenden Unterricht zu ermöglichen (Fölling-Albers 1995, 97).

Für eine grundsätzliche Orientierung sowie eine Einordnung der Position von Frau Esser erscheint es lohnend, zunächst die Ansätze von Heymann (1996), Peschel (2002a) und Prote (2000a) zu erörtern, die sich einerseits deutlich unterscheiden, andererseits aber auch Parallelen aufweisen. Der wesentliche Unterschied vor dem Hintergrund unserer Fragestellung besteht darin, dass der Offenheit im Rahmen der sozialen Erziehung ein je unterschiedliches Gewicht beigemessen wird. So wird in Heymanns Konzept Offenheit im Unterricht allenfalls am Rande thematisiert (u.E. werden aber

dafür durchaus Ansätze eröffnet), für Peschel dagegen ist Offenheit die zentrale Voraussetzung. Der Ansatz von Prote, der der Auffassung von Frau Esser relativ nahe kommt, kann zwischen diesen beiden Positionen angesiedelt werden.¹

Für **Heymann** (1996) stehen im Mittelpunkt der sozialen Erziehung innerhalb seines Allgemeinbildungskonzepts die beiden zentralen „Aufgaben“ der „Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft“ sowie der „Einübung in Verständigung und Kooperation“.

Die Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft fokussiert den „sozialethische(n) Auftrag schulischer Allgemeinbildung“: Nach Heymann (1996, 105ff) verhält sich die Person verantwortlich, die die Folgen ihres „Handelns (bzw. Nicht-Handelns) für sich und andere bedenkt und für sie einsteht“ und allgemeingebildet ist nur, „wer mit seinen Kompetenzen verantwortungsvoll umgehen kann“. „Im Bereich der Schule sind die Möglichkeiten für Schüler, in einem ernsthaften Sinne verantwortlich zu handeln, begrenzt. Dennoch kann Schule Verantwortungsbereitschaft als Wert kultivieren, als Haltung fördern. Verantwortliches Handeln kann sich erstrecken: auf Mitschüler, auf anvertraute Sachen und Lebewesen, aber auch auf den eigenen Lernprozess.“ Das verantwortliche Handeln basiert dabei auf zwei sich ergänzenden Grundlagen, dem „Verantwortungsgefühl“ und dem „Wissen“. Das erstgenannte verhindert ein „gewissenlos(es) [...] böses, zynisches oder zumindest leichtfertiges Handeln“, das Wissen verhindert ein „uninformiertes oder dummes Handeln“.

Für die schulische Förderung von Verantwortungsbereitschaft – deren Grenzen Heymann durchaus sieht – schlägt er mehrere Wege vor: Die „Gestaltung eines entsprechenden Lernklimas“ sowie ein „Vorbildhandeln“ durch die LehrerInnen. Den Schülern sollte außerdem das „Tragen von Verantwortung in einer Vielzahl von Situationen als Möglichkeit unthematisch“ erfahrbar werden. Mit älteren Schülern wäre zudem „Verantwortung` als ethische Kategorie“ zu thematisieren. Für die Grundschule liegt u.E. der Schwerpunkt – neben Lernklima und Vorbildhandeln (siehe Wertschätzung bei Frau Esser) – darin, den Schülern „Situationen anzubieten, Gelegenheit zu geben, mit partiell selbstverantwortlichem Handeln persönliche Erfahrungen zu machen“ (a.a.O., 107), wofür sich u.E. Formen offenen Unterrichts besonders anbieten. Wie die Arbeit von Frau Esser und die unten folgenden Beispiele zeigen, kann und sollte aber auch mit Grundschulern darüber reflektiert werden.

Mit der Aufgabe der „Verständigung und Kooperation“ zielt Heymann (a.a.O., 110ff) auf soziale Verhaltensweisen:

Mit Verständigung bezeichne ich ein interaktives Verhalten, das sowohl auf mitmenschliches Verstehen zielt als auch auf Interessenausgleich und Ermöglichung eines praktischen Miteinanders. Verständigung ist auf Einsicht in fremde Standpunkte und Vorlieben, Gedanken und Meinungen gerichtet, und sie ist umgekehrt von dem Bemühen getragen, sich selbst mitzuteilen, anderen einen Zugang zu den eigenen Vorstellungen zu gewähren. Verständigung ist somit eine Grundvoraussetzung für ein befriedigendes Zusammenleben unter Gleichberech-

¹ Auf eine weitere (theoriegeleitete) Grundsatzrörterung sozialen Lernens müssen wir im Rahmen unserer Arbeit verzichten. Vgl. dazu den Aufriss sowie die Literaturverweise bei Hempel (2002b), Prote (2000a) und insgesamt die Beiträge in dem Sammelband von Burk u.a. (2003).

tigten und erst recht für bewußtes gemeinsames Handeln, im privaten wie im politischen Rahmen.

Verständigung und Kooperation stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis. Verständigung ist die grundlegendere Bedingung. Kooperation ist eine eher pragmatische Kategorie. Kooperation ereignet sich, wenn gemeinsam auf ein Ziel hin gehandelt wird, über das man sich im Prinzip (ausdrücklich oder unausdrücklich) verständigt hat. Kooperation setzt also Verständnis voraus. Gelingende Verständigung zieht umgekehrt Kooperation nicht notwendig nach sich. Kooperation kann aber ein wichtiges Mittel sein, um die Verständigung zu vertiefen.

[...]

Daß Verständigung und Kooperation als soziale Verhaltensweisen besonderer Bemühungen wert sind, dürfte kaum jemand bezweifeln: Die Fähigkeit, sich mit anderen zu verständigen, auch bei abweichenden Interessen und Überzeugungen Toleranz zu üben und miteinander im Gespräch zu bleiben; die Fähigkeit, in strittigen Fragen tragfähige Kompromisse auszuhandeln; und die Fähigkeit, notwendig zu bewältigende Aufgaben gemeinsam mit anderen anzugehen, sich im Handeln mit anderen abzustimmen, gemeinsam Zielvorstellungen zu entwickeln und die eigenen individuellen Kräfte und Möglichkeiten dafür einzusetzen – diese Fähigkeiten sind nicht nur im Privat- und Berufsleben von großer Bedeutung, sie sind auch für eine demokratische Praxis in allen Lebensbereichen unentbehrlich. Angesichts der vorhandenen und auf uns zukommenden globalen Gefährdungen sind sie wichtiger denn je: Sie lassen sich als Überlebensbedingungen der Menschheit ansehen (Heymann 1996, 110ff).

Wenngleich für Heymann die „Kultivierung“ von Verständigung und Kooperation als schulisches Bemühen unverzichtbar ist (s.o.), so zweifelt er doch daran, ob Schule dies auch zu leisten vermag, nicht zuletzt angesichts der „gesellschaftlich wohl unumgänglichen Verpflichtung zur Selektion“ (a.a.O., 111). Trotz oder gerade wegen der erschwerten Bedingungen sollten potentielle Möglichkeiten genutzt werden, die Schüler in Verständigung und Kooperation einzuüben.

Zunächst sind so oft wie möglich Situationen zu schaffen, „in denen die Schüler auf natürliche Art dazu angehalten werden, sich zu verständigen, in denen es naheliegt, sich auszutauschen und Sachprobleme in gemeinsamer Arbeit anzugehen, in denen ein solches Verhalten als befriedigend und lohnend erlebt werden kann; man bemühe sich um eine Unterrichtskultur, die Verständigungs- und Kooperationsbereitschaft als selbstverständliche Verhaltensorientierung umfaßt und voraussetzt“ (a.a.O., 112). Dazu besonders geeignet sind „methodische Arrangements wie Projektunterricht sowie außerschulische Unternehmungen und Erkundungen, in denen die Notwendigkeit, sich miteinander abzustimmen, Hand in Hand zu arbeiten, von der Sache her besteht und nicht künstlich ‚pädagogisch‘ erzeugt werden muß“ (a.a.O., 116).

Neben diesen besonderen Aktivitäten ist es mindestens ebenso wichtig, eine Kultur des Unterrichts zu entwickeln, „indem allzu eintönige Ablaufrituale bewußt durchbrochen werden; in dem Sozialformen zugunsten kooperativer Arbeitsphasen öfter variiert werden; indem den Lernenden Gelegenheit gegeben wird, die subjektiven Sichtweisen, die sie mitbringen und im Unterricht zu den anstehenden Themen entwickeln, zu artikulieren und sich mit anderen über sie auszutauschen“ (a.a.O.).

Sowohl angesichts der angeführten methodischen Arrangements wie Projektunterricht als auch der zuletzt genannten Aspekte erscheint uns OIU geeignete Bedingungen auch für ein Einüben in Verständigung und Kooperation bereitzustellen.

Ganz auf konsequente (radikale) Öffnung des Unterrichts im Rahmen sozialen Lernens setzt **Peschel** (2002a/b, 2003b). Aus seiner Sicht muss die „Rolle der Sozialerziehung“ neu definiert werden: „von der Harmonisierung zur Selbstregierung“ (2002a, 163). Er sieht die Haupthindernisse für soziales Lernen im traditionellen oder nicht konsequent geöffneten Unterricht darin, dass die Mitbestimmung „nicht ehrlich gemeint“ ist, und zwar „im Sinne einer ehrlichen Duldung von Mit- oder Selbstbestimmung des Einzelnen“ und zudem in der Umsetzung, die „auf Selbst- oder Mitbestimmung des Schülers zielende(n) Elemente [...] stundenweise einfach an- und abgeschaltet oder problemlos in andere, eher fremdbestimmte Strukturen eingebaut werden“ (a.a.O., 164). Diese Art der nicht „echte(n)“ Mitbestimmung fördert nicht die erwünschte soziale Persönlichkeitsbildung, vielmehr führt sie häufig dazu, dass die Schüler in weniger fremdbestimmten Phasen einen kompensatorischen Ausgleich in Form von Unterrichtsstörungen suchen, und es zu einem Kräfteressen zwischen LehrerInnen und Schülern kommt, so Peschel. Ein soziales Lernen wird damit verhindert, zumindest erschwert.

Dagegen setzt Peschel sein Konzept einer „wirkliche(n)“ Öffnung des Unterrichts:

In diesem kann ein solcher Machtkampf zwischen Schülern und LehrerInnen (s.o.) nicht stattfinden, „denn eine wirkliche Öffnung des Unterrichts in Richtung Selbst- bzw. Mitbestimmung der Schüler erzeugt eine ganz andere Beziehung der Beteiligten untereinander. Es gibt nicht mehr so etwas wie eine dem Lehrer bzw. der Schule entgegengesetzte Gruppensolidarität der Schüler, sondern es entwickelt sich ein komplexes, 25 bis 30 Menschen umfassendes Beziehungsgefüge, in das der Lehrer vorrangig als Person und nicht als Rolleninhaber eingeschlossen ist“ (a.a.O., 165).

Peschel geht von der Annahme aus, dass die „Individualisierung im Offenen Unterricht nicht negativ als anti-sozial oder egoistisch“ zu bewerten ist, sondern dass sie die „Voraussetzung für möglichst gewinnbringendes Lernen in der und für die Gemeinschaft“ darstellt: „Nur wem die eigene Person und das eigene Lernen transparent sind, der kann die Individualität und die Bedürftigkeit des anderen in ihrer ganzen Differenziertheit und Komplexität erfassen und sich in ihn hineinversetzen“ (a.a.O.).

Der Unterricht muss für Peschel so gestaltet sein bzw. ‚ungestaltet‘ sein, dass den Schülern die „Notwendigkeit sozialer Regeln als Vereinbarung von Individuen einleuchten. Der Zwang, solche Regeln zu finden, ergibt sich dabei durch den Wegfall ihrer Vorgabe: die Klasse ist nun einmal zwangsläufig ein sozialer Raum, in dem sich Menschen begegnen und miteinander leben (müssen)“ (a.a.O.). Im Unterrichtsalltag führt der Lehrer „die Schüler nicht mittels einer trickreichen Sozialerziehung zu einem vorher festgesteckten Ziel einer ‚gut funktionierenden Gemeinschaft‘, sondern er begibt sich mit dreißig Individuen auf einen unbekanntem Weg, zu dem alle Beteiligten positive und negative Komponenten beisteuern. Weder die Lernwege der gesamten Klasse noch die des Einzelnen sind vorherbestimmbar und sie müssen ebenso akzeptiert werden, wie sie sich entwickeln. Gerade aber dadurch ergeben sich unzählige produktive Momente der Sozialerziehung, bei denen sich auch die ‚sozial schwierigen‘ Schüler angenommen und nicht abgestempelt oder bevormundet fühlen“ (a.a.O., 166).

Dem Ansatz von Peschel ist in einigen wesentlichen Grundzügen zuzustimmen, so z.B. dass Individualisierung nicht mit anti-sozial gleich zu setzen ist. Wir sehen hier einen engen Zusammenhang zwischen Selbst- und Sozialkompetenz. Außerdem sind soziale

Strukturen und Regeln, deren Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit sich aus konkreten Situationen des Mit- oder Gegeneinanders ergeben und die dann in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess erarbeitet werden, der Entwicklung sozialer Kompetenzen und einer demokratischen Grundhaltung der Schüler besonders förderlich. Zudem sind, wie Peschel meint, die Möglichkeiten sozialen Lernens infolge sachbezogener gemeinsamer Arbeit auszubauen, in dem ein „ständige(r) gegenseitiger Austausch, der ganz selbstverständliche Einbezug des vielfältigen Schülerwissens“ etc. stattfinden. Gerade in diesen unterrichtlichen Konsequenzen ergeben sich Parallelen zur Position Heymanns (s.o.).

Jedoch gibt es einige grundsätzliche und kritische Anfragen an Peschels – partiell polarisierend vorgetragenes – Konzept:

Eine erste Fragestellung lautet, ob Peschel tatsächlich in seiner Sozialerziehung auf das „vorher festgesteckte Ziel einer ´gut funktionierenden Gemeinschaft`“ (an anderer Stelle weist er „vorher festgelegte Ziele wie Harmonie, Hilfsbereitschaft, Ordnung“ zurück; Peschel 2003a, 148) verzichtet, und inwieweit dies legitim wäre, und ob er die Entwicklung jedes einzelnen Schülers und der ganzen Klasse so hinnimmt, wie sie sich eben ergibt, also möglicherweise auch als nicht funktionierende, unsoziale Gemeinschaft, bis hin zu „größerem Schaden“ bei den Kindern, den er offensichtlich nicht ausschließt (Peschel 2002a, 148; 2003b, 92f), oder ob er lediglich einen anderen Weg zu diesem Ziel präferiert.

Brügelmann (1996, 23) und Heymann, denen wir uns anschließen, sehen die „Grenzen“ der Individualisierung „im Anspruch sozialen Lernens, im Respekt für andere Sichtweisen und in der Beherrschung von Konventionen“, etwa durch soziale Umgangsformen. Dass Peschel dem auch zustimmen würde, kann nur vermutet werden. Jedenfalls baut er von seinem Ansatz her – die Praxis stellt sich differenzierter dar (s.u.) – auf den „gesunden Menschenverstand“ der Schüler, der sie sukzessiv zu einem sozialen Verhalten führt, wenn nur die Lehrkraft die Irrungen und Wirrungen, die Auseinandersetzungen und Konflikte der Schüler etc. auf dem Weg dort hin aushält (Peschel 2003b, 92f).

Dass Peschel sehr wohl Vorstellungen von einem Zusammenleben hat, geht indirekt aus seinen Feststellungen hervor, wonach es in seiner „Klasse noch genug Sachen“ gibt, „die nicht so laufen, wie ich es mir vorstelle“ (Peschel 2002a, 137), und dass nach eigener Einschätzung seine unterrichtlichen Interventionen „das Allgemeinwohl besonders im Auge“ haben (2003b, 518). Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass Peschel (wie im Zusammenhang eines authentischen Verhaltens schon dargestellt; s. 5.2.1) für sich „ein hohes Maß an Authentizität und individuellem ´roten Faden`“ reklamiert (Peschel 2003b, 532). Weitgehend offen bleibt allerdings an dieser und anderen Stellen, inwieweit und auf welchem Wege er seine Vorstellung einbringt und ob sie dann von den Schülern (wie auch immer?) letztendlich übernommen werden. Ein Weg besteht jedenfalls darin, und daran lassen die Schüler Peschels in ihren Kommentaren (a.a.O., 510ff) und Peschel selbst (a.a.O., 532) keine Zweifel aufkommen, dass er als Lehrer „an den Stellen im Unterricht reagiert, an denen er es selbst für sinnvoll hält bzw. an denen es ihm ein persönliches Bedürfnis ist einzugreifen“ und zwar durch „indirekte Einflussnahme“ (wie auch immer diese konkret aussieht?), Beifalls- und Missfallsbekundungen (nicht zuletzt in Gestalt der zahlreichen inoffiziellen „Privat-Zeugnisse“; a.a.O., 379ff)

sowie das besonders in den ersten Schuljahren von den Schüler häufig kritisierte Meckern, Ausflippen, Brüllen, Annotzen und Dazwischenreden im Kreis durch „den Peschel“ (s.u. k).¹

Eine besondere Bedeutung misst Peschel den Regeln und Normen seiner Unterrichtspraxis zu. Seine diesbzgl. Grundsätze formuliert er wie folgt:

Die sozial-integrative Öffnung versucht Basisdemokratie und Schülermitgestaltung im Unterricht insgesamt zu verwirklichen, d.h. es werden vom Lehrer keinerlei Regeln und Normen vorgegeben (wohl aber vorgelebt bzw. als persönliches Recht eingefordert!), sondern die zum Zusammenleben notwendigen Absprachen befinden sich in einem dauernden Findungs- und Evaluationsprozess. Regeln werden nicht fingiert und vorschnell zum „gemeinsamen“ Ergebnis, sondern die sozialen Normen liegen in der Verantwortung aller Beteiligten. Normverstöße werden dadurch nicht als persönliches Defizit angesehen, sondern dienen als (nicht vom Lehrer initiierte oder missbrauchte) Reflexionsmöglichkeit. Der Lehrer ist gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft und unterliegt den gleichen Regeln und Absprachen (Peschel 2003b, 62f).

Leider geht aus Peschels partieller Beschreibung seines Unterrichts (2002a, 128-150; 2003b, 558-572) nicht hervor, wie Regeln und Strukturen (wie etwa Kreisgespräche mit Kreischef; 2003b, 559, 571) konkret entstanden sind. Ob die Kinder in entsprechenden Situationen von sich aus darauf kamen, weil sie dies schon aus dem Kindergarten kannten (a.a.O., 571)? Ob der Lehrer Vorschläge gemacht hat und die Schüler dann darüber diskutiert, ausgewählt und sie übernommen haben? Wie bzw. wodurch sich die Formen weiterentwickelten, was es konkret bedeutet, wenn Regeln vom Lehrer „vorgelebt bzw. als persönliches Recht eingefordert“ werden etc.? Peschel fordert zwar, dass Schüler Regeln für das Zusammenleben gemeinsam finden müssen und zwar „ohne subtile Beeinflussung durch die involvierten Erwachsenen“ (a.a.O., 133), ob diese „subtile Beeinflussung“, die Peschel bei anderen deutlich kritisiert (a.a.O., 139), nicht auch in seinem Fall stattgefunden hat, kann zumindest nicht ausgeschlossen werden (s.o.). Er spricht an anderer Stelle davon, dass „das Wichtigste, das Offener Unterricht (präventiv) bieten kann“, in dem „Setzen eigener Ziele (durch Schüler/H.H.) innerhalb eines stützenden Rahmens“ besteht, eines „Rahmens, der deshalb als Stütze und nicht als Sperre empfunden wird, weil er vom Kind mitbestimmt wird“ (a.a.O., 144f). Aus dieser Aussage ergibt sich zumindest eine wie auch immer geartete und dimensionierte Mit-Bestimmung des Lehrers. Darüber hinaus finden sich Hinweise darauf, dass der Lehrer über die „Privat-Zeugnisse“ die Schüler auffordert, Regeln einzuhalten etc. (Peschel 2003b, 405; s.a.u. j) sowie Eltern partiell in diese Thematik einbezieht (a.a.O., 388) und somit Einfluss ausübt.

Diese Annahme wird durch die folgende Aussage Peschels gestützt: „Natürlich behält der Lehrer seine Rolle als letztendlich Verantwortlicher für das Geschehen inne, das ist den Kindern auch sehr wichtig, aber die Beziehung wechselt vom Bestimmenden zum Partner [...]“ (Peschel 2002a, 146). In den Ausführungen Peschels wird allerdings die Rolle des Lehrers als letztendlich verantwortlicher Partner nicht ausgelotet.

¹ Erklärend ist hier anzufügen, dass sich in Peschels Klasse überdurchschnittlich schwierige bzw. verhaltensauffällige Schüler befanden, bei denen teilweise sonderpädagogischer Förderbedarf bestand (Peschel 2003b, 560f).

Peschel stellt an anderer Stelle fest – und leistet damit einen weiteren Beitrag zur Konturierung seiner Rolle als Lehrer –, dass er „keine Angst vor dem scheinbaren Verlust“ seines „Verfügungsrechts als Lehrer hat“, denn: „Wenn mir etwas wirklich wichtig ist, werden die Kinder das schon durch mein Engagement und meine Begründungen merken – und ihre eigene Meinung entsprechend überprüfen. Und zwar nicht, weil ich Lehrer bin, sondern weil sie mich als Person akzeptieren. (Es hat nämlich oft genug nicht geklappt und ich bin überstimmt worden – bei Sachen, die für mich auch so in Ordnung waren bzw. wo ich mich oder mein Anliegen gut zurücknehmen konnte.)“ (a.a.O., 148). Bedeutet dies, so ist zu fragen, dass bei belanglosen sozialen Fragen die Schüler bestimmen können (wie etwa das Beispiel des Computerspiels zeigt; a.a.O., 149) – bei wichtigen (die aus Sicht von Peschel so nicht in Ordnung sind) sich dagegen der Lehrer über ein hohes Engagement und entsprechende Argumentationen durchsetzt? Und bedeutet dies evtl. auch, dass der Lehrer in strittigen Situationen seine eigene Person besonders ins Spiel bringt und damit den Schülern eine sachbezogene Entscheidung erschwert? – Zumindest bei Gallin/Ruf und Zehnpfennig kritisiert Peschel, dass sie ihre „charismatische Ausstrahlung“ nutzen, um die Schüler zur „Beschäftigung mit dem Lernstoff zu motivieren“ (a.a.O., 127)..

Weiter fällt auf, dass Strukturen und Regeln praktiziert werden, die *expressis verbis* in der Literatur vorgeschlagen sind und für deren Erarbeitung in der Klasse daher eine gewisse (subtile?) Beteiligung des Lehrers nicht ausgeschlossen werden kann: z.B. „Kreisgespräche“ mit „Kreischef“, „Tafelchef“, „Vorlesekreis“, „Berichtskreis“, „Bewertung der eigenen Tagesleistung“, „Tagwerk“, Rücksichtnahme auf andere Klassen bei flexiblen Pausenzeiten, demokratische Abstimmungen, Aufgabendelegation, gegenseitiges Drannehmen etc. Peschel berichtet zwar über häufig problematische Gespräche bzgl. des Sozialverhaltens und einen langwierigen und teilweise schwierigen Prozess über mehrere Jahre, aber der Anteil bzw. Nicht-Anteil des Lehrers daran wird nicht erkennbar.

Auf Peschels Vorwurf in Richtung Lehrerschaft (der offensichtlich über die geschilderten Beispiele hinausweist) einer „nicht ehrlich gemeint(en)“ Art der Mitbestimmung ist ebenfalls kurz einzugehen. Frau Esser hatte ebenfalls auf das hohe Gut eines authentischen Verhaltens der LehrerInnen hingewiesen (s. 4.2.1). Dazu gehört für sie als Lehrerin u.a., den Schülern *ehrlich* und *authentisch* die Grenzen ihrer Freiheiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Wie wir zeigen konnten, existieren auch für Peschel solche Grenzen. Wenngleich sie in ihrer Konkretion für uns nicht erkennbar sind, so unterstellen wir, dass Peschel sie seinen Schülern klar gemacht hat bzw. in entsprechenden Situationen klarmacht, da es sich dabei vermutlich nicht um ein starres System handelt. Grenzen in diesem Kontext bewusst zu leugnen oder Schüler in einer Pseudofreiheit zu wiegen, wäre also ein „nicht ehrlich(es)“ Verhalten. Dagegen ist u.E. die Diskussion durchaus angebracht, an welcher Stelle und in welcher Form Grenzen (auch in unterschiedlichen Stunden und Fächern evtl. unterschiedlich, wie von Peschel kritisiert) für die soziale Mitbestimmung der Schüler entwickelt werden sollten. Diese Diskussion ist, ein authentisches Verhalten der Lehrkraft vorausgesetzt, nicht mit moralischen, sondern mit pädagogisch-didaktischen Kategorien zu führen.

Peschel (2003b, 516) selbst problematisiert seine indirekte Einflussnahme ansatzweise. Er fragt, „ob die angesprochenen Verhaltensweisen des Lehrers das Konzept in Frage stellen, weil der Lehrer indirekt Regeln vorgibt, oder ob sein Verhalten das Konzept erst ermöglicht“. Eine erschöpfende Antwort gibt er darauf nicht. Er verweist lediglich darauf, dass seine „Grenzsetzung“ nicht didaktischen, sondern persönlichen Motiven entspringt und er als Betroffener sehr wohl „das Recht auf eine bestimmte Meinung hat“ (a.a.O., 518).

Schließlich bleibt offen, was Peschel alles an personenbezogenem Interesse, an gegenseitiger nicht-sachbezogener Wertschätzung, an nicht-sachbezogener Kommunikation etc. im Rahmen von Sozialerziehung ausschließen will (s. dazu die Wertschätzung bei Frau Esser), wenn er fordert, dass wir „dringend wegkommen“ müssen von einer „Sozialerziehung mit einem nicht-sachbezogenen Wärme- und Harmoniestreben“ (Peschel 2002a, 167).

Wir folgen Peschel wieder dort – wie schon in einigen seiner wesentlichen Grundannahmen –, wo er einen pragmatischen (nicht radikalen) Weg vorschlägt, auf dem jede einzelne Lehrkraft prüfen sollte, welcher Grad der sozialen Öffnung angesichts der Klassensituation und der eigenen Möglichkeiten sinnvoll und verantwortbar erscheint (a.a.O., 145).

Einen eher gemäßigten und stark praxisorientierten Weg beschreitet **Prote** (2000a, 141ff) mit ihrem „Konzept des sozialen Lernens“ im Rahmen einer Weiterentwicklung der Grundschule. Den übergeordneten Rahmen ihres Ansatzes bildet das „schulpädagogische Konzept des offenen Unterrichts“.

Bei Prote lassen sich „vier Ebenen des sozialen Lernens unterscheiden, die alle gleichermaßen wichtig sind und voneinander abhängen“ (a.a.O., 147f):

- das einzelne Kind und seinen Umgang mit sich selbst
- das einzelne Kind und andere Kinder der Lerngruppe
- das einzelne Kind und seine Zugehörigkeit zur sozialen Gemeinschaft der gesamten Lerngruppe
- Kinder der Lerngruppe, die besonders gravierende Verhaltensprobleme im Sozialbereich haben (vgl. Prote a.a.O.).

Relevant für die Fragestellung unserer Arbeit ist die Argumentation Protes (a.a.O., 145), wonach erst OU „die freiheitlichen Rahmenbedingungen“ schafft, die die „Voraussetzung für sozial förderliche Lernprozesse“ bilden. Zudem kommt nach ihrem Verständnis dem „sozialen Lernen im offenen Unterricht ein viel größerer Stellenwert zu als im traditionellen Unterricht, weil die Grundschule als arrangierter Lebensort und nicht nur als Lernstätte betrachtet und deshalb das Zusammenleben in der Lerngruppe und dessen Gestaltung sowie das Schulleben ebenso wichtig sind wie der Unterricht selbst“.

Daher plädiert Prote für eine Veränderung der Regelschule und fordert eine Offenheit des Unterrichts sowie eine Beteiligung der Schüler auf allen Ebenen. Im Gegensatz zu Peschel beschreibt sie relativ allgemeine Ziele, die die Lehrperson für das soziale Lernen der Schüler verfolgen sollte: Den „Erwerb angemessenen Sozialverhaltens“ sowie das „Entwickeln positiver sozialer Beziehungen“, d.h. jedem „Kind zu helfen, eine eigenständige, ich-starke, beziehungs- und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit zu werden“ (a.a.O., 146f).

Zwar sind weder die „Lernwege der gesamten Klasse noch des Einzelnen“ vorherbestimmbar, sie müssen aber auch nicht, wie von Peschel gefordert (s.o.), einfach so „akzeptiert werden, wie sie sich entwickeln“. Soziales Lernen „darf nicht zufällig bleiben“, vielmehr muss es „pädagogisch verantwortlich geplant, angeregt und unterstützt werden“ (a.a.O., 147). Offene Lernumgebungen sind in einem solchen Prozess im Vorteil gegenüber lehrergelenkten Unterrichtsformen. Dies wird nicht zuletzt an den von Prote (a.a.O., 154ff) entwickelten „praktischen Umsetzungsmöglichkeiten“ deutlich.

Eine gewisse argumentative Unschärfe besteht allerdings bei Prote hinsichtlich der zentralen Frage nach der Selbstbestimmung der Schüler. Für sie ist die Intention sozialen Lernens darin zu sehen, „die soziale Entwicklung eines jeden Kindes optimal zu fördern, wobei der Eigenanteil, den jedes Kind an seiner Sozialentwicklung hat, anerkannt und durch die Schaffung von Freiheitsspielräumen berücksichtigt wird. Damit ist soziales Lernen für jedes Kind selbstbestimmtes Lernen, das sich freiwillig und eigenverantwortlich vollzieht“ (a.a.O., 145). Einzuwenden ist hier: Wenn es einen „Eigenanteil“ des einzelnen Schülers gibt, dann muss komplementär auch ein ‚Fremdanteil‘ vorliegen, ergo kann das soziale Lernen allenfalls ‚mitbestimmtes‘ (statt „selbstbestimmtes“) Lernen sein und lediglich partiell „freiwillig“ und nur partiell „eigenverantwortlich“ verlaufen.

Den ‚Fremdanteil‘ machen zum Teil die anderen Schüler aus, aber auch Schule und Lehrerschaft, und zwar funktional und intentional, denn für Prote ist Grundschule ein „arrangierter Lebensort“. Diesem Verständnis entsprechen die von Prote angeführten pädagogisch-didaktischen Maßnahmen sowie die Aussage, dass den Schülern „hinsichtlich des Anbahnens und Pflegens von sozialen Kontakten, befriedigenden Sozialbeziehungen sowie Freundschaftsbeziehungen ein viel größerer (nicht ‚grundsätzlicher‘/HH) Entfaltungs- und Gestaltungsspielraum als im traditionellen Unterricht zur Verfügung gestellt“ wird. „Auch beim Lernen werden den Kindern verstärkt (nicht ‚grundsätzlich‘/HH) Wahl und Entscheidungsmöglichkeiten in sozialen Angelegenheiten eröffnet“ (a.a.O., 146).

Für (befragte) **LehrerInnen** hat die Entwicklung von Sozialkompetenz ebenfalls einen hohen Stellenwert, wie einige Untersuchungen zeigen.

Zunächst die diesbzgl. Ergebnisse der schon mehrfach erwähnten Studie von Terhart u.a. (1994) mit LehrerInnen allgemein (also nicht explizit reformorientiert). Von den Befragten nennen 32% die Förderung von Sozialkompetenz als eines von „drei für sie persönlich wichtigsten Ziele ihrer Berufstätigkeit“ (a.a.O., 136). Konkret verbinden diese LehrerInnen damit die Weiterentwicklung von „Toleranz; Sensibilität und Solidarität; Respekt vor anderen Wertvorstellungen; Umweltbewußtsein“; und auf den Unterricht bezogen (bei Terhart u.a. eine eigenständige Kategorie mit 12,2% Nennungen): „Einübung des gemeinsamen Miteinanders; Schulleben aktivieren“ (a.a.O., 283).¹

Die Autoren ordnen die erstgenannten Anliegen den „Erziehungszielen“ zu, die insgesamt stärker von Lehrerinnen als von Lehrern betont werden. Zudem ist in dieser Frage ein deutliches Gefälle zwischen Grund- und Hauptschulbereich einerseits sowie andererseits der Realschule und dem Gymnasium zu konstatieren (a.a.O., 139).

¹ Vgl. a. De Boer (2003, 63).

Die von Brügelmann (1996) zur Offenheit im Unterricht befragten LehrerInnen betonen sehr deutlich die Relevanz, sowohl als Intention als auch in der unterrichtlichen Realisierung, einer Öffnung in sozialer Hinsicht im Gegensatz zu einer deutlich niedrigeren Bewertung einer „Mitwirkung an der Unterrichtsplanung“. Mit Blick auf das „soziale Zusammenleben“ ist es ihnen wichtig, „die Kinder in die Mitverantwortung zu nehmen“ (a.a.O., 14 – zu vergleichbaren Ergebnissen war auch schon eine Studie von Brodbeck gekommen; a.a.O., 15). Konkret nennen die LehrerInnen in der Brügelmannschen Untersuchung:

- 73% Kinder sollen an der Festlegung von Klassenregeln beteiligt werden
- 62% Kinder übernehmen Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten
- 54% Kinder sind verantwortlich, bei bestimmten Aufgaben zu helfen
- 44% Kinder klären Probleme, die sie miteinander haben, meist selbständig
- 41% Kinder wählen ihre Gruppe/PartnerIn selbst (Brügelmann 1996, 14).

Das Spektrum unterrichtlicher Facetten der Förderung von Sozialkompetenzen ist breit und soll im Folgenden kurz¹ hinsichtlich der Bedeutung von Offenheit expliziert werden. Grundsätzlich gilt dabei, dass soziale Kompetenzen Voraussetzung, Methode und Ziel sind:

- a) sozial förderliche Unterrichtskultur
- b) sozial förderliche Sozialformen
- c) sozial förderliche Unterrichtsmethoden
- d) sozial förderliche Inhalte des Unterrichts
- e) sozial förderliche Formen wie Gesprächskreise
- f) sozial förderliche Regeln und Rituale
- g) sozial förderliche Formen im Umgang mit Konflikten und Streit
- h) sozial förderliche demokratische Institutionen
- i) sozial förderliche erzieherisch-intervenierende Maßnahmen
- j) sozial förderliche Entwicklungsberichte
- k) sozial förderliche freiheitliche Lernumgebungen zur Erschließung der sozialen Welt
- l) sozial förderliche Inhalte und Handlungsoptionen außerhalb von Schule
- m) sozial förderliche Umweltbildung.²

¹ Wir können uns hier auf eine kurze Darstellung beschränken, da teilweise bereits eine sehr umfangreiche Literatur vorliegt. Im Übrigen sind die von uns formulierten Facetten nicht immer trennscharf von einander abzugrenzen (z.B. Sozialformen und Unterrichtsmethoden). Vgl. a. die von Prote (2000a, 121) ermittelten „konzeptionellen und organisatorischen“ Elemente zur Förderung des sozialen Lernens, die teilweise mit unseren unterrichtsbezogenen Facetten übereinstimmen, teilweise aber auch schulische Aspekte thematisieren, die wir an dieser Stelle ausklammern. Auch auf die Bedeutung altersheterogener Lerngruppen für das soziale Lernen, wie von Prote empfohlen, gehen wir nicht ein. Zuzustimmen ist Prote im Übrigen, dass es für eine optimale soziale Förderung nicht genügt, einzelne Aspekte oder eine bloß additive Aneinanderreihung zu praktizieren. Vielmehr sollte soziales Lernen in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet sein.

Vgl. a. die 12 Punkte, die Preuss-Lausitz (2003, 33ff) für eine „zivilgesellschaftliche Sozialisation“ vorschlägt. Er wählt eine andere Systematik als wir, inhaltlich ergibt sich aber eine weitgehende Übereinstimmung.

² Diese Facette sozialen Lernens im Sinne eines „gesellschaftlichen Lernens“ (Scholz 2003) soll hier lediglich der Vollständigkeit halber aufgeführt, aber im Folgenden nicht weiter erörtert werden. Wir verweisen diesbzgl. auf die Ausführungen von Scholz (2003, 48ff), der sich auf die sieben Aspekte einer Umweltbildung von De Haan bezieht: Vernetztheit, Betroffenheit, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Perspektivenverstrückung, Geschichtlichkeit und Zukunftsbezug.

a) Sozial förderliche Unterrichtskultur: Hier ist der gesamte Bereich der Wertschätzung (von der Gestaltung des Klassenraums, über Umgangsformen bis hin zur Achtung der Schülerwürde) anzusiedeln (s. 5.2.1). Heymann (s.o.) hebt, neben einer „Unterrichtskultur, die Verständigungs- und Kooperationsbereitschaft als selbstverständliche Verhaltensorientierung umfaßt und voraussetzt“ (Heymann 1996, 112),¹ besonders Lernklima und Vorbildhandeln der LehrerInnen hervor. Gerade den letztgenannten Aspekt betont auch der Grundschulverband (Aktuell 81/2003, 6) mit dem Hinweis auf die Bedeutung für das soziale Lernen der Schüler durch die „Haltung, mit der die Schule und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Kindern begegnet, aber auch [...] die Hilfe in besonderen Notlagen“.

Tausch (1999, 38ff) fasst Untersuchungen zu einem von „Achtung und Einfühlung“ gekennzeichneten Lehrerverhalten zusammen, einem Verhalten, dass u.E. eine Offenheit für die Bedürfnisse, Wünsche etc. der Schüler voraussetzt. Tausch sieht eindeutige positive soziale Effekte einer solchen Unterrichtskultur. Das Resultat sind Schüler mit „mehr Kooperation, günstigerem Sozialverhalten, weniger Aggressivität“ (a.a.O., 39). „Erfahren Schüler achtungsvoll-einfühlsame Lehrer über zehn Schuljahre hinweg tagtäglich mehrere Stunden lang, dann ist dies die entscheidende Bedingung, Einfühlung und Achtung gegenüber anderen als Lebensstil zu lernen. Denn auch außerhalb der Schule wirkt sich das Verhalten des Lehrers auf Schüler durch sog. ´mentale Repräsentation` aus“ (a.a.O., 40).²

Der Lehrperson kommt daher neben der Gestaltung einer offenen Lernumgebung auch die Aufgabe zu, im Sinne von Vorbildhandeln wichtige kulturelle Werte im Schulalltag zu praktizieren. Damit sowie der Offenheit im Unterricht werden günstige Voraussetzungen geschaffen, dass die Schüler Einsichten in die Sinnhaftigkeit von prosozialen Normen entwickeln und für ein entsprechendes Verhalten motiviert werden (vgl. Lambrich 1995, 152f; Beck/Scholz 1995, 78; Prote 2000a, 131).

Sicher haben Schüler auch ein Gespür für das Klima, das zwischen den LehrerInnen, dem Kollegium und der Schulleitung, den LehrerInnen und Eltern etc. herrscht (s. 6.3). Ein respektvoller Umgang sowie eine Offenheit für die Belange des jeweils Anderen (und natürlich ebenso die entgegengesetzten Verhaltensweisen) werden von den Schülern wahrgenommen und üben eine soziale Prägung aus.

Stand bisher die Haltung und das Verhalten der LehrerInnen gegenüber den Kindern im Vordergrund, so werden mit dem Ansatz der „caring community“ (fürsorgliche Gemeinschaft) auch die Beziehungen der Schüler untereinander in die Frage nach einer sozial förderlichen Unterrichtskultur einbezogen. Prote (2000a, 130 mit Bezug auf Lambrich sowie Klafen/Skira) verweist darauf, dass „insbesondere dann die intellektuelle und soziale Entwicklung gleichermaßen gefördert [wird], wenn aus dem aus der Lehr-

¹ Besonders heikel ist die Verständigungs- und Kooperationsbereitschaft im fortgeschrittenen Grundschulalter zwischen Mädchen und Jungen. Auf diese Thematik können wir im Rahmen unserer Arbeit nicht eingehen. Vgl. dazu etwa Pfister, K./Valtin, R. (Hrsg.; 1992): Mädchen stärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt. Vgl. a. die Durchführung von „Mädchen- und Jungenstunden“ zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz „unter Berücksichtigung der Geschlechtsidentität“ (Schönknecht/Wichniarz 2003).

² Bausteine zur Förderung von „Achtsamkeit und Anerkennung“ enthält die gleichnamige Broschüre der BZgA (2002).

person und den Kindern bestehendem Geflecht eine caring community im Sinne einer mitmenschlichen Gemeinschaft“ wird.

Entscheidende Merkmale einer solchen community sind die gegenseitige Unterstützung für die Erfüllung individueller Bedürfnisse, gegenseitige Anteilnahme, Respekt und Hilfe, Mitwirkungsmöglichkeiten und Einfluss auf das Klassengeschehen, Akzeptanz verschiedener Meinungen, faire Entscheidungen etc. Hier ist auch ein wie von Frau Esser praktiziertes Helfersystem anzusiedeln.¹ Für Preuss-Lausitz (2003, 34) ist es in diesem Kontext wichtig, dass „Kinder [...] von Anfang an darin unterstützt werden, ‚Hilfbereitschaft zu zeigen und Hilfe auch einfordern zu dürfen‘, ohne dass dies in der Klasse – von Lehrkräften wie von Gleichaltrigen – als Schwäche oder gar als Bequemlichkeit abgewertet wird“.

Offenem Unterricht „mit der Qualität einer caring community“ kommt nach Lambrich (1995, 152f) eine besondere Bedeutung zu, denn er „trägt dazu bei, dass die Kinder ein individuelles Wertbewußtsein erwerben, indem sie in einen Raum freiheitssichernder Selbstorganisation miteinander kooperierender Erwachsener und Kinder ein Selbstbild entwickeln können, in dem sie sich selbst als Quelle ihrer Handlungen und Urteile erfahren lernen. Ein solches Selbstbild ist zugleich grundlegend für das Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, zu lernen und prosozial zu leben“.

Im weiteren Sinn können auch außerschulische Lernorte (s. 5.3.1.4), Klassenfahrten, Landschulheimaufenthalte etc. unter den hier thematisierten sozial relevanten Gemeinschaftserfahrungen subsumiert werden („Verständigungs- und Kooperationsbereitschaft als selbstverständliche Verhaltensorientierung“/Heymann). Beck u.a. (1995, 155ff) belegen am Beispiel einer 4. Klasse, dass ein Landschulheimaufenthalt ein bedeutsames „soziales Ereignis“ im Leben von Kindern sein kann: „Freundschaften werden auf Klassenfahrten gebildet und auch aufs Spiel gesetzt, ebenso bislang im Klassenraum gefügte Gruppen“. Auch die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen haben in dieser Zeit eine besondere Qualität. Ausgesprochen relevant ist zudem der „Umgang mit dem anderen Geschlecht“, da die Kommunikations- und Begegnungsprozesse unter besonders ‚günstigen‘ zeitlichen und strukturellen Bedingungen stattfinden. Hinzuweisen ist ebenfalls auf die vielfältig offenen Räume für Schüler sowie ihre Partizipationsmöglichkeiten an Planung und Durchführung (Wünsche, selbstorganisierte Spiele, inhaltliche Gestaltung). Abele (1999, 160) hebt in diesem Kontext die wichtigen Erfahrungsmöglichkeiten für Schüler hervor, „über die eigene Zeit zu verfügen und aufgabenbezogen den Tagesablauf selbst zu gestalten“.

b) Sozial förderliche Sozialformen: Die Sozialformen des Unterrichts regeln nach Meyer (1991a, 136ff) die Beziehungs-, Interaktions- und Kommunikationsstrukturen von Schülern und LehrerInnen. Sie können unterschieden werden in Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit.² Es ist evident, dass Schüler in jeder der genannten Sozialform soziale Erfahrungen machen und damit sozial lernen. Gleichwohl

¹ Für 54% der von Brügelmann (1996, 14) befragten LehrerInnen ist es im Kontext des offenen Unterrichts wichtig, dass die Kinder „verantwortlich [sind], bei bestimmten Aufgaben zu helfen“.

² Als Mischformen bezeichnet Meyer (a.a.O.) Kreisgespräche, Teamkleingruppen- und Großgruppenarbeit.

sind die Formen und Gegenstände des sozialen Lernens in den einzelnen Sozialformen sehr unterschiedlich und keinesfalls gleich wünschenswert.

Wie schon festgestellt, lernen Schüler selbst im „rigidesten Frontalunterricht“ ‚sozial‘ (Heymann 1996, 113). Geht man allerdings von einem „gut gemachten Frontalunterricht“ (Gudjons) aus, so lassen sich durchaus auch hier wünschenswerte soziale Aspekte benennen. So erscheint es sinnvoll, dass Schüler auch lernen, dem Vortrag einer Person (Lehrer als Experte, Mitschüler, außerschulischer Experte) zu folgen und sich den Anweisungen und Erwartungen dieser Person in gewisser Weise unterzuordnen. Dies entspricht den Abläufen von Frontalunterricht, der nach wie vor (besonders in der Sekundarstufe) am häufigsten umgesetzten Sozialform (Meyer 1991b, 60ff). Der „seiner Struktur nach konservativ(e)“ Frontalunterricht erzieht dadurch tendenziell eher zur „Passivität und Anpassung“, zum ‚Ruhe-, Ordnung- und Disziplinwahren‘“ (a.a.O., 182ff), als zu selbstverantwortlicher Sozialkompetenz. Eine gewisse soziale Sinnhaftigkeit, allerdings ebenfalls mit eingeschränkt positiven Effekten für eine selbstverantwortliche Sozialkompetenz, kann auch den Erfahrungen in Einzelarbeit unterstellt werden (a.a.O., 60ff, 157). Dass diese mit Frontalunterricht und Einzelarbeit verbundenen sozialen Erfahrungen nicht im Vordergrund schulischen Lernens stehen können, wurde schon mehrfach begründet.

Grundsätzlich anders bzgl. ihrer sozialen Effekte sind die kooperativen Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit zu bewerten. Für die Gruppenarbeit¹ bezeichnet Meyer (1991b, 248 ff) als „theoretisch begründete(s) Ziel [...], die Schülerinnen durch gemeinsame Arbeit an der gestellten Lernaufgabe zum solidarischen Handeln zu befähigen“. Allgemein besteht Konsens darüber, dass Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Initiative im Team [...] Zukunftskompetenzen [sind], die nur in Gruppen gelernt werden können“ (Bastian 2002, 3).

Um die entsprechenden erwünschten Kooperationsformen und die damit intendierten sozialen Kompetenzen der Schüler zu erreichen, reicht weder ein bloßer Wegfall von LehrerInnenlenkung noch die Aufforderung, in Gruppen zu arbeiten, aus. Vielmehr sollten Aufgabenstellungen, Materialien und entsprechende Gespräche eine Zusammenarbeit nahelegen, ohne die Schüler allerdings zu manipulieren, was in der Praxis einen Balanceakt darstellt. Die Schüler sollten dergestalt ermutigt werden, „sich z.B. gegenseitig die Aufgabe/den Versuch/das Vorhaben zu erklären, Vermutungen und Ideen auszutauschen, untereinander die Beobachtungen mitzuteilen, Absprachen über den Verlauf der Gruppenarbeit zu treffen und auszumachen, wer das Gruppenergebnis der Klasse vorträgt etc.“ (Hempel 2002b, 199).² Idealtypisch sind nach einem Entwicklungsprozess der Schüler solche vorbereiteten Aufgabenstellungen und Materialien nicht mehr nötig/sinnvoll, da die Schüler ein Eigeninteresse, Einsichten in Chancen und Grenzen sowie Kompetenzen kooperativer Arbeitsformen entwickelt haben.

Wichtig ist in diesem Prozess die grundsätzliche Option für die Schüler, sich für oder gegen kooperative Sozialformen entscheiden zu können, da ein erfolgreiches Lernen – nicht zuletzt von Sozialformen – nur dann möglich ist, wenn man „lernende Koope-

¹ Vgl. Meyers Kritik an der Partnerarbeit als „verkappte Einzelarbeit“ (1991b, 58).

² Vgl. bei Hempel (2002b, 200) auch die Zusammenstellung von Methoden zur Vorbereitung von Gruppenarbeit.

ration als eine 'offene' Beziehung versteht und praktiziert“ (Holzkamp 1995, 515). Dies beinhaltet auch die Offenheit, dass Gruppe/Partner von den Schülern gewählt werden können.¹

Dass soziale Kompetenzen besonders durch kooperative Unterrichtsformen – wie zwar nicht exklusiv, aber häufig im OU praktiziert² – gefördert werden, hatte schon Heymann angenommen (s.o.) sowie Frau Esser in ihren Erfahrungen geschildert. Dies kann auch durch eine Reihe von Untersuchungen gestützt werden. Huber (2001, 32ff) fasst die diesbzgl. wichtigsten Studien zusammen: Kooperative Verfahren fördern die sozialen „Beziehungen in der Klasse“, den „Aufbau individueller sozialer Kompetenzen“ sowie die Entwicklung „interethnischer Beziehungen“. Allerdings weist Huber auch auf „mögliche unerwünschte Nebenwirkungen von kooperativem Lernen“ hin, die sich in den Untersuchungen ebenfalls gezeigt haben: z.B. Konkurrenz, Besserwisserei, Domi-nanz.³

c) Sozial förderliche Unterrichtsmethoden: Sozial förderliche Unterrichtsmethoden sind nach Heymann (1996, 107) zunächst solche Formen des Unterrichts, in denen den Schülern ein „Tragen von Verantwortung“ ermöglicht wird. Zudem werden Verständigung und Kooperation als soziale Kompetenzen befördert, wenn durch methodische Arrangements „die Schüler auf natürliche Art dazu angehalten werden, sich zu verständigen, in denen es naheliegt, sich auszutauschen und Sachprobleme in gemeinsamer Arbeit anzugehen“ (a.a.O., 112; vgl. a. Peschel 2002a, 167). Diese Form von Unterricht unterstützt auch die Entwicklung einer sozialen Kritikfähigkeit, also sowohl Kritik sozialverträglich äußern als auch Kritik ertragen zu können.

Es liegt nahe, dass sich in einem stark lehrer- oder materialgesteuerten Unterricht sachbezogene Verständigungs-, Austausch- und Abstimmungsprozesse weitgehend erübrigen, die Übernahme von Verantwortung durch Schüler stark eingeschränkt wird und somit den Schülern wichtige soziale Lernprozesse vorenthalten werden.

Strukturell unterstützt werden diese Lernprozesse dagegen durch Unterrichtsmethoden/-formen wie: Aufgabenstellungen im Rahmen von Stationsarbeit, die nur mit mehreren Schülern gemeinsam bearbeitet werden können; thematisch orientierte Gruppenarbeit mit Präsentationen und Ausstellungen; Werkstattunterricht; Projekte bzw. projektorientierte Arbeit; außerschulische Unternehmungen und Erkundungen; Partnerkontrolle.⁴

¹ Eine solche Wahlfreiheit finden 41% der von Brügelmann (1996, 14) befragten LehrerInnen im Kontext von offenem Unterricht wichtig.

² Vgl. Hempel (2002b, 201).

³ Damit ist keineswegs eine allgemeine Überlegenheit von kooperativen Sozialformen bzgl. der Lernerfolge von Schülern belegt. Dazu gibt es keine eindeutigen empirischen Befunde (vgl. Meyer 1991a, 141f). Vgl. a. zu unterschiedlichen Aspekten der Gruppenarbeit den entsprechenden Themenschwerpunkt in: Pädagogik 1/2002 sowie zu Problemen der (edukativen) Gruppenzusammensetzung, Bedingungen und Grenzen von GA in der Grundschule sowie Überlegungen zur Partnerarbeit bei Hempel (2002a).

⁴ Es ist evident, dass die Schüler sehr unterschiedliche soziale Voraussetzungen für die verschiedenen Unterrichtsmethoden benötigen und daher ein Lern-/Entwicklungsprozess zu intendieren ist. Außerdem treten die strukturell angelegten positiven Effekte nicht gleichsam automatisch ein, auch hier sind negative Nebeneffekte (s. Pkt. b) nicht auszuschließen.

Für die Unterrichtsform/-methode der Freiarbeit hat Felger-Pärsch (2002a, 82f) in einer Untersuchung die besonderen Möglichkeiten des „sozialen Umgang(s)“ herausgestellt: Danach können die Kinder in dieser offenen Unterrichtsform „wichtige Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, ... entwickeln“.

d) Sozial förderliche Inhalte des Unterrichts: Sozial erwünschte Einsichten und Einstellungen können im Gefolge einer unterrichtlichen Behandlung entsprechender Themen angenommen werden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Schüler einen Bezug zu diesen Themen haben oder finden können und die Lehrkraft auf einen belehrend-moralisierenden Unterricht verzichtet. Preuss-Lausitz (2003, 36) fordert, das entsprechende „Inhalte anschlussfähig an die existentiellen Wünsche, Hoffnungen und Ängste von Kindern sind“.

Prote (2000a, 155; s.a. die noch weitergehenden Beispiele bei Frau Esser) systematisiert mögliche Themen:

- Themen, die sich auf die heutigen Probleme und Erfahrungen von Kindern beziehen, z.B. ‚Ängste von Kindern‘ oder ‚Gewalt in der Klasse, auf dem Pausenhof und dem Schulweg‘.
- Themen, die Kindern mehr Mitsprachemöglichkeiten und tatsächliche Veränderungschancen gewähren und das soziale Lernen unterstützen, z.B. ‚Wie sich Kinder unserer Klasse (bzw. unserer Schule) ihre Schule wünschen und sie kinderfreundlicher machen‘, ‚Wir machen aus unserem Klassenraum ein gemütliches, schönes Zimmer für Kinder‘ oder ‚Wir wollen uns in unserer Klasse bzw. Schule wohlfühlen und wir vereinbaren Regeln für das miteinander Umgehen‘.
- Themen, die der Identitätsförderung, der Stärkung der sozialen Beziehungen und/oder der Förderung von Gemeinschaftserlebnissen dienen; z.B. ‚Wir stellen Ich-Plakate her und lernen uns dabei besser kennen‘, ‚Warum Freunde und Freundinnen wichtig sind‘ oder ‚Wir machen eine Klassenfahrt‘ (Prote 2000a, 155).¹

Offenheit erscheint hier unter drei Aspekten relevant:

Erstens als eine offen, sensible Grundhaltung der Lehrerin für entsprechende Themen. Offen vor allem dafür, dass auch Schüler solche Themen einbringen können und sensibel besonders für sozial relevante Themen, die sich aus dem Zusammenleben des Unterrichts/der Schule ergeben (s.o. die Beispiele von Frau Esser) und von der Lehrperson situativ aufgegriffen werden. Mit älteren Schülern, so Heymann (1996, 107), kann und sollte auch „Verantwortung“ als ethische Kategorie thematisiert und reflektiert werden. Wir meinen, und die Beispiele von Frau Esser belegen dies, dass ein solches Verfahren in Ansätzen durchaus schon mit Dritt- und Viertklässlern sinnvoll durchgeführt werden kann.

Zweitens als Offenheit in den Sozialformen, Unterrichtsmethoden und -elementen im Rahmen derer die Themen behandelt werden. Weder ein rigider Frontalunterricht noch eine chaotische Gruppenarbeit (in der sich die stärksten Schüler auf unsoziale Weise

¹ Sozial relevante Inhalte, die sich auf außerschulische Lernbereiche beziehen, thematisieren wir in Abschnitt j). Vgl. a. die Themen, die sich aus dem Ansatz einer historisch-politischen Bildung ergeben. Deckert-Peaceman (2003) diskutiert diesen Ansatz exemplarisch am Beispiel von Kinderbüchern zur NS-Vergangenheit, die im Grundschulunterricht gelesen und besprochen werden (vgl. a. die Thematik Holocaust in: Die Grundschulzeitschrift 97/1995). Wegener-Spöhring (2003, 90) fordert ein Curriculum für „staatsbürgerliche Erziehung“ mit dem Schwerpunkt der Information über die Kinderrechte.

durchsetzen) eignen sich etwa für die Behandlung der Außenseiterproblematik oder für die Sensibilisierung für Gefühle anderer.¹

Der dritte Aspekt verbindet als „freiheitliches Lernarrangement“ sowohl die inhaltliche als auch die methodische Ebene und liegt zunächst außerhalb des eigentlichen Unterrichts. Im Rahmen einer freiheitlichen Lernumgebung wird „den Kindern Raum und Zeit gewährt, sich mit ihren eigenen Lebensproblemen auseinanderzusetzen, und zwar indem sie sie auf kindeigene Art und Weise ausdrücken, besprechen und bearbeiten“ (Prote 2000, 123 mit Bezug auf Lambrich 1995). Solche „Eigenthemen“ der Schüler können durchaus als Unterrichtsthemen aufgenommen werden. Bei wichtigen Themen, wie „Konkurrenz, Liebe und Sexualität, Freundschaftsbeziehungen“ sind immer mehrere Ebenen präsent“, sie sind beim Spiel, im Umgang der Kinder miteinander, der Arbeit in Gruppen virulent, wirken auch in die Unterrichtsthemen hinein und „durchziehen den gesamten Schultag“ (Beck/Scholz 1995, 77).

e) Sozial förderliche Formen wie Gesprächskreise²: Für Fölling-Albers (1995, 100) sind Morgen-, Tages- und Wochenabschlusskreise „bewußt inszenierte pädagogische Maßnahmen“, die das soziale Lernen der Schüler unterstützen. Solche Gesprächskreise sind inzwischen in der Grundschulpraxis etabliert und werden von den allermeisten LehrerInnen praktiziert (Heinzel, F. 2002, 185). Sie können daher als das am weitesten verbreitete Element OUs angesehen werden.

Gesprächskreise haben besonders für die Verständigung untereinander, für die Sensibilisierung für die Belange anderer, für das Einbringen eigener Bedürfnisse in den Kreis der Gemeinschaft, für eine Feedback-Kultur sowie für Einigungs- und Abstimmungsprozesse hohe Relevanz. Diesbzgl. können sie auch als Vorbereitung für entsprechende Prozesse von Gruppenarbeit fungieren. Hinzu kommt der Aspekt der Verantwortung für die Gemeinschaft als soziale Kategorie. Dies betrifft (in der Regel in abwechselnder Reihenfolge) die Kinder, die einen Kreis leiten, Themen vorstellen etc.

Äußerst wichtig im Sinne erwünschter sozialer Kompetenzen ist dabei, dass die Lehrerin sich soweit als möglich zurücknimmt, damit die Schüler die Notwendigkeit bzw. Sinnhaftigkeit sozialen Verhaltens im ‚Ringeln‘ miteinander erfahren und entsprechende Resultate als „befriedigend und lohnend“ erleben (Heymann 1996; vgl. a. Peschel 2003b; Beck/Scholz 1995; Prote 2000a). Gerade durch die „egalitäre Anordnung der Versammelten“ ermöglichen Gesprächskreise „kindzentrierte Gespräche und demokratische Aushandlungen“ (Heinzel, F. 2002, 185).

Solchen Aushandlungsprozessen im Sinne einer Auseinandersetzung mit Gegenpositionen kommt nach der Einschätzung Protes (2000a, 134) gerade „für heutige Kinder, die oft gelernt haben, ihre eigenen Wünsche zu formulieren, aber zugleich nicht in der Lage sind, die Wünsche anderer wahrzunehmen und zu berücksichtigen“, eine notwendige sozial bildende Funktion zu. Veränderte Grundschulen sind daher „Stätten der Aushandlung“ (a.a.O., 132; vgl. a. Preuss-Lausitz 2003, 32). Aushandlungsprozesse sollten so gestaltet sein, dass je nach Gegenstand ein Höchstmaß an Offenheit gegeben

¹ Vgl. methodische Hinweise zur Behandlung solcher Themen bei Frau Esser und etwa in der Broschüre „Achtsamkeit und Anerkennung“ der BZgA (2002).

² Siehe a. die Erörterung von Gesprächskreisen in 5.3.2.1.1.

ist. So ergeben sich etwa bei sensiblen Fragen der Integration eines Außenseiters¹ und bei Sicherheitsaspekten im Kontext außerschulischer Lernorte oder physikalischer Versuche im SU bescheidenere Aushandlungsspielräume für die Schüler als z.B. in Fragen nach Sozialformen und Gruppenbildung im Rahmen instrumentalen Musizierens, der Sanktionierung von Unterrichtsstörungen und der Erstellung von Verhaltensregeln für die Frühstückspause. Eine „symmetrische Kommunikation“, wie von Prote gefordert (a.a.O., 132), stellen diese Aushandlungsprozesse allerdings nicht dar, allenfalls sind sie „tendenziell symmetrisch“ (Schaller 1980, 21). Die letztendliche Verantwortung liegt bei der Lehrperson. Auch für Prote (a.a.O., 133) ist etwa bei Konflikten, die die Schüler nicht angemessen lösen können, die „Lehrperson gefordert einzugreifen“. Preuss-Lausitz (2003, 32) betont, dass der „partnerschaftliche und stärker verhandelnde Umgang von Lehrern mit Schülern“ nicht bedeutet, „dass die Weisungsbefugnis oder gar das Generationenverhältnis aufgehoben wäre oder dass die Aufgabe der Lehrer, Lern- und auch Entwicklungsprozesse zu initiieren, zu organisieren, zu begleiten und zu bewerten, entfiel“.

Gesprächskreise bieten nach Prote (2000a, 157 mit Bezug auf Grabbe 1992; vgl. a. Peschel 2003b, 381ff) besonders im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern Chancen. Es entsteht ein gewisser „Schonraum“, in dem die betroffenen Schüler ihre eigenen Wünsche und Probleme ebenso benennen können wie auch die anderer Schüler. Ein Gemeinschaftsgefühl kann aufgebaut und Angst vor Fehlern reduziert werden, Verhaltensalternativen werden erkennbar etc. Grabbe (1992, 56) konnte darüber hinaus in einer Untersuchung zeigen, dass die übrigen an Gesprächskreisen beteiligten Schüler durch die Bedingungen der Möglichkeit einer emotionalen Betroffenheit und Identifikation mit den Schwierigkeiten des ‚Problemschülers‘ wichtige soziale Lernprozesse durchlaufen.

Eine noch weitergehende und grundsätzlichere Bedeutung als in den bisherigen Ausführungen belegt, nimmt der Sitz-/Gesprächskreis in der Konzeption des OUs bei Peschel ein,² nicht zuletzt als Gegenpol zur ausgeprägten Individualisierung des Lernens. Die täglichen „Kreise“ bilden die zentrale Institution der „Selbstregierung“ durch die Schüler mit den Funktionen „Demokratie, Gemeinschaft und ‚Lernen hochhalten‘“ (Peschel 2002b, 47). Für die unterrichtliche Konkretion stellt die Zusammenkunft im Kreis „den strukturellen Pol inmitten der ‚zentrifugalen Tendenz‘ selbstgesteuerten, individualisierten Lernens dar, indem sie“, so Peschel

- vielfältige Anregungen bietet und gegenseitige Neugier weckt;
- den eigenen Produkten eine Zielperspektive gibt (Vorstellen im Kreis);
- den Schüler eine Würdigung seiner Arbeiten – bis hin zur Eigen- und Fremdbenotung – erfahren lässt;
- ihm durch Fragen, Anregungen, Impulse von Schülern und Lehrer einen zusätzlichen situativ passenden ‚Input‘ gibt;

¹ Peschel (2003 b, 381ff) berichtet davon, wie Schüler weitgehend in Eigenverantwortung die täglichen „Kreise“ nutzen, selbst ‚schwierige Fälle‘ abweichenden Verhaltens etc. zu thematisieren und Lösungen zu erarbeiten.

² Die Fragen, wie die Institution des Kreises entstanden ist, wie sie sich weiter entwickelt hat und welchen Anteil evtl. der Lehrer daran hat, wurden oben schon erörtert.

- Schule als einen Ort des Lernens bewusst macht und erhält;
- zu Schulbeginn oder nach der Pause einen schnellen gemeinsamen Einstieg ermöglicht;
- Gruppenarbeitsprozesse fördert, da die Klasse schnell, unkompliziert und selbstverständlich in alltägliche Problemlösungsprozesse einbezogen werden kann;
- als demokratische Versammlung die Gleichberechtigung aller Anwesenden untermauert und sie so zu einer Gemeinschaft macht;
- die veränderte Lehrerrolle als einer unter Gleichberechtigten verdeutlicht, wenn der Lehrer zwar andere Aufgaben und Funktionen innehat, sich aber demokratische Verfahren anschließt;
- die Verantwortung des Einzelnen als Teil einer Gemeinschaft anspricht;
- das Selbstbewusstsein des Einzelnen durch Kompetenzdelegation und sein Recht auf Mitbestimmung stärkt (Peschel 2002b, 47).¹

In zahlreichen Dokumenten vermittelt Peschel Einsichten in die Umsetzungs-/Ablaufprozesse dieser Kreise bis hin zur Androhung eines Unterrichtsverweises eines extrem störenden Schülers durch die Kreismehrheit (s.u. h)) und belegt damit eindrücklich deren konstitutive Bedeutung in seinem Konzept des radikal geöffneten Unterrichts (Peschel 2002a, 128ff; 2003b, 381ff, 518ff).

f) Sozial förderliche Regeln und Rituale: Sozial förderlich sind Regeln und Rituale zunächst dann, wenn die Schüler in ihre Entwicklung mit einbezogen und auch an möglichen Veränderungen beteiligt werden (s. unter e) die Aushandlungsprozesse).² Wichtig ist dabei, dass die Schüler Einblicke in die Sinnhaftigkeit von Regeln und Ritualen sowie ihre Verlässlichkeit gewinnen. Bezogen auf Regeln ist dies weitgehend selbstverständlich (Köckenberger 2001, 112; Heusinger 2002), aber auch bei der Entwicklung von Ritualen sollten Schüler beteiligt werden „und so ihr Gewordensein wie auch ihre Veränderbarkeit erfahren können. So eingeordnet sind Rituale integraler Bestandteil einer demokratisch legitimierten Schulentwicklung, bei der alle Akteure zielgerichtet im Feld tätig sind“ (Kaiser 2000, 39; vgl. a. Prote 2000a, 169f). Dass Offenheit eine unabdingbare Voraussetzung eines solchen Prozesses ist, braucht nicht weiter betont zu werden. Nur dann führen Rituale nicht zu einer Entwicklung stereotyper Verhaltensmuster.³

Sozial förderlich sind Regeln und Rituale ferner, wenn das, was sie regeln und ritualisieren und wie sie es tun, den Schülern positive soziale Erfahrungen ermöglichen.

Für den Bereich der Regeln fasst Köckenberger (2001, 112) zusammen:

¹ Diese Funktionen gehen deutlich über soziales Lernen hinaus und umfassen sowohl inhaltliche Lernprozesse wie auch das Arbeitsverhalten (s.u.).

² Für 73% der von Brügelmann (1996, 14) befragten LehrerInnen ist dies im Zusammenhang mit offenem Unterricht wichtig.

³ Auf die grundsätzliche Haltung Peschels und seine für uns nur bedingt nachvollziehbare Praxis im Umgang mit bzw. der Entstehung von Regeln/Ritualen haben wir oben schon hingewiesen. Hier sei noch einmal betont, dass es ihm auf ein hohes Maß an Offenheit im Sinne von Beteiligung und Einsicht in die Sinnhaftigkeit von Regeln/Ritualen ankommt (z.B. 2002a, 165). So hebt er etwa hervor, dass sich der Zwang zur Regelfindung durch den Wegfall ihrer Vorgaben ergibt, denn die Klasse ist „nun einmal zwangsläufig ein sozialer Raum, indem sich Menschen begegnen und miteinander leben (müssen)“ (Peschel 2002a, 165), dass sich die Schüler von der Vorstellung emanzipieren sollen, „die Regeln vor allem deshalb“ zu befolgen, „weil man das so macht“ (Peschel 2003b, 389), dass Rituale nicht nur eintrainiert werden (a.a.O., 568) etc. Vgl. a. zum 'Für' (v. Hentig 1976) und 'Wider' (Rumpf 1976) von Ritualen.

Regeln wollen das Zusammenleben vereinfachen. Sie wollen komplexere Situationen hilfreich regeln und strukturieren. Sie wollen der Entfaltung als sicherer Rahmen dienen. [...] Regeln sind gemeinsame Absprachen, auf die wir uns verlassen können. Regeln setzen klare Grenzen, die uns im momentanen Lern- und Lebensfeld Übersicht verschaffen und uns auch vor Übergriffen anderer schützen (Köckenberger 2001, 112).

Am Beispiel der Freiarbeit, einer Form OUs, soll die Bedeutung von Regeln weiter expliziert werden. Wir stützen uns dabei auf eine entsprechende Untersuchung (Heusinger 2002). Darin stellte sich heraus, dass von den befragten LehrerInnen (von mehr als 90%) Regeln als „konstituierende Bestandteile des Unterrichts“ angesehen wurden (Drews/Wallrabenstein 2002b, 68ff; vgl. a. Felger-Pärsch 2002a, 84). Auch die Schüler begegneten Regeln mit großer Selbstverständlichkeit. Drews/Wallrabenstein (2002b, 76) schließen aus der Untersuchung, „dass Freiarbeit ohne Regeln im Grunde nicht realisiert werden kann. In einem weiteren Sinn macht das darauf aufmerksam, dass freies und eigenverantwortliches Handeln in einer Gesellschaft immer an Vereinbarungen gebunden ist, da sonst gesellschaftliches Handeln und Verhalten nicht funktioniert, zumindest nicht im Interesse der Mehrheit funktionieren kann“.

In „offenen Handlungssituationen“ wie etwa in der Freiarbeit werden den Schülern besonders solche „sozialen Interaktionen“ ermöglicht, in denen sie „die Erfahrung machen, dass ihnen berechnete Ansprüche anderer Grenzen setzen“ (Heusinger 2002, 111). Damit kann es den Schülern zunehmend gelingen, die in dieser Altersphase oft noch vorherrschende „auf sich bezogene Weltsicht zu überwinden“ (a.a.O.). Weitere wichtige soziale Elemente sind der Austausch von Positionen, die Prüfung anderer Auffassungen, die Erfahrung einer gleichwertigen Behandlung, die Erfahrung, dass „ihre Rechte auf ungestörtes Lernen geachtet werden“ und die entsprechenden Rechte anderer zu achten sind, die Erfahrung der Verantwortung für die Einhaltung von Regeln und die evtl. notwendige Sanktionierung von Regelverstößen (a.a.O.; vgl. a. Garlichs 1996, 110f).

Die folgenden „Regeln zum Sozialverhalten“¹ wurden von den an der Untersuchung beteiligten LehrerInnen realisiert:

- leise miteinander reden (flüstern)
- gegenseitige Hilfe
- andere nicht stören
- Rücksicht aufeinander nehmen
- Konflikte im Gespräch lösen
- andere ermutigen, niemanden auslachen (Heusinger 2002, 114).

Weiter konnte in der Untersuchung festgestellt werden, dass zwar mehrheitlich, aber nicht ausschließlich, „demokratische Verfahren des Aushandelns von Regeln favorisiert werden“ und dass LehrerInnen häufig einen Entwicklungsprozess einer wachsenden Schülerbeteiligung bis hin zur Erstellung von einzelnen Regeln (ausschließlich) durch Schüler praktizieren. Schließlich wurde in der Untersuchung nach der Praxis im Umgang mit Regelverstößen gefragt. Auch hier zeigte sich eine starke Schülerbeteiligung,

¹ Die übrigen Regelbereiche, wenngleich nicht trennscharf abzugrenzen, waren: Regeln zum organisatorischen Ablauf, Regeln zum Arbeitsverhalten und Regeln zur Sicherung von Arbeitsergebnissen (Heusinger 2002, 114ff).

wengleich von den LehrerInnen ein spontanes Ansprechen von Regelverstößen durch die Lehrperson favorisiert wurde (Heusinger 2002, 14ff).

Als weiteres Beispiel sei auf die Entstehung und Handhabung der „Stoppregel“ („Wenn man halt stopp sagt, dann muss man aufhören und ich glaub die wurd' gemacht, weil zu viel geärgert wurde.“) an einer Freien Schule verwiesen.¹ Das Beispiel zeigt sowohl die soziale Dimension von Regeln als auch die Relevanz von Offenheit in diesem Kontext. Für Wiesemann (2003, 176) wird zudem erkennbar, dass die Initiative der Schüler für diese Regel nicht eine singuläre Aktion im Rahmen eines sonst weitgehend durch LehrerInnen gesteuerten Schullebens ist, sondern vielmehr die „spezifische Art des Eingebundenseins der Kinder in die aktive Gestaltung des Schulalltags“ die Grundlage darstellt, „auf der kulturelle Innovationen wie die Stoppregel entstehen können. Und erst dadurch wird die Stoppregel zu einem exemplarischen Beispiel für Lernprozesse unter Selbstbestimmungsbedingungen“.

Wiesemann berichtet, wie diese Regel als Reaktion vieler Schüler (bes. der Mädchen) auf das aggressive Verhalten eines Mitschülers im Rahmen von Kinderversammlungen entstand. „Die Erfindung der Stoppregel ist demnach die Folge einer durch die Schülerschaft festgestellten Grenzüberschreitung eines Verhaltens, das für sie nicht mehr tolerabel ist. Sie entstand bei der Suche nach einer Regelung für die (Wieder-) Herstellung sozialer Ordnung.“

Insgesamt zeigt das Beispiel (einschließlich der Regelanwendung), dass Schüler für Regellernen und damit für eine wichtige Facette des sozialen Lernens unbedingt Zeit und einen entsprechenden offenen Rahmen benötigen: „Die Lernaktivitäten, die sie dabei entfalten, sind zum Beispiel: Regeln erfinden, aufstellen, ausprobieren, verändern, abschaffen, missachten oder für den persönlichen Vorteil nutzen – um all das zu einem schulischen Lernprozess werden zu lassen, müssen diese Verfahren Thema von Aushandlungen sein“ (a.a.O., 183f).

Rituale, sofern sie nicht bloß schulisches Leben formieren, disziplinieren oder gar einzelne Schüler kompromittieren (etwa als Rückgaberritual von „benoteten Arbeiten im Leistungsgefälle“; Röbe 1990, 7; zit. in: Kaiser 2000, 24), decken potentiell ebenfalls ein vielfältiges Spektrum sozialer Erfahrungen für Schüler ab. Sie sind noch stärker als Regeln auf gemeinschaftliche Umsetzung und kollektive Erfahrungen angelegt. Außerdem entfällt bei Ritualen eine dem Umgang mit Regelverstößen vergleichbare Sanktionierung.

In einer ersten „Annäherung“, in der nicht zuletzt das Kriterium der Offenheit² deutlich betont wird, fasst von der Groeben (1999, 9; vgl. a. Purmann 2003) zusammen: „Pädagogische Rituale ´stimmen`, wenn sie die in ihnen angelegte grundsätzliche Ambivalenz produktiv aufzufangen vermögen;“ konkret,

¹ Wir fügen dieses Beispiel hier an, obwohl es sich auf das Schulleben (s. 5.3.1.1) bezieht, da wesentliche Aspekte des sozial förderlichen Regellernens erkennbar werden.

² Das Beispiel der Laborschule Bielefeld, „die die Prinzipien der Offenheit so weit entwickelt hatte, dass sie [...] weitgehend ohne geschlossene Klassenräume, sondern als Großraum gebaut wurde“ zeigt, dass es keinen grundsätzlichen Widerspruch zwischen Offenheit und Regeln/Ritualen gibt, sondern eher eine spezifische Notwendigkeit. Gerade an dieser Schule prägte von Hentig seine „3R“: Reviere, Regeln, Rituale (Kaiser 2000, 24f).

- wenn sie durch festgelegte Handlungsrahmen Ordnung und Orientierung stiften, die gleichwohl Raum für individuelle Entfaltung zuläßt,
- wenn in ihnen gemeinschaftliche Werte und Orientierungen zum Ausdruck kommen, in denen die Individuen sich wiedererkennen und denen sie zustimmen,
- wenn sie innerhalb eines vorgegebenen Rahmens zugleich einen Kern von Veränderbarkeit in sich tragen, der die Individuen zum Mitdenken und eigenem verantwortlichen Handeln auffordert,
- wenn sie prinzipiell einsehbar und kritisierbar sind, sich insbesondere unterschiedlichen Altersstufen je anders präsentieren und begründen,
- wenn sie gemeinschaftsstiftende Erlebnisse darstellen, die die einzelnen von sich aus nicht herstellen könnten oder würden (von der Groeben 1999, 9).

Drei sehr unterschiedliche Beispiele aus dem Grundschulalltag deuten das Potential von Ritualen an:

Zunächst geht es um die Anfangs- und Verabschiedungsrituale am Schulvormittag. Sie sind ein Element der allgemeinen gesellschaftlichen Höflichkeitsrituale im Sinne sozialer Verkehrsformen. Im Schulalltag signalisieren sie gegenseitigen Respekt zwischen Schülern und LehrerInnen, und sie fördern eine bestimmte soziale Kompetenz der Schüler, über die sie als Mitglieder der Gesellschaft verfügen sollten (vgl. Kaiser 2000, 61).

Das zweite Beispiel bezieht sich auf ritualisierte Arbeitsschritte im Rahmen von Freiarbeit im frühen Grundschulalter. Zunächst scheint ein Widerspruch zwischen offenen Lernformen und Ritualen zu bestehen. Aber in der Freiarbeit tritt die Lehrperson zurück, „das bedeutet für das Kind, wesentlich mehr Entscheidungen selbst treffen zu müssen als im normalen Unterricht. Dies heißt aber auch, sichere äußere Strukturen vorzufinden, die ihm helfen, für die Entwicklung inhaltlicher Entscheidungskompetenz Zeit und Raum zu haben. Nicht die Auswahl einer Aufgabe steht im Vordergrund, sondern die anschließende Durchführung. Es ist also wichtig, daß der Auswahlprozeß eines Themas, daß der Umgang mit Schreibgerät und die ersten Arbeitsschritte ritualisiert sind, damit die eigentliche inhaltliche Arbeit im Vordergrund einer kreativen Leistung stehen kann und nicht hinter immer wieder neu zu konstruierenden formalen Prozessen zurückstehen muß“ (Risse 1995, 11f).

Im dritten Fall geht es um den „Vortrag als Ritual“ (Purmann 2003, 171f). Offenheit zeigt sich dabei in der Themenauswahl durch das einzelne Kind, in der eigenständigen Form der Präsentation sowie der Entscheidung, die Präsentation (und die vorher gehende Arbeit) allein oder mit anderen gemeinsam durchzuführen. Beteiligungsmöglichkeiten ergeben sich aber auch durch Rückfragen, Lob, Kritik, Anmerkungen etc. für die zuhörenden Schüler.

g) Sozial förderlicher Umgang mit Streit und Konflikten¹: Im (Schul-)Alltag der (Grund-)Schüler, im Klassenraum, in den Pausen auf dem Schulhof sowie auf dem Schulweg kommt es immer wieder zu kleineren Streitigkeiten und Konflikten. Oft sind

¹ Siehe dazu auch unsere Ausführungen zu Streitschlichtungsprogrammen im Rahmen des Schullebens in 5.3.1.1.II.

die Schüler nicht in der Lage, diese Situationen zufriedenstellend zu regeln, sodass nicht selten Unstimmigkeiten, Spannungen und Aggressivität zurückbleiben.¹

Neben diesen eher 'alltäglichen' Problemen machen bereits Grundschüler gegenwärtig zunehmend auch Gewalterfahrungen. „Neben Formen von physischer Gewalt breiten sich besonders vielfältige Formen von sogenannter 'stiller' Gewalt aus. Dazu gehören Quälereien, Mobbing, Denunziation, Verächtlichmachung von Schülern insbesondere bei äußeren Auffälligkeiten, Ausgrenzung und Unterdrückung bis hin zu Erpressungen. [...] Gerade im Bereich der 'stillen Gewalt' ist ein Eingreifen von Seiten der Erwachsenen schwierig, da sie häufig nur über Umwege, unter dem Siegel der Verschwiegenheit oder auf dem Wege sehr genauer und einfühlsamer Recherchen davon erfahren“ (Wüsthube 1999, 104).²

Bei diesen beiden Problemfeldern setzt das Konzept der konstruktiv-institutionalisierten Konfliktbearbeitung an. Mit entsprechenden Formen/Einrichtungen im schulischen Alltag wird intendiert (neben einer Verbesserung des Schulklimas und einer Entlastung der Lehrkräfte), dass die „Schüler durch das Training zur und die Anwendung der Schlichtung soziale Kompetenzen erwerben können, die ihnen den Umgang mit Gleichaltrigen erleichtern“ (Jefferys-Duden 1999b, 105f), und dies sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Zudem soll eine allgemeine Sozialkompetenz angebahnt werden, die nachhaltig wirkt. Schüler sind zukünftige Mitglieder der Erwachsenenengesellschaft.

Dabei liegt die besondere Chance darin, dass „den Schülern selbst Verantwortung dafür übergeben wird, ihre Konflikte frühzeitig zu erkennen und zu bearbeiten, sich gegenseitig bei Konfliktlösungen zu unterstützen oder Hilfe von außen zu beanspruchen“ (Wüsthube 1999, 105). Hinzu kommen strategische Kompetenzen zur Lösung von Konflikten.³

Selbstregulation und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel sind dabei Aspekte der sozial-kognitiven und moralischen Entwicklung, die besonders gefördert werden.

'Selbstregulation' bedeutet, von seinen Impulsen und externer Kontrolle unabhängiger zu werden und längerfristige wünschenswerte Ziele auf Kosten kurzfristiger begrenzter Ziele zu verwirklichen. Selbstregulation setzt voraus, Konsequenzen seines Handelns abzuschätzen. Auf Streit bezogen, bedeutet Selbstkontrolle, negative Emotionen zu kontrollieren und impulsive Handlungen, z.B. Kampf oder Flucht, zugunsten besonnener Verhaltensweisen zu vermeiden. Selbstkontrolle in der Schlichterrolle äußert sich darin, dass spontane Sympathie oder Antipathie zurückgestellt werden und der Impuls unterdrückt wird, die Problemlösung selbst in die Hand zu nehmen.

'Perspektivübernahme' ist unter den sozialen Kompetenzen eine Schlüsselqualifikation, weil sie ermöglicht, das Verhalten anderer zu verstehen, also auch Reaktionen auf das eigene

¹ Vgl. De Boer (2003).

² Vgl. a. zur Gewaltentwicklung und Gewaltprävention die Ausführungen von Gaska/Frey (2003).

³ Vgl. a. die von Gollnick (2002, 237) aufgezeigten Voraussetzungen und Grundannahmen einer Werterziehung im Rahmen eines systematischen Konflikt-Managements sowie die Reflexionen Seydels (2003, 31ff) zu kritischen Argumenten von Skeptikern einer Peer-Mediation. Für 62% der von Brügelmann (1996, 14) befragten LehrerInnen ist es im Zusammenhang einer Öffnung des Unterrichts wichtig, dass die Kinder „Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten“ übernehmen und für 44%, dass sie „Probleme, die sie miteinander haben“ selbständig klären.

Verhalten vorherzusagen. Perspektivübernahme basiert auf der Erkenntnis, dass es mehr als eine Sichtweise zu einem Problem gibt. Perspektivübernahme ist die Überwindung des von Piaget besonders in der voroperatorischen Phase beobachteten Egozentrismus. [...] Stress und reduzierte kognitive Leistungen liegen bei Konflikten verstärkt vor und legen nahe, dass eine wichtige Funktion von Schlichtung die Reduzierung von Erregung ist. Schlichter – quasi als ‚Moderatoren‘ – sorgen für ein gemäßigtes Streitklima, sodass die kognitiven Ressourcen der Konfliktparteien besser mobilisiert werden können.

Die Fähigkeiten der ‚Schlichter‘ zum Perspektivenwechsel werden im Schlichtungsprozess immer wieder herausgefordert, denn konträre Perspektiven werden ihnen ständig vor Augen geführt. Schlichter machen die Erfahrung, dass es manchmal unmöglich ist, die Wahrheit herauszufinden, und ihre Toleranz, Uneindeutigkeiten zu ertragen, wird auf eine harte Probe gestellt. Im Laufe der Zeit mag der Schlichtungsprozess den naiven Glauben an immanente Gerechtigkeit erschüttern und die Erkenntnis fördern, dass Regeln nicht von Autoritäten geschaffen wurden, sondern aushandelbar sind und dass Strafen keine zwangsläufige Konsequenz von Regelverstößen sind. Schlichtungsprozesse können so – ähnlich wie moralische Dilemmasituationen – die Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen stimulieren (Jefferys-Duden 1999b, 106f).

Der Schwerpunkt institutionalisierter Konflikt- und Streitschlichtungsprogramme liegt entwicklungsgemäß im Bereich der Sekundarstufen. Doch wurden auch für die Grundschule entsprechende Konzepte entwickelt.

Exemplarisch stellen wir die Struktur einer klasseninternen Streitschlichtung anhand des Mediationsansatzes dar (BZgA 2002, 23ff)¹, sodass die sozial relevanten Elemente erkennbar werden:

Zunächst lernen alle Schüler und Schülerinnen einer Klasse einen der Grundschule angepassten Streitschlichteransatz kennen. Etwa ein halbes Jahr beteiligen sich alle Schüler und Schülerinnen an den Übungen und Rollenspielen. Je nach Fähigkeit und Akzeptanz in der Klasse entwickeln sich dann einige Schülerinnen und Schüler zu Streitschlichtern.

Die folgenden Streitschlichtungsprinzipien liegen zugrunde:

- Übergeordnetes Ziel von Streitschlichtung ist die Suche nach einer Lösung, die von allen Beteiligten als fair und gerecht akzeptiert werden kann.
- Streitschlichter handeln als neutrale und verschwiegene Vermittler ohne Eigeninteresse.
- Streitschlichtung erfolgt auf gemeinsame Nachfrage der am Konflikt beteiligten Kinder.
- Lösungen sollen möglichst von den Konfliktparteien selbst gesucht werden.
- Lösungen bei Streitschlichtungen kennen keine Verlierer.

Sieben Trainingsschritte sind für das Programm vorgesehen:

- Häufig vorkommende Konflikte sammeln
- Zuhören üben
- Gefühle im Streit erkennen – das Eisbergmodell
- Regeln für Schlichter und Schlichtungsablauf
- Lösungen finden und sammeln
- Was man als Streitschlichter nicht ist: Polizist, Richter, Lehrer
- Dokumentation und Qualitätssicherung (BZgA 2002, 23ff).

Neben dem skizzierten Mediationsverfahren wurden weitere Ansätze entwickelt, wie etwa Interaktionsspiele (Themenschwerpunkt in: Pädagogik 1/1998) „Friedensbrücke“ (Jefferys-Duden 1999b) und Streitschlichterprogramme (Jefferys-Duden 1999a).

¹ Vgl. a. das Modell für Mediation in der Grundschule bei Hagedorn (2003).

Die Offenheit der LehrerInnen für den Ansatz der institutionalisierten Konflikt- und Streitschlichtung sowie ihre Bereitschaft, Einfluss und Entscheidungsbefugnisse abzugeben, bilden die Voraussetzung für Aspekte von Offenheit der Schüler:

- Schüler können Konflikte einbringen, die aus ihrer Sicht behandelt werden sollten
- Schüler können als Betroffene Schlichtung in Anspruch nehmen
- Schüler können ihre Sicht und ihre Erfahrung einbringen
- Schüler können ihre Bewertung einbringen
- Schüler können ihre Gefühle einbringen
- Schüler können ihre Lösungsvorschläge einbringen
- Schüler können sich zum Schlichter (weiter-)qualifizieren lassen.

h) Sozial förderliche demokratische Institutionen¹: „Zum Kern der Demokratie gehört die Beteiligung der Individuen an Entscheidungen, von denen sie betroffen sind – und zwar mit dem Ziel, auch dann Selbstbestimmung zu ermöglichen, wenn das Individuum nicht alleine steht, sondern auch andere betroffen sind“ (Burk 2003, 22).

Diese auch auf das Handlungsfeld Schule anwendbare „Leitidee“ siedelt Burk (a.a.O.) als realistisch-pragmatischen Weg zwischen einerseits „empirischen“ Ansätzen, bei denen primär Wahlprozeduren im Vordergrund stehen, und andererseits partizipatorischen Ansätzen, die „alle Handlungen und Bildungsbemühungen in der Schule unter der Überschrift ‘Demokratie lernen‘“ subsumieren, an. „Schule ist zwar keine Demokratie in Kleinformat, doch kann sie eine Art ‘polis‘ sein, in der Grundformen eines geregelten und verantwortlichen Zusammenlebens mit vielfältigen Schwierigkeiten und Konflikten erlebt werden“ (a.a.O., 23).²

Zunächst erleben die Schüler allerdings, dass die Schule von Erwachsenen „regiert“ wird: „von allgegenwärtigen Herrschern (Hausmeister, Schulleitern, Lehrern) oder heimlichen Mächten (Kultusbehörden, Lehrmittelverlagen usw.). Was Lehrplankommissionen und Schulbuchlektoren (fernab der Schule), was Stundenplanmacher und Elternvertreter (für die ganze Schule) entschieden haben, steht im Unterricht kaum mehr zur Diskussion. Der Schulbauarchitekt mag sich vor den Mitgliedern des kommunalen Schulausschusses rechtfertigen müssen, nicht aber vor direkt betroffenen Kindern und LehrerInnen“ (Hagstedt 2003, 271f). Daraus ergeben sich deutlich eingeschränkte Freiheiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler (und übrigens auch für die LehrerInnen).

¹ Wir gehen auf Fragen eines demokratischen Schullebens im Zusammenhang der Offenheit von Schule für ihre Schüler ein (5.3.1.1). Wenngleich wir uns hier auf den Klassenverband konzentrieren, ist eine trennscharfe Abgrenzung nicht immer möglich. Die grundsätzlichen Überlegungen zum Demokratie lernen in der (Grund-)Schule gelten für beide Bereiche.

Vgl. Grundsätzliches zu den Rechten der Kinder in dem Sammelband von Carle/Kaiser (1998) sowie zur „Entwicklung der Kinderrechte und die rechtlichen Grundlagen von Kinderpolitik“, auf die wir hier nicht eingehen können, als Zusammenfassung bei Wegener-Spöhring (2003).

² Vgl. die grundsätzlichen Überlegungen Burks zur Frage des Demokratie Lernens in der Grundschule. Er weist vor allem auf die systembedingten Unterschiede zwischen staatlichen Demokratieformen und dem durch ein pädagogisches Beziehungsverhältnis gekennzeichneten Schulsystem hin (Burk 2003). Vgl. a. die Überlegungen zu einer zivilgesellschaftlichen Sozialisation bei Preuss-Lausitz (2003) sowie die Ausführungen von Scholz (2003) zum „Verschwinden der politischen Bildung in der Grundschule“.

Demokratisches Lernen¹ zielt, wie schon festgestellt, auf eine übergeordnete Fähigkeit, die Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz verbindet. Den Schwerpunkt bildet dabei zweifellos die Sozialkompetenz, sodass demokratisches Lernen zwar nicht identisch mit sozialem Lernen ist, aber als eine Sonderform dieses Kompetenzfeldes angesehen werden kann (vgl. Prote 2000a, 159). Wegener-Spöhring (2003, 87) weist allerdings auf die Gefahr hin, „Kinderpolitik und politisches Lernen in der Grundschule zu einem verkürzten ‚sozialem Lernen‘ zu verengen“, wenn es sich etwa auf Formen wie der „selbstverantwortlich geregelte Dienst zum Blumengießen“ beschränkt.

Demokratisches Handeln ist „immer Interaktion“, und Interaktion findet grundsätzlich zwischen Sozialpartnern statt.² Demokratisch ist Interaktion dann, wenn „das eigene Handeln im Hinblick auf die Mitmenschen und damit die Gesellschaft“ gestaltet wird. Dafür bilden soziale Kompetenzen wie „Empathiefähigkeit, die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme, Kooperationsbereitschaft, Toleranz und Solidarität“ eine notwendige Voraussetzung (Löwisch 2000, 138).

Demokratisches Lernen bereits in der Grundschule zu etablieren, ergibt sich zunächst unmissverständlich aus den Kinderrechten (Wegener-Spöhring 2003). Zudem lassen sich drei altersspezifische Begründungsstränge entwickeln (Prote 2000a, 161ff)³:

Erstens werden schon Grundschüler mit „undemokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen konfrontiert“ und übernehmen und praktizieren diese „häufig unreflektiert“. Bereits in dieser Lebensphase werden demokratierelevante (politische) Einstellungen gebildet.⁴

Zweitens ist „bei Grundschulkindern ein ansatzweises Verständnis von Gleichheit vorhanden, und sie sind in der Lage, mit Unterstützung demokratische Problemlösungen zu finden“. Für Prote besteht in der Grundschulzeit „die Chance, die vorhandenen Haltungen der Kinder noch zu beeinflussen und eventuell neue auszubilden.“⁵ Später sind diese Einstellungen schon so verinnerlicht, daß die Bemühungen der politischen Bildung häufig vergeblich sind.“

Drittens führen die veränderten Bedingungen des Aufwachsens „tendenziell dazu, daß Kinder heute weniger autoritätsfixiert sind. Sie sind früh selbstbewußt, haben eine eigene Meinung und vertreten sie auch Erwachsenen gegenüber, sie fragen nach und äußern Kritik. Sie sind selbständig im Sinne von Selbst-Entscheidungen-Treffen bzw. Freiräume nutzen“ (a.a.O., 166). Damit sind günstige Voraussetzungen für demokratisches Lernen gegeben (vgl. Prote 2000a, 161ff).

Die folgenden Ziele demokratischen Lernens formuliert Prote (2000a, 165f)⁶:

Die Kinder sollen zur Demokratiefähigkeit erzogen werden, indem sie innerhalb des pädagogisch geschützten Raums der Grundschule auf vielfältige Weise demokratische Grund-

¹ Vgl. zur unterschiedlichen Terminologie Preuss-Lausitz (2003, 27), Scholz (2003, 39) sowie speziell zur Partizipation Brückner (2003, 93).

² Den übrigen Kompetenzen kommt in diesem Verständnis die Funktion zu, das Subjekt zu befähigen, sachlich adäquat und auf der Basis eines positiven Selbstbildes an demokratisch-politischen Entscheidungen teilzuhaben.

³ Die Entwicklung von Demokratiefähigkeit ist im Übrigen nicht in das Belieben von LehrerInnen gestellt. Vielmehr enthalten die Lehr-/Rahmenpläne entsprechende Forderungen (vgl. etwa den hessischen Rahmenplan Grundschule von 1995, 7; Göb 2003, 210).

⁴ Vgl. dazu die Zusammenfassung der widersprüchlichen Einstellungen von Jugendlichen zu Fragen der Demokratie bei Preuss-Lausitz (2003).

⁵ Auf die Gefahren von Manipulation und Indoktrination weist Preuss-Lausitz (2003) hin.

⁶ Vgl. die Tabelle von Aspekten für Kinder sowie für LehrerInnen bei Burk u.a. (2003, 10).

erfahrungen machen. Dadurch wird bei ihnen demokratisches Bewußtsein angebahnt bzw. weiterentwickelt. [...]

Die Kinder sollen lernen, demokratische Prinzipien und Menschenrechte zu beachten und diese mit anderen Kindern/LehrerInnen in der Schule zu praktizieren.

Die Kinder sollen lernen, selbständig demokratische Prinzipien und Menschenrechte im schulischen Bereich einzufordern. [...]

Die Kinder sollen befähigt werden, demokratische Verhaltensweisen, Einstellungen und Handlungen nicht nur innerhalb der Grundschule zu realisieren, sondern auch im außerschulischen Umfeld anzuwenden. [...]

Die Kinder sollen lernen, die demokratischen Verhaltensweisen, Einstellungen und Handlungen, die sie in der Grundschule erworben haben, später als Jugendliche/Erwachsene auch auf das öffentliche Leben zu übertragen und anzuwenden (Prote 2000a, 165f).

Das gemeinsame Leben, Arbeiten und Lernen im schulisch-unterrichtlichen Raum lässt die Schüler schnell erkennen, dass ihre Mitschüler und die LehrerInnen häufig Vorstellungen, Interessen und Ziele haben, die mit ihren eigenen nicht übereinstimmen. Sie erleben, dass sie ein „eigenständiges Subjekt und zugleich ein Mitglied unter anderen Mitgliedern der Gesamtheit“ sind (Behrmann 1996, 123). „Darin eröffnet sich ein demokratischer Erfahrungsraum, der nicht nur Mitbestimmung als Teilhabe an gemeinsamen Überlegungen darstellt, sondern auch die Möglichkeit authentischen und demokratischen Erlebens eröffnet“ (Lüpkes 2002, 213).

Daher sollte der gesamte Schultag „demokratische Strukturen aufweisen“ und als „Ganzheit“ betrachtet werden (Prote 2000a, 166). Nach Einschätzung von Prote (a.a.O.) eignet sich der „Ansatz des offenen Unterrichts“ in besonderem Maße im Hinblick auf „Demokratie-Lernen [...], weil er selber politische Intentionen verfolgt und durch freiheitliche Rahmenbedingungen die Voraussetzung schafft, daß sich demokratisches Lernen als selbstbestimmter Prozeß vollziehen kann“.

All jene Bereiche im Miteinander von Schülern und LehrerInnen, in denen unterschiedliche Sichtweisen und Intentionen erkennbar werden und die ein Entscheidungspotential enthalten, bilden somit das Feld für demokratische Erziehung. Grundsätzlich kann man hier drei Bereiche (wenngleich in der Praxis nicht immer trennscharf von einander abzugrenzen) unterscheiden: Die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erstens im Kernbereich des Unterrichts (inhaltliche, methodisch-organisatorische und soziale Offenheit; s. 5.3.2), zweitens im schulischen Zusammenleben (s. 5.3.1) sowie drittens im Zusammenleben des Klassenverbands.

Als weiteres Feld für Demokratie-Lernen besteht die Möglichkeit, politische Themen im Unterricht zu behandeln (z.B. Gleichberechtigung von Frau und Mann) sowie demokratische/politische Institutionen (z.B. Gemeindeparlament) kennenzulernen (vgl. die Ausführungen und Beispiele bei Prote 2000a, 162ff, 167).

Wir konzentrieren uns vor dem Hintergrund unserer Fragestellung nach Offenheit darauf, im Folgenden einige wenige Aspekte von Demokratie-Lernen im Kontext der institutionalisierten demokratischen (Entscheidungs-) Institutionen des Klassenrats¹ und

¹ Vgl. die ausführliche Erörterung des Klassenrats, seiner unterschiedlichen Ansätze, Begründungen, Probleme, Grenzen etc. bei Kiper (1997; 2003); Stähling (2003a); Göb (2003); Gavelaar (2003); Hövel/Resch

des Wochenpräsidenten zu erörtern (als weitere institutionalisierte Verfahren s.o. Gesprächskreise e) sowie institutionalisierte Streit- und Konfliktschlichtung g)).

Zunächst einige Hinweise zu den Funktionen von Demokratie-Lernen und der dabei praktizierten Offenheit im Rahmen der Institution eines Wochenpräsidenten (angelehnt an die Schilderung von Frau Esser): Themen- und Gesprächsinitiative (durch `Präsidenten` oder Mitschüler); Gespräche leiten; auf die Einhaltung von Regeln achten; mit Entscheidungsbefugnissen verantwortlich umgehen; repräsentative Funktionen wahrnehmen sowie der Akzeptanz von Befugnis auf Zeit, Mehrheitsentscheidungen und der Notwendigkeit von Unterordnung.

Der Klassenrat hat eine lange reformpädagogische Tradition. Seine Wurzeln reichen bis zu den Ansätzen von Dewey, Korczak, Freinet, Petersen etc. (Stähling 2003a).

Nach Dreikurs/Grundwald/Pepper (zit. in: Kiper 2003, 193) sollte der Klassenrat einen Beitrag zur Herstellung „einer demokratischen Ordnung“ leisten, „die sowohl von `Freiheit` als auch von `Grenzen` bestimmt sei“. Allgemein intendiert Demokratie in der Klasse und damit auch der Klassenrat

- Achtung der Würde des anderen und Selbstachtung,
- Kombination von Festigkeit und Freundlichkeit im Führungsstil,
- Teilung von Verantwortung und
- Einüben in demokratische Methoden (a.a.O.).

Der Klassenrat ist für Kiper (a.a.O., 197) ein „Instrument, das Kindern dabei hilft, von Beginn ihrer Schulzeit an ihre Angelegenheiten in der Schulklasse mit Lehrerinnen und Lehrern und Kindern [...] selbstverantwortlich zu regeln“, und zwar durch ein in bester demokratischer Tradition stehendes „Mitregieren“ (Kiper 1997). Er „fungiert an der Schnittstelle“ von „Inhalts- und Beziehungsaspekt menschlicher Interaktion“ (a.a.O., 197); d.h. neben der Klärung inhaltlicher Fragen (z.B. Abläufe des Unterrichtsalltags) hat der Klassenrat als solcher sowie seine je spezifische Gestaltung erheblichen Einfluss auf das Klassenklima, die Beziehungen der Schüler untereinander und zu den LehrerInnen sowie die gesamte Interaktion im Klassenverband, von denen die Interaktionen im Klassenrat selbst lediglich einen geringen Anteil ausmachen. Dabei ist es wesentlich, dass vorher festgelegte Regeln (etwa Gesprächsregeln) und die Übernahme bestimmter Rollen (z.B. Leiter, Protokollant) eingehalten werden (Kiper 2003, 194).

Die Themen eines Klassenrats können sehr unterschiedlich sein:

- Klärung von Konflikten aller Art
- Unterrichtsinhalte
- Initiieren von Aktionen im Klassenleben, z.B. Durchführung einer Lesenacht, Verlängerung der Frühstückspause, Anschaffung von Gesellschaftsspielen, Büchern usw.
- Vorbereitung von Klassenfahrten und Spielabenden, Gestaltung von Festen
- Gestaltung des Klassenraums ... (Gravelaar 2003, 217).

Mit der Realisierung eines Klassenrats ergeben sich die folgenden Aspekte von Partizipation und damit von Offenheit für die Schüler:

(2003). Vgl. auch die Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler in den ähnlichen Institutionen wie der „Moderationsmethode Zukunftswerkstatt“ (Wedekind 2003) sowie der „Klassenversammlung“ (BZgA 2002, 57).

- LehrerInnen sollten sukzessive `Macht abgeben` und parallel den Kindern ermöglichen, „den Klassenrat zunehmend eigenverantwortlich zu gestalten und zu leiten“ (vgl. Göb 2003, 208; Kiper 2003, 196).¹
- Schüler werden an der Erstellung von Regeln für die Arbeit des Klassenrats beteiligt.
- Ein wichtiges Prinzip des Klassenrats ist zudem darin zu sehen, dass die Teilnahme für die Schüler freiwillig ist. Parallel können sich Schüler, die sich nicht beteiligen wollen, mit einer Freiarbeit beschäftigen (vgl. Kiper 2003, 193).
- Schüler haben Einfluss auf die Inhalte des Klassenrats und können auch Sondersitzungen zu aktuellen Problemen einberufen (Stähling 2003a, 197ff).
- Im Klassenrat haben potenziell alle Schülerinnen und Schüler, auch die, die als `abweichend` stigmatisiert werden, die Chance zur Partizipation (vgl. Kiper 2003, 98) und zur Artikulation von Wünschen, Problemen, Vorschlägen etc.
- Partizipation im Rahmen des Klassenrats reduziert „Angst, Machtgefälle, Leistungs- und Anpassungsdruck“ und führt damit zu größerer Unabhängigkeit der Schüler.
- Der Klassenrat kann zu bestimmten Fragen (selbstverständlich auch auf Initiative der Schüler) für Schüler anderer Klassen, andere LehrerInnen und Erwachsene von außerhalb geöffnet werden (vgl. a.a.O., 198).

Eine Sonderstellung nimmt auch in diesem Kontext Peschel ein, zumindest vom Ansatz und der Terminologie her. Er fordert eine „neue Rolle der Sozialerziehung – von der Harmonisierung zur Selbstregierung“, konkret: eine „ehrliche und umfassende Mitbestimmung“ (Peschel 2002a, 164). Dahinter steht die (radikale) Position, dass weder die demokratische Institutionen selbst noch die Verhandlungs- und Regelungsgegenstände dieser Institutionen vom Lehrer vorgegeben sind,² sondern sich aus der Tatsache, dass die Klasse ein sozialer Raum ist, indem Schüler und LehrerIn miteinander leben (müssen) (a.a.O., 165), und im Gefolge als Resultat von Aushandlungsprozessen der Klassengemeinschaft, zu der auch die Lehrkraft mit ihren Vorstellungen und Rechten gehört, entwickeln oder auch nicht entwickeln.

Dabei war es in seiner Unterrichtspraxis entsprechend der „Didaktik der sozialen Integration` nicht möglich, eine bestimmte Ansicht oder Verhaltensweise per se als `richtig` zu bezeichnen. Vielmehr mussten gemeinsam Wege und Regeln gefunden werden, die langfristig von allen Kindern als machbar und fair betrachtet wurden“ (Peschel 2003b, 388). Dieser Findungsprozess zeitigte besonders in den ersten Jahren teilweise turbulente Unterrichtsszenen („chaotische Zustände“; a.a.O., 564) und wurde in dieser Phase sowohl von Peschel (a.a.O., 559ff) als auch von Eltern (a.a.O., 395, 409, 411, 424) mit einiger Sorge betrachtet. Gleichwohl enthält seine Unterrichtspraxis im Vergleich zu anderen Ansätzen weit reichende Möglichkeiten für die Schüler, die Regelung sozialer Prozesse in eigener Verantwortung zu gestalten. Dabei zeigt sich eine erstaunliche Kompetenzentwicklung der Kinder.

¹ Im Gegensatz dazu nimmt im Konzept von Dreikurs/Grunwald/Pepper (zit. in: Kiper 2003, 196) die Lehrperson eine herausgehobene Position ein und leitet den Klassenrat (vgl. zu verschiedenen Formen des Klassenrats auch die Beiträge in: Burk u.a. 2003, 197ff).

² Auf evtl./wahrscheinliche Momente einer faktisch doch vorhandenen Einflussnahme durch den Lehrer sind wir oben bereits eingegangen.

Im Folgenden sollen verschiedene Beispiele gelungener „Selbstregierung“ vorgestellt werden, wie sie sich aus der Sicht von Peschel und von externen Beobachterinnen in einigen Situationen zeigen.

Externe Beobachterinnen¹:

Abschließend sei bemerkt, daß ich in dieser Beobachtungssituation viele Elemente einer Selbstbestimmung und Selbstregulierung der Klasse erlebt habe, die in einen Kriterienkatalog zur Überprüfung des Lehrerverhaltens nicht aufgenommen werden konnten.

Erwähnenswert ist eine Unterrichtseinheit im Sitzkreis, die die gesamte Dauer von 35 Minuten ohne Beteiligung des Lehrers durchgeführt und reibungslos abgelaufen ist. Kann man einmal an einer solchen Situation teilnehmen, so erscheint mir ein selbstbestimmter Unterricht nicht nur möglich, sondern erstrebenswert (Peschel 2003b, 521).

Besonders erstaunlich war für mich während meiner Hospitationszeit immer wieder die Tatsache, daß dieses Modell funktioniert. Die Kinder waren einfach in der Lage, unter Eigenregie einen Sitzkreis einzuberufen und diesen durchzuführen (a.a.O., 523).

(Peschel fasst die Aufzeichnung einer Beobachterin zusammen/HH) Nach der großen Pause hält ein anderes Kind einen Vortrag [...], indem es seinen Text vom Plakat abliest und zwischendurch Fragen beantwortet. Auch hier befindet sich der Lehrer außerhalb des Kreises. Der Kreisleiter maßregelt Störer, schickt Kinder außerhalb des Kreises, setzt Kinder um und leitet das Gespräch (a.a.O., 525; vgl. a. 526).

Ein besonders drastisches Beispiel von „Selbstregierung“ der Schüler ist im Fall von Carlo (s.u.) dokumentiert. Offensichtlich sind alle bisherigen Bemühungen wenig erfolgreich, sodass es zum Eklat kommt, von dem Peschel berichtet:

Ein paar Wochen später gibt es dann den ersten und einzigen harten Beschluss der Klasse gegen drei Kinder einschließlich Carlo, die sich einen Spaß daraus gemacht haben, die gemeinsamen Regeln nur begrenzt einzuhalten. Sie bekommen von den anderen Kindern gesagt bzw. nach der gemeinsamen Besprechung geschrieben, dass sie ja auch zu Hause bleiben könnten, wenn sie eh nichts lernen wollten. Carlo trifft diese Entscheidung sehr und er kommt stark ins Nachdenken – ihm ist die Klasse und der morgendliche Schulbesuch sehr wichtig. Er unterhält sich längere Zeit sowohl mit anderen Kindern als auch mit dem Lehrer. Da er wegen der Berufstätigkeit der Eltern nicht zu Hause bleiben kann,² kommt er am nächsten Tag ganz normal zur Schule, was von allen Kindern problemlos akzeptiert wird. Auch dieses einschneidende Erlebnis bzw. die Grenzziehung durch die anderen Kinder kann dazu geführt haben, dass Carlo sich in der Folgezeit doch merklich positiv verändert, wie im Zeugnis für das erste Halbjahr der Klasse 3 beschrieben ist:

Du hattest dir für das dritte Schuljahr vorgenommen, nicht mehr sofort auszuflippen, wenn etwas los ist. Das hat am Anfang zwar manchmal geklappt, aber lange nicht gut genug. Als du dann auch immer weniger auf die Klassenregeln gehört hast, haben die Kinder dir eine kleine Radikalkur verordnet. Das hat dir sichtlich zu denken gegeben und seitdem ist es richtig gut mit dir geworden. Du bist (bis auf einzelne Tage oder Stunden) gutgelaunt und ausgeglichen und verstehst auch Spaß. Wenn du so weiter machst, wird das Klasse mit dir. [...] (Peschel 2003b, 393f).

¹ Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Rahmen einer Diplomarbeit und einer Promotion durchgeführt.

² Den Fragen, welche Probleme (nicht zuletzt juristische) entstanden wären, wenn Carlo tatsächlich zu Hause geblieben wäre, oder die elterliche Wohnung verlassen hätte, nicht aber zur Schule gegangen wäre, können wir hier nicht nachgehen.

Auch im Fall von Michael sind die Maßnahmen der Selbstregulation der Schüler bemerkenswert:

Vor dem Hintergrund dieser Entschlossenheit und als am ersten Tag nach den Ferien wieder die ersten Sachen durch die Luft fliegen, rufen die Kinder ein gemeinsames Kreisgespräch ein, um Lösungsmöglichkeiten zu finden. Diesen Prozess und seine Auswirkungen auf Michael beschreibt der Lehrer kurz danach in seinem Antwortbrief auf die Anfrage der zuständigen Schulrätin:

[...] Als es nach den Ferien ähnlich weiterzugehen drohte, hat die ganze Klasse nach entsprechenden Vorfällen den ersten Schultag damit verbracht, sich Lösungen für ihn zu überlegen. Vom eigenen Raum für ihn, über die eigene Spielecke bis hin zum Schulverweis kam alles auf. [...]

Dieses Kreisgespräch war wirklich so etwas wie ein Wendepunkt in Michaels Verhalten. Es ist zu vermuten, dass ihm durch das engagierte und hochgradig empathische Gespräch der Kinder der Klasse einerseits signalisiert wurde, er ist ganz so akzeptiert wie er ist, andererseits aber auch, dass sein Verhalten dazu führt, dass sich andere Kinder in ihren Rechten eingeschränkt fühlen. Der Lehrer vermerkt in seinem Tagebuch, dass ihn die reflektierte Art der Lösungsvorschläge und Fragen der Kinder selbst 'weit in den Schatten gestellt' hat. In der nächsten Zeit ändert sich [...] Michaels Verhalten zumindest so weit, dass er zwar auffällig bleibt, aber tragfähig wird, und sich alle Beteiligten für sein Belassen in der Klasse aussprechen (Peschel 2003b, 420f).

Eine abschließende Einschätzung der tatsächlichen Bedeutung der „Selbstregierung“, nicht zuletzt im Vergleich mit den Maßnahmen der Einflussnahme durch den Lehrer (bes. des unterrichtlichen Eingreifens und der Berichte; s.u.), ist aus mehreren Gründen nicht möglich: Für eine adäquate Analyse liegen zu wenige Unterrichtsprotokolle vor, die zudem lediglich ausgewählte Sequenzen beschreiben. Außerdem ist von einer gegenseitigen Überlagerung von Momenten der „Selbstregierung“ und solchen der Einflussnahme des Lehrers auszugehen,¹ was eine Zuordnung von Maßnahmen und Effekten nicht möglich erscheinen lässt.

i) Sozial förderliche erzieherisch-intervenierende Maßnahmen: Wie Frau Esser (s.o.) sind auch einige Autoren der Auffassung, dass in Einzelfällen resp. bestimmten Situationen erzieherisch-intervenierende Maßnahmen einen Beitrag zum sozialen Lernen der Schüler leisten können. Dass damit nicht ein rigides LehrerInnenverhalten befürwortet wird, sondern an einer angstfreien und dialogischen Beziehung zwischen LehrerInnen und Schülern festgehalten wird, versteht sich nach unseren bisherigen Ausführungen von selbst.

Wenn Kinder ihre Interessen wahrnehmen und noch nicht über entsprechende Fähigkeiten verfügen, Konflikte gewaltfrei zu bewältigen, kann es zur Anwendung von Gewalt kommen. In solchen Situationen sind die Erwachsenen verpflichtet unverzüglich und eindeutig einzugreifen und damit das Signal zu setzen: 'Gewalt akzeptieren wir nicht'.

¹ Der Frage, inwieweit sich auch eine Überlagerung durch erzieherische Maßnahmen der Eltern vollzogen hat, können wir nicht nachgehen. Immerhin waren die Eltern durch die Kinder und die Berichte über die teils „chaotische(n) Zustände“ (s.o.) informiert und auch besorgt. Zudem gibt es keine Hinweise darauf, dass Peschel sie aufgefordert hat, keinen Einfluss auf das Sozialverhalten ihrer Kinder während der Schulzeit zu nehmen, wie er es bzgl. des fachlichen Lernens oft tat. Im Gegenteil, wir konnten zeigen, dass der Lehrer vereinzelt Eltern um Unterstützung seiner Maßnahmen/seines Verhaltens zur sozialen Entwicklung der Schüler bat.

Die intervenierende Konfliktbehandlung hat zwar nur eine kurzfristige Wirkung, doch ist sie unerlässlich, um Gewaltvorkommen zu verhindern. Denn jeder gewalttätige Erfolg bestätigt das schädigende Verhaltensmuster. Eine nachsichtige, entschuldigende Pädagogik nimmt Unrecht gegen Schwächere in Kauf und riskiert, dass das soziale Gewissen verloren geht (Hagedorn 2003, 241).

A. Flitner (zit. in: a.a.O.) benennt drei Bereiche für pädagogische Interventionen:

- Grenzen sind dort zu ziehen, wo dem Individuum eindeutig Gefahren drohen.
- Grenzziehung ist dort nötig, wo Menschen verletzt, geplagt, gekränkt werden.
- Es gibt Grenzen, die das gesellschaftliche Zusammenleben erfordert.

In diesem Sinne argumentiert auch Prote (2000a, 133 mit Bezug auf Scholz). Das Eingreifen der Lehrperson bei Konflikten, die die Schüler (noch) nicht alleine lösen können, sollte nach Möglichkeit dann eine Situation herstellen, „die eine rationale Auseinandersetzung unter den Kindern ermöglicht“.

Konkrete Maßnahmen (Hagedorn 2003, 242ff) dazu sind die „Trennung von Person und Tat“, Elemente von „Deeskalation“ sowie eine folgende „kurative Konfliktbehandlung“ (langfristig kurierend). Einen möglichen ersten Schritt der Intervention expliziert Hagedorn (a.a.O.):

Die Grenzziehung soll eindeutig und an der bekannten Norm orientiert erfolgen, etwa: 'Schluss damit, hier tut keiner dem anderen weh!' oder 'Sofort aufhören, das läuft hier anders!' Die Tat, der Vorfall ist zu beenden und abzulehnen, nicht das Kind. Doch müssen auch Kinder lernen, Verantwortung für das zu tragen, was sie anderen antun: 'Du bist o.k., noch nicht erwachsen, aber was jetzt passiert ist, ist schlimm. Das kann auf keinen Fall so bleiben. Das musst du mit dem anderen wieder in Ordnung bringen!' Mitunter reicht es, den Beteiligten einen vor Zuschauern geschützten Ort und Zeit zur direkten Verhandlung anzubieten (a.a.O.).

Prote (2000a, 130 mit Bezug auf Gebauer) betont noch einen weiteren Aspekt. Sie sieht sozial benachteiligte Schüler, die neben anderen auch sich selbst durch ihr Verhalten Schaden zufügen. Die Lehrkraft hat für solche Kinder eine besondere pädagogische Verantwortung, und es wäre „pädagogisch fatal und unangemessen [...], wenn sie sich raushalten bzw. zurückziehen würde. Sie ist vielmehr gefragt und gefordert als Partnerin, um in Klärungsdialogen dem Kind zu helfen. Dies ist von besonderer Bedeutung, weil das Kind sich allein ohne Erwachsenenhilfe nicht mehr helfen kann“. Wesentlich ist bei entsprechenden Interventionen, dass die von verhaltensauffälligen Schülern angestrebten Machtkämpfe zu vermeiden sind, Situationen entschärft, Gespräche geführt und konstruktive Handlungsangebote aufgezeigt werden (vgl. a.a.O., 151).

In diesem Kontext der erzieherisch-intervenierenden Maßnahmen durch die LehrerInnen von Offenheit zu reden, erschließt sich nicht unmittelbar. Gleichwohl sind wir der Meinung, dass entsprechende Aspekte benannt werden können.

Zunächst ist Offenheit als Haltung der LehrerInnen zu explizieren: Unterstellt man, wie Frau Esser und die genannten Autoren, dass auch diese Maßnahmen dem sozialen Wohl der Kinder dienen, dann sollten die LehrerInnen grundsätzlich und in entsprechenden Situationen offen erzieherisch-intervenierende Optionen prüfen. Offen sollten die LehrerInnen dann für die angedeuteten Erkenntnisse der Konfliktforschung und die abgeleiteten Maßnahmen sein, etwa nicht das Kind abzulehnen, sondern das

Verhalten, Deeskalationsschritte einzuleiten etc. Hinzu gehört die Bereitschaft der Lehrperson, das umzusetzen.

Offenheit ergibt sich auch für die Schüler und zwar sowohl für die 'Problemschüler' als auch die übrigen Schüler der Lerngruppe: Durch deeskalierende Intervention werden den 'Problemschülern' neue Perspektiven und Handlungsoptionen eröffnet, da sie sich häufig in einer Sache 'verrannt' haben. Anderen Schülern wird die Möglichkeit gegeben, ihre Perspektiven einzubringen, eigene Probleme und Wünsche vorzutragen, Handlungsoptionen aufzuzeigen etc.

Abschließend sei noch auf einige interessante empirische Ergebnisse in diesem Kontext hingewiesen:

In der schon genannten Studie zur Freiarbeit bei Hamburger und Brandenburger LehrerInnen wird zunächst ein Rückgang von Situationen, die eine erzieherisch-intervenierende Maßnahme notwendig erscheinen lassen, belegt.¹ Die befragten LehrerInnen berichten: Es gibt einerseits weniger Disziplinprobleme, da die Schüler motivierter arbeiten und selbst auf die Einhaltung von Regeln achten und andererseits sind sie als LehrerInnen gelassener im Umgang mit Disziplinproblemen geworden, überlassen entsprechende Regelungen vermehrt den Schülern, unterbreiten Gesprächsangebote und setzen Konfliktlösestrategien ein.

Allerdings, wenn es zu Regelverstößen kommt, so die befragten LehrerInnen, präferieren sie „ein eher spontanes Reagieren“ im Sinne einer erzieherisch-intervenierenden Maßnahme. Sowohl dieser Grundsachverhalt als auch die gewählten Maßnahmen (vorwiegend Rückgriff auf vereinbarte Signale und Ermahnung der Schüler) zeigen, dass eine Schülerbeteiligung und damit auch eine entsprechende Offenheit in diesem Bereich noch wenig ausgeprägt sind. Nur in wenigen solcher Fälle eines Regelverstößes wird etwa auf die Arbeit des Klassenrats zurückgegriffen (Heusinger 2002, 118ff).

Parallelen dazu weist auch die Unterrichtspraxis bei Peschel im Rahmen seines Konzepts der „Selbstregierung“ durch die Schüler auf. Allerdings zeigt sich deutlich eine weitergehende Selbstbestimmung der Schüler.

Peschel kommt offensichtlich nicht, wie schon angeführt, ohne erzieherisch-intervenierende Maßnahmen aus (bis hin zum Rauswurf eines Schülers; Peschel 2003b, 393).² Er mischt sich ein „an den Stellen im Unterricht [...], an denen er es selbst für sinnvoll hält bzw. an denen es ihm ein persönliches Bedürfnis ist einzugreifen“ (a.a.O., 532).³ Peschel selbst versteht sein Eingreifen nicht als planvolle erzieherische Maßnahme, sondern als situatives Reagieren des Lehrers, der als (besonders verantwortliches) Mitglied der Klassengemeinschaft wie alle das Recht hat, Einfluss auf die sozialen Prozesse zu nehmen.⁴

¹ Vgl. a. K. Wallrabenstein (1995; zit. in: Bastian 1995b, 38), die anstelle von Strafen Ordnungskategorien in ihren OU eingeführt hat: Regelverstöße und ihre Folgen, Arbeitsdisziplin, Logische Konsequenzen, Soziale Grundfertigkeiten, Grenzsetzungen und Maßnahmen bei Grenzüberschreitungen.

² Auch hier sei noch einmal auf die überdurchschnittlich problematischen Schüler in seiner Klasse verwiesen.

³ Diese Formulierung ist freilich so allgemein gehalten, dass ihr wohl kaum jemand widersprechen würde.

⁴ Die Problematik, ob diese Einschätzung Peschels adäquat ist angesichts der Tatsache, dass er offensichtlich doch über einen „roten Faden“ verfügt und auch die Wirkung seines Verhaltens bei den Schülern im Sinne

Das Eingreifen des Lehrers zeigt sich besonders in den beiden ersten Schuljahren und wird auch dort deutlich von den Schülern kritisiert. Die Schüler fordern gleichzeitig den Lehrer zu einer Verhaltensänderung auf („Besern mus du dich noch im brüllen“), konstatieren aber auch einen Entwicklungsprozess bei ihrem Lehrer („Im letzten halbjahr hast du dich sehr gebesert du Schreist nicht mehr so viel und hast dich auch im Kreis gebesert im dazwischen reden und Mekern“) (a.a.O., 510ff).¹ Dieses Lehrerverhalten wurde mit zunehmender Entwicklung der Schüler deutlich abgebaut und durch Elemente von „Selbstregierung“ (s.o.) ersetzt. Trotzdem zeigte sich die Einflussnahme des Lehrers am Ende des vierten Schuljahres noch unverkennbar für externe Beobachterinnen² und erzeugte bei ihnen eine gewisse Irritation angesichts der von Peschel proklamierten Nichteinmischung. Die folgenden Protokollausschnitte (vom Ende des vierten Schuljahrs) belegen dies, sie zeigen allerdings auch die durch die Beobachterinnen wahrgenommenen Freiräume der Schüler sowie partiell ihre Selbstbestimmung (a.a.O., 522ff):

Peschel gibt den Kindern in der aktiven Durchsetzung seines Unterrichtskonzepts größtmögliche Selbstbestimmung und Freiheit. Dieses große Maß an Freiheit und Selbstbestimmung setzt er in der praktischen Arbeit durch, indem er versucht, seine Auffassung von Freiheit, Offenheit und Selbstbestimmung in den Unterricht zu übertragen. Die Strukturen, die er den Kindern [...] gibt, sind so offen, wie dies meiner Ansicht nach, in dem Umfeld Schule möglich ist. Er schafft eine optimale Ausgangsposition, aus der heraus ein gutes Lernen erst möglich ist.

Es scheint mir aber nun so, daß er diesen gegebenen Freiraum durch sein eigenes Verhalten ein Stück weit wieder eingrenzt. [...] Obwohl Peschel in der Theorie den Standpunkt vertritt, daß die Einmischung von Seiten des Lehrers auf ein Minimum reduziert werden muß, hat diese Analyse ergeben, daß auch er diesen Anspruch in seiner praktischen Arbeit nicht vollständig erfüllen kann. [...] Wie die Analyse des Lehrerverhaltens gezeigt hat, sind in Peschels Verhalten auch eine Menge von autoritären Strukturen zu erkennen. Er ermahnt die Kinder zum Beispiel zu mehr schulischer Aktivität oder erteilt Befehle.³

Der Lehrer hält sich sehr zurück bzw. ist kaum bemerkbar. [...] Innerhalb des Sitzkreises wird die Lehreraktivität meistens von den Kindern eingefordert [...]. Wenn der Lehrer sich selbst zu Wort meldet, dann meistens, weil ihn etwas stört oder er etwas Organisatorisches unterbringen muss (Informationsschreiben austeilen, fehlende Runde, Problem mit Michael).

(Lehrer): Mir ist es persönlich jetzt zu laut. Ich bin eh schlecht gelaunt, habt ihr schon gemerkt, reicht so langsam. Ich brauch auch meine Ferien und mir ist es so zu unruhig. Stimmt ab, was ihr macht, und entweder gehe ich dann woanders hin, oder ihr sagt, ihr lernt,

erzieherischer Effekte verstanden werden kann, haben wir in den allgemeinen Ausführungen zu Beginn des Kapitels bereits erörtert.

¹ Diese Äußerungen der Schüler zeigen, dass sie – vermutlich durch den Unterricht bei Peschel – für solche Eingriffe des Lehrers sensibilisiert wurden bzw. dieses Verhalten als unangemessene Eingriffe verstehen und bereits ein erstaunliches Maß an Selbstständigkeit und Vertrauen in den Lehrer entwickelt haben.

² Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Rahmen einer Diplomarbeit und einer Promotion durchgeführt. Vereinzelt wird das Eingreifen des Lehrers auch noch von Schülern im 4. Schuljahr angemerkt (a.a.O., 516).

³ Die Beobachterin versucht eine Erklärung für die partiell autoritären Strukturen zu konstruieren, die Peschels „Sicherung der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Kinder“ (a.a.O., 523) nahe kommt: Aus ihrer Sicht sind diese Verhaltensweisen des Lehrers „zu einem bestimmten Ausmaß auch auf die äußere schulische Organisation zurückzuführen“. Dadurch ergibt sich für sie u.a. die Frage, „ob es der Freiheit vorzuziehen ist, wenn diese durch die Vorbereitung auf die kommende Unfreiheit eingeschränkt wird“ (a.a.O., 522f).

und dann ist es leise. – Der Kreisleiter führt eine Abstimmung durch, in der (wohl kaum überraschend/HH) für 'Lernen' gestimmt wird. Weiterhin wird beschlossen, dass die Kinder, die nicht lernen wollen, nach draußen oder in den Keller gehen sollen.

Als es weiterhin unruhig ist und sich die Schülerin, die eben den Lehrer gefragt hat, weiterhin gestört fühlt, sagt sie zu ihm:

Schülerin: 'Oh Mann, Peschel, sag doch mal was! Der [Kreisleiter; FP] kriegt das nicht geregelt!'

Lehrer: 'Ja, dann wählt ihn ab.'

Schülerin: 'Wer ist alles dafür, dass der kein Kreisleiter mehr ist?'

Schülerin: 'Wer will neuer Kreisleiter sein?'

Auffällig ist meiner Meinung nach auch, dass der Lehrer sich bei organisatorischen Fragen mit einbringt und sich auch mehr bei der Gestaltung des Tages einmischt – zumindest öfter als bei den vorhergehenden Beobachtungen ('Pia, wollt ihr das von gestern noch den anderen sagen, dass die Bescheid wissen?' [...] 'Wer schön, wenn ihr noch mal so'n bisschen gründlich aufräumt, Leute.').

Ich konnte kein einheitliches Bild des Lehrers feststellen: Einerseits ist der Lehrer oft sehr zurückhaltend, sitzt außerhalb des Kreises, lässt die Kinder alles selber regeln und agiert nur, wenn die Kinder dies einfordern (dies vor allem bei den ersten Analysen). Auf der anderen Seite konnte ich aber auch einen Lehrer erleben, der sich eigenständig in das Geschehen mit einbringt und bestimmte Dinge aufgreift, um den Denkprozess bei den Kindern anzuregen (dies vor allem bei den zweiten Analysen).

Weiterhin sorgt der Lehrer stellenweise für die Organisation, d.h. er kümmert sich u.a. darum, dass die Kinder die 'Runden' machen und dass genügend Zeit und Aufmerksamkeit für die Vorträge zur Verfügung steht. Diese Situation ist aber insofern nicht spezifisch, als dass alle Kinder ihre Vorträge noch in der knappen Zeit vor den Ferien halten wollten und dadurch eine entsprechende Häufung erfolgte (Peschel 2003b, 522ff).

Peschel kommentiert die Beobachtungen und Schlussfolgerungen der externen Gäste und sieht sie in Übereinstimmung mit seinem Konzept, wonach „die Selbstbestimmung der Kinder keineswegs bedeutet, dass sich die Lehrperson nicht in die Belange der Klasse einmischen darf. Er ist ja ein Teil der Gemeinschaft, noch dazu ein verantwortlicher“ (a.a.O., 523). Besonders aufschlussreich ist seine Gewichtung/Abwägung in diesem Kontext: „Wichtiger noch als die Frage nach dem Recht auf Einmischung des Lehrers in das Klassengeschehen erscheint hingegen die Sicherung der Selbstbestimmungsmöglichkeit der Kinder, die wahrscheinlich dadurch ermöglicht wird“ (a.a.O.). M.a.W.: Ein Einmischen der Lehrperson ist auch im „radikal“ geöffneten Unterricht nicht nur legitim, sondern geboten, wenn ohne ein solches Eingreifen die Selbstbestimmungsmöglichkeit der Schüler gefährdet ist. Damit avanciert u.E. die Selbstbestimmungsmöglichkeit zu einem zentralen pädagogischen Ziel, zu dessen Erreichung auch auf (situative) erzieherisch-intervenierende Maßnahmen zurückgegriffen werden kann. In der Konsequenz schränkt die Lehrperson partiell die unmittelbare Offenheit ein und nimmt Einfluss auf die Entwicklung der Sozialkompetenz der Schüler (s.a. unten die Entwicklungsberichte).

j) Sozial förderliche Entwicklungsberichte¹: Eine weitere Facette Peschels, im Rahmen seines Offenen Unterrichts Einfluss auf die soziale Entwicklung der Schüler zu nehmen, sind seine, primär an die Kinder gerichteten, „offizielle(n) und inoffizielle(n) halbjährlich erstelle(n) Gutachten“ bzw. „Privat-Zeugnisse“ über die Entwicklung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens jedes einzelnen Schülers (Peschel 2003b, 379ff). Sowohl die Berichte selbst als auch die obligatorischen Rückmeldungen der Kinder und die häufigen Antworten von Eltern geben einen Einblick in diese Möglichkeit der sozialen Erziehung (von Peschel allerdings nicht als solche bezeichnet). Die Antworten und auch die Verhaltensänderungen der Schüler zeigen unverkennbar, wie die Angesprochenen den Wünschen und Forderungen des Lehrers nachkommen (möchten).² Die Schüler haben aber auch die für Peschel selbstverständliche Freiheit sowie Mut und Vertrauen, der Sicht des Lehrers zu widersprechen.

Im Folgenden werden einige Ausschnitte der Berichte etc. und entsprechende Kommentare Peschels zitiert:

(bzgl. der Schülerin Andrea/HH): In den Zeugnissen der ersten beiden Schuljahre finden sich zum Sozialverhalten immer wieder Passagen wie diese:

Einerseits spielst du immer wieder gute und lustige Sachen mit anderen, andererseits gibt es dann plötzlich mitten im Spiel oder im Gespräch einen deftigen Streit. Ich glaube immer noch, dass du zu schnell Sachen als böse gegen dich aufnimmst, wenn sie noch gar nicht so gemeint sind. Und dann wehrst du dich schon, wenn andere Kinder noch ganz normal mit dir spielen oder dir nur ihre Meinung erklären wollen – und schon ist der Streit da. Lass uns mal mehr zusammen darauf achten, versuch mal mit mir oder anderen darüber zu sprechen ohne direkt sauer zu sein, dass man dir vielleicht etwas wolle. Was du dir aber in jedem Fall abgewöhnen musst, ist, dich sofort mit wirklich blöden Ausdrücken oder mit Hauen oder mit Treten zu wehren, bevor man die Sache besprechen kann. Du hast zwar Recht, dass das nicht bei allen Kindern ohne Wehren geht, – da sollst du dir auch nichts gefallen lassen –, aber es geht bei mehr Kindern, als du vielleicht meinst. O.K.?

Auch Andrea selbst schreibt in ihren Eigenbeurteilungen (hier am Ende des zweiten Schuljahrs): 'Ich helfe sehr selten. Ich kann nicht gut mit anderen arbeiten. Wir streiten immer.' [...] Sie nimmt sich für das folgende Schuljahr vor: 'Das ich lieb zu den anderen bin.'

Das schafft sie dann in den nächsten Schuljahren immer mehr, sodass sie in den Gutachten Rückmeldungen wie die folgende nach dem ersten Halbjahr Klasse 3 bekommt:

Mit den anderen Kindern kommst du auch immer besser klar, du bist viel aufgeschlossener geworden und man hört dich mittlerweile sehr viel mehr lachen als streiten. Klasse! An deine manchmal etwas lautere Art haben sich ja nun alle auch mittlerweile gut gewöhnt, und es kommt mir so vor, als ob du auch bereit bist, den anderen Kindern gegenüber mehr Zugeständnisse zu machen und erst zu überlegen, ob sie es wirklich auf dich abgesehen haben oder ob du vielleicht doch etwas falsch verstanden hast. Das klappt noch nicht immer – aber immer öfter. Was ich in der letzten Zeit auch nicht mehr mitbekommen habe sind deine blöden Ausdrücke oder dein Hauen und Treten. Das find ich absolut klasse! Mach so weiter, ich glaube du merkst selber, wie gerne die Kinder jetzt Sachen mit dir machen.

¹ Wir beziehen uns hier ausschließlich auf die von Peschel geübte Praxis, da keine vergleichbaren Ansätze in der Literatur vorliegen. Peschel selbst benennt die hier aufgeführten Aspekte allerdings nicht ausdrücklich als eigenständige Facette seines Konzeptes. Die Texte sind von uns so ausgewählt, dass sie exemplarisch diese Form der sozialen Erziehung erkennbar werden lassen. Sie ermöglichen daher keinen Einblick in andere Aspekte und vermitteln auch kein Gesamtbild der Berichte.

² Diesen Zusammenhang benennt auch Peschel partiell, wenn er etwa schreibt: „Lars nimmt sich danach (einem an ihn gerichteten Privat-Zeugnis/HH) ausdrücklich vor [...]“ (a.a.O., 405).

Im Kreis und sonst im Unterricht würde ich mir für das nächste halbe Jahr wünschen, dass deine (neue) Ausgelassenheit sich im Laufe der Zeit noch ein bisschen mehr an der Klasse orientiert, denn da störst du jetzt manchmal die anderen Kinder beim Arbeiten oder im Kreis.

Sie reflektiert sich selber vor dem Zeugnis folgendermaßen: 'Ich komme mit andern gut aus. Nicht sehr gut bin ich beim Besprechen.' Sie nimmt sich vor: 'Das ich nicht mehr so viel motse.' Trotzdem gefällt ihr die Sichtweise des Lehrers im Zeugnis nicht. Sie äußert sich folgendermaßen: 'Ich finde ganz falsch das du immer schreibst das ich angeblich immer ablenke, wenn ich nämlich etwas in der Hand habe, lenke ich schon ab.' (a.a.O. 382f).

(bzgl. des Schülers Carlo/HH): Aber auch die Resonanz der Klasse bzw. des Lehrers auf Carlos Verhalten wurde im dritten Schuljahr heftiger als vorher. So findet sich z.B. der folgende Briefe an Carlo zu Beginn des Halbjahres, in welchem der Lehrer versucht, sich mit Carlo auszutauschen:

Lieber Carlo!

Du hast gestern gemerkt, dass ich es nicht mehr schaffe die Ruhe zu bewahren, wenn du ausflippst, schlägst und vor allem so ganz, ganz gemeine Schimpfwörter benutzt.

Die anderen Kinder fanden, dass ich Recht hatte, als ich dich rausgeschmissen habe.

Rausschmeißen ist natürlich immer irgendwie ungerecht, weil es kein Problem löst. Aber es ist ein Schutz für die Kinder vor deinen Ausdrücken.

Und ich glaube, ich muss als Lehrer die Kinder davor schützen, denn du weißt, sie haben das abgestimmt.

Ich bin natürlich auch schlimm, wenn ich ausflippe, wenn du ausflippst, aber ich würde wiederum nicht ausflippen, wenn du keinen Grund dazu liefern würdest.

Ich möchte eigentlich nicht jeden Tag mit allen Kindern im Kreis darüber sprechen, wie du dich heute benommen hast (so wie wir das mit Michael mal gemacht haben), aber das werden wir bald machen müssen, wenn du dir nicht endlich wirklich ehrliche Mühe gibst.

Ich hab sonst echt Angst, dass du später in anderen Klassen nicht klar kommst, wenn die Kinder und Lehrer dich nämlich nicht gut kennen und so gerne mögen und verstehen wie wir.

Hast du vielleicht eine Idee, wie wir dir alle zusammen helfen können?

Oder findest du, ich übertreibe, und die Sache ist gar nicht so schlimm?

Kannst du mir zurückschreiben oder das im Kreis besprechen?

Danke!

Auch ein paar Wochen später geht der Lehrer in einem Rundschreiben, bei dem jedes Kind eine Resonanz auf seinen momentanen Leistungsstand bekommt, auf dieselbe Problematik noch einmal ein:

Deine Leistungen sind gut, du brauchst keine Angst vor der nächsten Schule zu haben, wenn du so weiter machst wie bisher.

Du musst allerdings langsam höllisch aufpassen, dass du dein Verhalten endlich so in den Griff bekommst, wie du es immer wieder versprichst und dann doch nicht machst. Ich habe dir ja gerade einen Brief geschrieben, dass ich da schon in der nächsten Zeit ziemlich schwarz für dich sehe, wenn da nichts passiert.

Wie auch deine Mutter letztens bemerkte, steht das ja wirklich schon in all den Zeugnissen drin, die du bislang bekommen hast (das liegt nicht an mir!), und den großen Fortschritt vermissen wir alle (a.a.O., 391ff; dieser Fortschritt stellte sich allerdings später noch ein/HH).

(bzgl. des Schülers Lars/HH): Lars Verhalten ändert sich schon im ersten Schuljahr und verbessert sich weiterhin im zweiten Schuljahr. Zum Halbjahresende geben Lehrer und Kinder ihm folgende Resonanz im Privat-Zeugnis:

Mit den anderen Kindern kommst du ganz gut klar. Sie mögen dich, weil du gute Ideen hast und gute Sachen organisieren kannst. Die Kinder finden toll, dass das mit dem Schlagen und Prügeln besser geworden ist. Aber sie wollen, dass du endlich ganz damit aufhörst. Das haben sie dir im Kreis gesagt. Trotzdem gab es in der letzten Zeit immer wieder mal Momente, wo du ganz brutal deine Kraft ausgenutzt hast. Da machen wir jetzt, wo es in der Klasse so gut klappt, alle nicht mehr mit und

du bekommst wirklich Ärger, wenn du das nicht in den Griff bekommst. Du weißt doch bestimmt, dass Soldaten, die Schläger sind, direkt aus jeder Armee rausfliegen, oder?¹

Lars nimmt sich danach ausdrücklich vor: ´nicht mer Prügeln` und bekommt zum Ende des zweiten Schuljahres folgende Resonanz im Zeugnis:

Klasse bist du in Bezug auf Streit geworden, da gibt es keine besonderen Klagen mehr. Das hast du ganz toll geschafft. Achte aber darauf, dass du dafür nicht mehr Unsinn machst, halte dich bitte auch außerhalb der Klasse an die Schulregeln, sei es in der Pause oder bei gewissen Streichen, die du anderen schon mal spielst. Das kann eventuell schnell mal schief gehen.

Er selber schreibt vor dem Zeugnis: ´ich Streite nicht mehr und verhindere Streit.` (Peschel 2003b, 404ff).

Einige Ausführungen deuten darauf hin, dass Peschel ebenfalls Berichte an die Eltern nutzt, die Entwicklung des Sozialverhaltens zu thematisieren und die Eltern mit einzubeziehen resp. bei ihnen um Verständnis zu werben. Im Übrigen ist u.E. davon auszugehen, dass die Eltern auch die an die Schüler gerichteten „Privat-Zeugnisse“ lesen (evtl. teilweise intensiver als die Schüler) und dann versuchen, Einfluss (im Sinne eines von ihnen erwünschten Sozialverhaltens) auf die Kinder auszuüben. In einem Elternrundsreiben notiert Peschel u.a.:

Ich denke, wir haben in der Klasse einen verhältnismäßig großen Anteil an Kindern, die nicht allzu harmlos sind [...]. Ich denke, daß die Kinder bei den Gesprächen in der Klasse schon sehr bewußt mit der Problematik umgehen, aber viele Kinder kennen dadurch nun zwangsläufig zwei Wirklichkeiten, die ja auch wirklich nebeneinander existieren: außerhalb der Klasse gilt nun einmal oft rüdes Faustrecht. Bitte besprechen Sie das so mit den Kindern, bauen Sie keine Fronten auf, wenn die Kinder diese zweite Sprache nun auch zu Hause an Ihnen einmal austesten. Wir arbeiten an einem guten, netten und ehrlichen Umgang miteinander. D.h. aber auch, daß wir bestimmte Verhaltensweisen nicht tabuisieren wollen, sondern dann das gemeinsame Gespräch suchen. Manchmal ist aber auch so viel los, daß wir nicht immer direkt reagieren können. Das heißt dann aber nicht, daß schlechtes Benehmen gebilligt wird! Alle Kinder, die da Defizite hatten, haben wirklich schon große Fortschritte gemacht. Ein paar, die schon auf einem sehr hohen Stand waren, müssen es allerdings zwangsläufig zeitweise mit ausbaden. Ich glaube aber, daß dies auch für diese Kinder ein wichtiger Prozeß ist, wenn sie ihre ´heile Welt` stellenweise relativieren müssen (Peschel 2003b, 388f).

k) Sozial förderliche freiheitliche Lernumgebungen zur Erschließung der sozialen Welt: Soziales Lernen der Kinder enthält neben den genannten Aspekten wie Teamfähigkeit, Streitkultur etc. eine weitere Variante, für die ebenfalls besonders Offenheit im Unterricht bedeutsam ist. Es sind dies, so Combe/Buchen (1996, 48ff), die nicht von LehrerInnen intendierten „spezifischen Formen und unermüdlichen Anläufe“, mit denen „Kinder lernen, die soziale Welt zu erschließen, wenn man sie läßt“: erfundene Geschichten; Phantasiegefährten; Spielinszenierungen; ihre Art, Freundschaften zu schließen; ihre Lust am Sammeln und Besitzen; ihre Lust am Toben wie ihre Suche nach Rückzug; Komik und Sprachwitz; kindliche Wut und Trauer; kindliche Fragen, Behauptungen, Lügen; kindliche Philosophien und Alltagsspekulationen (a.a.O.). Es ist evident, dass für entsprechende soziale Erfahrungen der Schüler auf diesem Feld Offenheit relevant ist. Wallrabenstein (1996, 13) spricht von „Zwischenräume(n) und Freiräume(n)“,

¹ Uns erschließt sich nicht, warum hier auf das Beispiel der Schläger-Soldaten verwiesen wird.

die unabdingbar sind. Er sieht dafür besondere Chancen in einer Halbtagsgrundschule (vgl. a. Preuss-Lausitz 2003, 31).

Beck/Scholz (1995, 44) machen in ihrer Untersuchung deutlich, das alles, was die Kinder tun, mit „emotionalen und sozialen Bezügen“ zusammenhängt. „Entscheidend ist: Wer was zu wem in welcher Situation sagt oder tut. Nichts davon lässt sich trennen. Freundschaft-Feindschaft, Glücklichsein-Unglücklichsein, die Gefühlslage und das kognitive Lernen sind immer gleichzeitig präsent“. Wesentlich ist, dass Schüler Freiräume erhalten, in denen sie im Sinne „sozialer Selbstorganisation“ sich streiten und raufen, ihre Gefühle in ihre Beziehungen einbringen, frei miteinander kommunizieren und ihre „Als-ob-Spiele“ praktizieren können (a.a.O.).

Die Bedeutung einer „freiheitlichen Lernumgebung“, in der die Schüler in einem wechselseitigen Prozess auf kindeigene Art sozial Lernen, hebt auch Prote (2000a, 124ff mit Bezug auf Lambrich 1995) hervor. Sie betont im Besonderen die folgenden Aspekte: Förderung positiver Sozialbeziehungen, Identitätsförderung, Lernen in Freundschaftsbeziehungen und Lerngruppe als positive Beziehungswelt.

Besondere Aufmerksamkeit soll abschließend kurz dem freien Spiel gewidmet werden. Es bietet ein wichtiges soziales Erfahrungsfeld, da es vielfältige Kommunikations-, Kooperations- und Abstimmungsprozesse notwendig macht, die weitgehend ohne Regulierung durch Erwachsene erfolgen. Freiwillig, eigentätig und selbstbestimmt arbeiten die Schüler „in selbstorganisierten Spielsituationen an ihren Beziehungen zueinander [...]. Zugleich sichert das Freie Spiel den Kindern explizit einen regelmäßig wiederkehrenden, zeitlich umfangreichen und somit festverankerten sozialen Erprobungsraum zu, den sie benötigen, um ihre sozialen Kompetenzen und ihr Sozialverhalten kontinuierlich entwickeln zu können. Es bedarf solcher sozialen Erprobungsfelder, weil die soziale Entwicklung von Kindern durch ein Vor und Zurück gekennzeichnet ist, also nicht linear verläuft“ (Prote 2000a, 134).¹

Dass Offenheit im Unterricht auch für das Freie Spiel geeignete Voraussetzungen bereitstellt, ist offenkundig: in Freiarbeitsphasen, als Intermezzo im Rahmen von WP-Arbeit, in fest eingerichteten Freispielphasen, in entsprechend eingerichteten Ecken etc.

I) Sozial förderliche Inhalte und Handlungsoptionen außerhalb von Schule²: Sozial erwünschte Lerneffekte ergeben sich auf diesem Feld der Öffnung von Unterricht und Schule in drei verschiedenen Facetten (die häufig in ein und demselben Vorhaben zum Tragen kommen): als beziehungs-, prozess- und inhaltsbezogene Effekte.

Zunächst zeitigen Begegnung und Beziehung zu außerschulischen Personen/Experten im Rahmen unterrichtlicher Vorhaben (innerhalb und außerhalb der Schule) Sozialisierungseffekte (s. 5.3.1.4). Allerdings kann nicht vorausgesetzt werden, dass das Verhalten dieser Personen in jedem Fall sozial erwünscht ist. Daher ist eine adäquate Vorbereitung soweit als möglich durchzuführen und falls notwendig eine (sensible) Reflexion anzuschließen.

¹ Vgl. zur Bedeutung des Spiels für soziale Lernprozesse etwa Hacker (1997a, 17ff).

² Wir beschränken uns hier auf die sozial relevanten Aspekte der Inhalte und Handlungsoptionen außerhalb der Schule und verweisen darüber hinaus auf unsere Ausführungen zur Offenheit von Schule für externe Experten, außerschulische Lernorte etc. in Kapitel 5.3.1.4.

Prozessbezogene Effekte sozialen Lernens werden dadurch eröffnet, dass in „außer-schulischen Unternehmungen und Erkundungen“ häufig „von der Sache her“ die Notwendigkeit besteht, „sich miteinander abzustimmen, Hand in Hand zu arbeiten“. Eine Zusammenarbeit muss dann nicht künstlich ´pädagogisch` erzeugt werden (Heymann 1996, 116).

Eine „Kultivierung“ von „Verständigung und Kooperation“ (a.a.O.) wird hier auf doppelte Weise geleistet. Zunächst im Prozess des miteinander Kommunizierens, Aushandelns und Umsetzens – etwa wenn Schüler in Gruppen einen Walderkundungsgang vorbereiten (Schwerpunktsetzung, Fragestellungen, Sammelobjekte etc.), durchführen (Absprachen, Arbeitsteilung etc.) und auswerten (Ergebnissicherung, Dokumentation, Präsentation etc.). Ferner in der Einsicht der Schüler, dass Aufgabenstellungen und Problemlösungen in der Welt außerhalb des Unterrichts häufig nur über Verständigung und Kooperation zu bewältigen sind (etwa beim Bau einer Brücke über einen Bach durch Schüler, der Einsicht in die Zusammenarbeit zwischen Förster und Waldarbeiter etc.). Schüler können in diesem Kontext allerdings auch die für ihre Sozialisation nicht unwichtige Erfahrung machen, dass außerhalb der Schule oft hierarchische Strukturen vorherrschen (etwa bei Anweisungen des Bäckermeisters an den Auszubildenden).

Inhaltsbezogene Effekte sozialen Lernens ergeben sich durch die Thematisierung und Erarbeitung sozialer Inhalte/Themen, die außerhalb der Schule liegen. Zum einen sind dies sozial relevante Themen, die von der Lehrperson u./o. den Schülern vorgeschlagen werden (wie etwa der Ausbau eines Stadtteilspielplatzes) oder Themen, die sich situativ ergeben (die Vergiftung einer Wiese durch einen Bauern; Prote 2000a, 168ff etc.). Zum anderen können soziale Institutionen (wie etwa Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, Umweltbehörden etc.) sowie politische/demokratische Institutionen (wie etwa das Stadtteil- oder Gemeindeparlament) von der Lehrperson u./o. den Schülern zum Unterrichtsinhalt gemacht und vor Ort erkundet werden (Prote 2003, 269).

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte **der Dimension Offenheit im Kontext der Förderung von Sozialkompetenz** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit als Haltung von LehrerInnen im Kontext von Sozialkompetenz der Schüler durch	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft, Einsichten über die soziale Entwicklung der Schüler im Grundschulalter zur Kenntnis zu nehmen - Einsicht in die / Akzeptanz der Gegebenheit funktionaler sozialer Erziehung in der Grundschule - Einsicht in die / Akzeptanz der Sinnhaftigkeit u. Bedeutung von Sozialkompetenz für die Schüler - Einsicht in die / Akzeptanz der unterschiedlichen Facetten sozialer Kompetenz - Einsicht in die / Akzeptanz der Notwendigkeit von schulischer Förderung von Sozialkompetenz - Bereitschaft, den Facettenreichtum einer schulischen Förderung von Sozialkompetenz kennenzulernen, zu reflektieren, zu akzeptieren und sich anzueignen - Bereitschaft, entsp. Maßnahmen zu planen, zu erproben bzw. zu realisieren - Einsicht in die / Akzeptanz der Sinnhaftigkeit von Vorbildhandeln der Lehrperson - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung von Individualisierung als Voraussetzung für eine gemeinschaftsfähige Persönlichkeit - Einsicht in die / Akzeptanz der Gefahr einer subtilen Beeinflussung der Schüler durch die Lehrperson und Bereitschaft zu einer evtl. Verhaltensänderung

	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in den / Akzeptanz des Ansatz(es), Schule als Lebensraum für die Schüler zu verstehen
Offenheit im Rahmen einer soz. förderl. U-Kultur durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung der U-Kultur für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Bereitschaft zur Wertschätzung, Achtung u. Einfühlung gegenüber den Schülern - Bereitschaft zu einem Vorbildhandeln und der Weitergabe kultureller Werte - Gestaltung einer offenen Lernumgebung, die von der Lehrkraft ungesteuerte soz. Erfahrungen (pos. wie neg.) resp. Einsichten in die Sinnhaftigkeit prosozialen Verhaltens der Schüler ermöglicht - Gestaltung einer offenen Lernumgebung, die für die Schüler Erfahrungen individueller soz. Bedürfnisse, gegenseitiger Anteilnahme, Respekt und gegenseitiger Hilfe ermöglichen - Raum für freizeitssichernde Selbstorganisation zur Entwicklung eines individuellen Wertebewusstseins - Einrichtung besonderer Veranstaltungen (Feste, Klassenfahrten etc.) zur Ermöglichung pos. Gemeinschaftserfahrungen
Offenheit im Rahmen soz. förderl. Sozialformen durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung von Sozialformen für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Ermöglichung von Lernformen, die eine Kooperation nahelegen - Ermöglichung von Erfahrung und Erprobung solidarischen Handelns - Ermöglichung von Erfahrung kooperativen Handelns - Ermöglichung von Erfahrung mit Verantwortungsbereitschaft/-übernahme - Ermöglichung von Entscheidungen gegen kooperative Lernformen im Sinn offener Beziehungen - Bereitschaft, sich mit möglichen negativen Effekte entsprechender Lernformen (wie etwa Dominanz, Konkurrenz) auseinander zu setzen und evtl. mit Prävention oder Intervention zu reagieren
Offenheit im Rahmen soz. förderl. U-Methoden durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung der U-Methoden für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Ermöglichung offener Arbeits-/Lernprozesse im Werkstattunterricht, FA, projektorientiertem Arbeiten, außerschulischen Erkundungen, Präsentationen und Ausstellungen, die sachbezogene, ´natürliche` Verständigungs-, Austausch- und Abstimmungsprozesse ebenso ermöglichen/nahe legen wie die Übernahme von Verantwortung - Ermöglichung von Entscheidungen gegen Kooperation etc. im Rahmen entsp. Lernarrangements
Offenheit im Rahmen soz. förderl. Inhalte des Unterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung von U-Inhalten für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Öffnung des Unterrichts für entsprechende Inhalte/Themen (z.B. Kinderängste, Außenseiter) - Sensibilität für entsprechende situative Inhalte/Themen (z.B. bei entsprechenden Äußerungen) - Bereitschaft, entsprechende Themenvorschläge der Schüler aufzunehmen - Ermöglichung von freiheitlichen Lernumgebungen, in denen sich die Schüler auf kindeigene Art (nach Möglichkeit ohne Einfluss der Lehrperson) mit ihren „Eigenthemten“ (z.B. Freundschaft, Liebe) auseinandersetzen
Offenheit im Rahmen soz. förderl. Formen wie Gesprächskreise durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung der Formen wie Gesprächskreise für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Ermöglichung einer partizipatorischen und egalitären Grundstruktur in Gesprächskreisen

	<ul style="list-style-type: none"> - Ermöglichung von Themen, Wünschen etc. der Schüler im Rahmen von Gesprächskreisen - Ermöglichung von Verantwortungsübernahme durch die Leitung von Gesprächskreisen - Ermöglichung von sozialen Erfahrungen im 'Ringem' miteinander, in Aushandlungsprozessen - Einräumen von möglichst großen Entscheidungsspielräumen (z.B. bei der Sanktionierung von Unterrichtsstörungen) - Aufzeigen und Diskutieren von Verhaltensalternativen durch die Lehrperson (z.B. bei Konflikten) - Ermöglichung emotionaler Betroffenheit und Identifikation - Ermöglichung der Erfahrung, dass die Lehrkraft Mitglied in einer gleichberechtigten Gemeinschaft ist
<p>Offenheit im Rahmen soz. förderl. Regeln und Rituale durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung von Regeln u. Ritualen für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Ermöglichung von Erfahrungen der Sinnhaftigkeit von Regeln u. Ritualen in offenen Handlungssituationen wie etwa FA, Projekten etc. - Beteiligung der Schüler an der Entwicklung und Veränderung von Regeln (einschließlich einer Sanktionierung) und Ritualen - Ermöglichung der Initiative für Regeln und Rituale durch die Schüler - Ermöglichung der Übernahme von Verantwortung bei der Einhaltung von Regeln und einer evtl. Sanktionierung - Eröffnen von Zeiträumen für die Schüler zur Entwicklung und Erprobung von Regeln u. Ritualen - Ermöglichung kollektiver Erfahrungen im Zusammenhang mit Ritualen - Ermöglichung individueller Entfaltung trotz Ritualen - Ermöglichung individueller Ausgestaltung bestimmter Rituale - Ermöglichung der Erfahrung, dass u. wie Erwachsene (LehrerInnen) Regeln vorleben und als persönliche Rechte einfordern
<p>Offenheit im Rahmen soz. förderl. Umgangs mit Streit und Konflikten durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung des Umgangs mit Streit u. Konflikten für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Bereitschaft zur Abgabe von Entscheidungsbefugnissen und Verantwortung an die Schüler - Ermöglichung von Verantwortungsübernahme durch die Schüler - Ermöglichung der Einübung in eine Streitschlichterrolle - Ermöglichung von Erfahrungen der Sinnhaftigkeit eines institutionalisiert-konstruktiven Umgangs mit Streit und Konflikten - Ermöglichung von Erfahrungen von fairen und gerechten Konfliktlösungen - Ermöglichung von Inanspruchnahme institutionalisiert-konstruktiver Streitschlichtung durch einzelne Schüler oder Gruppen - Ermöglichung inhaltlicher Beiträge zur Konfliktlösung durch die Schüler - Ermöglichung von Erfahrungen zur „Selbstregulation“ jedes einzelnen Schülers - Ermöglichung einer Perspektivübernahme durch einzelne Schüler oder Gruppen
<p>Offenheit im Rahmen demokratischer Institutionen durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung demokr. Institutionen für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung der Kinderrechte für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Bereitschaft zur Abgabe von Entscheidungsbefugnis/Verantwortung an Schüler - Bereitschaft zur (radikalen) Freigabe der Entstehung oder Nicht-Entstehung demokratischer Institutionen und ihrer Verhandlungs- und Regelungsgegenstände - Sensibilität gegenüber den Gefahren einer politischen Manipulation/Indoktrination der Schüler durch die Lehrperson

	<ul style="list-style-type: none"> - Ermöglichung von Verantwortungsübernahme durch die Schüler (z.B. im Klassenrat) - Ermöglichung von Erfahrungen der Sinnhaftigkeit von demokratischen Institutionen - Ermöglichung von Beteiligung und Selbstregulierung der Schüler auf relevanten Feldern (z.B. Gestaltung von Klassenraum und -leben und nicht lediglich die Regelung des Blumendienstes) - Einsicht in die / Akzeptanz der partiell 'undemokratischen Vorprägung' der Schüler - Ermöglichung der Übernahme demokratischer Ämter (z.B. Wochenpräsident) - Ermöglichung von Mehrheitsentscheidungen (bis hin zur Androhung eines Unterrichtsverweises an eklatant störende Schüler) - Öffnung des Unterrichts für dem.-pol. Themen/Institutionen (z.B. Gemeindepapament) - Ermöglichung / Anregung, einer aktiven (oder auch passiven) Beteiligung am Klassenrat (u. anderer entsprechender Institutionen) - Ermöglichung / Anregung, den Klassenrat einzuberufen - Ermöglichung / Anregung zur Teilnahme weiterer Personen am Klassenrat (Schüler anderer Klassen, weitere LehrerInnen, Erwachsene von außerhalb)
<p>Offenheit im Rahmen soz. förderl. erzieherisch-intervenierender Maßnahmen durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung erz.-interv. Maßnahmen für die Entwicklung der Sozialkompetenz der Schüler - Bereitschaft, Einsichten und abgeleitete Maßnahmen der Konfliktforschung zur Kenntnis zu nehmen - Bereitschaft, in entsprechenden problematischen Situationen (z.B. gewalttätige Auseinandersetzungen), Verantwortung zu übernehmen und (erzieherisch) zu intervenieren - Bereitschaft, sich als Mitglied der Klassengemeinschaft entsprechend der eigenen Vorstellung und des persönlichen Rechts in problem. Situationen einzumischen - Ermöglichung der Erfahrung (im Sinne von Grenzziehung, aber auch als Schutz), dass bestimmtes Verhalten von gesellschaftl. Institutionen (hier LehrerInnen/ Schule) nicht akzeptiert wird - Ermöglichung für (verhaltens-)problematische Schüler, die angerichtete Sache eigenverantwortlich wieder in Ordnung zu bringen (etwa in „Klärungsdialogen“) - Ermöglichung für die übrigen Schüler, Handlungsalternativen aufzuzeigen
<p>Offenheit im Rahmen soz. förderl. Entwicklungsberichte durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung von Entwicklungsberichten für Schüler (u. Eltern) - Bereitschaft zur ehrlichen und kontinuierlichen Dokumentation der individuellen sozialen Entwicklung - Bereitschaft zur Benennung von angemessenem (erwünschtem) und unangemessenem (unerwünschtem) sozialen Verhalten - Ermöglichung (im Sinne von Transparenz für Schüler und Eltern) von Einsichten in die Beobachtungen, Überlegungen, Vorstellungen, Bedenken etc. der Lehrkraft (u. evtl. der Mitschüler) - Freiheit für die Schüler (u. Eltern), der Sicht der Lehrkraft zu widersprechen
<p>Offenheit im Rahmen soz. förderl. freier Lernumgebungen zur Erschließung der soz. Welt durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung freier Lernumgebungen für die Entwicklung von Sozialkompetenz - Bereitschaft zum (partiellen) Verzicht auf Einflussnahme - Ermöglichung von spezifischen Freiräumen (zeitlich, räumlich, soz.) für freie Spiele, Freundschaften, Auseinandersetzungen der Schüler im Sinne „sozialer Selbstorganisation“ - Realisierung offener Unterrichtsformen (z.B. WP, FA), die entsprechende Freiräume für soziale Erprobungsfelder für die Schüler ermöglichen

Offenheit im Rahmen von Themen und Handlungsoptionen außerhalb von Schule durch	<ul style="list-style-type: none">- Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung von Themen und Handlungsoptionen außerhalb von Schule für die Entwicklung von Sozialkompetenz- Öffnung des Lernens für entsprechende Themen (z.B. Ausbau eines Spielplatzes und die Diskussion dazu im Stadtparlament)- Bereitschaft der Lehrperson zur (partiellen) Abgabe von Einfluss an außerschulische Personen (und evtl. Teilung von Sympathie)- Ermöglichung / Anregung von Aushandlungsprozessen der Schüler bei Vorschlägen für entsprechende Vorhaben, der Planung und Durchführung- Ermöglichung / Anregung von durch LehrerInnen ungesteuerte Kommunikation zwischen Schülern und außerschulischen Personen
---	--

Tabelle (12): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit im Kontext der Förderung von Sozialkompetenz

5.2.2.1.4 Handlungskompetenz und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Unter der Begrifflichkeit der Handlungskompetenz fasst Frau Esser sowohl die Arbeitshaltung/Motivation als auch die Methodenkompetenz zusammen.

Offenheit der Lehrerin im Kontext von **Arbeitshaltung und Motivation** äußert sich hier zunächst auf einer allgemeinen Ebene als Einsicht in die Sinnhaftigkeit, ja Notwendigkeit dieser Individualeigenschaft als Basis der aktuellen und zukünftigen Lebentüchtigkeit der Schüler.

Auf der nach geordneten Ebene mit der Fragestellung, mit welcher Unterrichtskonzeption und Unterrichtsrealisation eine entsprechende Arbeitshaltung der Schüler gefördert werden kann, rückt Offenheit als wesentliche Dimension in den Fokus. *Das wichtigste ist*, so Frau Esser, *dass das Interesse der Schüler an den Inhalten und an dem Lernen allgemein geweckt wird, dass sie von daher motiviert werden zum Lernen, zu einer positiven Arbeitshaltung, und nicht vorwiegend durch Druck*. Grundsätzlich gilt, dass für *die meisten Kinder Offenheit der Unterrichtsformen und des Unterrichtsablaufs* dazu sinnvoll sind. So sind besonders die Unterrichtsformen (wie WP/TP, Geschichtenwerkstatt, Gleitzeit, Projekte) geeignet, in denen Schüler Eigeninitiative und Verantwortung für Inhalte und Abläufe übernehmen können sowie eine kontinuierliche, längerfristige und perspektivisch-produktorientierte Arbeit möglich ist, anders, als wenn man die Schüler *von einem Thema zum anderen schubsen* würde.

Allerdings, im Kontext von Arbeitshaltung wird erstmals von Frau Esser ausdrücklich eine Einschränkung der Offenheit thematisiert und somit eine Spannung zwischen Offenheit einerseits und andererseits evtl. Vorgaben durch die Lehrerin erkennbar. Begrenzung der Offenheit ist aus Sicht der Lehrerin bei einigen Kindern nötig. Droht nämlich infolge von Offenheit ein unerwünschter Effekt, weil Schüler etwa (noch) nicht in der Lage sind, die Zeit sinnvoll für ihr Lernen zu nutzen, sondern *nur zu trödeln und im Grunde immer vor der Arbeit wegzulaufen*, dann übt die Lehrerin auf diese Schüler Kontrolle und Druck aus und *klagt* eine entsprechende Arbeit ein.

Offen zeigt sich Frau Esser ebenfalls für Bedürfnisse der Schüler nach Konzentrationsübungen etc. sowie für individuelle Hilfestellung und Gespräche, um auch so ihre Arbeitshaltung zu fördern.

Auf dem Feld der **Methodenkompetenz** zeigt sich die Lehrerin offen für die Bedeutung und eine Vielfalt methodischer Fähigkeiten der Schüler, die diese in Gegenwart und Zukunft handlungsfähig machen.

Die einzelnen Aspekte im Unterrichtsalltag: *Freiräume wie etwa im WP oder bei Projekten* sind notwendig, damit Schüler über Erfahrungen ein Zeitmanagement entwickeln können. Offenheit gegenüber Fragen, auch kritischen Fragen, der Schüler hilft diesen, eine (kritische) Fragehaltung zu entwickeln. Weiter erscheint es für die Ent-

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.2.4. Wie schon angedeutet, besteht ein enger Zusammenhang zwischen der schon erörterten Selbstkompetenz (5.2.2.1.2) und der Handlungskompetenz. So ist beispw. ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein eine gute Voraussetzung für eine positive Arbeitshaltung.

wicklung von *Handwerkszeug* der Schüler wichtig, ihnen Rechtschreibstrategien, Methoden der Informationsbeschaffung und -auswertung zu vermitteln sowie den Unterricht für von ihnen beschaffte Medien/Materialien zur Informationserarbeitung zu öffnen. Offen zeigt sich die Lehrerin auch gegenüber den Initiativen von Schülern für die Erstellung von (Mini-)Büchern etc. und öffnet ihnen zudem wichtige Räume für Erzählungen, Berichte, Vorträge, Präsentationen und Ausstellungen. Auch die in der kontinuierlich praktizierten Selbst-/Partnerkontrolle liegende Offenheit leistet ebenso ihren Beitrag zur Methodenkompetenz der Schüler, wie auch ihre Beteiligungsmöglichkeiten an Planung und Durchführung des Unterrichts (s.u.).

Ein weiteres Feld methodischer Kompetenzen umfasst das Ordnungssystem in Heften, Mappen, Ordern und dem Klassenraum. Hier ist allerdings die Offenheit der Schüler deutlich eingeschränkt, da eine gewisse Einheitlichkeit sinnvoll erscheint. Diese Einschränkung gilt verstärkt für solche Schüler, *die immer wieder gedrängt werden müssen*, um ein Mindestmaß an Ordnung einzuhalten.

Eine spezifische Form von Offenheit für gegenwärtige und zukünftige Bedürfnisse der Schüler zeigt sich schließlich in der bewussten Förderung der Koordinationsfähigkeit als Voraussetzung für eine sichere Teilnahme am Straßenverkehr und die Entwicklung eines Körpergefühls.

Für die Erarbeitung methodischer Kompetenzen steht zunächst eine systematische, kontinuierliche und lehrergelenkte Arbeit im Klassenplenum im Vordergrund. Diese wird für einzelne Schüler durch individuelle Hilfe und durch manchmal notwendigen Druck ergänzt. Für die anschließende Anwendung und Festigung im Sinne einer Habitualisierung sind dann allerdings offene Unterrichtsformen und Unterrichtsverläufe wichtig, zumindest für die Mehrheit der Schüler.

II. Sachstand und Diskussion in der Literatur

Für Brügelmann (1996, 28) besteht ein wesentliches Ziel der methodischen Gestaltung von offenen Arbeitsformen darin, „Haltungen und Arbeitstechniken zu entwickeln, die das selbstständige Lernen erleichtern“.

Zusammenfassend können die folgenden Aspekte von Handlungskompetenz als Voraussetzungen und gleichzeitigen Ziele von Offenheit im Unterricht angesehen werden:

- Motivation, Willen, Verantwortung, Selbstvertrauen, Neugier, Interessen, Risikoverhalten;
- Reflexion und Selbstregulation (im Sinne von Metakognition und Self-efficacy);
- Kreativität, Produktivität;
- Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen¹ (vgl. Bönsch 1991; Zimmermann, H. 1994; Heurssen 1996, 77; Wallrabenstein 2002; Gudjons 2003; Konrad/Traub 1999; Konrad 2003).

Die **Arbeitshaltung** der Schüler im Sinne einer Bereitschaft, sich Sachverhalte zu erarbeiten und somit Kompetenzen zu erwerben, wird im Wesentlichen im Kontext von Interesse bzw. intrinsischer Motivation diskutiert.

¹ Lipowsky (2002, 154f) systematisiert die wesentlichen Strategien für selbstbestimmtes Lernen anders: Strategien der Informationsverarbeitung, Elaborationsstrategien, metakognitive Strategien, Stützstrategien sowie fachspezifische Strategien.

Nach der Einschätzung von Jürgens (1994a, 71ff) stellt die „Beachtung der individuellen Interessenlage [...] in den verschiedenen Konzeptionen zum Offenen Unterricht gleichsam ein wesentliches Grundelement der Realisierung eigenverantwortlichen, selbstorganisierten Lernens dar“ bzw. „Öffnung von Unterricht soll ein ‚interessengeleitetes‘ Lernen ermöglichen [...]“. Man kann „also konstatieren“, so Jürgens weiter, „daß mit der Forderung nach ‚Offenheit im Unterricht‘ die Hoffnung und Absicht verbunden wird, ‚Interesse stärker als im traditionellen Unterricht zur Voraussetzung, zum Inhalt und zum Ziel schulischen Lernens zu machen“.¹ Von Dick (zit. in: a.a.O.) hebt besonders auf die Haltung von LehrerInnen ab, wenn er Öffnung von Unterricht nicht zuletzt als „ein ‚Offenwerden‘ gegenüber den Interessen der Kinder“ versteht.

Gerade in der intrinsischen Motivation sehen Fölling-Albers/Harteringer (2002, 40) eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Schüler über bereits vorhandenes Interesse hinaus neues Interesse für „weiterführende Lernangebote“ aufbauen und sich so in ihren Erfahrungen und mit ihren Kompetenzen weiter entwickeln. Zudem bestätigen sie das in den kooperativen und handlungsorientierten Lernformen des OU vorhandene Motivationspotenzial, das nicht zuletzt für leistungsschwächere Schüler eine besondere Chance bietet (a.a.O., 42).

In der Diskussion stellt Offenheit nicht bloß eine wie auch immer begründete (etwa anthropologisch, pädagogisch, politisch) Forderung mit einer vagen Hoffnung auf ein höheres Schülerinteresse und im Gefolge erfolgreichere Lernprozesse dar. Vielmehr kann lerntheoretisch ein enger Begründungszusammenhang, der partiell auch empirisch belegt ist, zwischen einerseits Offenheit im Sinne von Selbstbestimmung und andererseits Interesse bzw. intrinsischer Motivation, die wiederum zu einem Kompetenzgewinn führt, hergestellt werden.

Unter interessengeleitetem/intrinsisch motiviertem Lernen versteht man „erstens die Bereitschaft, unabhängig von äußerer Verstärkung, nur um der ‚Sachen willen‘, sich mit einem Gegenstand zu beschäftigen, zweitens die innere Überzeugung, selbst etwas in Gang gebracht zu haben bzw. der eigenverantwortliche Verursacher der Tätigkeit gewesen zu sein. Schülerinnen und Schüler, die mit so einer motivationalen Orientierung lernen und leisten, arbeiten intensiv am Lerngegenstand und sind bemüht, selbstständig und ideenreich neue Wege der kognitiven Aneignung zu gehen. Dadurch entwickeln sie vergleichsweise differenzierte und beständige kognitive Strukturen in dem betreffenden Wissensbereich“ (Jürgens 1994a, 82 mit Bezug auf Lepper).

Es ist evident, dass vom Ansatz her ein Unterricht, der die Schüler an inhaltlichen Entscheidungen beteiligt, ihnen Verantwortung überträgt sowie phasenweise methodisch-organisatorisch und sozial selbstbestimmt arbeiten lässt, bessere Voraussetzungen für die genannten Effekte bietet, als ein stark lehrerInnengelenkter Unterricht.

Dies bestätigen mehrere empirische Studien (zusammenfassend Lipowsky 2002, 132f; vgl. a. Brügelmann 1998, 23f sowie die Eltern- und Schülerberichte bei Strote 1985, 117ff). Sie zeigen, dass die Effekte OUs „auf übergreifende Dimensionen im ‚Persönlichkeits- und Einstellungsbereich‘, wie z.B. Selbständigkeit, Neugier, Kooperations-

¹ Vgl. bei Jürgens (a.a.O.) die zusammenfassende Kritik an der „Fremdbestimmtheit“ und damit einem Interessen erschwerenden Lernen im traditionellen Unterricht.

bereitschaft, Kreativität, Ängstlichkeit, Motivation, Einstellung zum Lernen“ positiv sind. Dieser allgemeine Befund wird allerdings durch einige Untersuchungen relativiert. Darin wird darauf hingewiesen, dass sich OU nicht ohne weiteres positiv etwa auf die Lernmotivation von Schülern auswirkt. Diese Einschränkung trifft besonders auf eher ängstliche und leistungsschwächere Schüler zu. Zu vermuten ist, dass solche Lerner über keine hinreichenden Fähigkeiten der bewussten Steuerung, Strukturierung und Überwachung (im Sinne von metakognitiven Fähigkeiten) von Lernprozessen verfügen und daher offene Lernsituationen eher diffus, irritierend oder bedrohlich und keineswegs motivierend wahrnehmen (vgl. Lipowsky 2002, 132f).

In der Konzeption von Deci resp. Deci/Ryan (zit. in Jürgens 1994a, 72), mit den zentralen Schlüsselbegriffen Selbstbestimmung und Kompetenz, ist effektives Lernen „auf intrinsische und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen“ (Deci/Ryan 1993, 233). Intrinsische Motivation ist neben einem Sachbezug des Lerners stark von dem „Gefühl“ abhängig, „autonom, also unabhängig von externer Verstärkung und Kontrolle, gehandelt zu haben. Gemäß diesem theoretischen Begründungszusammenhang ist intrinsisch motivierter Kompetenzgewinn unmittelbar an das Bedürfnis nach Selbstbestimmung gebunden. Intrinsisch belohnend wirkt ein Zuwachs an erfahrener Kompetenz nur dann, wenn er unter der Voraussetzung selbstbestimmten Verhaltens zustande kommt“ (Jürgens 1994, 72 mit Bezug auf Deci).

Für Fölling-Albers/Hartinger (2002, 40) ist dieser enge Zusammenhang zwischen dem Empfinden des einzelnen Schülers, selbstbestimmt arbeiten und lernen zu können, und dem Aufbau einer intrinsischen Motivation durch mehrere Studien empirisch belegt. Hartinger selbst konnte in einer Studie zeigen, dass solche Kinder im OU, „die sich als selbstbestimmter wahrnehmen [...] stärker intrinsisch motiviert“ sind (a.a.O.) und „nach Beendigung des Unterrichts ein höheres Interesse an der Thematik entwickelten bzw. aufrecht erhielten“ (Hartinger 1998, 68). Dieser Effekt trat auch bei solchen Kindern ein, die sich vor der Durchführung des OU uninteressiert an den Themen gezeigt hatten. Hartinger schließt daraus, dass die These, wonach „die Selbstbestimmung von Schüler/innen bei uninteressierten Kindern Vermeidungsverhalten unterstützt und provoziert“ aufgrund seiner Daten nicht aufrecht erhalten werden kann (a.a.O., 70). Diese Untersuchung machte aber auch deutlich, dass keineswegs die Selbstbestimmung von allen Kindern einer Klasse in der gleichen Weise wahrgenommen wurde und damit die Offenheit im Unterricht nicht bei allen Kindern zur gleichen intrinsischen Motivation führte (Hartinger 2001).¹ Hier zeigt sich wiederum, was schon in anderen Kontexten erkennbar wurde, dass OU nicht automatisch bei allen Kindern zu den gleichen Effekten führt.

Einige Untersuchungen weisen nach, dass allgemein die „Qualität des emotionalen Befindens während des Lernprozesses ein wichtiges Kriterium für die kognitiven Verarbeitungsprozesse darstellt. Vor allem kreative Leistungen und Lerntätigkeiten, die eine intensive Auseinandersetzung in komplexen Strukturen voraussetzen, scheinen

¹ Für Hartinger müssen die Zusammenhänge noch durch weitere Untersuchungen genauer geklärt werden, u.a. inwieweit Öffnung von Unterricht bei unterschiedlichen Kindern dazu beiträgt, dass sie sich als selbstbestimmter erleben und welche weiteren Faktoren evtl. darauf Einfluss haben (vgl. Hartinger 2001, 98f).

abhängig von einem positiven affektiven Befinden des Lernenden zu sein“ (Jürgens 1994a, 84 mit Bezug auf Abele; Csikszentmihalyi).

Eine Offenheit als Wertschätzung der Schüler (s.o.), die Berücksichtigung von Schülerinteressen bei inhaltlichen, methodisch-organisatorischen und sozialen Entscheidungen sind geeignet, ein entsprechendes emotionales Klima zu erzeugen und damit letztlich auch interessegeleitetes, intensives Arbeiten zu unterstützen.

Erfolgreiches Lernen wird außerdem „in einem entscheidenden Maß von der effektiven Anwendung geeigneter Lernstrategien beeinflusst“ (a.a.O., 82 mit Bezug auf Brown u.a.; Sternberg/Powell). Interessierte Lerner präferieren individuelle „Tiefenverarbeitungsstrategien“ und sind damit erfolgreich.

Daraus ergibt sich für Unterricht, dass er nicht bei dem Wecken von Interesse stehen bleiben kann, sondern es folgt die Forderung nach Differenzierung, vor allem aber nach Offenheit für sowie Akzeptanz und Unterstützung von individuellen Strategien.

In weiteren Untersuchungen wird eine Korrelation zwischen dem „Anregungspotential“ und Interesse resp. positiver Lernprozesse hergestellt (Jürgens 1994a, 84 mit Bezug auf Schiefele; Krapp).

Da nicht davon ausgegangen werden kann, so unsere These, dass das Anregungspotential von Methoden, Materialien und Medien, die einheitlich von der Lehrperson vorgegeben werden, für alle Schüler identisch ist, leitet sich auch hier die Forderung nach Vielfalt, Differenzierung und letztlich nach einer wie auch immer gearteten Offenheit ab.

Einige Studien weisen allerdings darauf hin, dass nicht schon eine „interessante Unterrichtsgestaltung“, auch nicht als interessanter methodisch-organisatorisch geöffneter Unterricht, zu einer hinreichenden Voraussetzung für eine „höhere Lernwirksamkeit“ führt. „Insgesamt lassen die Befunde vermuten, daß eine interessante Unterrichtsgestaltung kaum zu den erhofften Wirkungen führt, wenn nicht gleichzeitig Schülerinnen und Schüler die Thematik als bedeutungsvoll für ihr Lernen einschätzen“ (a.a.O., 79ff). Ist aber eine solche „Interessantheit“ des Unterrichtsgegenstandes gegeben, dann führt eine interessante Unterrichtsgestaltung zu einer Ausweitung der positiven Effekte.

U.E. folgt daraus die Forderung, den Schülern Offenheit auch im inhaltlichen Bereich einzuräumen bzw. sie bei der Auswahl von Themen etc. zu beteiligen, trotzdem aber keinesfalls die Unterrichtsmethoden /-formen zu vernachlässigen.

Als ebenfalls für eine sachbezogene Arbeit motivierend kann ein „Flow-Erleben“ während entsprechender Arbeitsphasen angesehen werden. Ein solches Erleben kann ein Lerner haben, wenn ihm ein inhaltsbezogenes Interesse ermöglicht wurde und er zudem in „weitgehender Unabhängigkeit von inneren und äußeren Störreizen“ arbeiten kann und dabei auch die Zeit eine untergeordnete Rolle spielt. Der Flow-Effekt tritt dann auf, wenn der Lerner „den sicheren Eindruck“ hat, den „Anforderungen der Situation voll und ganz genügen und das Geschehen jederzeit optimal kontrollieren zu können [...], wenn die Ziele der Handlung selbständig festgelegt und die situativen Handlungsanforderungen etwa der subjektiv wahrgenommenen Fähigkeitsstruktur entsprechen. Somit kann eine Person diesen besonderen Erlebniszustand selber verursachen, indem sie

sich auf Handlungen einläßt bzw. Handlungsziele bestimmt, für die sie über die entsprechenden Fähigkeiten verfügt“ (Jürgens 1994a, 84).

Auch hier bietet u.E. OIU geeigneteren Bedingungen als ein stark lehrerdominierter Unterricht. Allerdings, so zumindest die Erfahrung von Frau Esser, stellt sich dieser Effekt (wie im Übrigen auch die anderen hier angeführten Effekte) nicht gleichsam automatisch ein. Einige Schüler benötigen zumindest zeitweise eine deutliche Anleitung durch die Lehrkraft, damit ihnen selbst und auch den übrigen Schülern der Lerngruppe eine solche von „inneren und äußeren Störreizen“ weitgehend unabhängige Arbeitshaltung bzw. Konzentration auf eine sachbezogene Handlung ermöglicht wird. Damit erübrigt sich freilich keineswegs die OIU, vielmehr läßt dies eine differenzierte Umsetzung dieser Offenheit notwendig erscheinen.

Eine weitere Ausdifferenzierung selbstbestimmten Lernens aus motivationspsychologischer Sicht nehmen Deci/Ryan (1993, 233) vor. Einerseits sind für sie die positiven Effekte intrinsischer Motivation evident, andererseits kann aber auch extrinsische Motivation, so die These, selbstgesteuerte Lernprozesse sehr wohl nachhaltig beflügeln, wenn sie „Menschen, Sachen, Situationen entspringt“, wenn sie durch „Gruppenmotivation, Freundschaften, anregende Lernumgebungen“ ausgelöst wird, wie sie für OU charakteristisch sind (Peschel 2002b, 16ff; vgl. a. Deci/Ryan 1993, 229). Bedingung ist, das der Lernende selbst entscheiden kann, ob er auf eine solche Anregung eingeht oder nicht. Peschel geht soweit, dass für ihn selbst eine „frontale Vermittlung“ („Unterweisung“) als ein „Element Offenen Unterrichts vorkommen“ kann, wenn der „Lernende selbst über diese Lernform bestimmen kann“ bzw. aus Interesse abrufet oder daran teilnimmt:

Im Offenen Unterricht finden sich diese Formen neben der Lehrererklärung auf Nachfragen, z.B. als ständige Institution des Kreisgesprächs mit frontalen Vorträgen der Schüler oder bei der Einladung von Experten, die über ein bestimmtes Thema Auskunft geben. Dabei kann Interesse nicht auf ein kognitives Wissensbedürfnis im Bezug auf ein bestimmtes Thema reduziert werden, sondern wird sich auch im sozialen, emotionalen und affektiven Bereich einstellen: aus dem Interesse am gemeinsamen Kreisgespräch bzw. am Miteinander wird wiederum Interesse an der Sache erzeugt. Interessegeleitetes Lernen erzeugt langfristige Lernmotivation in allen Dimensionen, es legt die Grundlage zu Wissensdurst und neugierigem Verhalten (Peschel 2002b, 18).

Insgesamt kommt dem Arbeitsverhalten der Schüler im OU Peschels, neben inhaltlichen und sozialen Lernprozessen, die zentrale Position zu. Sowohl Ansatz als auch Umsetzung und Erfahrungen (im Vergleich mit anderen Klassen durchaus positiv; Peschel 2003b, 563, 668) sind bei ihm relativ gut belegt (2002b; 2003b). Peschel, dessen Ansatz wesentliche der genannten Aspekte integriert, bezeichnet seine diesbzgl. Intention als „das Lernen hochhalten“ und beschreibt dies wie folgt:

„Das Lernen hochhalten“ kann man nicht verordnen oder aufzwingen. Es ist eine Atmosphäre, die in der Klasse herrscht und von allen getragen wird – so getragen wird, dass sie auch dann noch Bestand hat, wenn einzelne Kinder sie zeitweise nicht mittragen. Autonomes, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Arbeiten ist sicherlich eine Grundvoraussetzung für diese Atmosphäre, aber ein solches Arbeiten allein ist vermutlich nicht ausreichend, denn es handelt sich hier nicht um die einfache Anwendung einer Methode. Es bedarf einer Kultur des

Wissen-wollens, der Neugier, der Freude am Lernen. Diese aufzubauen (bzw. zuzulassen) ist Hauptaufgabe des Lehrers. Er interessiert sich für Sachen, findet Sachen spannend, möchte die Eigenproduktionen der Kinder verstehen, ihre Erfindungen und Entdeckungen nachvollziehen können. Er möchte sie aber auch herausfordern, Neues anzugehen. Er ist jemand, der das Lernen hochhält – aber eben nicht erzwingt – und das färbt ab. Das Maßgebliche geschieht dabei ganz nebenbei und oft zufällig während des offenen Arbeitens, wenn immer wieder Neues entsteht und gewürdigt wird, aber auch der Sitzkreis ist dienlich, wenn der Stolz des Einzelnen auf das eigene Produkt immer wieder Wellen schlägt, denen sich kaum ein Kind auf Dauer entziehen kann (Peschel 2002b, 48).

Die Dokumentation Peschels enthält leider kaum entsprechende Unterrichtssituationen, sodass das „Maßgebliche“, das „ganz nebenbei und oft zufällig“ geschieht, nur bedingt nachvollziehbar ist. Es wird aber deutlich, dass das Arbeitsverhalten der Schüler auch durch Maßnahmen des Lehrers entwickelt und gestützt wird. Für den Lehrer ist es manchmal, so Peschel (2003b, 560), eine schwierige „Gratwanderung zwischen notwendigem Druck und pädagogisch sinnvoller Freiheit“, wenn sich „Antriebsprobleme“ bei den Schülern zeigen. „Der Lehrer erachtet eine enge und vertraute Beziehung zu den Kindern als wichtig, die einerseits durch das Zubilligen größtmöglicher Freiheit und Selbstverantwortung geprägt ist, sich andererseits aber wiederum auch durch eine große Verantwortlichkeit für den Einzelnen auszeichnet“ (a.a.O., 533).

Die Maßnahmen des Lehrers kann man unterscheiden in eher situative Maßnahmen wie Aufforderungen, Einzelgespräche, Impulse, Provokationen etc. (a.a.O., 530, 533f) sowie solche, die auf Beobachtungen und Reflexionen des Lehrers beruhen und daher eher strategischer Natur sind. Diese Funktion übernehmen primär die regelmäßig an die Schüler (teilweise auch an Eltern) gerichteten Berichte bzw. „Privat-Zeugnisse“, die nicht zuletzt atmosphärische Eindrücke in das ‚Hochhalten des Lernens‘ vermitteln (a.a.O., 381ff):

(an den Schüler Bodo/HH) [...] du bist nach wie vor sehr fit, was alle Lernsachen angeht. Um so ärgerlicher ist es, wenn du (in letzter Zeit ziemlich oft) nicht direkt Sachen zum Arbeiten findest. In dieser Beziehung bist du ganz schön langweilig (und dadurch nervig). Ich persönlich finde es unheimlich wichtig, dass sich ein Mensch zuerst selber um das kümmert, was er lernen will, als einfach irgendetwas zu machen, was ihm jemand vorsetzt. Also: Gib dir einen Ruck und denke dir selber was aus, was dich interessieren könnte. Ich glaube nicht, dass es da nichts gibt. Ich helfe dir gerne dabei, Ideen zu finden, aber du musst wirklich wollen. [...] (a.a.O., 390).

(an den Schüler Fedor/HH) [...] Du hast im letzten Jahr nicht jeden Tag so gut gearbeitet, wie du es hättest tun können. Es gab eine längere Phase, in der du wenig gemacht hast oder nur Sachen, die du schon konntest. Andererseits hast du an vielen Tagen gezeigt, dass du selbstständig Geschichten überarbeiten und auch kniffligere Rechensachen herausbekommen kannst. Lass dich von deinen Freunden nicht zu sehr ablenken und arbeite am besten schwierige Sachen mit deinem besten Freund (a.a.O., 397).

(an den Schüler Harald/HH) [...] Du hast dich im letzten Jahr gut gemacht. Du hast über längere Zeit ganz selbstständig gearbeitet, dir selber Sachen zum Arbeiten gesucht und dich so gut mit Lernsachen beschäftigt. Zwischendurch gab es dann mal Phasen, in denen du dich unterforderst hast oder in denen es dir nur darum ging, eine Sache irgendwie zu erledigen [...]. Wenn du das in den nächsten zwei Jahren noch hinbekommst, knifflige und schwierige Probleme zu finden und an denen dann wirklich dran zu bleiben, dann kann dir später nicht

viel passieren. Setz dir selber Ziele, die du erreichen willst, und zieh sie auch dann durch, wenn sie mal unbequem erscheinen. [...] (a.a.O., 399f).

(an die Schülerin Ines/HH) [...] Du hast dein selbständiges Arbeiten auch im letzten Halbjahr weiter fortgesetzt und dich immer öfter aufgerafft, auch die dir unliebsameren Sachen anzugehen. Du musst dir weiterhin Ziele setzen und angehen, damit du für dich überprüfen kannst, wo deine Grenzen sind oder wo du noch mehr investieren willst. [...] (a.a.O., 403).

(an den Schüler Lutz/HH) [...] Dann hattest du auch wieder Tage, an denen du gut oder sehr gut gearbeitet hast und große Lust hattest. Du musst das aber endlich irgendwie gleichmäßiger gestalten, Lutz, denn so reicht das noch nicht für das Gymnasium. [...] (a.a.O., 410).

Jürgens (1994a, 85ff) zieht zusammenfassend „Rückschlüsse aus den empirischen Befunden für die didaktische Gestaltung von Unterricht“. Dabei steht die „normative Grundproblematik“ als Frage „nach dem ‚Wozu‘ von Lernen und Leistung“, dem „Sinn [...] für die handelnde Person“ im Vordergrund. Will Unterricht das Interesse der Schüler wecken und zu einer intrinsischen Motivation führen, dann ist er so zu arrangieren, dass Schüler subjektiv eine Antwort auf diese ‚Wozu-Frage‘ finden können. Hier sieht Jürgens besondere Chancen für Offenheit, denn aus seiner Sicht besteht insgesamt eine Übereinstimmung zwischen theoretischen und empirischen Aussagen zur Interesseweckung und -förderung sowie den konzeptionellen Grundlagen OUs: „Selbsttätigkeit als Voraussetzung von Selbständigkeit, selbstverantwortliches und selbstdeckendes Lernen in fächerübergreifenden Zusammenhängen, gemeinsames partnerschaftliches Lernen u.a.m. Schülerzentriertheit beeinflusst ebenso das Wohlbefinden in der Schule, wiederum eine wichtige, im Zusammenhang mit dem Schulklima genannte Voraussetzung für die Aktivierung von Interessen“ (a.a.O.; vgl. a. Hartinger 1998; Fölling-Albers/Hartinger 2002; Peschel 2003b, 904).

Eine positive Arbeitshaltung kennzeichnen aus der Sicht von Frau Esser (s.o.) weitere Persönlichkeitsmerkmale, die durchaus auch lediglich temporär wirksam bzw. behindert sein können. Schmack/Framke (2003, 283) sehen hier ebenfalls einen Zusammenhang zu OU, denn für sie gehören zu den mit einer Öffnung des Unterrichts verbundenen pädagogischen Zielen u.a. die Förderung von „Individualeigenschaften wie Fleiß, Ausdauer, Pünktlichkeit, Höflichkeit“. Wesentlich erscheint, dass diese Momente nicht lediglich durch Lehrerlenkung im Unterrichtsalltag wirksam sind, sondern als Folge von Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme zum Habitus der Schüler werden und so zu Aspekten einer positive Arbeitshaltung generieren.

Ebenfalls von Bedeutung ist in diesem Kontext die Fähigkeit der Konzentration als „die gebündelte Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, einen Sachverhalt, auf einen Denkinhalt oder ein Tun“ (Lenniger 1995, 10). Diese Fähigkeit kann durch verschiedene Faktoren behindert werden, etwa durch „Hektik, Reizüberflutung, Stress, Konkurrenz, aber auch durch Ängste oder Störungen in den sozialen Beziehungen und einer daraus resultierenden emotionalen Verarmung“ (Diepold 1999b, 94f).

Neben einer Offenheit der Lehrperson, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen, bietet eine offen wertschätzende Haltung gute Voraussetzungen für den Abbau bzw. die Verhinderung von Konkurrenz, Ängsten und sozialen Störungen (s. 5.2.1). Darüber hinaus kann ein entsprechend gestalteter OU Hektik, Stress und Reizüberflutung

vorbeugen. Notwendig ist dafür eine Individualisierung von Lernangeboten und vor allem der zeitlichen Gestaltung von Lernprozessen. Damit sind Bedingungen genannt, die OU nicht gleichsam automatisch bietet,¹ für die er aber gute Voraussetzungen schafft.

Wenngleich sich in dergestalt offenen Arbeitsprozessen häufig eine entspannte Lernsituation einstellt, können als weitere flankierende Maßnahmen zur Förderung von Konzentration und Motivation zum selbständigen Lernen entsprechende Entspannungs- und Konzentrationsübungen angesehen werden (Diepold 1999b, 85). Auch sie setzen eine offene Haltung der Lehrkraft voraus und können sowohl gemeinsam als auch individuell und selbstbestimmt praktiziert werden.²

Die Handlungsfähigkeit der Schüler in der schulischen und außerschulischen Gegenwart sowie ihrer gesellschaftlich-beruflichen Zukunft wird neben einer entsprechenden Arbeitshaltung nicht zuletzt durch ihre Fähigkeit bestimmt, so der breite pädagogische Konsens, in Arbeits- und Lernprozessen adäquate **Methoden** anzuwenden. Auch dazu sind inzwischen zahlreiche Publikationen resp. Konzeptionen erschienen.³

Welche Relevanz in diesem Kontext einer Offenheit zukommt bzw. was diesbzgl. für einen OU zu bedenken ist, gilt es im Folgenden zu erörtern. Dabei unterscheiden wir zwischen Methoden im Sinne von Strategien/Strukturierungskompetenzen und Methoden als konkrete Arbeitstechniken.⁴

Einerseits ist die Bedeutung methodischer Kompetenzen für erfolgreiches Lernen der Schüler völlig unbestritten und auch deren Einübung und Festigung bis zur Routinebildung steht außer Frage, andererseits besteht über den Weg dorthin nicht in gleichem Maße Konsens. Als Repräsentanten der beiden 'Extrem-Pole' in der Diskussion können Klippert (1995), der ein dezidiertes Methodentrainingsprogramm „zur Förderung des offenen Unterrichts“ empfiehlt (s.u.), und Peschel (2002b, 18ff; 2003b, 168), der sich gegen ein gezieltes „Strategietraining“ ausspricht und dagegen auf ein implizit, inzi-dentielles Lernen von Strategien und Methoden setzt (s.u.), angesehen werden.

Da bisher keine Vergleichsstudien über die Effekte der unterschiedlichen Vorgehensweisen vorliegen, kann auch keine Aussage zu **dem** richtigen Weg gemacht werden. U.E. sind daher begründete Passungen in das jeweilige allgemeine Konzept des Unterrichts vorzunehmen: So macht es kaum Sinn, in einem eher lehrerInnengelenkten Unterricht auf ein von den Schülern ausgehendes beiläufiges Methodenlernen zu setzen. Umgekehrt ist es wohl wenig sinnvoll, in einen grundsätzlich sehr offenen Unterricht, in dem die Schüler mit unterschiedlichen Fragestellungen an unterschiedlichen Problemen arbeiten, einen stark strukturierten Methodenlehrgang zu integrieren. Zudem sind bei diesen Entscheidungen auch die Persönlichkeit und die Kompetenzen der Lehrkraft zu berücksichtigen.

¹ Auf die Gefahr, dass OiU besonders für lern- und organisationsschwache Schüler auch zu Problemen führen kann, wurde schon mehrfach hingewiesen.

² Die entspr. Entspannungs- und Konzentrationsliteratur ist inzwischen sehr umfangreich; vgl. etwa Diepold (1999b, 94ff); Faust-Siehl u.a. (1990); Müller, E. (1984).

³ Vgl. etwa Dorn u.a. (2002); Klippert/Müller (2003); Endres (1996).

⁴ Eine trennscharfe Abgrenzung beider Bereiche ist allerdings nicht grundsätzlich möglich.

„Unumstritten“ ist dagegen wieder, so jedenfalls die Einschätzung von Gut (2004, 86; vgl. a. Beck/Claussen 2000, 8), „dass Sachkompetenz und Methodenkompetenz sich wechselseitig ergänzen. Sachwissen wird nicht überflüssig, sondern bildet die Grundlage für die Anwendung geeigneter Methoden“. Ziel unterrichtlicher Förderung methodischer Kompetenzen sollte die nachhaltig wirksame Fähigkeit sein, einerseits „den eigenen Arbeits- und Lernprozeß bewußt, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten“ (Meyer 1991a, 107) und andererseits „sich selbst neues Wissen zu beschaffen und anzueignen“ (Gut 2004, 86).

Allerdings darf Grundschule nicht dem Irrtum erliegen, „als läge ihre Hauptaufgabe in der Vermittlung von Wissen, das die Schüler aufnehmen, aneignen und auf Abruf wiedergeben müssen. [...] Weit bedeutsamer ist ein anderes Verständnis von Schule: Die Schule hat nicht vorrangig Wissen zu vermitteln, sondern ein methodisches Verhältnis zu Wirklichkeit zu kultivieren und in einem variantenreichen Spektrum methodischer Formen des Lehrens und Lernens auszulegen. Wichtiger als Ergebnisse, Resultate und Fixierungen des Wissens – die ohnehin nur vorläufig gelten und einer ständigen Revision unterliegen – ist der Erwerb von Fähigkeiten, die es ermöglichen, Wissen zu überprüfen, es in seiner Genese zu rekonstruieren, es in Relation zu seiner perspektivischen Betrachtung zu erkennen und seinen Wert in Kontexten des Handelns und Verstehens von Wirklichkeit zu bemessen“ (Duncker 2002, 78f).¹

Für die Entwicklung von **Strukturierungskompetenzen** der Schüler kommt nach Lipowsky (2002, 149) der Strukturierung durch die Lehrperson eine besondere Bedeutung zu. „Offenheit und Strukturierung sind keine Gegensätze, sondern sie verhalten sich zueinander komplementär. Einerseits schaffen Strukturierungen erst den Raum für Öffnungen und eigene Entdeckungen im Lernprozess und erleichtern somit die Einordnung der Erfahrungen. Sie bilden aber nicht nur die Voraussetzung, sondern sind auch Zieldimension offener Lernsituationen. Offene Lernsituationen intendieren, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, ihre Lern- und Arbeitsprozesse sukzessive selbst zu strukturieren, zu planen, zu steuern und zu begleiten.“ Entsprechende Kompetenzen der Schüler und der LehrerInnen sind systematisch zu erarbeiten, zu trainieren und zu evaluieren.²

Im Gegensatz dazu spricht sich Peschel (2002b, 18ff), mit Verweis auf das „natürliche, universale oder intuitive Lernen“ (Gardner 1994, 14), vehement gegen ein von der Lehrkraft initiiertes „Strategietraining“ aus, da es aus seiner Sicht als Folge von Fremdsteuerung zu einem oberflächlichen, nicht verstandenen Wissen bzw. Automatismus führt.

Allerdings, er lehnt ein Strategietraining nicht grundsätzlich ab, sondern setzt darauf, dass dieses im OU „durch das Lernen und den Lernenden selbst“ erfolgt, gleichsam en

¹ Einen Beitrag dazu leistet nach Einschätzung von Duncker (2002) „Methodisches Lernen im Ordnen und Sammeln“, auf das wir nicht eingehen, sondern nur verweisen können.

² Vgl. Empfehlungen für das Erarbeiten, Trainieren ... von entsprechenden Kompetenzen, für erste Schritte und eine (schulische) Weiterentwicklung in den themenbezogenen Aufsätzen von Pädagogik 5/2003. Siehe a. die Beispiele zur „Förderung der Bewußtheit“ unter besonderer Berücksichtigung von Lerntagebüchern bei Lipowsky (2002, 149ff).

passant (implizit, inzidentell), wenn dieser sich Sachverhalte erarbeitet, mit anderen Lernern oder Experten ein Problem löst, kommuniziert etc. Dabei „erfolgt [...] ganz automatisch eine eigene Bewusstmachung bzw. Musterbildung. Das Entscheidende ist also der intuitive Zugang, der auf der Seite des Lernenden sowohl bewusste als auch unbewusste Elemente enthalten kann. Diese gehen dann in eine höhere Stufe eines verstandenen Wissens über, die durch das wirkliche Verständnis dann wie automatisiert erscheint, aber von einer ganz anderen Qualität ist als die Automatisierung, die im normalen schulischen Unterricht durch Üben oder Auswendiglernen angestrebt wird“ (a.a.O., 21f). An anderer Stelle konkretisiert Peschel (2003b, 168f) seine Vorstellungen:

Das hier angesprochene Meta-Lernen erfolgt im Offenen Unterricht neben der individuellen Reflexion der Schüler (einzeln oder zusammen in der Gruppe) auch durch das Vorstellen der Produkte im Kreis. Aber auch hier wird das ‚Meta-Lernen‘ nicht zum Unterrichtsinhalt, sondern erfolgt beiläufig aus der entsprechenden Situation heraus – und der Neugier der Kinder, wie etwas konkret zustande gekommen ist. Das meiste an Methodenkompetenz wird aber wahrscheinlich durch die Lern- und Forscheratmosphäre in der Klasse grundgelegt, durch das ‚Einfach-Mitbekommen‘, der Vorgehensweise der anderen, durch das ‚Tipp-Geben‘ im Vorübergehen, durch das Mitdenken aus Interesse, durch das Ausprobieren und Überprüfen von Hypothesen – und zwar in allen Fächern. Entsprechend dieser Auffassung eines primär situationsorientierten Unterrichts, der die vielfältigen Interessen der Kinder zur Grundlage hat, kann hier kein Lehrgang für methodische Ziele bereitgestellt werden – wohl aber ein Ideenpool, der den Kindern ‚im Hinterkopf des Lehrers‘ zur Verfügung steht und bei Bedarf eingebracht werden und die Ideen der Kinder unterstützen kann – mit aller Vorsicht, die dazu notwendig ist (Peschel 2003b, 168f).

Peschel ist zunächst zuzustimmen, dass ein nur oberflächlich, auswendig gelerntes (Strategie-)Wissen nicht zu einem nachhaltig erfolgreichen Lernen führt. Allerdings, seine These, dass ein solcher nicht verstandener Automatismus das zwangsläufige Ergebnis eines von der Lehrkraft initiierten Strategietrainings sein muss bzw. dass grundsätzlich eine „Bewusstmachung von außen ineffektiv bzw. störend ist“ (2002b, 21), erscheint mit dem bloßen Verweis auf das „intuitive Lernen“ von Kindern als nicht hinreichend begründet. Dass ein solches intrinsisches (Strategie-)Lernen eine große Relevanz im Entwicklungsprozess der Kinder einnimmt/einnehmen kann, ist völlig unbestritten, und dass ein solches Lernen sehr effektiv sein kann, wird von uns ebenso wenig bezweifelt wie die Tatsache, dass einem solchen Lernen häufig zu wenig Raum in der Schule gegeben wird. Daraus folgt aber nicht, dass neben diesem „intuitiven“ Lernen nicht auch ein von der Lehrkraft initiiertes Lernen, das auf Verstehen, Sinnstrukturen, Nachvollziehbarkeit und erst dann auf „Üben oder Auswendiglernen“ (auf das Peschel offensichtlich „normalen schulischen Unterricht“ reduziert) setzt, ebenfalls erfolgreich, wenn nicht gar erfolgreicher als inzidentielles (Strategie-)Lernen sein kann.¹

Der Anspruch an einen OU, der den Schülern eben nicht eine (Lern-)Strategie vorgibt und sie diese bloß automatisieren lässt, ist gleichwohl enorm. Einerseits ist die Lern-

¹ Angemerkt sei noch, dass auch hier (wie in anderen Kontexten; s.o.) offen bleibt, in welcher Form der Lehrer Peschel aktiv wird resp. wie er sich verhält, konkret, wie der Ideenpool im ‚Hinterkopf des Lehrers‘ zum Methodenpool der Kinder wird?

umwelt (LehrerInnenimpulse, Materialien, Medien, soziale Strukturen) so zu gestalten, dass ein angemessener Raum sowohl für intuitives (Strategie-)Lernen, und für ein auf Verstehen ausgerichtetes lehrerInneninitiiertes Lernen als auch eine auf den je konkreten Fall abgestimmte Kombination von beiden möglich ist.¹ Andererseits muss dieser Lernraum eine Offenheit entfalten für eine individuelle, selbstbestimmte Anwendung dieser Strategien bzw. einzelner Elemente, für Erfahrungen erfolgreichen Umgangs, aber auch Scheiterns, für gerade Wege, aber auch für Umwege und Alternativen, für automatisierte und unbewusste, aber auch für reflexive und gezielte Anwendungen und nicht zuletzt für Diskussionen, Vergleiche und Korrekturen von außen (durch Mitschüler, LehrerInnen und Experten).

Brügelmann (1996, 26ff) schlägt für einen solchen Unterricht, der sich durch ein „Wechselspiel von Eigenaktivität der SchülerInnen und Herausforderungen durch die Lehrerin“, durch die Option für intuitives und inzidentielles, aber auch für durch LehrerInnen gezielt herausgefordertes (Strategie-) Lernen auszeichnet, eine dreifache Strukturierung vor. Dabei geht es neben der inhaltlichen Strukturierung (s.o.) um eine „Struktur durch die methodische Gestaltung von Arbeitsformen“ und durch „die soziale Gestaltung der Unterrichtskultur“.

Bei der Strukturierung durch die methodische Gestaltung von Arbeitsformen ist das Ziel, „Haltungen und Arbeitstechniken zu entwickeln, die das selbständige Lernen erleichtern“, z.B. durch Probieren, Prüfen, Ordnen (a.a.O., 28). Als Beispiele führt Brügelmann an: Buchstabenplakate, Anlauttabelle, Sammelsurium (Wörterbuch), Wörterkartei, Forscherheft, Projektisch, Freinet-Druckerei, Werkstatt (Reichen) sowie Elemente angelehnt an die „Urformen der Bildung“ (Petersen) wie Schulfeiern, Klassengespräche an Wochenbeginn und -ende, Kurse und Arbeitsgemeinschaften (damit „wird den SchülerInnen eine Zeitstruktur geboten, die erst den Raum für eine Mitplanung und eigene Verantwortung der Arbeit schafft“) (a.a.O. 27ff).

Der Strukturierung durch soziale Gestaltung einer Unterrichtskultur fällt die Aufgabe zu, Selbständigkeit, Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz und Kritikfähigkeit der Kinder zu fördern und so auf der sozialen Ebene Voraussetzungen für ein selbstbestimmbares Lernen zu schaffen. Dies kann erreicht werden etwa über Schreib- und Rechenkonferenzen; „Arbeit in festen Lernpartnerschaften [...] (evaluation); Notieren von Selbstbeobachtungen [...] (monitoring); Austausch über inhaltliche und Strategie-Probleme in der Klasse (conferencing); periodische schriftliche Arbeitsrückschau [...] (reflection); LehrerInnen oder MitschülerInnen als lautdenkendes Modell für Lösungsversuche und Strategien (modeling)“ (a.a.O., 28f mit Bezug auf Beck u.a. 1995).

Damit Arbeitsformen („methodische Institutionen“) und soziale Strukturen („soziale Institutionen“) Schülern (besonders leistungsschwächeren und/oder sozial benachteiligten) „Orientierung und Sicherheit“ für eine individuelle Anwendung in selbstbe-

¹ Wenn nicht überhaupt jede Art von Schule, von Bereitstellung von Materialien etc. zu einem gewissen Teil lehrerInneninitiiert ist und sich die unterschiedlichen Unterrichtsformen daher allein durch den Grad ihrer lehrerInneninitiative unterscheiden. Die Diskussion ist deshalb nicht auf die Frage zu konzentrieren, ob lehrerInneninitiative oder nicht, sondern darauf, welches Ausmaß und welche Ausgestaltung für einen erfolgreichen individuellen Lernprozess der Schüler adäquat sind.

stimmen Lernprozessen verleihen können, sollten sie häufig wiederkehren. So werden sie zu einem gefestigten, eigenverantwortlich und flexibel einsetzbaren Repertoire der Schüler.

Kurz sei noch auf die von Frau Esser im Kontext der Handlungsfähigkeit angesprochene Fragehaltung der Schüler eingegangen. Popp (2002, 97ff mit Bezug auf Vollmer) beklagt eine fehlende „Fragekultur“ in Wissenschaft und Schule. Da aber „Denk- und Erkenntnisprozesse [...] nicht nur linear, logisch-diskursiv, sondern viel häufiger zirkulär mit Sprüngen, mit Stockungen, Umwegen und Neuansätzen“ verlaufen, kommt einer Fragehaltung resp. der konkreten Schülerfrage eine grundlegende Funktion zu (a.a.O.). Sie bildet sowohl eine Voraussetzung sachbezogener (intrinsischer) Motivation als auch der Bereitschaft, Widerständen nachhaltig zu trotzen. Daher sollten nicht einseitig Strategien zur Problemlösung im Vordergrund strategisch-methodischen Lernens in der Schule stehen, sondern ebenfalls Strategien zur Problemfindung.

Nach Einschätzung von Popp (a.a.O.) ist die eingangs beklagte Situation nicht zuletzt den „traditionellen Formen eines überwiegend belehrenden Unterrichts“ geschuldet, „die immer zu eindeutigen Ergebnissen und Antworten kommen und den Lern- und Entwicklungsprozeß immer schon so kanalisieren, daß Offenheit, Fragehaltung, Unsicherheit und andere mögliche Perspektiven erst gar nicht aufkommen können, weil alles vorgeklärt und mit der Autorität der Lehrperson und/oder der ‚Wissenschaftlichkeit‘ abgesichert ist“. Dagegen bietet, so Popp weiter, der „Offene Unterricht und Freie Arbeit, [...], projektorientierter Unterricht, entdeckendes Lernen“ etc. „fruchtbare Ansätze für die Entwicklung einer Fragekultur in der Schule“. Allerdings, damit offene Unterrichtsformen ihr diesbzgl. Potential auch entfalten können, dürfen sie „nicht vorschnell zugemauert¹ werden durch vorgefertigte Arbeitsblätter mit Wiederholungs- und Übungsaufgaben“ (a.a.O.).

Popp weist darauf hin, dass sich Unterricht nicht ausschließlich „auf die nicht selten auch zufälligen Fragen der Kinder stützen“ sollte. „Mit anderen Worten: *die Fragekultur darf nicht zur Monokultur werden!* Kinder brauchen auch Herausforderungen und Angebote, Aufgaben und Anregungen, die sie von sich aus nicht suchen oder wählen könnten“ (a.a.O., 99). Somit sind auch auf diesem Terrain differenzierende Fragestellungen und Entscheidungen der Lehrperson nötig: Ist in der jeweils konkreten Situation das von den einzelnen Schülern eingebrachte Frage- und Anregungspotential hinreichend oder bedarf es zusätzlicher Anstöße von außen?

Partiell wurden Methoden als **konkrete Arbeitstechniken**² bereits angesprochen. Klippert hat zu deren Bedeutung für ein erfolgreiches Arbeiten und Lernen der Schüler im OU eine prononcierte Position:

Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Projektarbeit, Gruppenarbeit, Befragungen, Erkundungen und andere Formen des offenen Unterrichts sind letztlich zum Scheitern verurteilt, wenn den Schülern die entsprechenden methodischen Strategien und Routinen

¹ Wir fügen hinzu, dass Unterricht prinzipiell und nicht nur „nicht vorschnell zugemauert“ werden sollte.

² Vgl. dazu auch die formalen „Basisqualifikationen des Lernens von Lernen im Sachunterricht“ bei Kaiser (2002, 67ff). Vgl. a. die positiven Eltern- und Schülerberichte über das Erlernen von Arbeitstechniken im WPU-Unterricht bei Strote (1985, 117ff).

fehlen. Denn egal, ob die Schüler selbständig Aufgaben zu bearbeiten, Texte zu erschließen oder einschlägige Informationen nachzuschlagen haben; egal, ob sie Tabellen, Diagramme, Tafelbilder, Lernkarten, Heftseiten, Plakate oder Wandzeitungen zu erstellen haben; egal, ob sie einen Arbeitsprozess zu planen, die Zeit einzuteilen oder den häuslichen Arbeitsplatz sinnvoll zu organisieren haben; egal auch, ob sie einen kleinen Vortrag zu halten, ein Interview zu führen, überzeugend zu argumentieren, ein Gespräch zu leiten oder konstruktiv in Gruppen zu arbeiten haben – stets müssen ihnen die betreffenden Methoden geläufig sein. Das aber setzt möglichst intensive Übung, Reflexion und Routinebildung voraus. Ansonsten besteht die Gefahr, daß die Öffnung des Unterrichts für die Mehrzahl der Schüler zur chronischen Überforderung wird.

Es ist irrig anzunehmen, daß sich die nötige Methodenbeherrschung auf Schülerseite gleichsam von selbst einstellt, wenn man die Schüler im offenen Unterricht nur selbständig arbeiten läßt. Zumindest die unsicheren, unselbständigen, phlegmatischen oder leistungsschwächeren Schüler, die sich in unseren Klassen sehr zahlreich finden, sind erfahrungsgemäß darauf angewiesen, daß die grundlegenden Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsmethoden kleinschrittig geübt werden. Aber auch die leistungstärkeren Schüler profitieren davon, wenn das methodenzentrierte Arbeiten im Unterricht forciert wird (Klippert 1995, 35).

Als wichtige methodische Kompetenzen der Schüler für die Arbeit im OU schlägt Klippert vor (durch „Trainingsspiralen“ zu erarbeiten): rasch lesen und nachschlagen; markieren und exzerpieren; einprägsame Strukturdiagramme erstellen; klar und verständlich schreiben; Vorträge gezielt mitschreiben; gestalten und visualisieren; Facharbeit oder Referat anfertigen; Arbeits- und Zeitplanung (Klippert 1995, 36ff).

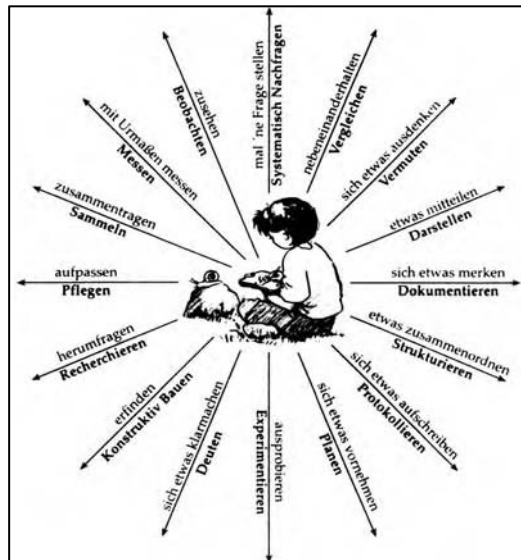
Die hier von Klippert vorgeschlagenen „Trainingsspiralen“ zur „Förderung des Offenen Unterrichts“ thematisieren zweifelsohne relevante methodische Kompetenzen. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass er weitgehend auf für OU charakteristische Ansätze wie fragen, suchen, forschen, experimentieren, entdecken, Lösung von Problemen etc. verzichtet.

Auf einer allgemeinen Ebene erschöpft sich für Klippert die Bedeutung methodischer Kompetenzen nicht in ihrer Funktion im Prozess der Informations-/Wissensbeschaffung, vielmehr wächst in „dem Maße, wie sich sein (des Schülers/HH) Methodenrepertoire erweitert und festigt, [...] auch seine Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit und damit seine Mündigkeit“ (Klippert 1997, 27). Damit kommt es zu einer Kongruenz mit zentralen Zielen, die mit einer OiU verfolgt werden, denn „ein Schüler gewinnt an persönlicher Autonomie und Handlungskompetenz, wenn er gelernt hat, selbständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten, Prioritäten zu setzen und kritisch-konstruktiv zu argumentieren“ (Diepold 1999b, 85).

Beck/Claussen (2000) schlagen für das Methoden-Lernen in der Grundschule einen auch aus unserer Sicht wichtigen Wechsel der Blickrichtung vor, weg von einer wissenschaftsorientierten Methodik hin zu „‘tastende(n) Versuchen` mit methodenähnlichen Ansätzen“ der Kinder (die durchaus Analogien zur genannten Methodik aufweisen; s.u.). Zudem sprechen sie sich gegen die „isolierte Schulung von Methoden“ aus. Für entsprechende „Suchbewegungen“ der Schüler, die nicht expressis verbis auf OU bezogen werden, sollte „die Schule ihre Anregungs- und Verstärkungsfunktion ausüben“, sich auf einen „langen Weg“ der Schüler hin zu einer Methodenkompetenz ein-

stellen und den Schülern notwendige Zeiträume eröffnen. Sie sollte diesen Prozess auch durch einen „Meta-Unterricht“ („Wie wir es gemacht haben!“) kontinuierlich begleiten.

Sinnvolle Schritte im Sinne einer Progression auf diesem Weg sind: Anmutung, Wiederholung, Einübung, Wiederholung, Einübung, Ausübung, Reflexion, Wiederholung, Beginn reflektierter Routine (vgl. a.a.O., 7). Die in den „Suchbewegungen“ der Schüler entstehenden „methodenähnlichen Ansätze“ und deren Analogie zur wissenschaftsorientierten Methodik stellen Beck/Claussen (a.a.O., 6) in der folgenden Graphik dar:



Graphik (10): methodenähnliche Ansätze von Schülern und die analoge wissenschaftsorientierte Methodik (Beck/Claussen 2000, 6)

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit im Kontext der Förderung von Handlungskompetenz** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit als Haltung von LehrerInnen im Kontext von Arbeitshaltung/Motivation der Schüler durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Sinnhaftigkeit und Bedeutung von Arbeitshaltung/ Motivation der Schüler - Einsicht in die / Akzeptanz der Notwendigkeit schulischer Förderung von Arbeitshaltung/ Motivation - Bereitschaft, verschiedene Formen der Förderung kennenzulernen, zu reflektieren, zu akzeptieren und sich anzueignen - Bereitschaft, entsprechende Maßnahmen zu planen, zu erproben bzw. zu realisieren - ein 'Offenwerden` gegenüber den Interessen der Schüler - Bereitschaft, in einzelnen Fällen Schüler auch durch Kontrolle und Intervention zu einer sinnvollen Arbeitshaltung zu führen
Offenheit im Unterricht zur Stützung und Förderung von Arbeitshaltung/Motivation durch	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten der Schüler zur interessenbezogenen Initiative für und Beteiligung an inhaltlichen Entscheidungen (intrinsic Motivation im Sinne einer Antwort auf die 'Wozu-Frage` von Lernen und Leistung) - Möglichkeiten der Schüler zur Übernahme von Verantwortung

	<ul style="list-style-type: none"> - Ermöglichung von Perspektiven der Schüler für eine kontinuierliche, längerfristige und produktorientierte Arbeit - Ermöglichung der Schülererfahrung, eigenverantwortlich tätig zu sein - Ermöglichung der Schülererfahrung, „autonom, also unabhängig von externer Verstärkung und Kontrolle, gehandelt zu haben“ - Ermöglichung von sog. ‚Flow-Erleben‘ für die Schüler - Ermöglichung extrinsischer Motivation durch Gruppenmotivation, Freundschaften, selbstverantwortliche Inanspruchnahme von Experten (auch der Lehrperson) - das Motivationspotenzial kooperativer und handlungsorientierter Lernformen - Ermöglichung individueller Arbeits-/Lernstrategien - Vielfalt, Differenzierung und Wahlmöglichkeiten des Anregungspotenzials von Methoden, Material und Medien - Kultur von Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme zur Habitualisierung von Fleiß, Ausdauer, Pünktlichkeit ... - das (kollektive u./o. individuelle) Angebot zur Hilfestellung und Reflexion/ Gespräche über Arbeitshaltung - das (kollektive u./o. individuelle) Angebot von Konzentrationsübungen etc.
Offenheit als Haltung von LehrerInnen im Kontext von Methodenkompetenz durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Sinnhaftigkeit und Bedeutung von Methodenkompetenz der Schüler - Einsicht in die / Akzeptanz der Notwendigkeit schulischer Förderung von Methodenkompetenz - Bereitschaft, verschiedene Formen (gezieltes versus implizites, beiläufiges Strategie-/Methodenlernen) der Förderung kennenzulernen, zu reflektieren, zu akzeptieren und sich anzueignen - Bereitschaft, entsprechende Maßnahmen zu planen, zu erproben bzw. zu realisieren
Offenheit im Unterricht zur Förderung von Methodenkompetenz durch	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturierungsangebote der Lehrperson zur anlogenen Ausbildung von Strukturierungskompetenzen der Schüler - Ermöglichung eigenständiger, interessenbezogener, inzidenteller Erfahrungen mit Methoden - eine ‚Forscheratmosphäre‘, in der Schüler voneinander Strategien und Arbeitstechniken ‚einfach mitbekommen‘, sich gegenseitig Tipps geben, Methoden erproben etc. - Bereitstellung eines Ideenpools von Methoden durch die Lehrperson (z.B. Forscherheft, Lerntagebuch, Minibücher etc.) - die Möglichkeit, Tipps, Hinweise, Hilfestellung der Lehrperson in Anspruch zu nehmen - Angebote zu Methodendiskussionen - Angebote für Schreib- und Rechenkonferenzen - Angebote für evaluation, monitoring, conferencing ... - Angebote für einen Meta-Unterricht - Formen (z.B. FA, projektorientierter Unterricht), die die Entwicklung einer Fra-gekultur ermöglichen/unterstützen - Ermöglichung von Suchbewegungen und methodenähnlichen Ansätzen - das Einräumen zeitlicher Freiräume - Bereitstellung von Herausforderungen und Angeboten, Aufgaben und Anregungen, die die Entwicklung von Strategien der Problemfindung ermöglichen - Möglichkeit für die Schüler, Strategien und Arbeitstechniken zu wiederholen, zu festigen und zu habitualisieren

Tabelle (13): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte von Offenheit im Kontext von Handlungskompetenz

5.2.2.1.5 Sachkompetenz und die Bedeutung von Offenheit

5.2.2.1.5.1 Fachliche Lernprozesse und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Als Problemstellung im Kontext der für die Schüler wichtigen Sachkompetenzen ergibt sich zunächst die Frage nach den Bedingungen für gelingende Lernprozesse der Schüler, damit sie die erwünschten Fachleistungen auch erlangen. Es ist aus Sicht von Frau Esser nämlich nicht hinreichend, über Ziele des Lernens der Kinder nachzudenken, die Wege dahin aber außer Acht zu lassen. Sie hat darüber klare Vorstellungen und eine in zahlreichen Aspekten mit Lerntheorien übereinstimmende Systematik entwickelt (4.2.3.2.1.1). Sie sieht besonders in der Offenheit der Lehrkraft sowie in der Offenheit des Unterrichts wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen der Schüler.

Offenheit als Haltung von Frau Esser zeigt sich als spezifische Schülerorientierung in ihrer Bereitschaft, sich lerntheoretischen Einsichten zu stellen und entsprechende Bedingungen für die Lernprozesse der Kinder zu schaffen. Im Gefolge leitet die Lehrerin für den Unterricht Dimensionen von Offenheit ab:

- Offenheit für die je spezifische Lernausgangslage, Erfahrung, Lebenswelt sowie die individuell verlaufenden Lernprozesse der Kinder;
- Offenheit für ein ganzheitlich-mehrkanaliges und produktorientiertes Lernen;
- Offenheit für ein spiralförmiges Lernen, bei dem an *Wissensinseln* angeknüpft wird und *Wissensinseln* der Kinder vernetzt werden können;
- Offenheit als Bedingung der Möglichkeit eines durch Kinder selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lernprozesses: offene Impulse; Akzeptanz/Unterstützung vieler Denkwege und Strategien; offene Räume für Experimente, Fehler, Spiele, Schülerkommunikation etc.

Die Tatsache, dass Frau Esser Offenheit von Lehrkräften für diese Einsichten ausdrücklich hervorhebt, lässt den Schluss zu, dass sie eine solche Haltung nicht allgemein voraussetzt.

II. Sachstand und Diskussion

Die Auffassung von Frau Esser (s.o.), dass offene Unterrichtsformen mit den Möglichkeiten vielfältigen Handelns und der Selbstbestimmung durch Schüler geeignet sind, das Lernen der Kinder zu fördern und besonders ihre *Kreativität, unterschiedliche(n) Denkwege und Strategien, Verantwortung für sich und andere (zu) entwickeln*, kann (lern-)theoretisch gestützt werden.

Zunächst ist von einer gemeinsamen Grundlage aller Formen OUs auszugehen, wonach Lernen verstanden wird „als ein natürliches Bedürfnis von Kindern, mehr über die Welt zu erfahren, also für sich zu lernen und sich an der Sache zu orientieren und nicht für die Schule, die Noten, die Anerkennung der Erwachsenen zu lernen“ (Wallraabenstein/Drews 2002, 20).

Nach Ergebnissen der „neuere(n) Lernforschung“ kann allgemein festgestellt werden: „Beim Lernen aktiv sein ist gut, selbst über sein Lernen bestimmen ist besser, aber selbst sein Lernen zu steuern ist am besten“ (Bastian 2003, 3). Knauf (2001, 108) vertritt die Position, dass gerade OU für „Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der

¹ Siehe den Fallbericht in 4.3.2.1.1. Die Bedeutung von OIU aus motivationstheoretischer Sicht haben wir bereits in 5.2.2.1.4 dargestellt.

Kinder förderlich“ ist. Er liefert dafür sowohl eine „qualifikationstheoretische“ als auch eine „lern- und entwicklungstheoretische Begründung“,¹ die im Folgenden kurz referiert werden.²

Qualifikationstheoretische Begründung

Nach der Einschätzung von Knauf kann qualifikationstheoretisch folgendes angenommen werden: „Die regelmäßige Handlungspraxis offenen Unterrichts stärkt den Aufbau zentraler Schlüsselqualifikationen wie Offenheit und Flexibilität, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Lernkompetenz und Eigeninitiative“ (Knauf 2001, 110). Knauf begründet seine Annahme damit, dass Schlüsselqualifikationen nur in „einem Kontinuum an schulischen und außerschulischen Handlungserfahrungen“ angebahnt und gefestigt werden können. Diese Handlungserfahrungen müssen geprägt sein durch:

- Vielfalt und Dichte sozialer Interaktion (zum Aufbau von Kooperationsfähigkeit)
- Verknüpfung von gemeinsamer Planung und Handlungsverantwortung (mit der gleichen Zieldimension)
- Herausforderung an individuelle Entscheidungen, an die Entwicklung eigener Handlungs- und Problemlösestrategien (zum Aufbau von Selbständigkeit, Kreativität, selbstmotiviertem Lernen) (Knauf 2001, 109f).

Im Anschluss an sozialisationstheoretische Ansätze ist davon auszugehen, so Knauf weiter, dass die Handlungserfahrungen „nur durch Häufigkeit, Regelmäßigkeit und Vielfalt eine prägende Wirkung haben, also Sozialisationseffekte auslösen“. OU mit seinen „inhaltlichen und sozialen Situationsstrukturen“ bietet die Bedingung der Möglichkeit für diese erwünschte Sozialisierung bzgl. der Schlüsselqualifikationen. Denn im OU „werden Kinder herausgefordert, Wahlentscheidungen im Hinblick auf Lerngegenstand bzw. Reihenfolge der Aufgaben, in Hinblick auf Lernpartner, -zeiten und -orte zu treffen; sie sind in einem hohen Maße eigenverantwortlich für die Durchführung des Lernprozesses und die Bewertung seines Ergebnisses; zugleich haben sie die Möglichkeit, mit anderen Kindern gemeinsam Aufgaben zu lösen oder punktuell ihre Hilfe in Anspruch zu nehmen bzw. selber Hilfe anzubieten sowie die Ergebniskontrolle gemeinsam durchzuführen oder diese von einem Lernpartner durchführen zu lassen“ (a.a.O., 110). Die damit verbundenen Sozialisierungseffekte treten freilich nur dann ein, wenn den OU eine gewisse Kontinuität auszeichnet und er nicht lediglich in besonderen Ausnahmesituationen praktiziert wird.

Lern- und entwicklungstheoretische Begründung

„Die Lern- und Entwicklungstheorie liefert die wichtigste Argumentationskette für offenen Unterricht“, so Knauf (a.a.O.,110), „weil sie differenzierte Aussagen über die

¹ Als dritten Begründungsstrang für OU führt Knauf die „veränderte Kindheit“ an (a.a.O., 120ff.). Wir können im Rahmen der Arbeit weder die (Lern-)Theorien noch die jeweilige Rezeption durch Knauf kritisch analysieren. Sie thematisieren aus unserer Sicht unterschiedliche Aspekte, schließen sich also nicht aus. Wir beschränken uns auf die Bezüge zum OU und betrachten die Theorien in den für unsere Fragestellung relevanten Aussagen als gesichert.

² An einigen Stellen fügen wir zur Erweiterung der Diskussion und weiteren Absicherung der Argumente zusätzliche Positionen anderer Autoren an. Vgl. a. die Zusammenfassung von Begründungsansätzen für OU, die sich auf unterschiedliche psychologische Theorien stützen, bei Brügelmann (1998, 15f).

Struktur von Handlungen machen kann, in denen sich Lernakte unmittelbar vollziehen oder in denen Lernakte vorbereitet bzw. gefestigt werden.“

Knauf setzt sich mit den gängigen Lern-/Entwicklungstheorien des 20. Jahrhunderts auseinander und legt dar, dass OU besonders geeignete Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen gemäß dieser Theorien bietet.¹

Im **Theoriekonzept Piagets** entspringt Lernen „dem Bedürfnis nach Abbau von Spannungen zwischen Individuum und Umwelt“ und ist damit eine „problemorientierte Auseinandersetzung mit der Umwelt“. Lernen „entspringt also einerseits dem Bedürfnis nach Verstehen von Prozessen und Strukturen in der gegenständlichen und sozialen Welt und andererseits dem Bedürfnis nach Zugewinn an Kompetenz im Umgang mit Personen, Anforderungen, Problemen in der konkreten Lebenswelt. (...) Offener Unterricht, in dem Kinder inhaltliche Wahlmöglichkeiten haben, bietet eher als einseitig lehrergesteuerte Lernformen die Chance, entsprechende Balancen zwischen allgemeiner und spezifisch lebensweltbezogener Kompetenzerweiterung herzustellen“ (a.a.O., 112f).

Außerdem ist Lernen nach Piaget ein aktiv vom Individuum gestalteter Prozess, für den OU gute Voraussetzungen bereitstellt. Schließlich ermöglicht besonders OU einen „aktiv-handelnden Umgang mit konkreten Gegenständen“, eine wichtige Bedingung beim Übergang von der „prä-operationalen zur konkret-operationalen Phase“ in der Stufentheorie Piagets (a.a.O.).

Auch für die (kognitiven) Prozesse der **brunerschen Repräsentationsebenen** (enaktiv, ikonisch, symbolisch) – die einerseits auf Piaget aufbauen, andererseits seine Stufentheorie überschreiten – benötigen Kinder, so Knauf, die insbesondere im OU möglichen „Spielräume, Zeit und Materialien für die Realisierung eigener Entdeckungen, um ihr Wissen und Können und ihre methodischen Fertigkeiten zu erweitern“. Die „Wissens- und/oder Könnenserweiterung“ im Lernprozess der Kinder ist nämlich im brunerschen Verständnis das Ergebnis einer individuell „experimentellen Suchbewegung“ mit einem „Akt der Entdeckung“ (a.a.O., 113f) auf je unterschiedlichen und sich überlagernden Repräsentationsebenen.

Lernfördernd erweist sich im Sinne Bruners das entdeckende Lernen, wie im OU besonders präferiert, auch deshalb, weil das eigenständige „Überwinden von Schwierigkeiten und das Problemlösen“ für den Lerner positiv besetzt sind und daher „Erfolgs-erlebnisse“ und Motivation vermitteln.

Zudem, der „offene Unterricht, der von der Heterogenität der Kinder, ihrer Lerntypen und Lernformen ausgeht“, ermöglicht es, „verschiedene Lernmodi“ (konkret, visual, formal), die den je individuell relevanten Repräsentationsebenen entsprechen, zuzulassen, um so eine individuell-differenzierte Förderung der Schüler zu erreichen (a.a.O., 113). Dieses zuletzt genannte Argument wird auch aus lernbiologischer Sicht gestützt (vgl. u. Vester).

¹ Dass die einzelnen entwicklungs-/lerntheoretischen Konzepte nicht unabhängig von einander zu sehen sind, steht außer Frage. So nimmt etwa „die Diskussion um die Selbstbestimmung von Lernprozessen [...] ihren Ausgangspunkt in Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung“, speziell des Aspektes der „Äquilibration“ (Wagner/Schöll 1992, 6 mit Bezug auf Wenzel 1987, 39). Diesen Zusammenhängen können wir im Rahmen unserer Arbeit nicht weiter nachgehen.

Im Vorteil sieht Knauf OU gegenüber lehrerzentriertem Unterricht ebenfalls gemäß dem **Lernkonzept von Aebli**. Dabei bezieht sich Knauf insbesondere auf die komplexe Lernhandlung des „Problemlösen(s)“ in der Konzeption Aebli, die dann lernwirksam wird, wenn sich die Kinder „mit Problemen auseinandersetzen oder auf Probleme stoßen, die sie mit einem besonderen (persönlichen) Interesse verbinden und daher auch mit Energie und Hartnäckigkeit zu lösen bereit sind“ (a.a.O., 114ff) – Frau Esser spricht in einem vergleichbaren Kontext von besonders erfolgreichen Lernprozessen, wenn sich die Schüler (mit einem Partner) Einsichten *erkämpfen*. In der Begleitung der Schüler sollen LehrerInnen sich dabei an dem „Prinzip der ´minimalen Hilfe`“ orientieren, so Aebli (zit. in: a.a.O.). OU begünstigt vor allem das konkrete praktische Handeln, die Möglichkeiten des Aufbaus „personaler, lebensweltlicher Bezüge zu den Lernthemen“ (besonders wichtig für den Prozess einer Problemlösung mit „Hartnäckigkeit“), die Eigentätigkeit sowie „die Bedeutung selbständig entwickelter Lernhandlungen für den Aufbau nachhaltiger Flexibilität, Kreativität, Krisenresistenz und Freude am Lernen und Problemlösen.“

Brügelmann (1996, 7ff) bezieht sich in seiner Begründung einer „methodisch-organisatorische(n) Öffnung“ des Unterrichts auf das „Kriterium ´Passung` von Aufgaben im Unterricht und Entwicklungsstand des Kindes“ bei Aebli und Heckhausen. Eine methodisch-organisatorische Öffnung sollte danach eine bessere individuelle Passung des Unterrichts bezogen auf unterschiedliches Wissen, Können und Arbeitstempo sowie unterschiedliche Erfahrungen und Lernstile leisten.

Im Anschluss an Vester skizziert Knauf (2001, 116ff) drei Begründungsmomente für OU aus **neurobiologischer Sicht**. Dabei werden Argumente angeführt, die sich Frau Esser ebenfalls zu eigen macht. Zunächst sind es die geeigneteren Strukturen der offenen Unterrichtsformen, „die die Nutzung möglichst mehrerer sinnlicher Eingangskanäle für die Aufnahme von Informationen“ ermöglichen und somit den Schülern ein „mehrkanales Lernen“ eröffnen, insbesondere durch den Einbezug des haptischen Sinneskanals, im Gegensatz zu einem stark auditiv- und visuelllastigen Frontalunterricht.

Ferner ist für den OU konstitutiv, Räume für „Entdecken und Nutzung des eigenen Lerntyps“ bereitzustellen, der neben den bevorzugten Eingangskanälen durch eine eher praktische oder kognitive Problembewältigung, das Arbeits-/Lerntempo, den Grad der Spontaneität sowie die bevorzugte Sozialform gekennzeichnet ist. Darin sind wichtige „Voraussetzungen für den Aufbau effektiver persönlicher Lernstrategien und einer stabilen Lernhaltung“ zu sehen (a.a.O.).

Lernfördernd ist zudem aus Sicht dieser Tradition „die Stimmigkeit der sozialemotionalen Atmosphäre“, da sie die für das Abgleichen, Verknüpfen und Speichern von Informationen wichtige Ausschüttung aktivierender Hormone begünstigt. Auch hier bietet OU mit einer entsprechenden Klassenraumgestaltung, Räumen für die Bedürfnisse der Schüler und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Arbeits-/Lernprozessen etc. gute Bedingungen.

Aktuell kommt in der lerntheoretischen Diskussion dem **systemisch-konstruktivistischen Paradigma** und im Gefolge der Forderung nach Selbstbestimmung schulischen

Lernens eine besondere Relevanz zu (a.a.O.; vgl. a. Möller 2001).¹ Im Mittelpunkt der zugrunde liegenden erkenntnistheoretischen Perspektive steht „die Auffassung, dass Wahrnehmung Konstruktion und Interpretation ist“. Dabei wird durch Vertreter des radikalen Konstruktivismus eine „objektive Wirklichkeit“ negiert (von Glasersfeld 1985; Fölling-Albers 1997), von Vertretern des gemäßigten Konstruktivismus wird dagegen nicht bestritten, „dass es eine externe Realität gibt, sondern nur, dass der Mensch sie direkt erkennen oder abbilden kann. [...] Eine objektive Erkenntnis der Wirklichkeit ist nach diesem Ansatz nicht möglich; jedes Individuum konstruiert seine eigene Sicht von Wirklichkeit“ (Möller 2001, 17).

Im Gefolge der radikal konstruktivistischen Position entstanden weitreichende pädagogisch-didaktische Deduktionen, die in ihren extremen Ausformungen u.a. eine Nichtplanbarkeit von Lernprozessen, den Verzicht auf objektive Lernziele und festgelegte Lerninhalte, eine weitgehende Autonomie des individuellen Lernprozesses sowie eine Negation jeglicher Instruktion propagierten (Möller 2001; Gervè 2002). Diese Schlussfolgerungen lösten eine heftige Kontroverse aus, bei der vor allem die Deduktion didaktischer Konzeptionen aus erkenntnistheoretischen Positionen sowie der Verzicht auf eine empirische Überprüfung bzw. die Ignoranz vorliegender empirischer Ergebnisse kritisiert wurden. Von besonderem Interesse ist in unserem Kontext, dass Kritiker eine „Vereinnahmung dieses Ansatzes für die pauschale Rechtfertigung von Unterrichtsformen (wie Projektunterricht, offener Unterricht, autonomes Lernen)“ sehen, wenn die vorgelegte „Argumentation deduktiv ist und auf empirische Überprüfung verzichtet wird“ (Möller 2001, 18f). Die Kritiker verweisen dabei auf Studien, die gezeigt haben, „dass mangelnde Anleitung und zu hohe Komplexität situierter Lernumgebungen unerwünschte Wirkungen, vor allem die der Überforderung, haben kann. Eine Anpassung der Lernsituation an das Niveau der Lernenden wie auch an den Inhaltsbereich ist daher notwendig. Auch die Kriterien des Lernens in Gruppen und des selbstgesteuerten Lernens werden durch Forschungsergebnisse relativiert“. Möller kommt daher zu dem Fazit, „dass aufgrund empirischer Überprüfungen eine theoretische Differenzierung konstruktivistischer Lernumgebungen notwendig erscheint“ (a.a.O., 23f).

Peschel (2002b, 9ff) argumentiert entgegengesetzt. Er sieht eine so „eingeschränkte Interpretation einzelner Wissenschaften im Bezug auf Begriffe wie Selbststeuerung, Selbstregulierung, Autonomie, Lernkompetenz, dass die Undurchführbarkeit des offenen Ansatzes implizit belegt erscheint, wenn diese Begriffe weitgehend so verwendet werden, dass ihre konsequente Umsetzung von vornherein als unmöglich dargestellt wird“. Nach seiner Einschätzung ist dies darauf zurück zu führen, dass die so genannte

¹ Diese Diskussion, die hier nur angedeutet werden kann, ist nicht auf lerntheoretische Aspekte beschränkt, vielmehr verläuft sie interdisziplinär auf und zwischen den Feldern von Philosophie, Neurobiologie, Soziologie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik (Möller 2001, 16). Weinert (1996 b, 35) weist darauf hin, dass die Forderung nach selbständigem Lernen nicht neu ist und sich in der Diskussion „nicht selten ideologische (autonomes Lernen als Wert an sich), gesellschaftliche (die Notwendigkeit lebenslangen Lernens erfordert die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten) und pädagogisch-psychologische Argumente (günstige kognitive, motivationale und volitionale (= willentliche) Rückwirkungen dieser Methode auf den Lernenden)“ mischen.

„kognitive Wende“, in der man sich in Pädagogik und Psychologie offiziell von Behaviorismus, vom Reiz-Reaktions-Lernen, gelöst hat und zu einer eher konstruktivistischen Auffassung vom Lernen gelangt ist“, nicht konsequent vollzogen wurde und daher „die alten Schemata, Untersuchungsmethoden, Interpretationsweisen und Vorurteile immer noch viel zu stark“ mitschwingen. Er unterstellt dann, dass die „alte Vorstellung der Leistungsmotivationstheorie“ weiterhin Bestand hat: „Lernleistung in der Leistungsgesellschaft kann nur unter Instruktion und Zwang erfolgen“ (a.a.O., 10). Dass die „alte Vorstellung“ noch eine relativ große Bedeutung hat, ist wohl kaum zu bestreiten, dies aber pauschal der Pädagogik und Psychologie sowie den moderat konstruktivistischen oder moderat offenen Unterrichtskonzepten (s.u.) vorzuwerfen, erscheint uns nicht gerechtfertigt, wie die weitere Darstellung zeigen wird.¹

In Relativierung der Bedeutung des radikalen Konstruktivismus für pädagogisch-didaktische Ansätze und durch Rezeption weiterer konstruktivistischer Perspektiven (sozialer Konstruktivismus, konstruktivistische Ansätze der Kognitionspsychologie, situierte Kognition) wurden moderat-pragmatische konstruktivistische Versionen entwickelt. Als allgemeine Grundlage kann dabei gelten, dass „alles Lernen und Verstehen stets Bau und Interpretation des erlebenden Subjekts“ ist (von Glasersfeld; zit. in: Knauf 2001, 117) bzw. dass der „lernende Organismus [...] nicht als passiver Empfänger angesehen werden“ darf, „dessen Wahrnehmungen und kognitive Strukturen ihm kausal von der Außenwelt aufgezungen werden, sondern als ein schöpferisch tätiges Subjekt“ (Huschke-Rhein; zit. in: a.a.O.). Als schöpferischer Akt wird solches Wissen konstruiert (auch rekonstruiert und dekonstruiert), das für das Subjekt „viabel“ ist, d.h. „gangbar, passend, brauchbar, funktional“ (Siebert; zit. in: a.a.O., 118). Lernen des Subjekts hat – wie schon von Aebli betont (s.o.) – also etwas mit seinen „Bedürfnissen, Erwartungen, zu lösenden Problemen, mit den [...] persönlich wichtigen Dingen zu tun“ (a.a.O.), mit dem „Aufbau neuer Sinnstrukturen“ (Wallrabenstein/Drews 2002, 20).

Aneignung von Wissen ist nach Konrad/Traub (1999, 65 mit Bezug auf Gerstenmaier/Mandl 1995)² wie folgt vorstellbar:

¹ Neben der allgemeinen Kritik problematisiert Peschel, dass man in den gängigen Konzepten selbstgesteuerten Lernens (speziell bei Konrad/Traub 1999) „den hochkomplexen Prozess des Lernens [...] auf bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in vorbestimmter Weise ablaufen bzw. ablaufen sollten“, degradiert und daraus im Gefolge ein „Lernstrategietraining“ (s.u.) ableitet (a.a.O., 12). Konkret benennt er mit Bezug auf Konrad/Traub (1999, 43f) als solche Fähigkeiten und Fertigkeiten: „das eigene Lernen vorbereiten können; die notwendigen Lernschritte ausführen; Lernen selbst regulieren; sich selbst Feedback geben; Konzentration und Motivation aufrechterhalten“. Die weiteren Ausführungen Peschels lassen u.E. die Vermutung zu, dass er nicht grundsätzlich die Sinnhaftigkeit/Notwendigkeit von entsprechenden Fähigkeiten/Fertigkeiten für selbstgesteuerte Lernprozesse anzweifelt, sondern einen (unterstellten) Zwang zur Regelmäßigkeit. Zweimal spricht er an anderer Stelle (a.a.O., 22) selbst von „zu erlernenden (metakognitiven) Strategien“ („z.B. Analyseprozesse, Planungsprozesse, Überwachungsprozesse, Bewertungsprozesse“), die, so ist ihm zuzustimmen, nicht als „lineare Abfolgen und Rezepte“ zu verstehen sind und „keineswegs als Metawissen vom Lernenden formulierbar oder explizit reflektiert werden“ müssen, wir fügen hinzu, dass dies aber auch nicht ausgeschlossen zu werden braucht.

² Vgl. a. Reinmann-Rothmeier/Mandl (1996). Sie beschreiben den Wissenserwerb als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, sozialen und situativen Prozess (vgl. a. Lankes 1997, 10ff).

- Wissen wird nicht durch die bloße Reproduktion von Informationen, sondern in einem aktiven Konstruktionsprozess erworben;
- die eingesetzten Konstruktionsprozesse sind individuell verschieden; deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch;
- Wissen ist immer subjektives Wissen, das durch wahrnehmungsbedingte Erfahrungen entsteht;
- neues Wissen impliziert die Umstrukturierung bereits vorhandenen Wissens; der soziale Kontext, das soziale Aushandeln von Bedeutungen, sind beim Lernen ausschlaggebend;
- von besonderer Bedeutung ist das Prinzip der Selbstorganisation; der Mensch als in sich geschlossenes System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt;
- zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns ist der Einsatz metakognitiver Fertigkeiten wesentlich (Konrad/Traub 1999, 65).

Für die Planung und Durchführung von Unterricht ist nach Möller (2001, 26f; vgl. a. Mandl/Reinmann-Rothmeier 1995, 34) entscheidend, „die Aktivität der Lernenden im individuell und sozial beeinflussten Lernprozess, die subjektive und individuell geistige Verarbeitung, die Integration des neu aufgebauten Wissens in bestehendes Wissen und nicht zuletzt die Anwendung und Überprüfung des neu konzipierten Wissens. Der Lehrende hat die Aufgabe, diesen Konstruktionsprozess durch geeignete Maßnahmen zu ermöglichen und zu fördern. Eine instruktive Vermittlung fertiger Konzepte führt aus konstruktivistischer Sicht zu tragem, nicht verstandenem Wissen“. Anstelle von direkter Instruktion sollte die Lehrkraft die Konstruktion von Wissen durch geeignete Maßnahmen anregen.

Träges Wissen als häufiges Resultat eines kontextlosen Lernens wird auch bei Gerstenmaier/Mandl (1995, 867) und Peschel (2002b, 28f) beklagt. „Als Ursache dieser für das Lehren und Lernen zentralen Probleme identifizieren fast alle Kritiker die fehlende Einbettung des Lernens in authentische Kontexte“ (Gerstenmaier/Mandl 1995, 867; vgl. a. Fölling-Albers 1997).¹ Eine kontextuale Einbettung sollte u.E. auf drei Ebenen erfolgen:

- der Erwerb von Wissen/Kompetenzen sollte in dem (authentischen) Kontext verankert werden bzw. bleiben, der ihm seine Bedeutung verleiht;
- der Erwerb von Wissen/Kompetenzen sollte einen (authentischen) Anwendungsbezug eröffnen;
- der Erwerb von Wissen/Kompetenzen sollte in Kontexte bereits vorhandenen Wissens eingebettet werden können (Frau Esser spricht von einer Vernetzung der Wissensinseln).

Ein solcher Erwerb von Wissen/Kompetenzen muss als ganzheitlicher Prozess (und nicht etwa als Stufenabfolge) gesehen werden, als „aktives und selbstreguliertes Lernen (Gerstenmaier/Mandl 1995, 867; vgl. a. Peschel 2002b, 28ff u. Hartinger 1997, 229). Knauf verweist ferner darauf, dass nach systemischem Verständnis der „Grundtendenz zur Lernresistenz“ („weil Systeme, so auch der Mensch, strukturkonservativ sind“) dadurch begegnet werden kann, dass der Lerner Möglichkeiten erhält, das neue Wissen

¹ Voigt (1998, 129f) weist allerdings für die Mathematikdidaktik schlüssig auf die Grenzen hin, „mathematische Aktivitäten in lebensnahe Sachkontexte einzubinden“ (z.B. Subtraktion negativer Zahlen und Multiplikation mit Brüchen).

in das bereits bestehende System resp. die „vorhandenen Strukturen einbauen“ zu können (Knauf 2001, 119f; vgl. a. Möller 2001, 26).

Möller (2001, 25) führt einige Unterrichtsformen an, in denen gemäß der vorab genannten Kriterien „konstruktivistisch unterrichtet werden kann“: das entdeckende Lernen, der sokratische Dialog, das Problemgespräch und der Frontalunterricht („allerdings gut geführt“). Es überrascht, dass hier offene Unterrichtsformen außen vor bleiben. Dies wird nicht begründet und erschließt sich auch nicht aus der Gesamtargumentation. Wenn auch nicht *expressis verbis* ausgeführt, so ist doch nicht auszuschließen, dass Möller – mit Verweis auf eine „pauschale Rechtfertigung“ OUs mit konstruktivistischen Ansätzen und dem Vorwurf des Verzichts resp. der Ignoranz empirischer Überprüfungen (s.o.) – offene Unterrichtsformen diskreditiert. Eine solche Haltung wäre ihrerseits pauschal und verzichtete auf eine differenzierte Abwägung von Chancen und Grenzen dieser Unterrichtsformen gerade aus konstruktivistischer Perspektive, wie sie von Möller selbst vorgebracht wird (s.o.). Außerdem würde sie ihrerseits auf die Kenntnisnahme von (zugegeben noch nicht hinreichend dichten) empirischen Ergebnissen zu OU (s.u.), die keineswegs eine pauschale Kritik aus einer moderat konstruktivistischen Sicht gerechtfertigt erscheinen lassen, verzichten.

Zu einer weniger kritischen (als der von uns vorgetragenen) Einschätzung der Haltung Möllers gegenüber offenen Unterrichtsformen kommt offensichtlich Gervè (2002, 191). Er sieht in ausdrücklicher Berufung auf Möller in den moderat-konstruktivistischen Modellen, „welche eine Balance suchen zwischen Instruktion und Konstruktion [...] ein tragfähiges Theoriefundament“ für Freie Arbeit.

Auch für Knauf (2001) kennzeichnen OU gerade solche Strukturmomente, die ein Lernen aus konstruktivistischer Sicht begünstigen. Für die unterrichtliche Praxis leitet er aus dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz die folgenden „Postulate“ ab, denen nach seiner Einschätzung besonders im OU entsprochen werden kann und zu denen die Position von Frau Esser (5.2.3.2.1.1) zahlreiche Parallelen aufweist:

- Instruktion sollte im Unterricht zurückgefahren werden, um Zeit für selbstorganisierte ‚autopoietische‘ Lernprozesse zu schaffen, die tiefgreifender kognitive Strukturen prägen und selbstverständlicher mit den vorhandenen Kompetenzen vernetzt werden können.
- Lernen in der Schule sollte möglichst weitgehend mit den individuellen Kompetenzbedürfnissen und Lernmotiven kompatibel sein und sich auf den Lebenszusammenhang der Kinder beziehen, damit es für die einzelnen Kinder sinnvoll, nützlich, also ‚viabel‘ ist.
- Sozialeemotionales Klima im Unterricht und räumlich-gegenständliche sowie ästhetische Faktoren des Lernens sollten als Elemente eines ‚zirkulären‘ Wirkzusammenhangs genutzt und gestärkt werden, um lernfördernde Effekte auszulösen.
- Der Unterricht sollte – je nach Lernoffenheit bzw. Lernhemmungen der Kinder – aufbauen- des, komplementäres Lernen (Assimilation) erleichtern, aber auch Störungen und Herausforderungen für die Rekonstruktion vorhandener Strukturen ermöglichen [...].
- Lernen sollte einen hohen Grad an Anschaulichkeit aufweisen und die Kreativität der Kinder herausfordern [...] (Knauf 2001, 119f).

Selbstbestimmtes / -gesteuertes Lernen¹

„Selbstbildungsfähigkeit“ ist aus der Sicht von Haarmann (1989a, 6) „jedem Kind von Natur aus mitgegeben“. Geöffneter Unterricht schlägt „konsequent die Brücke“ zwischen dieser „wichtigsten Lernvoraussetzung und dem wichtigsten Lernziel des Unterrichts [...] dem Selbstbestimmungsrecht, das die Verfassung jedem Staatsbürger gewährt!“

Der Aktivität bzw. Selbstbestimmung /-steuerung des Lernprozesses durch das lernende Subjekt wird sowohl von Frau Esser als auch in den skizzierten Lerntheorien eine besondere Bedeutung beigemessen. Außerdem gehört Selbstbestimmung zu den grundlegenden Merkmalen der verschiedenen Konzeptionen OUs (vgl. Fölling-Albers/Hartertinger 2002, 40; Traub 2003) und wird von Theoretikern (zumindest im US-amerikanischen Raum) als „Kernvariable offenen Unterrichts“ postuliert (Kasper 1988, 63).

Nicht in gleicher Weise einhellig ist die Sicht von LehrerInnen. Einerseits äußern etwa befragte Lehrkräfte mit Freiarbeitspraxis in der BRD, dass sie „die traditionelle Lehrer-Perspektive [...] in der Tendenz zu Gunsten einer Kinder-Lerner-Perspektive“ aufgeben und die Kinder „als Akteure ihres Lernens“ begreifen (Wallrabenstein 2002, 95f).² Auch in Studien von Brügelmann (1997a, 15) messen die befragten LehrerInnen der Förderung von Selbstständigkeit, Individualisierung etc. einen hohen Stellenwert bei. Andererseits zeigte sich in us-amerikanischen Studien eine „Konfusion“ insofern, als „daß die von den Theoretikern postulierte Kernvariable offenen Unterrichts, nämlich ‚größere Selbstbestimmung der Lernenden‘ von der Mehrheit der Lehrenden nicht in den Vordergrund gerückt oder sogar abgelehnt wurde“ (Kasper 1988, 63).³

Dies ist evtl. darauf zurückzuführen, dass eine zunehmende Selbstständigkeit der Schüler Unsicherheiten und Misstrauen bei LehrerInnen auslösen kann, und dies auch bei solchen Lehrpersonen, die durch eine Umstellung ihres Unterrichts bewusst die Selbstständigkeit fördern möchten. Davon berichten jedenfalls Cohn u.a. (1997). In ihrem Erfahrungsbericht zeigt sich „ein tiefes Misstrauen gegenüber der sichtbar werdenden Selbstständigkeit der Kinder“, die sich als Folge der Einführung von Wochenplanarbeit und vor allem der Beteiligung an der Planung sowie einer Individualisierung einstellte. Besonders im Blickpunkt standen dabei Fragen der Kontrolle von Schülerleistung und der Umgang mit Vorgaben des Lehrplans. Persönlichkeitsorientierte Supervisionen halfen den betreffenden LehrerInnen die Spannungen auszuhalten. Nach entsprechenden positiven Erfahrungen berichteten die LehrerInnen dann:

¹ Die Terminologie und die jeweilige Bedeutung ist in der Literatur vielfältig und basiert z.T. auf unterschiedlichen Traditionen. Häufig sind die Bezeichnungen im Sinne „schwebender Leitbegriffe“ (Kasper) zu verstehen (Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Selbstregulierung, Autonomie, Mündigkeit, Selbstorganisation ... des Lernens; vgl. Kasper 1988, 65; Peschel 2002b, 11; Konrad 2003, 14). Wir verwenden daher die Begriffe Selbstbestimmung und Selbststeuerung synonym, da wir im Rahmen unserer Arbeit keine weitergehende Analyse leisten können. Vgl. a. die Hinweise zur langen philosophisch-pädagogische Tradition der Kritik an rezeptivem Lernen und der Forderung nach Selbsttätigkeit des Lernenden bei Drews u.a. (2000, 23 ff).

² Entsprechende Lern- und Unterrichtskulturen sind bisher noch wenig erforscht (Keitel 2003).

³ Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass die angeführten Autoren keine einheitliche Terminologie und Interpretation von Selbstbestimmung bzw. selbstbestimmtem Lernen verwenden, so dass hier keine Gegenüberstellung im engeren Sinne erfolgen kann.

Sobald wir den Mut gefunden hatten, den Schülern größere Freiräume zu lassen, bewiesen sie uns, dass sie sich selbst auf die Suche nach ihren Lernwegen machen konnten und dass unsere Ängste unbegründet waren: Weder Chaos noch Anarchie traten ein. Wir lernten, darauf zu verzichten, immer alle Fäden in der Hand haben zu müssen, was uns der Wochenplan noch weitgehend ermöglicht hatte. Diese neuen Erfahrungen mit dem selbständigen Lernen der Schüler führte allerdings bald über die reine Wochenplanarbeit hinaus. Wir haben konsequentere Formen der Öffnung gefunden und praktiziert (Cohn u.a. 1997, 102).

Zwei **Begründungsebenen** für selbstbestimmtes Lernen, die in ihrer Argumentation sorgfältig zu unterscheiden sind (Brügelmann 2001, 48), können aufgezeigt werden (wie bei Haarmann schon angedeutet; s.o.):

- die 'empirische' Begründung von Selbstbestimmung wegen einer angeblich höheren Lernwirksamkeit frei gewählter Arbeit;
- die 'normative' Begründung von Selbstbestimmung aus Respekt vor den Rechten der Kinder (Brügelmann 2001, 48).

Brügelmann geht beiden Begründungsargumenten nach. Für die erste Ebene, die Ebene der Lernwirksamkeit, stellt er nach eingehender Analyse entsprechender Studien (s.u. sowie 2.4.2) fest, dass „mehr Selbstbestimmung zumindest nicht schadet“ (a.a.O., 49). Seine Schlussfolgerung daraus für die zweite Ebene: Dann „kann man normative Argumente offener diskutieren, z.B. das Postulat: Die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen darf anderen Zielen nicht untergeordnet, die Gegenwart der Kinder darf nicht für eine von Erwachsenen gedachte Zukunft instrumentalisiert werden“ (a.a.O. mit Verweis auf die entsprechende UN-Charta).

Auch Schulz (1989, 36) verweist auf die Bedeutung der anthropologisch-gesellschaftlichen Dimension selbstgesteuerten Lernens. Schüler als Subjekte des eigenen Lernprozesses anzusehen bedeutet, sie „mit vollem Recht auf ihre Anerkennung als eigenständige Personen“, wenn auch in einem anderen Stadium der Entwicklung, anzusehen. Dies schließt ein Aufzwingen mit „List und Gewalt“ von Vorstellungen des Lehrenden (u.a. des Lehrplans) aus. Vielmehr sind Bemühungen um einen „möglichst herrschaftsfreien Dialog“ nötig, der den Schülern, aber auch den LehrerInnen Verantwortung abverlangt.¹

Dieses notwendige 'Mehr' an Verantwortungsbereitschaft und -fähigkeit wächst mit der jeweils eingeräumten Verantwortung. Denn es ist davon auszugehen, dass selbstorganisiertes Lernen – neben der Frage von Lernwirksamkeit – persönlichkeitsstabilisierende Effekte im Sinne einer Ich-Stärkung zeitigt (vgl. Heursen 1996, 79).²

¹ Vgl. bei Schulz (a.a.O., 36) die besonders für die LehrerInnen entwickelten Verantwortungsbereiche. Komplementäre Verantwortungsbereiche der Schüler werden lediglich in allgemeiner Form gefordert, nicht aber expliziert.

Prange (1983, 120) betont in seinem Konzept des „pragmatischen Lernens“ noch stärker die Verantwortung der Lehrkraft. Einerseits soll Unterricht das Miteinander von LehrerInnen und Schülern, partnerschaftliches Handeln und die Selbständigkeit der Schüler fördern, andererseits hat die Lehrkraft letzte Verantwortung für die Arbeit der Schüler. „Diese Stellung ist nicht ein Argument für blinde Willkür“, so Prange, „sie enthält die Pflicht (im Sinne einer nicht aufhebbaren Aufgabe), Hüter des Unterrichtszwecks zu sein“.

² Einen anderen Aspekt von Verantwortung thematisiert Hacker (1997b, 48ff mit Bezug auf Heid 1996). Er stellt die bipolare Struktur von Lernprozessen der Schüler zwischen „Ermöglichung und Steuerung“ durch den Lehrenden in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Wengleich es nach seiner Einschätzung nicht um eine

Fragt man nach einem allgemeinen **Verständnis selbstbestimmten Lernens**, so kann zunächst festgestellt werden: „Lernende können als selbstgesteuert bezeichnet werden, wenn sie in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, willentlicher oder verhaltensmäßiger Art) ergreifen und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwachen, regulieren und bewerten“ (Zimmermann; zit. in: Konrad 2003, 14).

Giest (2001, 86) grenzt „Lernen als selbstregulierten Prozess der Konstruktion von Wissen“ von einem „Lernen als Übernahme, Speicherung und Repetition alten Wissens ab“. Daraus ergibt sich eine veränderte LehrerInnenrolle: „von der Übermittlung fertigen Wissens hin zur Unterstützung und Hilfe bei der selbstregulierten Wissenskonstruktion“.¹

Lernen ist nach gängiger Auffassung „grundsätzlich sowohl selbst- wie auch fremdgesteuert“ (Schiefele/Pekrun 1996; zit. in: Gudjons 2003b, 7), eine Debatte der „unfruchtbaren Alternative, Fremdsteuerung oder Selbststeuerung“ (Schulz 1986, 65) erscheint daher obsolet. Selbst- und Fremdsteuerung stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander, so dass im einzelnen Lernprozess der Grad der Selbststeuerung und der Grad der Fremdsteuerung abhängig von einander variieren. Lernen vollzieht sich also auf einem „Kontinuum mit zwei Extremen“: „der reinen Selbststeuerung und der reinen Fremdsteuerung, die beide praktisch kaum vorkommen“ (Reinmann-Rothmeier 2003, 11 mit Bezug auf Simons).²

Die verschiedenen lehr-lerntheoretischen Ansätze stimmen nach Reinmann-Rothmeier (a.a.O.) darin überein, dass die unterschiedlichen Lernformen („Kenntnis- und Fertigkeitserwerb, Verstehen und Aneignung“) „nur unter aktiver mentaler und/oder körperlicher Beteiligung des Lernenden vonstatten gehen“. „Lernen – das war nie anders [...] und das wird unter denkbaren Umständen wohl auch nie anders sein – muß der Schüler selbst“, in welcher Unterrichtsform auch immer (Heid 1996, 160). Dies gilt zunächst für die eher kognitive Ebene der Informationsaufnahme, -erarbeitung, Anwendung etc. Aber Lernen ist auch von Gefühlen (Ärger, Freude, Angst, Interesse etc.)

grundsätzliche Abschaffung von Steuerung durch den Lehrenden gehen kann, so sollte die Ermöglichung von Lernaktivitäten eindeutig Präferenz erhalten. Hacker begründet dies mit der Bedeutung bzw. dem Aufbau von „Lernverantwortung“ auf Seiten der Schüler im Rahmen erfolgreicher Lernprozesse sowie einer Verlagerung von „Steuerungsinstrumenten“ auf die Schüler, „um diese in den Stand und in die Lage zu versetzen, mit Hilfe dieser Instrumente sicherer, rascher, angenehmer und gründlicher lernen zu können“ und dies auch außerhalb der Schule.

¹ Müller/Fuchs (2004) sprechen von Antagogik und grenzen sie als „übergeordnetes Konzept für selbstkompetentes, selbstwirksames Lernen“ von Pädagogik als am Lehren und der Lehrkraft orientiertes Lernen ab. Vgl. a. die Überlegungen Müllers (2004b) zu ‚Generierendem Lernen‘.

² Vgl. das „Modell eines entwicklungsfördernden Unterrichts“ bei Giest (2001), in dem er das Verhältnis zwischen eigen- und fremdreguliertem Lernen austariert und unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses zuweist:

- die erste Phase intendiert ein „eigenreguliertes Lernen“, das an die Lebenswelt der Schüler anknüpft und damit Problemstellungen u. Fragen in den Sinnhorizont der Schüler rücken lässt
- in der zweiten Phase soll der Schüler sich über „fremdregulierende Hilfe durch den Lehrer [...] bereits in der Gesellschaft vorhandenes Wissen reproduzierend, aber sinnstiftend“ aneignen
- die dritte Phase verfolgt wiederum eigenregulierendes Lernen, allerdings „auf höherem Niveau der Anforderungsbewältigung“.

begleitet, die sich „besonders hartnäckig einer Kontrolle von außen“ entziehen und daher von einer Selbststeuerung abhängig sind (Reinmann-Rothmeier 2003, 11).

Wie schon festgestellt, ist (schulisches) Lernen immer auch graduell fremdbestimmt und zwar durch Lehrende, Gesellschaft, Mitschüler, (evtl.) außerschulische Experten; durch Lehrpläne, Fächer, Zeiten, Abläufe etc.; durch Bücher, Bilder, Texte, Spiele, Materialien, Software etc. (a.a.O.; vgl. a. Gudjons 2003b, 7).

Kasper (1988, 65) betont weitere wesentliche Aspekte auf dem „Weg des Lernens“ in offenen Unterrichtsformen. Zunächst verweist sie darauf, dass „die Genese von Erfahrungsstrukturen, [...] bewußt vor das Resultat, die Fähigkeit zu lernen vor das Resultatwissen“ tritt. Zudem wird Lernen „in erster Linie als ein ‚Prozeß des Sinnstiftens‘, des inneren Weltmodells, das jedes Individuum schon aufgebaut hat, verstanden“. In diesem Prozess beinhalten „Offene Lernprozesse [...] ‚gemeinsame Anstrengungen um ein Ergebnis unter Achtung der Beiträge der anderen‘. Insofern tendieren offene Lernwege eher auf ein ‚kommunikatives Geschehen‘ als auf einen richtungsbestimmenden, sachstrukturell festgelegten Lehrgang“.

Die Selbst- und Fremdsteuerung bezieht sich auf drei Dimensionen, wobei der Lernende einzelne, mehrere oder alle drei Dimensionen in eigene Verantwortung nehmen kann. Eine einheitliche Antwort darauf, ab wann man dabei von selbstbestimmtem /-gesteuertem Lernen sprechen kann, gibt es nicht (Reinmann-Rothmeier 2003, 11):

- Ziele und Inhalte des Lernens (was und woraufhin?),
- auf die Lernwege bzw. Lernmethoden und Sozialformen des Lernens (wie, womit und mit wem?)
- und auf die Koordination des Lernens (wann, wo und wie lange?) (a.a.O.).

In schulisch initiierten Lernprozessen kann selbstgesteuertes Lernen Voraussetzung, Methode und Ziel zugleich sein (Weinert 1982; Heymann 1996).

Voraussetzung im Sinne der schon genannten „Selbstbildungsfähigkeit, die jedem Kind von Natur aus mitgegeben ist“ (Haarmann 1989a, 6). Lernen ohne ein Mindestmaß an Selbstbildungsfähigkeit ist nicht möglich, da jede Konstruktion von Wissen Eigentätigkeit des lernenden Subjekts voraussetzt. Diese natürliche Selbstbildungsfähigkeit muss durch Lernen sukzessiv ausgebaut werden, sodass eine erweiterte Selbstbildungsfähigkeit im Sinne eines Spiralprozesses wiederum die Voraussetzung für komplexeres Lernen wird. Dabei kommt der Fähigkeit zur Selbstreflexion des Lernprozesses die zentrale Bedeutung zu: Planung, prozessuale Begleitung und Reflexion der Lernaktivitäten. Hier sollten lernbegleitende Verfahren wie gemeinsame und individuelle Reflexionen, Lerntagebücher und Portfolios eingesetzt werden (Lipowsky 2002, 148).

Als (Bildungs-)Ziel steht in der Pädagogik Selbststeuerung Lernender und Selbstbestimmung verantwortlich Handelnder im Sinne von Mündigkeit allgemein in hohem Ansehen und kann als eine der zentralen Intentionen schulischer Bemühungen angesehen werden (vgl. z.B. Brügelmann 2001; Bastian 1995b).

Weg und Methode von der Voraussetzung zum Ziel sind dagegen umstritten. Anders formuliert, „das Verhältnis von Selbstbestimmung als ‚Ziel‘ und von Selbstbestimmung als ‚Verfahrensprinzip‘ des Unterrichts“ ist zu bestimmen (Brügelmann 2001, 49). Für Brügelmann konkurrieren diesbzgl. vier Positionen miteinander:

- Kinder können noch nicht selbst steuern, was sie tun wollen/sollen, aber es ist die Aufgabe der Schule sie dazu zu befähigen, es später zu können, d.h. sie auf Selbstständigkeit gezielt vorzubereiten.
- Kinder können noch nicht allein steuern, was sie tun wollen/sollen, aber sie können es, wenn wir sie dabei unterstützen, und diese Unterstützung ist möglichst sparsam zu dosieren, um die Entwicklung der Kinder zur Selbstständigkeit zu fördern.
- Kinder können noch nicht selbst steuern, was sie tun wollen/sollen, aber sie lernen es (und sie lernen es nur) indem sie es tun; deshalb sollte die Schule ihnen Gelegenheit dazu geben, wo immer dies machbar ist.
- Kinder können selbst steuern, was sie tun wollen/sollen – zumindest können sie es nicht schlechter als Erwachsene, darum darf die Schule in ihre Freiheit nur eingreifen, wo höhere Rechtsgüter auf dem Spiel stehen (welche Rechte als höherwertig einzuschätzen sind, ist dann ein erneuter Streitpunkt) (a.a.O.).

Aus der Sicht Brügelmanns ist die Zuordnung der einzelnen Lehrkraft zu einer der vier Positionen von ihrem „Menschenbild“ abhängig und von „ihrer Schultheorie, d.h. von ihrer Sicht des Auftrags und der tatsächlichen Funktion der Schule in der Gesellschaft“ (a.a.O.).

Diese grundsätzliche Zuordnung ist u.E. zu ergänzen durch Reflexionen auf der Planungs- und Durchführungsebene, die die Alltagsentscheidungen der LehrerInnen für mehr oder weniger Selbststeuerung ebenso mitbeeinflussen (sollten): welchen Entwicklungsstand hat die Lerngruppe bzw. haben einzelne Kinder, welcher Unterrichtsgegenstand/Sachverhalt steht in welchem Unterrichtsfach an, auf welche Dimension (s.o.) sollte/kann sich Selbststeuerung beziehen: Ziele/Inhalte, Lernmethoden und Sozialformen oder die Koordination des Lernens?

Vorbehalte¹

Neben den besonderen Chancen, die aus lerntheoretischer Sicht mit selbstgesteuertem Lernen bzw. einem entsprechend offenen Unterricht verbunden sind, werden auch Vorbehalte artikuliert. Offenheit von LehrerInnen zeigt sich nicht zuletzt im Umgang mit entsprechenden Anfragen an ihren OU.

Ein **erster Vorbehalt** ist in der Frage zu sehen, ob Schüler in der Lage sind, sich eigenständig angemessene und sinnvolle Aufgaben (Themen/Inhalte/Probleme) im Sinne einer Gegenwarts- und Zukunftsorientierung zu stellen bzw. auszuwählen. Anders formuliert: Weiß der Schüler überhaupt, wo er hin will, kennt er die Ziele seines Lernens? (Gudjons 2003b, 6). Werden diese Ziele, sofern vorhanden, einem Allgemeinbildungsanspruch gerecht?

In den gängigen Modellen zum selbstgesteuerten Lernen nehmen die Schüler zwar Einfluss auf den Inhalt des zu Lernenden, eine grundsätzliche Selbstbestimmung der Lerngegenstände und Lernziele durch den einzelnen Schüler ist aber nicht vorgesehen.²

¹ Die im Folgenden vorgetragenen Vorbehalte bzw. die entsprechende Diskussionen lassen sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen (z.B. Inhalte und Anspruchsniveau).

² Vgl. etwa die themenbezogenen Aufsätze in: Pädagogik 5/2003. Brügelmann (1996, 21 u. 23) benennt allerdings Beispiele, die zumindest als weitgehender Verzicht auf inhaltliche Vorgaben angesehen werden können: Die Praxis des „weißen Blattes“ in einem „radikal Offenen Unterricht“ von Zehnpfennig (vgl. a. die Beschreibung dieses Unterrichts bei Peschel 1995, 25ff u. 2002a, 111ff) und die „Welterkundung“ bei

Einer radikalen Forderung nach inhaltlicher Selbstbestimmung müssten mehrere schwer begründbare Annahmen zugrunde liegen:

Man würde Entwicklung als „bloße endogen bestimmte Reifung“ verstehen (Brügelmann 2001, 49), deren Ziel in jedem einzelnen Kind liegt und deren Ergebnis grundsätzlich offen ist. Damit würde man sich auch von der gesamten Argumentation bzgl. sinnvoller/notwendiger Kompetenzfelder, Schlüsselqualifikationen, Standards und Bildung einer zeitgemäßen Grundschularbeit verabschieden (s.o.).

Oder man unterstellt, dass alle Schüler einen entsprechenden Überblick über diese Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen etc. haben, was schon für Lehrende eine besondere Herausforderung darstellt, und sich auch aneignen wollen. Damit würde das, was die Schüler aus Sicht der Lehrenden, die stellvertretend für eine demokratisch verfasste Gesellschaft handeln, lernen sollen, ohne jegliches (intentionales) Zutun des Lehrenden kongruent sein mit dem, was die Schüler aus sich heraus wollen. Sollen und Wollen würden also in eins fallen.

Unterstellt würde damit ein gleichsam natürliches und unbeeinflusstes Interesse, ein Interesse ´an sich`, der Schüler an den (demokratisch legitimierten) konkreten Lerninhalten. Eine solche „romantische Verabsolutierung des kindlichen Subjekts“ unter schlägt die Prägung der kindlichen Wünsche durch die alltäglich, immer mehr schon medial vermittelte vorgängige und begleitende Sozialisation und liefert es damit dieser aus. Sie enthält dem Heranwachsenden den vollen Ertrag des bereits gesellschaftlich Erarbeiteten vor und ist deshalb keine angemessene ´Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache`. Sie halbiert die Humanität, indem sie den Menschen als Kind auf Kosten des Menschen als Erwachsenen ernst zu nehmen versucht“ (Schulz 1989, 31 mit Bezug auf Bernfeld und Apel; vgl. a. Heid 1996; Heymann 1996, 127).

Ramseser u.a., in der „die Kinder nicht länger an Themen und Inhalten arbeiten, die in Lehrplänen vorgegeben sind, sondern sie sollen ´ihren eigenen Fragen nachgehen` und ´dabei` Interpretations- und Darstellungsmuster der Erwachsenen für die von ihnen untersuchten Probleme kennenlernen“.

Allerdings, auch in dem OU von Zehnpfennig werden die „Inhalte und Anlässe für das Lernen“ durch „Impulse einzelner Kinder“, aber auch durch Impulse der Lehrerin angestoßen, weiterentwickelt und („maßgeblich“) gesteuert (Peschel 2002a, 121ff), was immer dies konkret im Unterricht bedeutet. Auch in dem ebenfalls als radikal geöffnet bezeichneten Unterricht von Peschel (Brügelmann 2003, 63) gibt es eine „Orientierung“ an „Lehrplanvorgaben“. Denn Peschel bezeichnet die „Erfüllung des Lehrplans“ als einen „verschwindend kleinen Teilbereich des Lernerfolgs“ der Schüler (Peschel 2002a, 162), wie auch immer dies zu verstehen ist. Nachweisbar beziehen sich zwei von drei „Komponenten“ von Peshels Konzept auf Vorgaben/Einflüsse durch Lehrplan und Lehrer:

- „eine Zusammenstellung der grundlegenden Anforderungen der Fächer als Minimalkonsens bezüglich der in der Schulzeit auf jeden Fall abzudeckenden Inhalte;
- [...]
- und eine Sammlung von Impulsen, die den Schülern zur Auseinandersetzung mit der Sache herausfordern können, und dem Lehrer beispielhaft seine neue Rolle als Impulsgeber und Lernbegleiter aufzeigen“ (a.a.O., 163).

Heid (1996, 167), der sich gegen die übliche Forderung nach Öffnung des Unterrichts wendet bzw. eine mangelnde Begründungslogik beklagt, hält den „(unentbehrlichen) Entschluß Lehrender“ als für konstitutiv für jede Art von Unterricht, „die für unterrichtliche Entscheidungen und Handlungen vorausgesetzten Kriterien und Gründe selbst und unter redlicher Würdigung manifester Bedürfnisse Lernender zu reflektieren sowie von Lernenden sanktionsfrei befragen zu lassen“. Erst dadurch, so Heid, wird eine Perspektive eröffnet, „die man ´offen` nennen, aber doch eigentlich für jeden erziehenden Unterricht fordern kann“.

Selbst aus der Sicht ausgewiesener Protagonisten der Bewegung des OUs kann für schulisches Lernen nicht auf einen inhaltlichen Kanon verzichtet werden. Sie erteilen der Beliebigkeit und Zufälligkeit von Inhalten resp. Kompetenzen eine Absage. Dem entspricht auf allgemeiner Ebene auch die Einschätzung von LehrerInnen mit OU, so ein empirischer Befund Brügelmanns (1997a,15). In einer Befragung geben lediglich zwölf Prozent der LehrerInnen mit OU an, dass sie eine Mitbestimmung der Lerninhalte durch die Schüler („didaktisch-inhaltlich“) mit OU verbinden.

Nach dem Verständnis von Ramseger (zit. in: Schulz 1989, 35) lassen sich „die inhaltlichen Aufgaben pädagogischen Handelns weder aus den Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, noch aus dem Vorverständnis, den Bedingungen und Erfahrungen der Heranwachsenden unmittelbar bestimmen“.

Für Gervè (2002, 184) bedeutet Offenheit (im Zusammenhang mit FA) zwar einerseits Beteiligung an der Festlegung von und Veränderbarkeit festgelegter Ziele durch die Lernenden, andererseits aber „keineswegs Verzicht auf verbindliche Unterrichtsziele, vielmehr gibt gerade die Formulierung von Zielen der Offenheit eine Richtung und bewahrt vor dem fatalen Abgleiten in die Beliebigkeit.“ Die Verfolgung und Reflexion von (mit Schülerbeteiligung) festgelegten und, falls nötig, individualisierten Zielen ist ein Qualitätsmerkmal OUs und unterscheidet schulisches Lernen von „einem eher zufälligen Lernen außerhalb“.

Auch Brügelmann (2001, 49) sieht im „Verzicht auf einen inhaltlichen Kanon der Inhalte“ die Gefahr, „Unterricht allein an dem zu orientieren, was SchülerInnen spontan ‚interessiert‘, was ihnen ‚Spaß‘ macht. Dann würde Schule zu einem Ort bloß reaktiver Befriedigung aktueller Bedürfnisse oder gar der bloßen Belustigung – im Wettbewerb mit den Unterhaltungsmedien missraten“.

Für Heid (1996, 162), einem Kritiker des OUs, kann sich zwar im Rahmen von „nicht zu unterschätzenden Diskussionen mit Lernenden“ eine Modifikation der Inhalte ergeben, nicht aber die Suspendierung. „Vereinfacht und zugespitzt könnte man sagen: Nicht jedes Interesse Lernender (und Lehrender) kann (im deskriptiven wie im normativen Sinn) respektiert werden“ (a.a.O.).

Wurde bisher diskutiert, welche Bedeutung ein inhaltlicher Kanon bzw. die Abwesenheit eines solchen für die Schüler hat, so führt Brügelmann (2001, 49 mit Bezug auf Giesecke 1995) zusätzlich die gesellschaftliche Perspektive in die Debatte ein. Er wirft die Frage auf, ob nicht auch Staat und Gesellschaft ein Recht darauf haben, von der Schule

- bestimmte Qualifikationen, die den (Markt-)Erfolg der Wirtschaft und damit die Voraussetzungen für den Wohlstand des Gemeinwesens insgesamt sichern;
- die Fähigkeit der/s Einzelnen, den eigenen Lebensunterhalt selbst zu verdienen, sodass er oder sie der Solidargemeinschaft nicht zur Last fallen;
- auf die Bereitschaft und Fähigkeit aller, sich untereinander zu verständigen und Interessenskonflikte konstruktiv aufzutragen [zu fordern] (Brügelmann 2001, 49).

In seiner (zurückhaltenden) Antwort verweist Brügelmann u.a. darauf, dass Aussagen auf der empirischen Ebene problematisch sind: „Prognosen, was jemand in 20 oder 40 Jahren braucht, um ein wirtschaftlich ‚nützlich‘ und erfolgreiches Mitglied der Gesell-

schaft zu sein, sind außerordentlich schwierig“ (a.a.O.) Wenngleich Brügelmann auf dieser allgemeinen Ebene zuzustimmen ist, so entbindet dies Bildungspolitik und Pädagogik nicht von der Aufgabe, jeweils die für die Zukunft vermeintlich relevanten Kompetenzfelder, Schlüsselqualifikationen, Standards etc. immer neu zu diskutieren, zu aktualisieren und auf die Agenda von Schule zu setzen.

Politisch zu entscheiden, so Brügelmann weiter, ist die „normative Frage [...] wie die individuellen Ansprüche auf Selbstverwirklichung und die gesellschaftlichen Ansprüche auf Anpassung und ‚Nützlichkeit‘ gegeneinander abzuwägen, wie sie auszutarieren sind“ (a.a.O., 50). Der Pädagogik fällt allerdings dabei eine wichtige Aufgabe zu: „den Entwicklungsraum der Kinder – sozusagen als ihr Anwalt – für die Entfaltung ihrer individuellen Möglichkeiten und Neigungen zu schützen (z.B. gegen Kräfte aus den Medien und der Konsumwerbung). Das aber heißt nicht, gesellschaftliche Ansprüche vollständig zu leugnen“.

Deutlich weist Brügelmann (1996, 23 mit Bezug auf Heymann) zudem auf eine grundsätzliche Begrenzung der Selbstbestimmung der Inhaltlichkeit durch den einzelnen Schüler hin: „Individualisierung findet ihre Grenzen im Anspruch sozialen Lernens, im Respekt für andere Sichtweisen und in der Beherrschung von Konventionen (soziale und sprachliche Umgangsformen, aber auch: Stellenwertsystem in der Mathematik, Grammatik, Rechtschreibung usw.)“.

Zwei entwicklungsorientierte Strategien werden in der Literatur erkennbar:

Einerseits sollte nach Simons (zit. in: Konrad 2003, 16f) eine prozessorientierte „schrittweise Verlagerung der Kontrolle vom Lehrenden auf den Lernenden“ erfolgen. Dabei bezieht sich die Verlagerung im Wesentlichen auf Strategien, Steuerung und Kontrolle des Lernens, weniger auf die Inhalte. Vielmehr soll gemäß einem der dabei zu beachtenden Prinzipien den Lernenden „Relevanz und Nützlichkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie lernen sollen, bewusst gemacht (Nützlichkeitsprinzip)“ werden.¹ Eine inhaltsbezogene Selbstbestimmung der Schüler ist hier nicht vorgesehen.

Einen anderen Weg gehen Konzepte, die sich am unterschiedlichen Öffnungsgrad verschiedener Formen von OU orientieren. Dabei ist eine sukzessive Beteiligung der Schüler an inhaltlichen Aspekten beabsichtigt: WP (Pflicht-/Wahl-/Zusatzaufgaben), FA (Auswahl verschiedener Angebote) und Projektunterricht (Beteiligung an der Themenfindung) (vgl. Traub 2003, 19ff).

Brügelmann (1996, 20) weist den LehrerInnen die Funktion der „kritischen BegleiterInnen von Lernprozessen zu, in die sie zwar bestimmte Inhalte einbringen, nie aber deren Wirkung auf die SchülerInnen determinieren können“. Dieses Einführen von Inhalten sollte zu einer „Herausforderung durch Sachen“ führen, „als Rätsel, nicht als Lösung“.² Aber, eine Entwicklung der Lernenden „ohne Anregungen, ohne Unter-

¹ Vgl. Keitel (2003, 217f), die im Kontext des Partizipationsgedankens darauf hinweist, dass Schülern zu explizieren ist, inwiefern ein Lerngegenstand (an deren Auswahl die Schüler zu beteiligen sind) für sie bedeutsam sein kann. Konkret ist mit den Schülern zu erörtern: „Warum tun wir dies, warum ist etwas wichtig?“

² Vgl. bei Brügelmann (1996, 21 u. 26) verschiedene konzeptionelle Ansätze einer solchen Herausforderung durch Sachen – etwa von M. Wagenschein – sowie Beispiele strukturierter Materialien. Bei Zehnpfennig (vgl. Peschel 2002a, 121ff) bilden partiell nicht Sachen die Herausforderung, sondern das „weiße Blatt“.

stützung, ohne Herausforderungen und Widerstand, also ohne ein (beispielhaftes, forderndes oder kritisches) Gegenüber“ ist ebenfalls nicht denkbar. Diese Funktion kommt neben der Lehrperson auch den Mitschülern zu, sodass Schule ein „Ort [...] der Begegnung von Generationen und Begegnung von Kulturen“ wird (Brügelmann 2001, 49).

Für die Planung von Unterricht bedeutet dies, einen Prozess zu intendieren: „von der Singularität individueller Denkversuche über die Divergenz konkurrierender Deutungen zur Regularität“ (Brügelmann 1996, 20 mit Bezug auf Gallin/Ruf). Auf dem Weg dorthin sind individuelle Lösungen der Kinder zu akzeptieren, soziale Interaktionen über unterschiedliche Lösungswege zu initiieren und schließlich das einzelne Kind „mit Konventionen der Fächer oder den Traditionen verschiedener Subkulturen als möglicher (!) Vereinfachung, Zusammenfassung oder Differenzierung wieder (zu) konsolidieren [...]“. Auf diesem Weg kann eine „Strukturierung durch die inhaltliche Gestaltung von Materialien“ sinnvoll sein (a.a.O., 26). Dabei gilt, dass „dem Kind implizit für die Rekonstruktion im Rahmen seiner aktuellen Denkmuster“ eine Struktur durch das Material angeboten, „aber nicht durch explizite Vermittlung und Forderung aufgezwungen wird. Ob, wann und wie das Kind die Struktur aufnimmt entscheidet nicht die Lehrerin, aber sie fordert das kindliche Denken durch das Material heraus und weist ihm sinnvolle Entwicklungsmöglichkeiten [...]“.¹

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Ergebnis der Münchener SCHOLASTIK-Studie (Stern 1997; zit. in: Brügelmann 1998, 22). Danach machten „sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Klassen dann besonders große Fortschritte [...], wenn ihre LehrerInnen ´eine konstruktivistische Auffassung vom Kompetenzerwerb` vertraten“ und daher den Schülern Freiheiten einräumten etwa „in der Art und Weise, wie sie Aufgaben lösen“.

„Grundsätzlich und zusammenfassend“ haben für Wallrabenstein/Drews (2002b, 20) LehrerInnen primär die Aufgabe, „eine Lernumwelt als präsentierte Welt mit ihren Fragen und Problemen so anzubieten, dass sich die Kinder auf diese Fragen, Aufgaben, Probleme beziehen können und wollen“.

Einen **zweiten Einwand** stellt die Frage dar, inwieweit Schüler in der Lage sind, einen angemessenen Schwierigkeitsgrad auszuwählen, ein Aufgaben- und Arbeitsniveau, das ihnen ein anspruchsvolles Lernen gemäß ihrem individuellen Leistungsvermögen eröffnet. Im Kontext des problemorientierten Unterrichts hatte Aebli bereits darauf hingewiesen, so Knauf, dass die Lehrkraft eine besondere Verantwortung bei der Auswahl der zu bearbeitenden Probleme hat, „damit Kinder nicht überfordert werden und nicht ohne Hilfe in Krisen geraten, in denen sie ihr Selbstvertrauen, ihre Lern- und Handlungsmotivation verlieren“ (Knauf 2001, 115f). Dies wird evtl. besonders leistungsschwache Schüler betreffen, denn Forschungsergebnisse weisen darauf hin, „dass Schüler mit ungünstigen affektiven und kognitiven Voraussetzungen eher aus dem informationsvermittelnden, lehrerzentrierten Unterricht Nutzen ziehen“ (Gudjons 2003b, 7).

¹ Vgl. a. Lipowsky (2002, 155).

Dagegen ist Peschel (2002a, 161f) der Meinung, dass das Problem der Überforderung besonders leistungsschwacher Schüler eher im traditionellen Unterricht auftritt. In diesem Unterricht orientieren sich die LehrerInnen, so Peschel, „in ihrem Anspruch in der Regel an so etwas wie dem unteren Durchschnittsniveau der Klasse“. Dadurch werden nicht nur die leistungsstarken Schüler „unter ihren Fähigkeiten gehalten“, sondern die leistungsschwachen werden „unproduktiv überfordert“, da sie selbst dieses Niveau noch nicht erreicht haben und außerdem im lehrerzentrierten Unterricht das zu lösende Problem vorgegeben ist und daher häufig nicht zur Sache des einzelnen Schülers wird. Genau dieses ist aber für einen erfolgreichen Lernprozess, der auch Widerstände überwindet, notwendig (vgl. a.a.O.).

In beiden Positionen, sowohl bei Knauf und Gudjons als auch bei Peschel klingt Kritik an einer nicht hinreichenden Differenzierung an. Beide geben aber unterschiedliche Antworten für einen OU darauf. Die Kritik, dass weder die leistungsschwachen noch die leistungsstarken Schüler angemessen gefördert werden, scheint gerechtfertigt, kann sie doch durch Befunde der IGLU-Studie gestützt werden. Neben vielen erfreulichen Aussagen über die Leistungsfähigkeit der deutschen Grundschüler und damit auch der Grundschule enthält der IGLU-Bericht auch einige problematische Ergebnisse. Diese können u.a. auf eine nicht hinreichende Differenzierung zurückgeführt werden,¹ da sie sowohl den unteren als auch den oberen Teil des Leistungsspektrums betreffen. So gibt es in allen getesteten Bereichen (Lesekompetenz, naturwissenschaftliche und mathematische Grundbildung, Orthografie)

- einerseits eine (zu) große Gruppe von Schülern mit (erheblichen) Defiziten² und
- andererseits eine (zu) kleine Gruppe von Schülern mit besonders exzellenten Kompetenzen.³

Da offene Unterrichtsformen lediglich ca. 10-20% des gesamten Unterrichts ausmachen (Brügelmann 1997 b, 8), außerdem Individualisierung und innere Differenzierung einen erheblichen Stellenwert für LehrerInnen mit OU haben (Brügelmann 1996, 7ff; 1997a, 15), trifft die Kritik der unzureichenden Differenzierung im Wesentlichen die traditionellen Unterrichtsformen.⁴

¹ Vgl. dazu Bartnitzky (2003) und zum Zusammenhang von Heterogenität, Differenzierung und Lernen Wallrabenstein/Drews (2002, 19ff).

² Für das Leseverständnis etwa sind das 10,3% der Schüler unterhalb oder auf der Kompetenzstufe I (im internationalen Vergleich allerdings noch ein eher geringer Wert) und weitere 28,6% auf der Kompetenzstufe II (von vier Stufen) (vgl. Grundschulverband Aktuell 83/2003 ff). Für Bartnitzky (2003) „versagt die Grundschule“ im Zusammenhang mit der nicht hinreichenden Lesekompetenz „an einer Stelle, wo es besonders weh tut, nämlich bei einer Schlüsselqualifikation für geistige Entwicklung, für das Selbständigwerden und für jede Teilhabe an Bildungsprozessen“.

³ Im vorderen Bereich der Lesekompetenz (Stufe IV) befinden sich 18,1% der Schüler (2,5% unter dem Durchschnitt der EU-Länder) (a.a.O.).

⁴ Wenngleich es für Ludwig (1997, 82) mit Bezug auf einige Studien „unbestritten ist, daß Freiarbeit zu einer intensiveren Differenzierung und Individualisierung der Lernprozesse führt“, so berichten andere Autoren in diesem Kontext aber auch von Problemen. Jürgens (1994a, 63) weist im Zusammenhang mit einer eigenen Studie darauf hin, dass innere Differenzierung im OU (WP) zwar „gelingen kann“, dass sich dieser Erfolg nicht automatisch in offenen Unterrichtsformen einstellt, sondern dafür wichtige Voraussetzungen notwendig sind. Für Morawietz (1997, 259) führt die starke Differenzierung im WP und der FA nicht selten zu einer „Vergrößerung der Leistungsunterschiede“ („Differenzieren bedeutet ein Vergrößern der Differenzen“). Eine

Aufgrund eigener Erfahrungen stellt Peschel fest, dass im „Gegensatz zu dieser (oben beschriebenen/HH) negativen Art der Überforderung [...] der Lernraum des Offenen Unterrichts für alle Kinder eine produktive Überforderung, eine selbstbestimmte Herausforderung“ darstellt, nämlich dann, wenn die zu bearbeitenden Themen/Probleme von den Schülern kommen (Peschel 2002a, 161f).¹ Nach Reichen (zit. in: a.a.O.) sind dabei auftretende Überforderungen dann „zu rechtfertigen, wenn man in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens ohne Druck und Zwang arbeitet, den ‚zu früh aufgegriffenen‘ Stoff nicht als schon zu beherrschenden darstellt und eine gleichsam experimentelle, neugierige Lernhaltung einnimmt“.

Lipowsky (2002, 145) weist darauf hin, dass sich eine positive Überforderung im OU nicht gleichsam von selbst einstellt, vielmehr sieht er die Gefahr der Unterforderung. Er ist der Meinung (und beruft sich dabei auf diverse Studien), dass der didaktisch-inhaltlichen Ebene im OU häufig nicht genug Beachtung geschenkt wird. Dabei sieht er eine nicht hinreichende Ausschöpfung von anspruchsvollen Lernanlässen im Angebot von Medien und Materialien und vor allem der entsprechenden Auswahl durch die Schüler. Als Fazit seiner entsprechenden Studie stellt er fest: „Von sich aus erkannten viele Schülerinnen und Schüler die Lernchancen, die sich hinter den kognitiv anspruchsvolleren Lernangeboten in der medial angereicherten Lernumgebung verbergen, offenbar nicht. Mit einiger Vorsicht lässt sich daher formulieren, dass zumindest einigen Grundschulkindern zuviel zugemutet wird, wenn sie ohne ‚Reiseführer‘, ohne Unterstützung und Begleitung auf eine ‚Lern-Reise‘ geschickt werden und diejenigen Stationen des Lernens aufsuchen sollen, die anspruchsvolle, herausfordernde und entdeckende Tätigkeiten auslösen sollen“.

Dies und das nicht seltene grundsätzliche Fehlen anspruchsvoller Lernangebote hat Folgen für das intellektuelle Niveau OUs, so Lipowsky (2002, 141ff). Nach seiner Auswertung qualitativer Studien „fällt die Bilanz ziemlich ernüchternd aus: Geöffneter Unterricht verläuft offenbar auf einem relativ niedrigen kognitiven Niveau. Lernaktivitäten haben häufig rezeptiven Charakter und dienen der Übung und Automatisierung von Fertigkeiten. Einsichtsvolles, vernetztes, forschendes und entdeckendes Lernen unter Anwendung elaborierter, kognitiver und metakognitiver Lernstrategien sowie Anwendungs- und Transferleistungen lassen sich nur selten beobachten“. Dies ist aus Sicht Lipowskys nicht den offenen Unterrichtsformen anzulasten und schon gar nicht den Schülern, die häufig überfordert sind, „diejenigen Aufgabenangebote zu erkennen, die sie zu anspruchsvollen Lernaktivitäten herausfordern könnten“. Primär ist dieses Defizit einer zu geringen Beachtung der inhaltlich-didaktischen Ebene (vgl. a. Jürgens 1994a, 64f) sowie einer falschen Rollendefinition (passive Beobachter- und Beraterrolle) von LehrerInnen im OU geschuldet. Gefordert ist dagegen eine „offensive, aktive, herausfordernde, neugierige, reflexiv forschende und sensible Lehrerrolle“ (a.a.O., 143).²

möglichst individuelle Lernbegleitung sollte daher intendiert werden. Vgl. zur „Verfestigung bestehender Unterschiede“ durch FA auch Hauck (1992).

¹ Vgl. a. Peschels (2002a, 121ff) Einschätzung der „Didaktik des weißen Blattes“ bei Zehnpfennig, in der er ebenfalls eine selbstbestimmte Herausforderung sieht.

² Vgl. dazu das zentrale und sehr erfolgreiche Bemühen Peschels, in seinem radikal geöffneten Unterricht „das Lernen hoch zu halten“. Leider wird bei ihm nicht deutlich, wie ihm das gelingt (Peschel 2003b).

Einen weiteren wichtigen Hinweis für eine Unterrichtsplanung, die die genannten Bedenken aufnimmt, gibt auch Brügelmann (1996, 20) mit Bezug auf diverse psychologische Theorien. Danach kommt „dosierter Diskrepanz“ eine besondere Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse zu. D.h. Lernen setzt Konflikte voraus, „eine Spannung zwischen individuellen Denk- bzw. Verhaltensschemata und Anforderungen der Situation. Konflikte inszenieren – über Material, durch Fragen oder Behauptungen, durch soziale Konstellationen – das ist die wichtige Aufgabe der Lehrperson“. Frau Esser ist der Meinung, dass Schüler *ein Stück weit überfordert* werden sollten, um Anreize für sie zu schaffen und sie weiterzubringen, und für v. Hentig (2001, 100) lebt alle Pädagogik von „dosierter Überforderung“.

Auf ein Problem ganz anderer Art bei der Auseinandersetzung von Schülern mit der Inhaltlichkeit im OU ist Huf (2001, 71) gestoßen. Sie konnte im Rahmen ihrer Feldforschung in der Wochenplanarbeit von Schulanfängern beobachten, dass „die Auseinandersetzung mit den Inhalten ihres Lernens in den Hintergrund“ trat, dagegen das Abarbeiten bzw. Erledigen und Ankreuzen des Pflichtpensums als das wesentliche Ziel angesehen wurde. Dies ging soweit, dass Schüler die bloße Übernahme von Ergebnissen als Erreichen des Ziels deuteten. Nach Hufs Einschätzung zeigt das Verhalten der Kinder, „dass der Lernfortschritt, auf den die SchülerInnen hinarbeiten, von ihnen nicht als Ergebnis der selbständigen und bei auftretenden Schwierigkeiten um Lösungen ringenden Auseinandersetzung mit der Sache erachtet wird“. Diese Effekte sind u.E. freilich auch im traditionellen Unterricht etwa beim so genannten „Päckchenrechnen“ zu beobachten und daher kein spezifisches Problem OUs. Dies darf freilich nicht als Rechtfertigung dafür angesehen werden, auf entsprechende Reflexionen und eine Anbahnung von Einsicht und Verantwortung bei den Schülern im OU zu verzichten.

Als Fazit sind in diesem Kontext die folgenden Bedingungen für OU zu benennen: Räume werden für die Schüler soweit geöffnet, dass die zu bearbeitenden Probleme zur Sache des einzelnen Schülers werden können, eine Überforderung bzw. Diskrepanz als dosiert von der Lehrkraft gerechtfertigt/ verantwortet werden kann, eine angemessene Differenzierung und evtl. notwendige Hilfestellung realisiert werden und der Unterricht in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens stattfindet.

Ein **dritter Vorbehalt** gegenüber selbstgesteuertem Lernen bezieht sich auf die Gefahr, dass Schüler sich in einem „unökonomischen Zick-Zack-Kurs bewege(n), mit der Zeit und mit den Ressourcen chaotisch umgehe(n) und methodisch falsch plane(n)“, kurzum, dass Schülern die erforderlichen Qualifikationen fehlen (Gudjons 2003b, 7; Reinmann-Rothmeier 2003, 11). Auch hier sind wieder eher Schüler des unteren Leistungsdrittels betroffen. Für Jürgens (1994a, 58 mit Bezug auf Baumert u.a.) ziehen diese Schüler eher aus einer „klaren Struktur des Unterrichts“ und aus „eindeutigen Maßstäben“ Nutzen.¹ Aus dieser Einschätzung und weiteren entsprechenden Untersuchungsbefunden leitet Jürgens (a.a.O., 65) die (noch vorläufige) These ab: „Offene Lernsituationen können auf klar strukturierte aufgabenorientierte Lernarrangements nicht verzichten!“

¹ Vgl. die davon abweichenden Erfahrungen Peschels (2003b).

Dieser These schließt sich Jaumann-Graumann (2000) nachdrücklich an. Zur Begründung schildert sie einerseits Fallbeispiele, die den Misserfolg von schlecht vorbereitetem bzw. unstrukturiertem Unterricht belegen. Andererseits verweist sie darauf, dass ein systematisches Denken und Vorgehen gerade Schülern mit Lernproblemen hilft, die „Fülle an Wissen und Gedanken zu sortieren und in Zusammenhänge zu stellen“.

Auch unser Fallbericht (4.2.2.4) zeigt, dass die genannten Bedenken durch die von uns befragte Lehrerin geteilt werden und LehrerInnen dafür eine Form der Diagnose und Handhabung finden müssen.

Allerdings, bei genauerer Betrachtung zeigt sich häufig eine zweite Ebene, die den ersten Eindruck relativiert oder gar falsifiziert, so etwa beim vermeintlich unökonomischem Umgang mit der Lernzeit. Nach der Erfahrung von Peschel (2002a, 170) führt „eine scheinbare Verlangsamung des Lernens durch das mühselige Finden des eigenen Weges bei der Erstbegegnung mit einem Gebiet“, wie bei Selbstbestimmung von Themen durch Schüler im OU häufig üblich, „im Allgemeinen später zu einer ‚Verschnellung‘ beim Vordringen in andere Bereiche. Dadurch wird das zeitlich unlineare Vorgehen mittels Selbststeuerung unter dem Strich viel effektiver als das lineare Vorgehen des Lehrgangs“. Gallin/Ruf (zit. in: a.a.O.) vermuten, dass sich die Lernenden bei selbstbestimmten Lernprozessen „selten weit von der Ideallinie des kürzesten Weges entfernen, den zu beschreiten sie überhaupt in der Lage sind“, und daher Umwege nur scheinbar solche sind.

Popp (1999) weist nachdrücklich auf die Unangemessenheit und die Gefahren hin, wenn „Schnelligkeit“ zum Prinzip im Entwicklungs- und Lernprozess wird, da diese Prozesse eben nicht linear und ohne Umwege verlaufen. Vielmehr kann Langsamkeit äußerst produktiv sein. Allerdings, auch OU führt nicht gleichsam zwangsläufig zu einer produktiven Langsamkeit. Huf (2001, 74) konnte in ihrer schon genannten Studie feststellen, dass für die Schüler „der Faktor Zeit ‚maßgeblich‘ über ihren Lernerfolg entscheidet und es somit beim Lernen mit dem Wochenplan insbesondere darauf ankommt, möglichst viele Seiten in möglichst kurzer Zeit als erarbeitet zu präsentieren“. Dies führte etwa dazu, dass Schüler bei etwaigen Problemen eines Mitschülers auf zeitraubende Erklärungen verzichteten (zeitraubend für beide Seiten) und stattdessen die „zeitsparendste Strategie des Helfens“ nutzten, indem sie schlicht die Ergebnisse diktieren. Solche Strategien der Beschleunigung standen, wie nicht anders zu erwarten, einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Sache sowie kooperativen Lernprozessen (s.u.) entgegen (a.a.O.). Wie schon in einem anderen Kontext betont, handelt es sich u.E. auch bei diesen Effekten nicht um ein spezifisches Problem OUs (z.B. „Päckchenrechnen“), die Struktur des längerfristigen Zeitmanagements – einer Einzelstunde im traditionellen Unterricht steht etwa beim WP eine ganze Woche gegenüber – verstärkt aber evtl. diese Effekte im OU.

Die Konzentrationsfähigkeit – als Indikator für erfolgreiches Lernen der Schüler – untersuchten Laus/Schöll (1995) sowohl in offenen als auch lehrerzentrierten Unterrichtsphasen einer Klasse. Dabei stellten sie fest, dass alle Schüler der drei (benannten) Leistungsgruppen in „Phasen Freier Aktivitäten durchschnittlich aufmerksamer als in Phasen lehrerinitiiierter Arbeit“ tätig waren. Dies traf auch für die leistungsschwachen Schüler zu, allerdings nahmen in offenen Phasen die „special situations“ mit „abneh-

mender Leistungsstärke zu“, d.h. solche Kinder nahmen nach Beendigung einer Aufgabe nicht gleich wieder eine neue Arbeit auf, was ihre effektive Lernzeit verringerte (a.a.O., 11). Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt auch Lipowsky (1999, 241) in seiner Untersuchung von Schülern in Phasen Freier Arbeit. Die von ihm beobachteten konzentrationsschwachen Schüler benötigten vor allem mehr Zeit, sich für eine Aufgabe zu entscheiden, arbeiteten nach ihrer Entscheidung allerdings konzentriert und aufgabenbezogen. Röbe hatte bereits 1986 in einer Studie eine erstaunliche Lernzeitnutzung der Schüler in Phasen Freier Arbeit festgestellt (Röbe 1986, 531ff; vgl. a. ähnliche Ergebnisse bei Dartmann 1989 sowie die entsprechende Zusammenfassung bei Ludwig 1997, 81ff).

Unser Fallbericht (4.2.2.2) belegt eine weitere individuelle Variante eines vermeintlich unökonomischen Zick-Zack-Kurses: Eine Schülerin vagabundiert während einer zwei-stündigen WP-Phase in den verschiedenen Bereichen des Klassenraums, ohne zu einer zielgerichteten Arbeit zu kommen. Aus Sicht von Frau Esser benötigt dieses Mädchen aufgrund familiärer Spannungen immer wieder einmal solche *Freiräume und Auszeiten* (wie sie OU erst ermöglicht), die dann zu einer Stabilisierung der Schülerin und einem insgesamt positiven Arbeitsverhalten sowie befriedigenden Leistungen führen.¹

Wie in den zuletzt skizzierten Situationen erkennbar, hat verantwortlicher resp. situationsangemessener Umgang mit Freiräumen durch Schüler Phasen von selbständigem Agieren eben dieser Schüler zur Voraussetzung. Lipowsky (2002; vgl. a. Schulz 1989, 36f u. Drews u.a. 2000, 115) betont (gestützt auf eigene Untersuchungsergebnisse²), dass Offenheit im Unterricht und Spielräume der Lernumgebung (allerdings mit bes. Bedingungen, s.u.) notwendige Voraussetzung dafür sind, dass Schüler (die nicht nur für den Unterricht wichtigen) „Selbststeuerungsfähigkeiten und Lern- und Problemlösestrategien“ entwickeln und anwenden. Einschränkend hält er aber fest, „dass Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen besonderer Bedingungen bedürfen, um ihre Lernzeit in offenen Lernsituationen effektiv zu nutzen“ (Lipowsky 2002, 137).

In diesem Zusammenhang ist eine Überlegung Ludwigs (1997, 85 mit Bezug auf Röbe 1986) aufzugreifen, der der Freien Arbeit eine quasi-Katalysatorfunktion zuweist. Sie sei „schon deshalb für den Lehrer unverzichtbar [...], weil die Probleme dieser Kinder erst in dieser Situation für ihn in ihrem vollen Ausmaß sichtbar würden“. Danach zeigt sich erst im offenen Unterricht, ob die Schüler über die (notwendigen) Kompetenzen der Selbständigkeit, Selbstverantwortung etc. verfügen.

Probleme von Schülern (besonders aus der Unterschicht, dem unteren Leistungsspektrum sowie ängstlichen Schülern; vgl. a. die Fallbeispiele bei Garlichs 2003) im

¹ Für Fölling-Albers (1999, 132) ist der „schulisch verantwortungsvolle Umgang mit der (begrenzten/HH) Lernzeit [...] eine der wichtigsten Herausforderungen der Schulen“. Dieser verantwortungsvolle Umgang bewegt sich in der Spannung zwischen „Haushalten mit der Zeit“ („Verkürzen, Beschleunigen, Begrenzen etc.“) und „Zeit geben“ („Gedanken in Ruhe reifen lassen, sich mit anderen verständigen und austauschen“).

² Lipowskys Einschätzung ist gestützt auf einer eigenen Studie (1999). Dabei hat er konzentrationstarke und konzentrationsschwache Schüler im OU verglichen. Zunächst zeigten die konzentrationstarken Schüler deutlich „höhere Werte von Aufgabenbezogenheit (80%) als die konzentrationsschwachen Schüler (60%)“. Allerdings wiesen die konzentrationsschwachen Schüler nach einer mehrtägigen Praxis OUs nahezu gleiche Werte auf wie die konzentrationstarken Schüler.

Umgang mit der ihnen eingeräumten bzw. von ihnen erwarteten Selbständigkeit im Unterricht konstatiert auch Brügelmann (1996, 17f) mit Verweis auf entsprechende Forschungsbefunde.¹ Er fragt dann aber, ob „diese Probleme als naturgegeben“ hingenommen werden müssen. Seiner entschiedenen Antwort ist aufgrund unseres Fallberichts sowie mit Bezug auf einschlägige Forschungsbefunde zuzustimmen: „Auch Selbständigkeit ist lernbar. Schärfer noch: Sie ist nur durch zugemutete Selbständigkeit lernbar – und damit eine zentrale Aufgabe des Unterrichts. Allerdings nicht als Überfall, sondern als dosierte Anforderung.“

Ein **vierter Vorbehalt** thematisiert die kooperativen Lernformen (Partner- und Gruppenarbeit), die als besonders bedeutsam für OU angesehen werden, für die OU häufig geeignete Organisationsstrukturen bietet (Claussen 1994; Faust-Siehl u.a. 1996) und in denen selbstbestimmtes Lernen oft stattfindet.

Zunächst sei auf Studien verwiesen (zusammenfassend Huber 2001, 33ff), die eine „Motivaktivierung“ von Schülern durch die Aussicht, mit anderen zusammenarbeiten zu können, herausgefunden haben. „Dazu treten dann Erfahrungen, dass gemeinsames Handeln die Chancen erhöht, eine Vielzahl guter Ideen zusammenzutragen, praktikable Lösungen zu finden, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Durch Kooperation bei der Aufgabenbearbeitung und Verantwortlichkeit für die Lösungsfindung vermindern sich die erlebte Belastung und Anstrengung in der Lernsituation. Leider scheint aber nicht nur die erlebte, sondern auch die tatsächliche Anstrengung zurückzugehen, wenn mehrere zusammen an einer Aufgabe arbeiten [...] Schüler gaben an, Lernen in der Gruppe mache ihnen mehr Spaß, bereite mehr Freude als Einzelarbeit, ja man werde sogar mitgerissen. Sie hatten aber auch den Eindruck, bei der Gruppenarbeit brauche man weniger zu arbeiten, könne man sich hinter anderen verstecken“ (a.a.O.).

Für Fölling-Albers/Hartinger (2002, 42f mit Bezug auf Kerr, Renkel, Gruber, Mandel) zeigen sich als typische Probleme dieser Sozialformen häufig der „free-rider effect“ („Der-Hans-der-macht-das-eh`-Phänomen“) und der damit korrespondierende „sucker effect“ („Ja-bin-ich-denn-der-Depp-Phänomen“). Diese Effekte können auch für kooperative Phasen OUs nicht ausgeschlossen werden. Allerdings ist für Fölling-Albers/Hartinger „plausibel – wenn auch nicht erforscht –, dass in offenen Lernsituationen, in denen die Schüler/innen genau den Fragestellungen nachgehen, denen sie nachgehen wollen und die sie selbst interessieren“, diese Effekte weniger häufig auftreten.

Auf ein weiteres potentiell Problem weist Brügelmann (1996, 5 mit Bezug auf Beck u.a. 1995) hin. Die „Begrenzung des Steuerungsanspruchs der Lehrperson“ in offenen Sozialformen des OUs (wie auch in klassischen Formen der Partner- und Gruppenarbeit) birgt die Gefahr, dass „dominante SchülerInnen die LehrerInnen als kleine `local bosses` ablösen, während andere Kinder nur zu bereitwillig im Strom der Mehrheit einfach mitschwimmen oder gar untertauchen“.

¹ Bislang nicht erforscht wurde der Zusammenhang, wie „Kinder aus einem unterstützenden Elternhaus Freiräume in offenen Lernsituationen nutzen im Unterschied zu Kindern, die keine Unterstützung von zu Hause erfahren und die weitgehend auf sich allein gestellt sind und/oder von ihren Eltern vernachlässigt werden“ (Lipowsky 2002, 147f).

Kooperative Lernformen sind ferner anfällig für Prozesse im Sinne des so genannten „Matthäus-Effekts“: Jene Schüler werden besonders gefördert, die bereits gute Voraussetzungen mitbringen, und umgekehrt werden (indirekt) solche Schüler benachteiligt, die lediglich über bescheidene Voraussetzungen verfügen. Es kann nämlich angenommen werden, „dass differenziertes Vorwissen, gute fachliche Fertigkeiten, soziale Verträglichkeit und Kompetenz, positive Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Selbstregulationskompetenzen den Kindern natürlich Vorteile in der gemeinsamen Arbeit verschaffen“ (Huber 2001, 38). In kooperativen Sozialformen innerhalb OUs sollte daher nicht – wie für selbstbestimmtes Lernen schon gefordert – auf inhaltliche, methodische und mediale Strukturen verzichtet werden, um Schüler mit entsprechend geringen Voraussetzungen nicht zu benachteiligen.

Huber thematisiert darüber hinaus Differenzen in der Persönlichkeitsstruktur von Schülern und unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „gewissheitsorientierten und ungewissheitsorientierten Lernern“. Die letztgenannten scheinen besonders auf „Methoden des kooperativen, offenen, entdeckenden, selbstregulierten Lernens [...] anzusprechen“, dagegen haben gewissheitsorientierte Lerner damit eher Probleme (a.a.O., 39). Diese Effekte können u.E. im OU kumulieren, wenn nicht nur die Sozialform, sondern auch Inhalte und Methoden offen (ungewiss) sind. Daraus und der Tatsache, dass zunehmend komplexere und ungewisse Lebenssituationen zu bewältigen sind, leitet Huber (a.a.O., 41ff) eine Doppelstrategie ab: gewissheitsorientierten Lernern müssen entsprechend ihrer Entwicklung Strukturen zur Orientierung und Stabilisierung angeboten werden, sie müssen aber auch (etwa durch kooperative Lernformen im OU) „an die Auseinandersetzung mit Ungewissheit“ herangeführt werden. „Das Ziel müsste sein, alle darin zu fördern, nicht nur in strukturiert-gewissen Problemsituationen nach Lösungen zu suchen, sondern auch in ungewissen Situationen die kritischen Fragen und Ansätze zu ihrer Beantwortung zu finden“ (a.a.O., 42).

Auf ein weiteres potentielles Problem der kooperativen Sozialformen im OU weist Lipowsky (2002, 143f) hin. Er sieht negative Effekte für die Lernerfolge auch in dem durch Studien belegten Faktum, dass Schüler im OU häufig „eher unverbunden nebeneinander, statt miteinander“ arbeiten und die Interaktionen oft lediglich „formalen, organisatorischen Charakter“ haben oder sich auf „reine Ergebnisfeststellungen im Sinne von richtig oder falsch“ beziehen. Damit werden in solchen Situationen die für positive Lernerfolge wichtigen reflexiven und strukturierenden Kooperationen zwischen den Schülern nicht hinreichend genutzt (a.a.O., 143f). Vergleichbare Beobachtungen hat auch Huf (2001) in ihrer Studie gemacht. Schüler im WP waren eher daran interessiert, möglichst schnell ihr Pensum zu erledigen und fühlten sich teilweise dabei von anderen Schülern gestört, denen sie helfen sollten. Eine Schülerin brachte dies wie folgt zum Ausdruck: „Ich hab´ heut´ erst eine Seite geschafft. Ich musste ständig Jill was erklären“ (a.a.O., 76). In solchen Fällen fand weder eine sach- noch eine personenbezogene Interaktion statt. Im Gegensatz dazu konnte Naujok (2001) durchaus (wenn auch nicht ausschließlich) kooperatives Verhalten und eine angemessene Realisierung des Helferprinzips bei Schülern im OU beobachten. Die Unterschiede sind evtl. darauf zurückzuführen, dass es sich im ersten Fall um Schulanfänger handelte, die noch nicht über entsprechende Einsichten und Kompetenzen verfügten. Damit wäre dies ein

Die von Traub vorgenommene herausgehobene Position von Freiarbeit ist u.E. nur dann gerechtfertigt, wenn sie nicht „als Randerscheinung eines eher traditionellen Unterrichts, sehr materialbezogen und in der Hauptsache als differenzierend-wiederholende Übungsform [...] oder zuweilen eher dogmatisch eng an reformpädagogischen Vorbildern wie Maria Montessori orientiert“ ist (Gervé 2002, 178). Vielmehr sollte sie den von Wallrabenstein/Drews (2002, 20f) entwickelten „Leitideen“ einer „Lernkultur“ für Freiarbeit folgen, die wesentliche Aspekte der bisherigen Argumentation aufnehmen: Lernen basiert danach auf der „aktiven Teilnahme beim Aufbau von Sinnstrukturen“ (u.a. durch Berücksichtigung von Bedürfnissen und Voraussetzungen), „vollzieht sich ganzheitlich“ (u.a. durch Bezug auf konkrete Gegenstände und Situationen), „ist sprachlich vermittelt und sozial bedeutsam“ (u.a. durch Betonung kommunikativer und kooperativer Prozesse), „ist fortlaufend und hat Geschichte“ (u.a. haben Fragen, Fehler, Irrwege wichtige Funktionen), „Lernprozess und Lernprodukt sind gleichermaßen wichtig“ (u.a. durch Auswertung, Würdigungsgespräche und Austausch) und auch die Lehrenden „verstehen sich [...] als Lernende“.¹

Traub (2003; s.o.) beschränkt sich in ihrer Bewertung auf die bekannten, gleichsam schon klassischen Formen OUs. Nach unserer Einschätzung realisiert Peschel in seinem „radikal geöffneten“ Unterricht einen deutlich höheren Grad der Selbststeuerung, und zwar auf der inhaltlichen, methodischen und sozialen Ebene (Peschel 2002a/b, 2003b). Auch die Konzepte von Gallin/Ruf (inhaltliche Öffnung) und Zehnpfennig (inhaltliche und methodische Öffnung) bieten ein höheres Maß an Selbststeuerung für die Schüler (vgl. a.a.O.), als WP, Projektarbeit (wenn sie, wie zumeist, lediglich sporadisch eingesetzt wird) und FA (wenn sie, wie zumeist, auf einen Randbereich des Unterrichts reduziert ist).

Unterrichtliches Lernen bzw. Lernen im Klassenverband beschränkt sich nicht, wie in der Lernkultur für Freiarbeit und durch die soziale Ebene im Konzept Peschels schon angedeutet, auf fachbezogenes Lernen im engeren Sinne. Vielmehr umfasst es auch die Lernfelder der Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz. Damit eröffnen sich weitere Facetten für die Selbststeuerung von Lernprozessen durch Schüler (s.o.). Hier sei nur auf die höchst bedeutsame Selbststeuerung/Selbstverantwortung von Schülern im Kontext sozialen Lernens verwiesen: Beteiligung an der Findung von Klassenregeln, demokratische Institutionen wie Klassenrat etc. (s.o.).

Weitere Perspektiven für die Selbststeuerung von Lernprozessen ergeben sich durch die Öffnung des Unterrichts nach innen für außerschulische Experten und nach außen für außerschulische Lernorte. Wie wir zeigen werden (s. 5.3.1.4), ergeben sich gerade in diesen Bereichen besondere Möglichkeiten für die Selbstorganisation von Lernprozessen durch die Schüler (z.B. Befragung eines Försters im Rahmen eines Walderkundungsgangs).

Eine adäquate Selbst- resp. Mitsteuerung von Lernprozessen durch Schüler in einem offenen Unterricht muss nach Auffassung von Bönsch/Schittko (1979c, 74ff) neben der Planung und Durchführung auch die Auswertung des Unterrichts einbeziehen. Damit

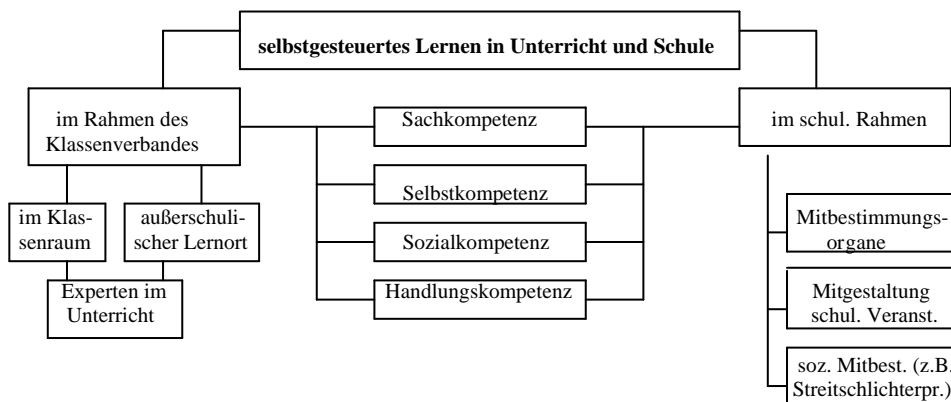
¹ Vgl. a. die davon abweichenden Dimensionen Freier Arbeit bei Gervé (2002, 178).

benennen sie einen Aspekt, der in der einschlägigen Diskussion eher randständig behandelt wird. Gegenstand eines gemeinsamen Reflektierens (LehrerIn und Schüler) sollten dabei sowohl die Ergebnisse als auch der Unterrichtsprozess sein. Begründen lässt sich diese Empfehlung auf drei Ebenen: Erstens ist das Nachdenken über abgelaufenen Unterricht (notwendige) Voraussetzung für Planung und Durchführung zukünftigen Unterrichts. Zweitens kann damit eine stärkere Verankerung des Qualitätsgedankens (Ergebnisse und Prozess betreffend) bei den Schülern erreicht werden und drittens kann ein demokratisches Grundverständnis von Unterricht nicht einen Bereich der Trias Planung, Durchführung und Reflexion ausblenden.

Das Lernen der Schüler ist damit nicht erschöpft. Im **System Schule** machen sie nicht zuletzt außerhalb des Klassenverbandes vielfältige Erfahrungen und durchlaufen wesentliche Lernprozesse auf allen vier Kompetenzfeldern (Selbst-, Sozial-, Handlungs- und Sachkompetenz). Die Schwerpunkte liegen dabei auf der Selbst- und Sozialkompetenz.¹

Für diese schulbezogenen Lernprozesse bestehen ebenfalls die beiden Grundoptionen: Lernen im Sinne von Übernahme vorgegebener Regeln, Abläufe und Entscheidungen (z.B. von Schulordnungen - freilich auch hier nicht ohne ein Mindestmaß an Aktivität des Schülersubjekts) sowie Lernen im Sinne von Beteiligung an Regeln, Abläufen und Entscheidungen (z.B. Schülerparlament, Mitgestaltung schulischer Veranstaltungen).

Idealtypisch kann man Lernen im ersten Fall, als „Übernahme, Speicherung und Repetition alten Wissens“ und im zweiten Fall als „selbstregulierten Prozess der Konstruktion von Wissen“ (Giest 2001, 86) ansehen. In der Praxis kommen diese beiden ‚Reinformen‘ aber auch in diesem Bereich nicht vor – reine Fremdsteuerung und reine Selbststeuerung.²



Graphik (11): Bereiche und Inhalte selbstgesteuerten Lernens in Unterricht und Schule

¹ Siehe dazu ausführlich 5.3.1.1

² So kann selbstgesteuertes Lernen sehr wohl, wenn auch nicht von der Lehrkraft intendiert, auch in der Auseinandersetzung mit vorgegebenen Regeln stattfinden.

(geeignete) Bedingungen für selbstgesteuertes Lernen

Als allgemein konsensfähig gilt, dass selbstgesteuertes Lernen keineswegs voraussetzungsfrei ist, sondern dass es, in Abhängigkeit vom Grad und der Dimension der Selbststeuerung, notwendige Qualifikationen seitens der Lerner,¹ der LehrerInnen sowie situative Bedingungen hat bzw. dass diese sukzessiv anzustreben sind (vgl. etwa Weinert 1982; Hauck 1992; Garlichs 1996; Jürgens 1994a, Brügelmann 1996, 1998; Lipowsky 2002; Gudjons 2003b; Konrad 2003; Reinmann-Rothmeier 2003).

Zusammengefasst können folgende Aspekte benannt werden (vgl. Bönsch 1991; Zimmermann, H. 1994; Heursen 1996, 77; Wallrabenstein 2002; Gudjons 2003a u. b; Konrad/Traub 1999; Konrad 2003):

bzgl. der Schüler

- Motivation, Willen, Verantwortungsbereitschaft, Selbstvertrauen, Neugier, Interesse, Risikobereitschaft;
- Fähigkeiten der Reflexion und Selbstreflexion (im Sinne von Metakognition und Self-efficacy);
- Kreativität, Produktivität;
- Fähigkeiten/Kompetenzen, Wissen;

bzgl. der Lernumwelten

- offen für die (Mit-)Planung der Lernziele durch die Lernenden;
- offen für die (Mit-)Bestimmung der Inhalte durch die Lernenden;
- offen für die (Mit-)Bestimmung von Lernverfahren/-methoden durch die Lernenden;
- offen für Kontrolle und Evaluation durch die Lernenden;
- offen für die (Mit-)Bestimmung der Sozialformen durch die Lernenden;
- offen für unterschiedliche Lernzeiten/-tempi der Lernenden;
- offene Angebote an Materialien und Medien;

bzgl. der LehrerInnen

- offen für eine neue Rolle der Lehrkraft (Beratung, Unterstützung, Moderation ...);
- umfassende Sach- und Methodenkompetenz;
- diagnostische Kompetenzen und Förderstrategien seitens der Lehrerschaft.

Abschließend sei noch kurz auf die Voraussetzungen eingegangen, die – über die in der Tabelle genannten Kompetenzen hinaus – die Persönlichkeit der Lehrenden betrifft.

Der konstruktivistische Lernbegriff stellt das wesentliche lerntheoretische Begründungsmoment für OU dar (s.o.). Wichtig ist in unserem Kontext die Bedeutung, die nach Auffassung einiger Protagonisten dieses Ansatzes der Haltung von LehrerInnen zukommt (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, 13). So ist Siebert (2001, 327; zit. in: a.a.O.) der Auffassung, „dass man einen ‚konstruktivistischen Lehrenden‘ weniger an seinen Lehrmethoden erkennt als an seiner ‚Haltung sich selbst, den Teilnehmenden und den Lernthemen gegenüber‘“. Diese Haltung ist im wesentlichen von Offenheit geprägt, denn im Vordergrund steht, so Reinmann-Rothmeier (a.a.O. mit Bezug auf Pörsken), „die Bereitschaft und das Verständnis für eine methodisch offene, lern- und lernerorientierte Lernkultur und für ein Klima, in dem Faszination, Leidenschaft und Denkbegeisterung wieder einen Ort finden“. Eine konstruktivistische Haltung ist zudem gekennzeichnet durch „Humor und Gelassenheit, Weitsicht und stets den Respekt vor

¹ Siehe dazu besonders die Ausführungen zur Entwicklung von Handlungskompetenz der Schüler in 5.2.2.1.4.

dem Andersdenkenden“ (a.a.O.). In diesen Positionen werden Parallelen zur Haltung von Frau Esser und Falko Peschel offensichtlich, wie sie sich etwa in ihrer Offenheit gegenüber dem Lernen der Kinder, der Wertschätzung der Kinder etc. niederschlagen.

Huersen (1996, 77f) stellt besonders die „Einstellung als individuelles Offensein für (nicht in jedem Fall vorhersehbare) Einflüsse, die von außen auf das didaktische Handeln einwirken“, heraus.¹ Er sieht dies als Voraussetzung bzw. notwendigen Prozess, um den Unterricht für die Selbstbestimmung der Schüler zu öffnen.

Der Frage einer adäquaten Lernbegleitung in offenen Lernsituationen durch die Lehrerschaft geht Wallrabenstein (2002, 99) in einer Untersuchung nach. Zumindest für LehrerInnen mit Freiarbeitspraxis analysiert er elementare Probleme, die er den „aktuellen Struktur- und Zeitdefizite(n)“ von Grundschule anlastet: „mangelnde ‚systematische Auseinandersetzung‘ mit den Lernausgangslagen der Kinder, Defizite in der Lernprozesswahrnehmung und Unsicherheiten im Beobachten, Bewerten, Fördern“. Wie schon mehrfach angeführt, ist die Arbeit von Peschel (2003b) ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie differenziert und sehr erfolgreich eine solche Lernbegleitung im OU durchgeführt werden kann.

Zur persönlichen Vorbereitung der Lehrkraft hat Zimmermann, H. (1994) einen Fragenkatalog entwickelt, der als Hilfestellung auf dem Weg zu mehr Offenheit im Unterricht dienen kann:

- Wie arbeite ich – eher fremd- oder selbstbestimmt?
- Wer oder was macht mir Angst?
- Kann ich loslassen?
- Wie gehe ich mit Machtverlust um, wenn Schüler selbstbestimmt arbeiten?
- Wer oder was hindert mich, Schülern ihre je eigene Lernzeit zu lassen?
- Verstecke ich mich hinter dem Lernstoff?
- Kann ich mich zu meinen Fehlern bekennen?

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit im Kontext der Förderung fachlicher Lernprozesse** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit als Haltung von LehrerInnen im Kontext fachlicher Lernprozesse durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einsicht in die / Akzeptanz der Bedeutung der Lernprozesse für erfolgreiches fachliches Lernen - Bereitschaft, sich mit entsprechenden lerntheoretischen Erkenntnissen auseinanderzusetzen - Bereitschaft, entsprechende Erkenntnisse im eigenen Unterricht umzusetzen - Bereitschaft, Verantwortung für die Lernprozesse an Schüler abzugeben - Bereitschaft, auf eine (vermeintlich) lückenlose Kontrolle der Lernprozesse zu verzichten - Bereitschaft, für einzelne Schüler evtl. informierende und strukturierende Funktionen zu übernehmen - Bereitschaft, die Rolle als ‚kritisches Gegenüber‘ der Schüler zu übernehmen

¹ Siehe a. die Ausführungen zur Offenheit als anthropologisch-pädagogische Grundhaltung in Kap. 5.1.

Offenheit im Unterricht zur Stützung und Förderung selbstbestimmter fachlicher Lernprozesse durch	<ul style="list-style-type: none"> - (Mit-)Bestimmung von Zielen und Inhalten durch die Schüler - (Mit-)Bestimmung von Lernwegen und Methoden durch die Schüler - (Mit-)Bestimmung der Koordination des Lernens durch die Schüler - Beteiligung an der Auswertung von Ergebnis und Prozess des Unterrichts - Arrangements, die eine Orientierung an der individuellen Lernausgangslage, Erfahrung und Lebenswelt jedes einzelnen Schülers ermöglichen - Arrangements, die eine Orientierung an den individuellen Lernmodi sowie den individuell verlaufenden Lernprozessen ermöglichen - Arrangements, die ein ganzheitlich-mehrkanaliges und produktorientiertes Lernen ermöglichen - Arrangements, die ein spiralförmiges Lernen, bei dem an Wissensinseln angeknüpft werden kann und Wissensinseln verknüpft werden können, ermöglichen - Verzicht auf vorgegebene starre Lehrgänge, die für alle Schüler, zur gleichen Zeit, mit gleichen Medien, Materialien und Strategien durchgeführt werden - Angebote für Strukturierungshilfen - Ermöglichung kontinuierlicher Erfahrungen mit Selbstbestimmung, Verantwortung und Kontrolle des eigenen Lernprozesses - Ermöglichung einer problemorientierten Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt - Ermöglichung individueller Erfolgserlebnisse - Ermöglichung individueller Interessenorientierung - Anwendung des Prinzips der minimalen Hilfe - Anwendung des Prinzips der dosierten, produktiven Überforderung - Anwendung des Prinzips der individuellen Passung (Wissen, Können, Arbeitstempo, Lernstile) - Anwendung des Prinzips der dosierten Anforderung an Selbständigkeit - Anwendung des Prinzips der dosierten kognitiven Dissonanz - Anwendung des Prinzips der Langsamkeit - Ermöglichung sozialer Aushandlungsprozesse über Bedeutungen von Inhalten - Ermöglichung/Anbahnung metakognitiver Fähigkeiten: Planung, prozessuale Begleitung, Reflexion, Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulationskompetenz ... - Ermöglichung einer Einbettung von Wissen in authentische Kontexte - Ermöglichung eines herrschaftsfreien Dialogs - Ermöglichung von Prozessen der individuellen und sozialen Sinnstiftung (bzgl. der Inhalte) - Ermöglichung einer individuell gestalteten Übernahme sachlicher Strukturen - Ermöglichung von Reflexion, Einsicht und Verantwortung in sinn-volles Lernen - Ermöglichung von Erfahrungen, auch in ungewissen Problem-/Lebenssituationen Lösungen zu finden - (zurückhaltende) Initiativen für anspruchsvolle kognitive Herausforderungen und ein entsprechendes Lernen - Aufbau eines positiven sozial-emotionalen Klimas - Aufbau einer lernanreize schaffenden medialen und materialen Ausstattung von Klassenraum und Schulgebäude - Aufbau eines Klimas der gegenseitigen Unterstützung und Hilfe
--	---

Tabelle (14): Realisierte u. potentielle Facetten und Aspekte von Offenheit im Kontext der Förderung fachlicher Lernprozesse

5.2.2.1.5.2 Fachliche Lernergebnisse (Sachkompetenz) und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Für diesen Kompetenzbereich ist zu konstatieren, dass Frau Esser die Vermittlung von Sachkompetenzen fordert, aber Offenheit als Haltung in diesem Zusammenhang nicht *expressis verbis* thematisiert. Offenheit für Sachkompetenzen ist lediglich in der Forderung nach Offenheit gegenüber *Kompetenzen allgemein* enthalten. Die Vermittlung von Sachkompetenzen ist für die Lehrerin so selbstverständlich, dass sich die Frage nach einer bestimmten Haltung von LehrerInnen in diesem Kontext, so kann interpretiert werden, nicht stellt.

Auf der nach geordneten Ebene der Konkretisierung ist Offenheit als Haltung der LehrerInnen sehr wohl gefragt. Offenheit nämlich für solche Sachkompetenzen – bei evtl. gleichzeitiger Missachtung obsoleter curricularer Vorgaben –, die für die gegenwärtige und zukünftige Lebenstüchtigkeit der Schüler relevant sind. Das Spektrum umfasst hier sowohl die klassischen Kulturtechniken als auch etwa Computerkenntnisse und Einsichten in fremde Religionen und Kulturen (s.u.).

Diese Offenheit hat wiederum zwei Ebenen: Zunächst sollte die Lehrperson offen für entsprechende Inhalte sein und diese mit den Schülern thematisieren. Zudem sind die Strukturen des Unterrichts so zu öffnen, dass Schüler die Möglichkeit haben, solche Inhalte einzubringen, die aus ihrer Sicht relevant sind.

Als Replik auf Vorwürfe von Kritikern geht Frau Esser auch auf die Effekte OUs im Kontext der Förderung von Sachkompetenz ein. Nach ihrer Einschätzung, die sowohl auf eigenen Erfahrungen als auch Literaturkenntnissen beruht, lernen die Schüler im traditionellen Unterricht nicht erfolgreicher als im OU. Allerdings, ihre Aussagen lassen auch nicht die umgekehrte Deutung zu, dass das (sachbezogene) Lernen im OU zu eindeutig besseren Ergebnissen führt, als im traditionellen Unterricht.

Einige Hinweise zeigen aber die Relevanz, die Frau Esser der OiU im Zusammenhang der Sachkompetenz beimisst. So fordert sie allgemein als eine der zentralen Intentionen eines OUs die Förderung von *Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten*. Außerdem verbindet sie mit der WP-Arbeit, die in ihrer unterrichtlichen Praxis den größten Raum einnimmt, nicht zuletzt die Erwartung, dass *sehr viele Dinge gelernt, geübt oder vertieft werden, aber gleichzeitig den Kindern Räume eröffnet werden, um ihre Wünsche und auch ihre Vorschläge umzusetzen* (4.2.3.2.2.3). An anderer Stelle führt sie aus, dass gerade die im WP häufig praktizierte Gruppenarbeit, in der sich Schüler Kompetenzen *erkämpfen* müssen, zu *einem viel erfolgreicherem Lernen führt*, als wenn ein Inhalt [...] *frontal* reingegeben wird.

Kurz sei an dieser Stelle auch auf die 'Leistungsdokumentation' im Rahmen unserer Deskription verwiesen.¹ Relativ detailliert konnten wir die weitgehend positive Ent-

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.2.5. Die Diskussion zu den relevanten Inhalten, Standards etc. wurde bereits in 5.2.2.1.1 skizziert. Einzelheiten zu den verschiedenen Unterrichtsformen und den Fächern werden außerdem in Kap. 5.3.2 dargestellt.

wicklung der Schüler auf den Feldern der Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz dokumentieren (s. 4.2.2.2, 4.2.2.3, 4.2.2.4). Unsere Einschätzung vom Unterricht und den Interviews fand eine Bestätigung in einzelnen Rückmeldungen durch Schüler, Eltern und Lehrkräften der weiterführenden Schulen, von denen Frau Esser berichtete.

Ebenfalls konnten wir die Sachkompetenz der Schüler anhand einiger Beispiele darstellen, eine systematische Erhebung erfolgte aber nicht. Auch Frau Esser machte dazu keine quantifizierenden Aussagen, schätzt ihre Klasse aber als *ganz leistungsstark* ein und kommt aufgrund entsprechender Rückmeldungen zu der Feststellung, dass die Schüler, die sie für geeignet hielt, zum Gymnasium gegangen sind und dort auch erfolgreich weiter lernen (s. 4.2.2.5).

Ein erfolgreiches fachbezogenes Lernen bestätigen auch Eltern. Die Aussage einer Mutter sei noch einmal zitiert (s. 4.2.3.1.4):

Ich hatte mal die Vorstellung am Anfang, bei ihnen würde nicht viel gelernt werden müssen, aber ich muss ihnen nach diesen vier Jahren eingestehen, die mussten verflücht viel lernen in den Fächern und haben auch viel gelernt, auch im Hinblick auf selbständiges Lernen mit Arbeitstechniken und sich selbst organisieren und eben ne Arbeitshaltung entwickeln.

Einen Überblick über Lerninhalte und Lernerfolge innerhalb der vierjährigen Grundschulzeit vermittelt das 'besondere Zeugnis' am Ende der vierten Klasse für alle Kinder (4.2.2.5). Darin werden neben Themen, Ganzschriften, Projekten, konkreten Fachinhalten (z.B. Grundrechenarten im Zahlenraum bis eine Million), Theaterstücken ... auch individuelle Vorlieben und Stärken der Schüler dokumentiert und so ein Grundschulcurriculum entfaltet.

Wir sehen, bei aller Zurückhaltung angesichts der schmalen Datenbasis und der Subjektivität der Einschätzung, in der insgesamt positiven Entwicklung der Schüler sowie ihren erfreulichen Kompetenzen eine allgemeine Bestätigung des von Peschel reklamierten Potenzials OUs (s.u.). Allerdings muss auch in diesem Fall offen bleiben, welcher Anteil dem OU und welcher Anteil einer hoch engagierten und sehr kompetenten Lehrerin Esser zuzuschreiben ist (s.u. sowie 4.2.2.5).

II. Sachstand und Diskussion²

Was die Schüler im OU lernen, über welche Kompetenzen sie am Ende ihrer Grundschulzeit verfügen, welche Lernwirksamkeit OU entfaltet bzw. wie sie im Sinne einer Allgemeinbildung sozialisiert werden, also die Frage nach den „Produkt-Merkmalen“ OUs (Brügelmann 1998, 24), kann nur bedingt zufriedenstellend beantwortet werden. Gleichwohl ist sie eine der wesentlichen Fragestellungen, die neben zahlreichen

¹ Wie schon mehrfach erwähnt, führten wir in unserer Studie keine Verfahren zur Leistungsmessung durch. Daher beschränken wir uns auf Beschreibungen, Berichte und Hinweise bzgl. der Übergänge zu den weiterführenden Schulen.

² Die in diesem Kapitel (s.a. 2.4.2) dargestellten Forschungsergebnisse beziehen sich nicht ausschließlich auf Sachkompetenzen. Diese stehen zwar im Mittelpunkt, sind aber nicht immer trennscharf von anderen Kompetenzen abgegrenzt. Bzgl. der Frage, was Schüler in einer offenen Schule (in Abgrenzung zum hier thematisierten Unterricht) lernen, verweisen wir auf Kapitel 5.3.1.1.

ForscherInnen auch LehrerInnen in Bezug auf OU haben.¹ Zudem wird diese Fragestellung im Kontext der aktuellen Leistungsdebatte (5.2.2.1.1) an Bedeutung gewinnen.

Vorab das Spektrum der Positionen:

- Befürworter schreiben OU höhere (Leistungs-)Effekte zu (Lipowsky 2002, 126);
- Kritiker OUs setzen umgekehrt primär bei der Qualitätsfrage des Unterrichts an und fokussieren ihre Einwände auf die angeblich nicht hinreichenden Lernerfolge der Schüler. Sie sehen in der Öffnung des Unterrichts eine Gefährdung der „Leistungsfähigkeit des Schulwesens“ und unterstellen, dass OU „zu schlechteren Fachleistungen [...] führe“ (zusammenfassend: Brügelmann 1998, 9f, 32 ff);
- „Offene Lernsituationen sind traditionellen von sich aus weder über- noch unterlegen. Die Qualität von Unterricht lässt sich nicht am Grad seiner Offenheit und Wahlfreiheit festmachen“ (Lipowsky 2002, 126; vgl. a. Brügelmann 1998 sowie Frau Essers oben angeführte Position).

Zunächst ist festzuhalten, dass vergleichbar zum traditionellen Unterricht auch im OU der Lehrplan der Grundschule die verbindliche Grundlage für die Auswahl der Lerngegenstände/Inhalte stellt. Dies gilt auch für radikale Formen der Öffnung wie etwa bei Peschel.² Wie schon dargelegt und auch von Frau Esser betont, wird für die Realisierung OUs der Anspruch erhoben, über den Lehrplan (bei seiner engen, eher traditionellen Auslegung)³ hinausgehende Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Handlungskompetenz) bzw. Schlüsselqualifikationen und Standards eines Allgemeinbildungskonzepts zu erreichen.

Nach übereinstimmender Auffassung der einschlägigen Publikationen⁴ ist die Forschungslage zu OU defizitär und insgesamt nicht befriedigend, denn

¹ So zumindest die Auswertung einer Befragung und diverser Fortbildungsveranstaltungen zur Freiarbeit (Wallrabenstein/Drews 2002, 13f). Danach lautet eine Standardfrage von LehrerInnen: „Lernen Kinder bei der Freiarbeit mehr und besser?“

² Peschel (2002a, 162f) gibt allerdings an, dass „die Erfüllung des Lehrplans“ in seinem Unterricht „immer nur einen verschwindend kleinen Teilbereich des Lernerfolgs“ widerspiegelt bzw. „die Lehrplaninhalte auf das wirklich notwendige Minimum“ zu reduzieren sind. Der kritischen Anfrage, wie ein Unterricht aussieht, in dem der Lehrplan erfüllt wird und dies trotzdem lediglich einen „verschwindend kleinen Teilbereich des Lernerfolgs“ ausmacht, d.h. wo der Raum (bes. der zeitliche) für das zusätzliche, eigentliche Lernen ´eklatant groß` sein muss, können wir nicht nachgehen. Nicht nachvollziehbar wird außerdem in den sehr ausführlichen Darlegungen Peschels, was es konkret bedeutet, dass er als Lehrer „die Passung zum (offenen) Lehrplan im Auge“ behält (Peschel 2003b, 867).

³ Auf die deutlichen Unterschiede der Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern und die darin grundgelegten partiell durchaus aktuellen Ansätze können wir nicht eingehen.

⁴ Vgl. Brügelmann 1997c, 1998; Einsiedler 1999; Jürgens 1994a; Reimers 1996; Heckt/Jürgens 1999; Hanke 2001; Lipowsky 2002). In diesen Publikationen werden alle wesentlichen Studien aufgeführt, diskutiert, analysiert, verglichen und weitgehend übereinstimmend interpretiert, so dass wir hier auf eine erneute Diskussion verzichten können.

Peschels (2002a, 216ff; 2003b, 865ff, 882ff) Kritik an der derzeitigen Forschungslage – die großenteils an die Kritik der genannten Studien anknüpft, aber deutlich darüber hinaus geht – ist grundsätzlicher und radikaler. Aus seiner Sicht hat es „bislang noch keinerlei aussagekräftige Evaluation offenen Unterrichts gegeben“. Abgesehen von Detailfragen einzelner Studien, die er weitgehend analog zu den oben angeführten Autoren kommentiert, ist seine Argumentation in nuce so verblüffend wie einfach (zugegebenermaßen von uns pointiert zusammengefasst): Da es aus seiner Sicht bisher keinen „wirklich ´Offenen Unterricht`“ gegeben

- es liegen zu wenige empirische Untersuchungen vor, die sich auf OU beziehen (dies gilt besonders für den deutschsprachigen Raum);
- die vorliegenden Studien beziehen sich häufig auf eine sehr unterschiedliche Konzeption und Praxis OUs;
- die Studien selbst sind sehr unterschiedlich konzipiert;
- die Studien untersuchen häufig sehr unterschiedliche Aspekte von OU (etwa Ansätze pädagogisch-didaktischer Öffnung in der schulischen Praxis und weniger Lernentwicklungsprozesse in Formen OUs);
- die Stichproben sind oft zahlenmäßig sehr klein und enthalten meist keine Kontrollgruppen;
- die Studien vernachlässigen zumeist die für Effizienzfragen besonders wichtige Mikroebene des Unterrichts;
- die Studien untersuchen häufig eher reproduktive Qualifikationen, wie sie für traditionellen Unterricht typisch sind und weniger produktive Qualifikationen, wie sie besonders OU kennzeichnen;
- evtl. begünstigt der (frühe) Messzeitpunkt vieler Untersuchungen traditionellen Unterricht (kurzfristige Behaltensleistungen) gegenüber offenen Unterrichtsformen, deren Effizienz evtl. nachhaltiger ist;
- und oft steht auch die „Testsituation selbst im Widerspruch zu den Zielen offenen Unterrichts“ und entspricht damit „eher den Erfahrungen von Kindern aus traditionellen Klassen“ (DeRivera; zit. in: Brügelmann 1998, 24) und begünstigt damit diese möglicherweise.

Metaanalysen

Die mit Abstand wichtigste Publikation ist in diesem Kontext die (Meta-)Metaanalyse von Brügelmann (1997c, 1998). Dabei bezieht er alle wichtigen Untersuchungen ein, die unter der Perspektive der „Schülerzentrierung“ im OU (die auch in unserem Kontext relevante Perspektive) konzipiert sind. Mehrheitlich sind dies Forschungen aus dem angelsächsischen Raum (teilweise als Metaanalysen vorliegend), da es nur wenige deutschsprachige Untersuchungen gibt. Bei aller Einschränkung ob der Unterschiedlichkeit und Problematik der Untersuchungen (s.o.) kommt Brügelmann (zit. in Heckt/Jürgens 1999, 63) zu folgender Einschätzung: „Durchgängig sind, wenn auch nur geringfügig, Vorteile traditionellen Unterrichts zu beobachten, was die allgemeinen Schulleistungen, Leistungen in Mathematik, Sprache und im Lesen angeht. Ebenfalls kontinuierliche, aber deutlichere Vorteile [...] zeigen offene Ansätze im Persönlichkeits- und Einstellungsbereich“. Oder anders akzentuiert: Kontrollierte „Wirkungsstudien [...] zeigen keine Überlegenheit eines lehrerInnenzentrierten Unterrichts. Selbst für fachliche Leistungen lassen sich statistisch allenfalls marginale, d.h. pädagogisch nicht bedeutende Vorteile nachweisen“ (Brügelmann 1998, 33; vgl. a. Hanke 2001 u. Lipowsky 2002). Als „Zwischenbilanz“ für die „Unterrichtspraxis bedeuten die referierten

hat bzw. gibt (außer seinem eigenen), kann es auch keine adäquate Evaluation gegeben haben bzw. kann durch Untersuchungen auch nicht das tatsächliche Potenzial OUs erforscht werden. Alle bisherigen Forschungsbefunde sind daher nicht wirklich relevant, wie positiv oder negativ sie auch immer die Ergebnisse eines nicht „wirklich ‘Offenen Unterrichts’“ darstellen.

Befunde – in aller Kürze und mit entsprechender Vorsicht: Wer Kinder aus ´normativen Gründen` mehr Selbstständigkeit zutrauen und ihnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zumuten will“, so Brügelmann,

- hat keine ´empirischen Befunde` zu fürchten, die grundsätzlich dagegen sprechen;
- sollte sich als Erstes klarmachen, welche konkreten Schritte er oder sie zur Öffnung des Unterrichts beschreiten will und welche Befunde zu diesen ´spezifischen` Formen vorliegen;
- braucht ´generell` keine Sorgen zu haben, dass eine Öffnung des Unterrichts auf Kosten der fachlichen Leistungen geht, da diese im Mittel der Studien gleich gut oder nur geringfügig schwächer ausgefallen sind als in Regelklassen – in einzelnen Klassen sogar deutlich besser;
- kann andererseits positive, aber im Mittel ´nicht dramatische` Vorteile im Persönlichkeitsbereich und bei Einstellungen zur Schule, zu den Fächern und zum Lernen erwarten;
- muss allerdings mit ´anderen Lernkurven` rechnen, als sie ihm oder ihr aus dem zentral gesteuerten Lehrgangunterricht vertraut sind [...];
- sollte nicht vergessen, dass die ´Streuung` innerhalb der untersuchten Gruppen immer deutlich größer war als die Differenz der Mittelwerte zwischen ihnen (Brügelmann 1998, 33ff).

Lipowsky (2002, 137ff) kommt zu einer vergleichbaren Einschätzung der älteren Forschungsbefunde wie Brügelmann. Er fügt seiner Zusammenfassung noch einige aktuelle Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum hinzu (Poerschke 1999; Petillon u. Flor 1997; Hanke 2000). Nach seiner Einschätzung zeigen diese Studien allenfalls partiell marginale Leistungsunterschiede von Schülern in offenen Unterrichtsformen gegenüber Schülern im eher lehrerInnenzentrierten Unterricht.¹ In seinem Fazit relativiert Lipowsky die Effekte von Unterrichtsformen (offen versus lehrerInnenzentriert) für die Lernerfolge der Schüler und stellt nach eingehender Analyse fest, dass „nicht die Unterrichtsform an sich, sondern die Art und Weise ihrer Realisierung etwas über Effizienz und Qualität aussagt“ (Lipowsky 2002, 140; vgl. a. Brügelmann 1998, 34; Gervè 2002, 190f).

Die Einzelfallanalyse von Peschel

Im Kontext der Diskussion um die Leistungsfähigkeit OUs resp. der Frage, was Schüler fachlich in einem durch Offenheit gekennzeichneten Unterricht lernen (können) kommt der Einzelfallstudie von Peschel aus mehreren Gründen besondere Bedeutung zu²:

¹ Dagegen kommt Hinrichs (zit. in: Wellenreuther 2004, 160) durch ein „kleines Experiment“ (Unterrichtseinheit zum Thema Spinnen in drei Klassen mit direkter Instruktion u. vier Klassen mit Stationsarbeit) im Rahmen einer Examensarbeit zu dem Ergebnis, dass die Schüler bei direkter Instruktion deutlich bessere Lernergebnisse erzielten. Da kaum Angaben über die Forschungsmethodik, die Bedingungen etc. vorliegen, hat dieses „kleine Experiment“ nur sehr begrenzte Aussagekraft und sollte daher nicht, wie bei Wellenreuther zumindest nicht auszuschließen, zur allgemeinen Beurteilung von Stationsarbeit (oder gar des OU) aufgewertet werden.

² Peschel führt wie wir eine Einzelfalluntersuchung durch. Untersuchungsgegenstand ist sein eigener Unterricht über vier Jahre in der Grundschulklasse, deren Klassenlehrer er ist. Ein besonderes Augenmerk legt er bei seiner Untersuchung – im Gegensatz zu unserem Ansatz – auf die Leistungsentwicklung der einzelnen Kinder und der gesamten Lerngruppe.

Inwiefern das Verfahren Peshels in dieser Form eine Alternative zu den dargestellten Analysen oder eine vielversprechende Forschungsperspektive darstellt, ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht beantwortbar. Aus unserer heutigen Sicht kann sie aber schon jetzt als wichtige Ergänzung angesehen werden. Wenngleich bei diesem Verfahren der ´Blick von außen` fehlt und auch weitere wichtige Merkmale „kontrollierter Wirkungsstudien“

- Peschels Unterricht ist der zurzeit am radikalsten geöffnete Unterricht;¹
- seine Studie ist zeitlich aktuell;
- die (fachliche) Leistungsentwicklung der Schüler ist sehr dicht evaluiert und dokumentiert;²
- die Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen werden ermittelt und ins Verhältnis zu den der anderen Klassen der Schule gesetzt;
- zudem geht Peschel der Frage nach, wie (erfolgreich) sich die Leistungsentwicklung seiner ehemaligen Grundschüler an den weiterführenden Schulen darstellt.

In seiner Evaluation der **fachlichen Leistungsentwicklung** konzentriert sich Peschel (2003b, 573-666) auf die drei wesentlichen Bereiche des Primarstufenlernens, für die daher auch bereits zahlreiche Untersuchungen vorliegen und somit Vergleichsergebnisse aus traditionellem Unterricht zur Verfügung stehen: der Schreib-/Rechtschreibkompetenz, der Lesekompetenz sowie der arithmetischen Kompetenz.

Peschel verfolgt bei seiner Evaluation nicht die Absicht, seine entsprechenden Unterrichtskonzepte (als „didaktische Lösungen“) empirisch abzusichern, vielmehr geht es ihm dabei um „eine Überprüfung der These, dass Rechtschreiben (und auch Lesen und Arithmetik/HH) nicht explizit gelehrt werden muss, sondern als ein vornehmlich beiläufiger Prozess impliziter Musterbildung des Einzelnen erfolgt, der in einer entsprechenden Lernumgebung (‘radikal’ geöffneter Unterricht/HH) auch ohne Unterrichten ablaufen kann“ (a.a.O., 602).

Das von Peschel angewendete methodische Evaluationsinstrumentarium besteht aus einschlägigen etablierten Testverfahren und reicht von der Überprüfung der Eingangsvoraussetzungen der Schüler (Vorkenntnisse), der Hamburger-Schreib-Probe bis zu Überforderungstests am Ende des 4. Schuljahrs (enthalten bereits Aufgaben des 5. Schulj.) etwa im Bereich der Arithmetik. Die Ergebnisse für die drei Kompetenzbereiche fasst Peschel zusammen:

Trotz nicht überdurchschnittlicher Eingangsvoraussetzungen liegen in der hier untersuchten Klasse bzw. Stichprobe überdurchschnittliche Ergebnisse (im Vergleich mit entsprechenden Wirkungsstudien/HH) für die Bereiche Rechtschreiben, Lesen und Arithmetik vor – und zwar ohne dass ein lehrgangsmäßiger Unterricht stattgefunden hätte. Die geringen Streuungswerte sowie die Fallstudienbetrachtungen weisen zudem darauf hin, dass der Unterricht nicht bestimmte Kinder- oder Leistungsgruppen benachteiligt hat. Selbst die drei schwächsten der Kinder, die ihre ganze Grundschulzeit in der Klasse verbracht haben, erreichen zum Ende der Grundschulzeit Werte, die nicht im untersten Leistungsbereich liegen – und das obwohl sie alle drei sowohl durch (z.T. stark) unterdurchschnittliche Intelligenzwerte als auch durch sehr

(z.B. echte Kontrollgruppen, der Blick auf die Mikrostruktur des Unterrichts) nicht vorhanden sind, so lassen sich doch relevante Gütekriterien festmachen: etablierte standardisierte Messverfahren; die zufällige Zusammensetzung der Klasse (bzw. die zusätzliche Erschwerung durch die Aufnahme als „unbeschulbar“ geltender Schüler aus anderen Klassen, die nach gängiger Auffassung die Leistungen einer Klasse eher belasten als befördern); die Übergangszahlen zu den weiterführenden Schulen als ‘harte Daten’; der Vergleich der Schülerleistungen bspw. auch noch am Ende der 6. Klasse; das Einholen dreier unterschiedlicher Sichtweisen (Schüler, Eltern u. LehrerInnen der weiterführenden Schulen); die authentische Wirkung der positiven Berichte von Schülern, Eltern und LehrerInnen und die außergewöhnlich dichte Beschreibung der Lernprozesse (vgl. Peschel 2002a u. b; 2003b; Brügelmann 2003, 63).

¹ Zumindest was den publizierten OU betrifft.

² Brügelmann (2003, 63) ist allerdings nur bedingt zuzustimmen, dass es sich dabei um den am „besten dokumentiert(en)“ OU handelt., da man über den Unterricht selbst (nicht seine Konzeption und seine Ergebnisse) relativ wenig erfährt.

bedrückende äußere Faktoren belastet sind. Sie kommen zurzeit an Gymnasium, Realschule und Gesamtschule gut zurecht. Mehrere Kinder, die eigentlich ein Schuljahr zurückgestellt werden sollten, absolvieren ihre Grundschulzeit erfolgreich ohne Wiederholung. Und sogar die Kinder, für die eigentlich statt der Regelschule eine sonderpädagogische Beschulung vorgesehen war, entwickeln sich im hier dargestellten Unterricht so positiv, dass sie an der Regelschule verbleiben und nach ihrer Grundschulzeit an Gymnasium und Hauptschule wechseln. Das hohe Durchschnittsniveau, welches die Klasse erreicht, geht also nicht zu Lasten bestimmter Kindergruppen – auch nicht zu Lasten der leistungsstarken Kinder. Vielmehr erscheinen die Leistungen aller Kinder nach oben verschoben – und zwar in der gesamten Breite (a.a.O., 882).

Peschel zieht – auch aus unserer Sicht völlig zurecht – das folgende Fazit seiner Untersuchung: „Die Behauptung, dass Arithmetik bzw. Mathematik (gleiches gilt auch für die Schreib-/Rechtschreibentwicklung sowie die Lesekompetenz/HH) auf Klassenebene nur mit einem expliziten Lehrgang erlernt werden kann, muss nach diesen Ergebnissen zumindest relativiert werden, da die beschriebene Stichprobe dies für den hier beschriebenen Rahmen widerlegt“ (a.a.O., 666).

Hinsichtlich der **Übergangsquoten** zu den weiterführenden Schulen wartet Peschel ebenfalls mit einem erstaunlichen Ergebnis auf, in dem er feststellt, dass sein Unterricht „wohl doch nicht ganz so schlecht gewesen sein kann, denn es konnte (im Gegensatz zu den parallel geführten Klassen) der größte Teil der Kinder aufs Gymnasium gehen – und auch bei den restlichen Kindern waren es eher die Eltern, die bezüglich der Schulform tiefgestapelt haben“ (Peschel 2002b, 258). Dieses Ergebnis ist umso bemerkenswerter, als sich unter seinen Schülern einige „schwierige Kinder“ befanden, die als „unbeschulbar“ galten und durch (von ihm akzeptierte) Versetzungen in Peschels Klasse gekommen waren (Peschel 2002a, 130ff u. b, 259).

Für die Kernstichprobe (alle Kinder, die während ihrer gesamten Grundschulzeit in Peschels Klasse waren) ist zu konstatieren, dass

- drei Viertel der Kinder nach der vierten Klasse auf das Gymnasium gewechselt sind;¹
- kein Kind auf die Hauptschule oder die Sonderschule überwiesen wurde;
- vier Kinder die Realschule oder die Gesamtschule besuchen und dort befriedigende bis gute Leistungen erreichen (2003b, 880).

Auch **nach dem Übergang** zur weiterführenden Schule hält Peschel sowohl den Kontakt zu seinen ehemaligen Schülern (mehrere besondere Aktionen im Jahr) als auch zu deren Eltern aufrecht, u.a. um aus beider Sicht eine Rückmeldung zu dem jeweiligen Übergang, evtl. Problemen, Leistungsdefiziten etc. zu erhalten. Diese Rückmeldungen sind durchgehend positiv und können als uneingeschränkte Bestätigung Peschels bzw. seines radikal geöffneten Unterrichts angesehen werden.

Peschel belässt es aber nicht bei der Sicht der ‚Betroffenen‘, vielmehr nimmt er auch Kontakt zu den entsprechenden LehrerInnen an den weiterführenden Schulen auf, hospitiert teilweise in deren Unterricht und nimmt an Erprobungsstufenkonferenzen teil.

¹ Dieser Wert liegt mehr als doppelt so hoch wie der Bundesdurchschnitt von ca. 30% und auch bezogen auf die anderen Schulformen erweist sich die Lerngruppe von Peschel deutlich positiv vom Bundestrend abgehoben (s. dazu die in 4.2.2.5 dargestellten Daten).

Neben wenigen eher marginalen Problemen, die einige LehrerInnen benennen, fällt deren Einschätzung insgesamt sehr positiv aus. Peschel fasst dies zusammen:

Von allen weiterführenden Schulen wird den Kindern neben hoher Sozialkompetenz (vor allem Empathie und Verantwortungsübernahme für andere) und Selbstständigkeit ein breites und solides Grundwissen und ein weit über das Notwendige hinausreichendes Spezialwissen in ungewöhnlich vielen Bereichen bestätigt. Sogar die (einzelnen) Kinder, denen ich nur ausreichende oder mangelhafte Leistungen in bestimmten Fächern bescheinigen konnte, zeichnen sich in ihrer Schulumgebung (Hauptschule/Gesamtschule) durch eben diese Überqualifikation aus. Eine Schülerin, die nach knapp einem Jahr von der Realschule auf das Gymnasium gewechselt ist, hatte für einen begrenzten Zeitraum primär in Englisch aufzuholen, also dem Fach, das neu hinzugekommen ist.

Es scheint wirklich so zu sein, dass das selbstgesteuerte und interessen geleitete Lernen bei den Kindern ein ´verstandenes Wissen` erzeugt hat, das unter dem Strich wesentlich umfassender herauskommt, als ein nicht selbst konstruiertes Lehrgangswissen (Peschel 2002b, 261).

Die „fachlichen Leistungen“ lagen „auch noch am Ende der 6. Klasse deutlich über dem Durchschnitt“ (Brügelmann 2003, 63), konkret: „Von den elf Kindern, die auf das Gymnasium gewechselt sind, erbringen

- drei gute bis sehr gute Leistungen,
- vier befriedigende Leistungen,
- vier befriedigende bis ausreichende Leistungen (Peschel 2003b, 880).

Peschel ordnet seine Ergebnisse in der Gesamtdiskussion um die Leistungsfähigkeit OUs wie folgt ein, eine Einschätzung, der wir uns zunächst in allgemeiner Form anschließen: „Es ist mit einer Fallstudie zwar nicht möglich zu beweisen, dass offener Unterricht generell besser ist als traditionelle Lehr-/Lernformen. Unser Beispiel kann aber das Potenzial dieses Ansatzes nachweisen und damit Allgemeinurteile (z.B. ´offener Unterricht mag soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder fördern, führt aber zu Nachteilen im fachlichen Wissen und Können`) widerlegen“ (zit. in: Brügelmann 2003, 63).

Eine darüber hinaus gehende Einordnung der Ergebnisse Peschels muss weitere Fragestellungen einbeziehen, insbesondere die nach Abhängigkeit der Schülerleistungen von der Person des Lehrers sowie nach der Übertragbarkeit auf Grundschulunterricht allgemein.

Wenig geklärt scheint uns, welcher Anteil des ´Erfolgs` auf das Konzept eines ´radikal` geöffneten Unterrichts und welcher Anteil auf die Persönlichkeit, das Engagement, die Kompetenz und die konkrete Einflussnahme des Lehrers Peschel im Unterrichtsalltag zurückgeht.¹ Auch nach der Einschätzung Peschels (2003b, 497) „kann es durchaus sein, dass gerade die Freiheit, die der Offene Unterricht dem Lehrer gibt – eben ohne Lehrgang und Stundendruck intensiv und informell auf die Kinder einzugehen – den

¹ Auch Peschel (2002a, 127) ist eine solche Argumentation bei anderen LehrerInnen nicht fremd. So sieht er einen Teil des Erfolgs bei H. Zehnpfennig in ihrem Engagement begründet. Busse, eine Hospitantin in Peschels Unterricht, sieht eine klare Abhängigkeit des Unterrichtsmodells von der „sehr ausgeprägt(en)“ Persönlichkeit Peschels (zit. in: Peschel 2003b, 519).

Faktor 'Lehrerpersönlichkeit' zu einer zentralen Bedingung für den Erfolg des Offenen Unterrichts macht. Zudem ist er als Person wichtiger als in anderen Unterrichtsformen.“

Brügelmann (1998, 34) stellt allgemein (also nicht auf Peschel bezogen) fest, dass für die Wirkungen von Unterricht, auch von OU, von entscheidender Bedeutung ist, wie „der jeweilige Ansatz umgesetzt wurde, was die Lehrerin spezifisch 'dazu getan' hat“, oder anders formuliert: Das „pädagogische Heil“ hängt „zu einem guten Teil immer noch an der (Lehr-)Person“.¹ Auch für Lipowsky (2002, 140; vgl. a. Reimers 1996, 250) sagt „nicht die Unterrichtsform an sich, sondern die Art und Weise ihrer Realisierung etwas über Effizienz und Qualität“ aus. Folgt man dieser Einschätzung, dann ist der Lehrer Peschel genauer in den Blick zu nehmen: seine Persönlichkeit, sein Engagement, seine Kompetenzen und sein unterrichtliches Agieren.

Dass Peschel ein in höchstem Maße engagierter Lehrer ist und damit nicht als durchschnittlich angesehen werden kann, steht außer Frage.² Auch seine fachlichen, besonders aber seine didaktischen, lerntheoretischen und diagnostischen Kompetenzen sind als herausragend anzusehen.³ Dies alles sind beste Voraussetzungen für eine erfolgreiche Tätigkeit als Lehrer und damit kann auch allgemein ein (freilich nicht zu quantifizierender) Anteil der Schülerleistungen diesen Voraussetzungen zugeschrieben werden.⁴

¹ Vgl. zur Rolle der Lehrkraft im OU a. Lipowsky (2002, 141ff), zur Bedeutung der 'Qualität' der Lehrkraft für eine positive Lernentwicklung der Schüler auch Einsiedler (1997, 240) sowie zur „Veränderung des Curriculums auf dem Weg vom Autor zum Kind“ und dem so genannten „Pionier-Effekt“, wonach neue Methoden nicht selten „anfänglich große Erfolge haben, die aber mit zunehmender Verbreitung verschwinden (vgl. analog den Diaspora-Effekt ...)“ (Brügelmann 1998, 19, 29). Siehe insges. zu den LehrerInnen im OU Kap. 6.

Zusammenfassend formuliert Grunder (2004, 233) für Unterricht allgemein als eine zentrale These der jüngeren empirischen Unterrichtsforschung: „Das professionelle Wissen der Lehrkraft über Lehren und Lernen und seine Anwendung in der Praxis bildet einen der Kerne 'guten Unterrichts'“.

² Dafür einige Belege:

- Schüler (Peschel 2003b, 379ff, 510ff), Eltern (a.a.O., 379ff), Schulleiter (a.a.O., 508f), Schulamit (a.a.O., 509) und Hospitanten (a.a.O., 519) bescheinigen Peschel ein hohes Engagement;
- Peschel empfindet eine besondere Verantwortung gegenüber jedem einzelnen Kind („Insgesamt habe ich zwar bei jedem Kind Gewissensbisse, weil ich es noch besser fördern könnte [...]“ (a.a.O., 566), und für ihn „hat das Auffangen bestimmter Kinder zunächst mit der Lehrermotivation zu tun“ (a.a.O., 564);
- er steht vermutlich unter einem deutlichen Erfolgsdruck aufgrund der eigenen Erwartungen sowie der Erwartungen der Eltern, der Schulleitung, der KollegInnen, der Schulaufsicht und nicht zuletzt der wissenschaftlichen society (schließlich hat er sich in der Vergangenheit einerseits als scharfer Kritiker traditionellen und nicht „wirklich“ geöffneten Unterrichts, andererseits als Befürworter einer radikalen Öffnung profiliert und möchte nun zeigen, dass sein Ansatz sehr erfolgreich ist).

³ Dafür einige Belege:

- Peschels mit 1,8 (Erste Staatspr.) und „sehr gut“ (Zweite Staatspr.) bestandenen Examina (a.a.O., 499);
- seine dienstlichen Beurteilungen durch Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte (a.a.O., 508ff);
- seine Lehrtätigkeiten an verschiedenen Universitäten;
- seine publizistischen Tätigkeiten;
- seine vorgelegte Dissertation; darin besonders der Nachweis seiner fachlichen, didaktischen, lerntheoretischen, diagnostischen etc. Kompetenzen.

⁴ Peschel (2002a, 127) spricht bei den Lehrkräften Zehnpfennig und Gallin/Ruf von einer „charismatische(n) Ausstrahlung“, mit der sie die Kinder zu einer „Beschäftigung mit dem Stoff“ motivieren etc. Peschel distanziert sich davon, da er hier die Gefahr für Manipulationen sieht und führt statt dessen „basisdemokratische Elemente“ in seinen Unterricht ein. Damit ist u.E. nicht grundsätzlich die Bedeutung des sehr engagierten und kompetenten Lehrers Peschel für die Qualität seines Unterrichts suspendiert.

Ein weiteres Problem stellt die Frage dar, welchen Einfluss der Lehrer Peschel durch sein unterrichtliches Agieren auf das fachliche Lernen der Schüler gehabt hat¹ resp. inwiefern inzidentielles Lernen zu diesen erfreulichen Resultaten geführt hat. Dies wird in der Evaluation von Peschel selbst nicht geklärt und kann von uns aufgrund seiner vorgelegten Publikation nicht geklärt werden, da der Fokus nur sehr bedingt auf die für die Beurteilung von Lerneffekten so wichtige Mikroebene (vgl. Brügelmann 1998) des Unterrichts gerichtet wird. Zwar legt Peschel (2002a u. b; 2003b) sehr umfangreiche Publikationen vor² und erläutert darin sein Konzept detailliert. Er verzichtet aber nahezu vollständig darauf, Einsichten (quantitativ u. qualitativ) in den Unterrichtsalltag, in die von ihm eingebrachten Impulse und Provokationen (z.B. 2003b. 891f), Medien und Materialien (z.B. a.a.O., 891f) etc. zu eröffnen. So wird beispw. nicht nachvollziehbar, was es konkret bedeutet, dass er als Lehrer „Impulse gibt, strukturiert, [...] den Fortschritt der Kinder“ verfolgt und „die Passung zum (offenen) Lehrplan im Auge“ behält (Peschel 2003b, 867). Vor allem erfährt der Leser kaum etwas über die vielen Gespräche, die Peschel mit einzelnen Schülern, Teilgruppen oder der gesamten Lerngruppe geführt hat. Wir unterstellen nicht, dass Peschel auf diesem Wege letztendlich doch entsprechende Lehrgänge vermittelt hat. Wir können aber auch nicht ausschließen (aufgrund fehlender Unterrichtsprotokolle), dass zumindest Fragmente derselben Eingang in die Lernprozesse der Schüler gefunden haben (für Bereiche des Sozial- und des Arbeitsverhaltens konnten wir jedenfalls Einflussnahmen des Lehrers aufzeigen) und wissen nicht, was es bedeutet, wenn er „intensiv und informell auf die Kinder“ eingeht (a.a.O., 497)

Mit großer Wahrscheinlichkeit können zudem positive Effekte auf das Lernen der Schüler als Folge der kontinuierlichen Lernstandsdiagnosen und den daraus folgenden Hinweisen, Tipps und Berichten an die einzelnen Kinder angenommen werden. Dieses würde auch Schüler in einem traditionellen Unterricht fördern. Peschel (2003b, 564) ist allerdings zuzustimmen, dass dort eine entsprechende Differenzierung und Individualisierung nur bedingt möglich ist. Die individuellen Lernstandsdiagnosen etc. und ihre Effekte sind in der vorgestellten Form u.E. daher sowohl dem Konzept Peschels als auch seinem Engagement und seiner Kompetenz zuzuordnen.

Hinsichtlich der Frage einer Übertragbarkeit seines Unterrichts und der Ergebnisse geht Peschel selbst auf die Stichprobenauswahl ein und stellt, auch aus unserer Sicht zurecht, fest, dass diese „zwar nicht repräsentativ ist, aber in der Verteilung wesentlicher Merkmale auch nicht vom ‚Durchschnitt‘ abweicht, sodass die Erfahrungen auf Regelklassen übertragbar erscheinen“ (Peschel 2003b, 866).

¹ Ebenfalls ist nicht auszuschließen, dass auch Eltern (entgegen den ausdrücklichen Vorstellungen, Hinweisen und Bitten Peschels an die Eltern; 2003b 361ff) Einfluss auf das fachliche Lernen ihrer Kinder genommen haben (z.B. über die HA; a.a.O., 357ff). So kann etwa die Aussage eines Vaters so interpretiert werden, dass bei seinem Kind „die Mutter intensiv eingreift und unterstützt“ (a.a.O., 412); ein Appell Peschels deutet darauf hin, dass Schülern zu Hause die „schriftlichen Rechenverfahren“ gezeigt wurden (a.a.O., 364) und Peschel bittet die Eltern um Rücksprache, ob man im Einzelfall „bei ‚rechtschreibschwächeren‘ Kindern mit Wörterpauken zusätzlich nachbessern muss [...]“ (a.a.O., 567).

² Phasenweise handelt es sich bei der Veröffentlichung von 2003b um eine gleichlautende Wiederholung seiner Veröffentlichungen von 2002a u. b.

Schwieriger erscheint uns dagegen die Klärung, inwieweit Aspekte der Lehrperson Peschel (s.o.) auf die Grundschullehrerschaft allgemein übertragbar sind.¹ Peschel (a.a.O., 904) zeigt in seinem Resümee, dass er partiell vergleichbare Fragestellungen an die Übertragbarkeit seines Ansatzes hat und ebenso wenig wie wir eine Antwort darauf zu geben vermag. Nicht wirklich weiter hilft auch sein Hinweis, dass seine Ausführungen zwar sein „Unterrichtskonzept durchschaubarer machen“, dass dies aber „nur ein kleiner Bruchteil dessen [ist], was das Konzept auszeichnet. Der wesentlich wichtigere Teil, der über Erfolg und Misserfolg eines solchen Offenen Unterrichts entscheidet, ist das, was ich (so Peschel/HH) mit ‚das Lernen hochhalten‘ zu beschreiben versucht habe [...]“ (a.a.O., 904f).²

Mit diesen Anfragen an die peschelsche Evaluation soll keineswegs das hervorragende Resultat seines Unterrichts in Form herausragender Schülerleistungen in Zweifel gezogen werden. Dieses Resultat steht für uns außer Frage und kann kaum hoch genug eingeschätzt werden. Anders als Peschel sind wir der Auffassung, dass sein Beispiel nur bedingt „das Potenzial dieses Ansatzes nachweisen“ (s.o.) kann, da eine Quantifizierung des Anteils, den ein hochengagierter und sehr kompetenter Lehrer Peschel an dem Gesamtergebnis hat, nicht möglich ist. Die Frage, welche Qualität/Effektivität ein traditioneller und von dem hochengagierten und sehr kompetenten Lehrer gelenkter Unterricht gehabt hätte, kann natürlich nicht beantwortet werden.³

Abschließend sei noch kurz auf eine Veröffentlichung von **Sennlaub** (1990a, 203ff) eingegangen. Auch er wählt den Weg einer ‚Leistungsdokumentation‘ über Rückmeldungen im Kontext des Übergangs zur weiterführenden Schule. Dabei sind auch diese Erfahrungsberichte tendenziell positiv und belegen das Potenzial OUs,⁴ sie weisen aber auch auf einzelne Probleme hin.

Mehrere Eltern heben besonders die Förderung von psychischer Belastbarkeit, Selbstvertrauen und Selbständigkeit im OU der Grundschule hervor und sehen darin eine wichtige Voraussetzung, um in der weiterführenden Schule „bestehen zu können“. Eine Mutter berichtet von ihrem Sohn nach dem Übergang zum Gymnasium (immerhin waren auch hier elf von dreiundzwanzig Grundschulern zum Gymnasium gewechselt) u.a. (Sennlaub 1990a, 203):

Die Eingewöhnungszeit dauerte drei Wochen. Danach war die Umstellung völlig unproblematisch. Die Gewöhnung an die andere Lehrmethode fiel Arnd leicht. Das in der Grundschule erarbeitete Wissen stellte sich in der neuen Klassenzusammensetzung [...] als überdurchschnittlich heraus. Dadurch wurde Selbstbewußtsein weiter gestärkt. Ein Leistungsabfall fand

¹ Auch für Peschel (2003b, 509f) spielen das Engagement und die Kompetenzen der Lehrperson „im Zusammenhang mit der Übertragbarkeit des Konzepts eine Rolle – vor allem, wenn man sich die Frage stellt, inwiefern nicht Engagement und Fachkompetenz bei jedem Lehrer vorausgesetzt werden müssen bzw. können“. Aus der Sicht von Busse (zit. in: a.a.O., 519) ist im Fall Peschel eine Übertragung nur in Abhängigkeit zahlreicher wesentlicher Persönlichkeitsfaktoren möglich.

² Leider ist die Beschreibung dessen, was im konkreten Unterrichtsalltag „das Lernen hochhalten“ bedeutet, so eingeschränkt, dass man an dieser Stelle nicht weiter kommt (s. unsere Ausführungen in 5.2.2.1.4).

³ Da die von Peschel vorgestellte Klasse die erste Lerngruppe ist, die er als Klassenlehrer über vier Jahre führt, liegen keine Erfahrungswerte über den Erfolg oder Misserfolg Peschels mit tradiertem Unterricht vor.

⁴ Mit entsprechender Einschränkung wie bei Peschel.

nicht statt, sondern eher eine Steigerung. Dieses ist auf jeden Fall auf die positiven Grundschülererfahrungen, vermittelt durch die Lehrerin, zurückzuführen. Auch heute, in der sechsten Klasse, steht Arnd der Schule immer noch positiv und lernmotiviert gegenüber.

Dass allerdings OU nicht per se zu einem unproblematischen Übergang zur weiterführenden Schule und einer erfolgreichen Fortsetzung der Schülerlaufbahn führt, belegen einzelne Schülererfahrungen bei Sennlaub (a.a.O.). Die Schüler berichten dort von Erfolgen, aber auch von Problemen und davon, dass einige Schüler, die in der Grundschule in offenen Unterrichtsformen sozialisiert wurden, infolge von Leistungsdefiziten das Gymnasium am Ende der Klasse 6 wieder verlassen müssen. Sicher ist diese Entwicklung nicht einfach dem OU anzulasten – wie umgekehrt in den Fällen Peschel und Esser die Erfolge nicht undifferenziert dem OU zuzurechnen sind –, allerdings zeigen die Erfahrungen dieser Schüler, dass nicht schon die Offenheit von Unterricht eine erfolgreiche Schülerkarriere gewährleistet.

III. Zusammenfassung¹

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte von **Offenheit im Kontext fachlicher Lernergebnisse (Sachkompetenz)** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit als Haltung von LehrerInnen im Kontext fachlicher Lernergebnisse durch	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft, sich mit (empirischen) Studien zur Lernwirksamkeit unterschiedlicher Unterrichtsformen auseinanderzusetzen - Bereitschaft, entsprechende Resultate zur Kenntnis zu nehmen bzw. zu akzeptieren - Bereitschaft, die Leistungsentwicklung im eigenen Unterricht genau zu beobachten, evtl. zu dokumentieren und zu evaluieren - Bereitschaft für individuelle Lernstandsdiagnosen und eine entsprechende Kommunikation mit Schülern und Eltern - Bereitschaft für individuelle Hilfen, Tipps etc. im Sinne einer Lernprozessbegleitung - Bereitschaft, eine (Mit-)Bestimmung der Schüler von fachlichen Lernergebnissen zu akzeptieren - Bereitschaft, die Bedeutung der Lehrperson (Engagement, Kompetenzen etc.) für positive Lernergebnisse der Schüler zur Kenntnis zu nehmen bzw. zu akzeptieren - Bereitschaft, als 'Anwalt' den Entwicklungsraum der Kinder vor gesellschaftlichen, medialen und ökonomischen Ansprüchen zu schützen - Humor, Gelassenheit, Weitsicht und Respekt vor der unterschiedlichen Gewichtung von Inhalten durch Andersdenkende (Schüler)
Offenheit im Unterricht im Kontext fachlicher Lernergebnisse ² durch	<ul style="list-style-type: none"> - vielfältige Möglichkeiten zur (Mit-)Bestimmung inhaltlicher Ziele des Unterrichts - Ermöglichung, beiläufiger, impliziter Lernprozesse - Ermöglichung der Konstruktion eines viablen Wissens (gangbar, brauchbar, funktional) - Spiel- und Zeiträume für individuelle Erprobungen, Experimente und Entdeckungen von interessanten Sachverhalten - die Ermöglichung von Begegnungen zwischen Generationen und Kulturen

Tabelle (15): Realisierte und potentielle Aspekte von Offenheit im Kontext fachlicher Lernergebnisse (Sachkompetenz)

¹ Die Offenheit als Haltung von LehrerInnen gegenüber Inhalten, Standards etc. wurde bereits in 5.2.2.2.1. III. dargestellt.

² Auf konkrete Fragen der Öffnung des Unterrichts werden wir in Kapitel 5.3.2 eingehen.

5.2.2.1.6 Offenheit im Kontext von Leistungskontrolle und -bewertung

Die Kontrolle und Bewertung von Schülerleistungen, insbesondere die unterschiedlichen Funktionen und Auswirkungen der Leistungsmessung sowie die Frage nach adäquaten Messverfahren, wurde in den letzten Jahrzehnten vielfältig und kontrovers diskutiert. Diese Diskussion hier ausführlich darzustellen, ist nicht möglich und auch nicht notwendig (vgl. dazu etwa Ziegenspeck 1999; Beutel/Vollstädt 2000; Sacher 2001; Huber 2002; Valtin 2002; Winter u.a. 2002; Bohl 2004; die Beiträge des Sammelbandes Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004). Der Fokus liegt, nachdem wir bereits die intendierten Leistungen bzw. Kompetenzen der Schüler expliziert haben, in diesem Unterkapitel auf einigen grundsätzlichen Fragen sowie adäquaten Kontroll- und Bewertungsformen im OU.

I. Position und Realisation von Frau Esser

Eine permanente Kontrolle von Schülerarbeiten, Leistungen etc. widerspricht aus Sicht von Frau Esser dem *Prinzip der Offenheit*, birgt die Gefahr einer Fokussierung auf Defizite und schadet *der Entwicklung der Kinder*. Zudem belastet sie die Lehrerin sehr stark und ist letztendlich gar nicht zu leisten.

Die Schüler benötigen Freiräume und Möglichkeiten für Versuch und Irrtum auf allen Ebenen, um *Kreativität, unterschiedliche Denkwege und Strategien* sowie *Verantwortung für sich und andere* etc. zu entwickeln. Die dazu nötige Offenheit findet allerdings ihre Grenze in der Verantwortung der Lehrerin für die Entwicklung der einzelnen Schüler. Daher ist Kontrolle in Form von Stichproben oder differenzierend als Einzelkontrolle zu organisieren.

Auf dem Feld der Leistungs-, Arbeits- und Verhaltensbewertung sind den Schülern die entsprechenden Kriterien, Abläufe etc. transparent zu machen. Hier hat Offenheit eine zentrale Bedeutung. Sofern möglich, sind differenzierte Diktate und Arbeiten zu organisieren. Für die Bewertung der Schüler hat eine Verbalbeurteilung deutliche Vorteile gegenüber Ziffernnoten und dies besonders im OU. Verbal ist die Entwicklung der einzelnen Schüler besser darzustellen und zu differenzieren. Ebenso sind die Kompetenzen bei Gruppenarbeiten, dem Erstellen von Produkten sowie Präsentationen und Ausstellungen angemessener in Berichten als in statischen Noten zu erfassen. Im Übrigen beeinflusst die Bewertung durch Noten die Einstellung der Schüler zu sich und anderen negativ.

II. Sachstand und Diskussion

a) Grundsätze

In den unterschiedlichen Wurzeln des OUs liegen mehrere Begründungslinien für eine veränderte Leistungsbewertung vor (vgl. zusammenfassend Bohl 2004, 41f).

Zunächst wird auf Vorläufer in der Reformpädagogik (z.B. Petersen, Gaudig, Freinet) und ihre „Pädagogik vom Kinde aus, selbstbestimmt und selbstgesteuert“ (a.a.O.) verwiesen. In diesen Ansätzen wurde eine fremdbestimmte, auf Ziffernwerte fokussierte Bewertung als nicht kindgemäß abgelehnt und dagegen eine lernfördernde Rückmeldung oder sachimmanente Kontrolle präferiert.

Aus lern- und unterrichtstheoretischer Perspektive wird betont, dass die „Freude an der eigenen selbst bestimmten und intrinsisch motivierten Lernleistung“ geweckt werden soll und nicht die Freude an der Zensur. Zudem sieht man in „selektionswirksamen Auslesemechanismen“ Lernhemmnisse (a.a.O.).

Auch im Kontext der pädagogisch-politischen Perspektive der Projekt-Bewegung wurde eine Bewertung im Sinne einer „Selbstbewertung oder sachimmanente(n) Rückmeldung, z.B. eines funktionierenden Produkts“ als adäquat hervorgehoben (a.a.O.).

Die aktuelle Diskussion für eine Reform von Kontroll- und Bewertungsverfahren in der Grundschule, speziell im OU, wird im wesentlichen entlang der folgenden Argumente geführt (die, wenngleich in anderer Form, auch von Frau Esser genannt werden):

- herkömmliche Verfahren entsprechen nur bedingt einer individuellen und ein positives Leistungsselbstbild intendierenden Würdigung der Schülerleistung (Speck-Hamdan 2004, 5);
- herkömmliche Verfahren führen häufig zu einer psycho-sozialen Belastung der Schüler (Ulich 1983; zusammenfassend Prote 2000a, 115ff);
- in einem tendenziell auf Selbststeuerung der Lernprozesse zielenden OU erscheinen die Verfahren aus einem lehrerInnenzentrierten Unterricht nicht adäquat (Wallraabenstein 1994, 119; Bohl 2004, 44ff);
- herkömmliche Verfahren entsprechen nur bedingt „einer erweiterten gesellschaftlichen Erwartung an Leistungen“ (Speck-Hamdan 2004, 6);
- Leistung sollte sowohl produkt- als auch prozessorientiert gemessen werden (Speck-Hamdan 2004; Bohl 2004; Bartnitzky 2004a);
- für die Leistungsmessung sollte sowohl ein individueller als auch ein anforderungsbezogener Maßstab angewendet werden (Bartnitzky 1989b,12; Brügelmann 2004c);
- LehrerInnen sind durch eine permanente Kontrolle und die wenig pädagogisch ausgerichteten traditionellen Bewertungsformen teilweise stark belastet und suchen deshalb oder aus pädagogischen Gründen nach neuen Wegen (Combe/Buchen 1996, 39; Schönknecht 1997, 145; Bohl 2004, 45).

Die Leistungsmessung und -bewertung hat neben der ‚Steuerungsfunktion‘ immer auch eine ‚Entwicklungsfunktion‘ (Bartnitzky 2004b). Diese bezieht sich auf die individuelle Leistungsentwicklung und stellt einen Teil der für die Grundschule zentralen Leistungserziehung dar. Dabei ist es Ziel der Leistungserziehung, „jedem Kind Könnenserfahrungen zu ermöglichen, um so die Basis für ein positives Leistungsselbstbild zu legen“ (Speck-Hamdan 2004, 5). Aufgabe der Grundschule ist es, sowohl Leistungsfähigkeit als auch Leistungsbereitschaft zu entwickeln. Dazu sind besondere Formen der Würdigung von Leistungen ebenso zu entwickeln, wie auch Kontroll- und Messverfahren, die selbstgesteuertem Lernen eher entsprechen.

Eine Würdigung der Schülerleistungen „schließt eine verstehende Beobachtung sowie eine verständliche Rückmeldung ein“. Verstehende Beobachtung bezieht die Perspektive des Kindes mit ein, so dass dieses nicht „Objekt, sondern Partner“ bei der Suche nach einer adäquaten Einschätzung wird. Insgesamt erscheint es sinnvoll, „eher von der Würdigung kindlicher Leistungen als von Bewertung und Beurteilung zu sprechen“ (a.a.O.).

Dabei kommt dem Umgang mit evtl. Fehlern des Kindes besondere Bedeutung zu. Nicht die Zahl der Fehler gleichsam als objektives Faktum steht im Mittelpunkt, sondern die Frage nach Art und Ursache der Fehler. Für eine solche Diagnose ist ein Dialog zwischen Schüler und Lehrperson unabdingbar. Dies setzt gegenseitigen Respekt voraus. Für die Schüler nachvollziehbare Rückmeldungen sowie Förderhinweise eröffnen den Kindern erst die Möglichkeit, aus ihren Fehlern zu lernen (a.a.O., 6).

Dass Kinder auf individuellen Wegen lernen, heißt, dass dieses Lernen lediglich angeregt, aber nicht gesteuert werden kann. Offene Aufgaben und Probleme lassen diese Einzelwege ohne hemmende, normierende Beschränkungen zu. Offener Unterricht ermöglicht es, Hypothesen zu bilden, sie zu testen, und dabei insbesondere Fehler zu machen und zu korrigieren und zu experimentieren. Es werden Fehler vorübergehend zugelassen, aus denen die Schülerinnen und Schüler besser, eigenständiger und einsichtiger lernen als aus kleinschrittiger Anleitung.

Lösungswege stehen somit im Mittelpunkt des Unterrichts. Und: Indem das Kind seinen eigenen, auch fehlerbesetzten Lösungsweg begründen, rechtfertigen und den Mitschülern erklären muss, ist ihm die Möglichkeit zu Heureka-Erlebnissen gegeben. Plötzliche Einsichten schießen empor, die keine Lehrerbelehrung erreicht hätte. Dieses Vorgehen, die Lernprozesse weitgehend der Steuerung der Schüler selbst zu überlassen, bedeutet eine Abkehr von der traditionellen Lehrerrolle als Informationsvermittler und als letztem Richter über die Fehler.

Die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Lösungsversuchen zu begleiten, eröffnet der Lehrperson die Möglichkeit, die individuellen Denkprozesse – die geglückten wie die fehlerhaften – zu beobachten. Hat das Kind spezifische Schwierigkeiten, dann lassen diese sich dabei leicht erkennen. Auch ohne dass das Kind laut sein Denken erläutert, gibt eine Analyse seiner Denkwege Hinweise darauf, ob es Probleme im inhaltlichen Bereich aufweist (z.B. fehlerhaftes schriftliches Verfahren) oder ob anderweitige Störungen vorliegen. Aber erst ein intensives Beobachten des Kindes erlaubt, auf seine spezifischen Probleme einzugehen, denn falsche Lösungen können auf unterschiedliche Weise zu Stande kommen und bedürfen verschiedener zusätzlicher Angebote (Lorenz 2003, 13; vgl. a. Peschel 2002a, 168).

Schüler, die in einem neuen Verständnis von 'Lernkultur' als aktiv Lernende gesehen werden, sind auch in die Leistungsbewertung einzubeziehen. Ihnen ist Gelegenheit zu geben, „sich erst einmal selbst Rechenschaft zu geben und über ihre Leistungen zu kommunizieren“ (Speck-Hamdan 2004, 6.) Durch offene und partizipative Formen der Leistungsbewertung fühlen sich zudem die Schüler „als Lernende ernst genommen und stärker unterstützt“ (a.a.O., 7). In Gesprächen zwischen Kindern und der Lehrperson werden Ergebnisse und Prozesse besprochen und evtl. Folgerungen verabredet. „Kinder gewinnen auf diese Weise mehr Wissen über ihr eigenes Lernen. Das setzt ausführliche, konstruktive Gespräche mit den Lehrenden voraus, deren Ziel es sein muss, Prozesse des 'Self-Monitoring' in Gang zu setzen und damit die Verantwortung für das eigene Lernen zu stärken“ (a.a.O.).

Diese Überlegungen korrespondieren mit dem Projekt „Pädagogische Leistungskultur“ des Grundschulverbandes (Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen; Leistungen der Kinder würdigen; Kinder individuell fördern; Lernwege öffnen.

Für die Auswahl und Weiterentwicklung von Methoden zur Leistungsfeststellung ergeben sich daraus die folgenden Kriterien:

- Sie müssen alltagstauglich sein. – D.h.: wenig Aufwand und dennoch aussagekräftig, leicht in den Unterricht integrierbar und leicht auswertbar, möglichst auch mit den Kindern zu besprechen.
- Sie dürfen nicht zur Hauptsache werden. – D.h.: keine ständige Protokollierung oder umfangreiche Listenführung; Hauptsache bleibt die pädagogische Handlungsfähigkeit, für die Leistungsfeststellungen nur eine Unterstützung darstellt.
- Sie müssen in den Unterricht integriert werden. – D.h.: keine vom Unterricht abgehobenen Klausuren und Diagnosen, sondern Leistungsfeststellungen als Bestandteile des Unterrichts, die aus dem Unterricht erwachsen und in ihn wieder zurückführen.
- Sie müssen zum guten Teil die Kinder als Lerner dialogisch einbeziehen. D.h.: keine Reduktion auf lehrerzentrierte Verfahren, vielmehr vorwiegend Verfahren, die die Kinder selbst einbeziehen oder die sogar von ihnen selbst durchgeführt werden.
- Sie müssen alle Lernbereiche und die überfachlichen Ziele mit in den Blick nehmen. D.h.: keine Reduktion auf die trad. Klassenarbeitsfelder, sondern Einbeziehung möglichst vieler Zielperspektiven der Grundschularbeit, fachlich wie überfachlich (Bartnitzky 2004a, 4f).

b) Konkretisierung

Eine besondere Bedeutung kommt der Annahme von einem verantwortlich handelnden Individuum zu, das immer auch nach den Folgen seines Handelns fragt. Wenn, wie schon mehrfach betont, mit der Öffnung von Schule und Unterricht die Übernahme von Verantwortung durch die Schüler als ein zentrales Anliegen verfolgt wird, dann kann diese Verantwortung der Schüler nicht auf die Auswahl von Inhalten, Methoden und Sozialformen beschränkt werden, sondern schließt unbedingt „das Übernehmen von Verantwortung für die eigene Arbeit und die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit ebenfalls ein“ (Bauer 1997, 118). Dazu bedarf es sowohl einer entsprechenden Haltung als auch spezifischer Fähigkeiten. Beides müssen die Schüler sukzessiv unter Anleitung und mit Hilfe der Lehrperson erwerben:

Kinder sollen früh dazu angeregt, eventuell sogar durch Hilfen angeleitet werden, auf welchem Wege sie Verantwortung für sich übernehmen können und wie eine sinnvolle Einschätzung und Bewertung der eigenen Lernfähigkeit und des eigenen Lernerfolgs erreicht werden kann (Bauer 1997, 118).

Dabei geht es um Möglichkeiten für den einzelnen Schüler oder Schülergruppen, jenseits des (direkten) LehrerInnenurteils den Erfolg der eigenen Arbeitsleistung zu überprüfen. Dazu sind verschiedene Formen der Selbst-, Partner- und Gruppenkontrolle entwickelt worden. Diese sind abhängig vom Grad der Geschlossen- bzw. Offenheit der Aufgabenstellung, ihrer zeitlichen Dimension und dem Entwicklungsstand der Schüler.

Für die Arbeit an Lernstationen schlägt Bauer vor, den Kindern Anregungen zu geben, „sich bei der Auswahl einer Station oder beim Abschluss“ die folgenden Fragen zu stellen, die u.E. in abgewandelter Form auch für andere Formen OUs sinnvoll sind:

- Warum habe ich die Entscheidung für diese Arbeitsstation getroffen?
- Was habe ich für mich gelernt, zusätzlich erfahren oder was hat mir diese Station ‚gebracht‘, nachdem ich meine Arbeit daran abgeschlossen habe?
- Wie schätze ich meine Leistung, mein Können im Zusammenhang mit dieser Station ein? (Bauer 1997, 118).

Eher bezogen auf die Lernprozesse der Schüler sind die Fragestellungen (beispielhaft für den Bereich Sprache) von Bartnitzky (2005, 3), die das Spektrum möglicher Perspektiven exemplarisch aufzeigen. Sie stellen zunächst Fragestellungen der Lehrperson dar, sollten aber auch mit den Schülern im Dialog kommuniziert werden:

- Wie nutzen die Kinder ihre Schreibtabelle?
- Wie gehen sie mit Unsicherheiten bei der Schreibweise eines Wortes um?
- Wie führen sie ihre Schreibkonferenz durch?
- Wie gehen sie mit den Angeboten der Schulbücherei um, was und wie lesen sie?
- Wie finden sie ihre Problemlösewege – welche Irrwege gehen sie, welche Strategien verfolgen sie dabei, wie gehen sie mit erkannten Irrtümern um, wie finden sie die Problemlösung und wie bereiten sie sie für eine Darstellung vor anderen auf?
- Wie denken sie über ihre eigenen Lernwege nach? (Bartnitzky 2005, 3).

Wie schon mehrfach betont, sind für eine Einschätzung der Leistungsfähigkeit sowohl das Lernergebnis als auch der Lernprozess relevant.¹ Für beide Ebenen, die nicht immer trennscharf von einander abzugrenzen sind, müssen Verfahren zur Verfügung stehen, die im OU mit seinen spezifischen Abläufen praktiziert werden können. Der Grundschulverband (Brügelmann 2004c, 21) schlägt vier Verfahrensschritte vor (nicht speziell für OU): Lernstände feststellen² und einordnen, Lernentwicklungen dokumentieren und bestätigen, Lerngespräche führen, über eigene Lernwege nachdenken.

Lernstände feststellen und einordnen

Zunächst geht es also um das Feststellen und Einordnen von Lernständen, wobei die Schüler sukzessiv Verantwortung übernehmen.

Für eher geschlossene Aufgaben, bei denen die Schüler lediglich über Zeitpunkt, Methode, Sozialform etc. entscheiden können, kann Selbstkontrolle über Kontroll- bzw. Lösungsblätter, Lösungswörter, Muster auf der Rückseite des Arbeitsmaterials etc. (Krebs 1993, 24f) erfolgen. Etwas offener sind 'Lösungsstationen', an denen Schüler anhand von „Fragen zum Gesamtkomplex“ einer thematischen Stationsarbeit ihr erworbenes Wissen überprüfen können (vgl. Burg 1997a, 86f). Anzuführen ist hier auch die selbstständige Nutzung von Hilfsmitteln (z.B. Taschenrechner, Rechtschreibprogramm) sowie sachimmanente Kontrolle, wenn etwa der Bau eines Musikinstrumentes oder eines Drachens gelingt, was sich für den Schüler als 'Funktionieren' des Produkts ergibt.

Vielfältige Möglichkeiten gibt es auch für Partner- und Gruppenkontrolle. Anwendbar sind grundsätzlich alle Formen, die in der Selbstkontrolle praktiziert werden. Darüber hinaus stehen Kontrollverfahren in Schreibkonferenzen, durch Experten (Schüler oder außerschulische Experten), bei Präsentationen und Ausstellungen zur Verfügung.

Die Lehrperson kann all diese Verfahren ebenfalls nutzen, sollte aber zusätzlich Tests und Klassenarbeiten ebenso mit einbeziehen, wie Textentwürfe und Überarbeitungen,

¹ Bohl (2004, 89) unterscheidet zwischen Prozess-, Präsentations- und Produktbewertung und fordert, dass entsprechende Aspekte bereits während der Planung OUs berücksichtigt werden.

² Vgl. zu Fragen diagnostischer Grundlagen, dem Übergang vom Beschreiben zum Bewerten, von Gütekriterien etc., auf die wir nicht eingehen können, ausführlich Bohl (2004, 58ff).

Lesetagebücher, Darstellung eigener Rechenwege, Ergebnisse einer Internet-Recherche, Vorträge etc. (Bartnitzky 2005, 3).

Brügelmann (2004c, 21f) hat einige Verfahren für den Lernbereich 'Sprache' im ersten Schuljahr zusammengestellt: das 'leere Blatt' („Was kannst du schon schreiben?“); Benennen von Schrift auf Fotos aus der Umwelt; Diktieren von Kunstwörtern; dreimalige Lernbeobachtung; Stolperwörter-Lesetest; Hamburger Schreibprobe; das Kind aus dem Sachbuch erzählen lassen, in dem es gelesen hat; Überprüfung der inhaltlichen und sprachlichen Verständlichkeit der freien Texte; Überprüfung der Fähigkeit, selbstständig mit der Wörterkartei zu arbeiten.

Für offene Unterrichtsformen hat Vaupel (2001, 27) eine Vielzahl von Möglichkeiten aufgelistet, um zu „Lernergebnissen“ zu kommen (s.o.). Diese sind zwar für den Unterricht in der Sekundarstufe entwickelt, können u.E. aber auch größtenteils in der Grundschule eingesetzt werden.

<ul style="list-style-type: none"> ○ Berichte anfertigen ○ Materialien zusammenstellen ○ Dokumentationen, Informationssammlungen erstellen ○ Wandzeitungen gestalten ○ Plakate entwerfen ○ Collagen anfertigen ○ Flugblätter gestalten ○ Geschichten schreiben ○ Reportagen oder Hörspiele schreiben und umsetzen ○ Foto-, Bilder-, Dia-Reihen, Video-Sequenzen erstellen ○ einen Leitfaden, einen Katalog, einen Prospekt, eine Broschüre erstellen ○ eine (illustrierte) Zeitung zusammenstellen ○ Bildergeschichten zusammenstellen ○ einen Comic entwickeln ○ Lieder texten, Gedichte schreiben ○ eine Pro- und Kontra-Debatte, ein Streitgespräch führen ○ Spiele entwickeln (Brett- und Würfelspiele) ○ eine Talk-Show durchführen ○ eine Mindmap entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Thesen formulieren, konträre Meinungen gegenüberstellen ○ Aufgaben für Mitschülerinnen und Mitschüler formulieren ○ einen Lückentext und das dazugehörige Kontrollblatt entwerfen ○ Übungen zur Wiederholung und Vertiefung ausdenken ○ eine Fragenkartei (mit Lösungen) anlegen ○ Fehlergeschichten schreiben ○ Rätsel entwerfen (Kreuzwort-, Silben-, Balkenrätsel, Rätselschlangen) ○ ein Quiz, ein Ratespiel entwickeln ○ in Puzzle anfertigen ○ ein Modell basteln ○ eine Ausstellung gestalten ○ (Leser-)Briefe schreiben ○ Eingaben machen, Anfragen richten ○ Beiträge für die Schulzeitung schreiben ○ Unterschriftenaktionen durchführen
---	--

Tabelle (16): Lernergebnisse im offenen Unterricht (Vaupel 2001, 27)

Lernentwicklungen dokumentieren und bestätigen

Ein wichtiger Schritt zu mehr Selbstverantwortung des einzelnen Schülers wird etwa mit Wochenplänen, Mathepässen, Rechtschreibausweisen, Rechtschreibforscher-Hefen, Lesepässen, Lesetagebüchern, Lerntagebüchern und Portfolios erreicht. Hier dokumentieren die Schüler eigenverantwortlich ihre Arbeits- und Lernergebnisse und schaffen gleichzeitig eine Basis für Reflexionen über ihre Leistungsentwicklung sowie den Dialog mit der Lehrperson, Mitschülern und Eltern.

Es stehen Verfahren im Mittelpunkt, die stärker auf eine „individualisierte Würdigung“ ausgerichtet sind. Dabei sollen die Schüler mit „in die Würdigung der Fortschritte und ins Nachdenken über Schwierigkeiten“ einbezogen werden. „Wichtig ist, dass die Kinder sich selbst Ziele setzen und dass sie ihre Arbeit selbständig planen, nachdem sie sich Klarheit verschafft haben, was sie schon gut können und wo sie noch Schwierigkeiten haben“ (Brügelmann 2004c, 22f).

Lerngespräche mit anderen führen

Auf der Grundlage von dokumentierten Lernergebnissen und -entwicklungen können sich im Rahmen verschiedener Institutionen die Schüler gegenseitig helfen, „ihre eigene Arbeit kritisch-konstruktiv zu überprüfen und an den Arbeiten anderer ihre Maßstäbe zu schärfen“ (a.a.O., 23). An diesen Verfahren kann allerdings auch die Lehrperson teilnehmen. Mögliche Verfahren sind: Schreibkonferenzen, in denen Entwürfe nach Regeln und Kriterien diskutiert und überarbeitet werden; Rechtschreibgespräche in der Klasse, wobei „die Kinder Schwierigkeiten, Hypothesen und Lösungsstrategien austauschen und damit voneinander lernen können“; „Metagespräche über Stärken und Schwächen von Präsentationen vor der Klasse, über Arbeitsergebnisse von Gruppen oder Einzelnen bis hin zu deren Bewertung durch das Plenum nach vereinbarten Kriterien“ (a.a.O.).

Über eigene Lernwege nachdenken

Neben der Feststellung von Lernständen, der Dokumentation von Lernentwicklungen und den Gesprächen mit anderen darüber sollte schließlich noch eine individuelle Reflexion der Schüler über die verschiedenen Aspekte ihres Lernweges angeregt werden. Dabei ist es nicht zuletzt für leistungsschwache Schüler wichtig, dass sie persönliche Fortschritte wahrnehmen und so die Sinnhaftigkeit von Anstrengungen erkennen und neu motiviert werden (a.a.O.). Hier können die folgenden Verfahren empfohlen werden: „Portfolios, in denen die Kinder Produkte ihrer Arbeit (mit Datum!) sammeln, so dass Fortschritte im Rückblick unmittelbar sichtbar werden“ (s.u.); Lerntagebücher, die Zeichnungen, Texte, Ausschnitte etc. enthalten und so einen Prozess nachvollziehbar werden lassen (s.u.); „Selbstzeugnisse, in denen die Schüler ihre Leistungen selbst einschätzen“ und damit eine Grundlage haben, mit der Lehrperson über deren Einschätzung zu kommunizieren (a.a.O., 24).

Verfahrensbeispiele

Teilweise werden Arbeits- und Lernprozesse der Schüler mit standardisierten **Beobachtungsbögen** erfasst. Eine Beteiligung der Schüler kann sowohl bei der Erstellung des jeweiligen Bogens (s. untenstehendes Beispiel) als auch durch eine Selbstbearbeitung erreicht werden. Nach Abschluss findet ein Gespräch zwischen Schüler und Lehrperson,

die parallel einen Bogen zum Arbeits- und Lernprozess des Schülers ausgefüllt hat, über die Selbst- und Fremdwahrnehmung statt. Nach den Erfahrungen von Braun (2003, 281) stimmen bei Schülern mit Erfahrungen im OU sowohl die von ihnen genannten Beobachtungskriterien als auch die Selbsteinschätzung mit ihren Überlegungen und Beobachtungsergebnissen als Lehrerin weitgehend überein. Wichtig ist eine wertschätzende Atmosphäre, damit die Beobachtung nicht als Disziplinierung verstanden wird. Außerdem setzt eine Weiterentwicklung der Schüler eine detaillierte Beratung voraus (a.a.O.).

Beobachtungsbogen Wochenplanarbeit für im Zeitraum von _____ bis _____						
		++	+	o	-	Anmerkung
Stuhl- kreis	Verhalten im Stuhlkreis					
	Mitarbeit im Stuhlkreis					
Stati- onen- arbeit	Aufbau/Abbau					
	Arbeitsanlei- tung verstehen					
	Hilfe holen					
	Erklärung geben					
	Zielger. Arb.					
	schriftl.					
Gespräch mit dem Schüler am _____ Bemerkung: _____						

Graphik (12): Beobachtungsbogen für Schüler und LehrerIn
(nach Braun 2003, 281)

Bohl (2004, 104ff) hat für den OU in der Sekundarstufe detaillierte Kriterienkataloge und Raster zur Bewertung von Teamarbeit, Präsentation, FA, WP, Stationsarbeit und projektorientiertem Unterricht erarbeitet. Einzelne Elemente sind auch in der Grundschule anwendbar. Grundsätzlich besteht aber bei solchen umfangreichen und

detaillierten Rastern die Gefahr, dass die Arbeits- und Lernprozesse der Schüler stark formalisiert und standardisiert werden und damit ihre Offenheit im offenen Unterricht verlieren.

Die Leistungsmessung in einer thematischen **Werkstatt** kann im Wesentlichen über die von den Schülern in einem Heft gesammelten Arbeiten erfolgen. Was jedes einzelne Kind erarbeitet, gelernt und wo es Fortschritte gemacht hat, kann an den Texten, Versuchsergebnissen, Protokollen und kreativen Arbeiten nachvollzogen werden. Arbeiten, die von allen Kindern angefertigt werden (z.B. Protokolle, thematische Diktate) ermöglichen eine Einordnung in die soziale Bezugsnorm. Eine besondere Bedeutung kommt schließlich der Beobachtung der Kinder während einer Werkstattarbeit durch die Lehrperson zu (Burg 1997b, 171). Die Erfahrungen von Burg (a.a.O.) mit einer solchen Werkstatt führen zu der Einschätzung, dass „die Grundlagen für die Leistungsbewertung im offenen Unterricht sehr viel dichter und vielseitiger als im geschlossenen Unterricht sind“. Dabei hebt sie neben der sozialen besonders die Möglichkeiten der individuellen und der sachlich-kriterienbezogenen Bezugsnorm hervor.

Einen deutlich anderen, auf eine längerfristige Leistungsdokumentation und -reflexion zielenden Ansatz stellen die in jüngster Zeit immer häufiger praktizierten Lerntagebücher (ähnlich die Reisetagebücher; vgl. Peschel 2002a, 93ff) und Portfolios dar.¹

Lerntagebücher² sollen vor allem die Entwicklung von Lernkompetenz fördern. Sie können „insbesondere helfen, dass Kinder über ihr Lernen nachdenken lernen, dass sie Gelungenes und weniger Gelungenes sowie ihre eigenen Anstrengungen angemessen einschätzen und miteinander verbinden lernen“ (Bartnitzky, J. 2004, 100).

Beispielhaft seien die Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler, also die Offenheit, an einem Lerntagebuch aufgezeigt, das Jens Bartnitzky u.a. (a.a.O., 100ff) entwickelt haben, um „Kinder systematisch die Regeln motivational geschickten Handelns entdecken zu lassen“.³ Dieses Lerntagebuch (s.u.), das deutlich über die Form eines Tagebuchs hinausgeht, umfasst einen *Lernbogen*, der auf die Erfahrungen der Schüler mit der Bearbeitung einer selbstgewählten Aufgabe abhebt, einer *Lernkonferenz*, in der die Lerngruppe ihre Erfahrungen auf einer Metaebene reflektiert („Stolz und Freude nach Erfolgen; Frust und Ärger nach Misserfolgen, Perspektiven für das nächste Mal ...“) sowie einen *Rückblick*, bei dem „die Kinder anhand von Leitfragen ihren eigenen Text auf separatem Papier“ schreiben und „rückschauend über ihre Arbeit der letzten Zeit“ nachdenken („Bei welchen Aufgaben hast du dich viel angestrengt? Hast du dabei geschafft, was du wolltest? Erzähle dazu ...“; Bartnitzky, J. 2004, 106).

¹ Ein einheitliches Verständnis bzw. eine übereinstimmende Abgrenzung dieser Formen liegt in der Literatur nicht vor. Wir können im Rahmen unserer Arbeit auf diese Problematik nicht eingehen.

² Auf die Problematik, dass sich die „selbstevaluative Funktion“ eines Lerntagebuchs nicht unbedingt mit der intendierten „kommunikativen Funktion“ verträgt – in ein Tagebuch schreibt man etwas, das nicht für andere bestimmt ist –, kann hier nur hingewiesen werden (vgl. Wildt 2005, 55).

³ In einer empirischen Untersuchung mit 22 Schulklassen „konnte allerdings noch kein Nachweis für motivationssteigernde Effekte“ durch die Arbeit mit diesem Lerntagebuch erbracht werden (Bartnitzky, J. 2004, 108).

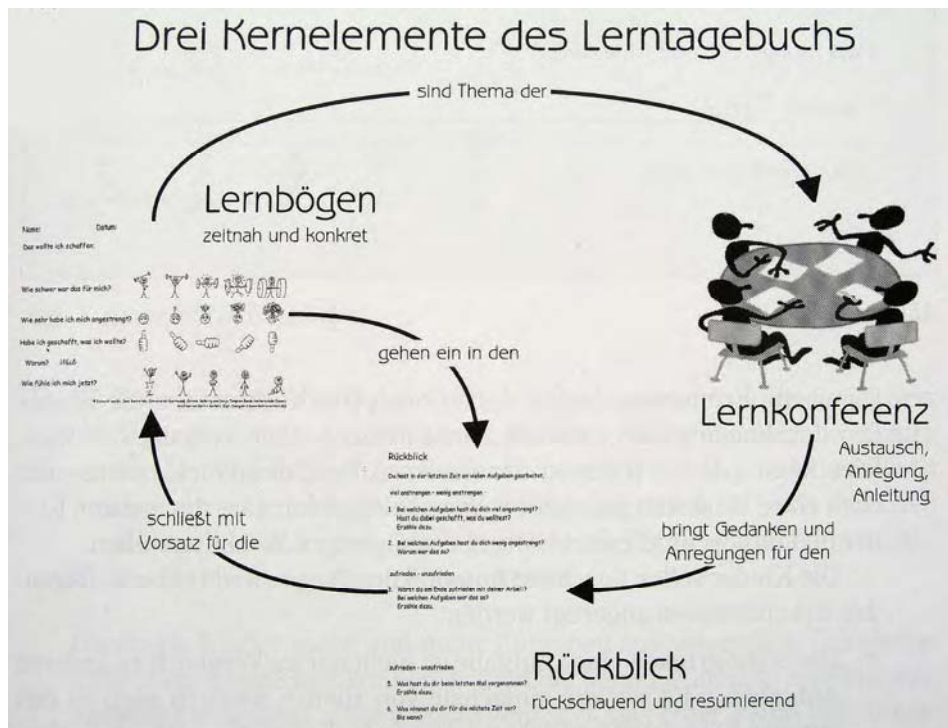


Abb. (9): Lerntagebuch – Schaubild der Kernelemente (Bartnitzky, J. 2004, 103).

Für ein **Reisetagebuch** schlagen Gallin/Ruf (zit. in: Peschel 2002a, 105) folgende Organisation vor, die ebenfalls den selbstreflexiven Charakter dieser Formen der Arbeits- und Leistungsdokumentation erkennen lässt:

ORGANISATION DES REISETAGEBUCHS

Datum	Wann habe ich diesen Eintrag gemacht? (Zeit als Ordnungsprinzip)
Thema	Womit befassen wir uns? (Schlagzeile/Blickfang)
Auftrag	Was muss ich tun? (Problem, Erwartungen, Hilfen, Ziele)
Orientierung	Wozu machen wir das? (Motive, Fragestellungen, Überblick)
Spuren	Welchen Weg beschreite ich bei der Lösung des Auftrags? (Persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema)
Rückblick	Wo stehe ich jetzt? (Zusammenfassung, Merksatz, persönlicher Kommentar, offene Fragen, neue Aufträge)
Rückmeldung	Wer kann mir weiterhelfen? (Reaktionen, Tipps, Beurteilung: Lehrperson oder Mitschüler)

Portfolios können als umfangreichere Lerntagebücher verstanden werden. Sie enthalten in Gestalt einer Sammlung Produkte der Schüler als Lernergebnisse, dokumentieren gleichzeitig einen Prozess der Leistungsentwicklung über einen größeren Zeitraum. Sie bieten zudem einen geeigneten Anlass zur Reflexion über die Arbeit der Schüler im Sinne einer Feedback-Kultur. Portfolios erzählen „die Geschichte der Anstrengung, Fortschritte und Leistungen“ eines Kindes, und sie dokumentieren das ´neue Denken` bei der Leistungsbewertung: „Im Portfolio sammelt jedes Kind positive Leistungen“ (Hecker 2004a, 13f). Ein wesentliches Merkmal der Portfoliomethode ist zudem, dass die Schüler immer wieder aufgefordert sind, „selbst Stellung zu ihrer Arbeit zu beziehen, sie zu kontrollieren, zu reflektieren und zu bewerten“ (Winter 2004, 50; vgl. a. Bohl 2004, 144ff).

Vorteile des Portfolios

- Die Schüler/innen erhalten Verantwortung für ihr eigenes Lernen im Unterricht.
- Sie bekommen die Möglichkeit, ihre Lernfortschritte klar zu dokumentieren.
- Portfolios machen den Kindern deutlich, dass Lernen ein Prozess ist, an dem man bis zum Erreichen der Lernziele arbeiten muss.
- Das Selbstbewusstsein wird gestärkt und das Selbstwertgefühl steigt.
- Die Qualität der Arbeiten, die die Schüler/innen produzieren, steigt.
- Portfolios ermöglichen einen ständigen Dialog zwischen Lehrerinnen und Schüler/innen. So lernen sie, ihre Meinung zu artikulieren und Standpunkte zu vertreten.

Organisation

- Festlegen der Portfolio-Inhalte und Ziele gemeinsam mit den Kindern.
- Sammeln und Auswählen der Arbeitsergebnisse.
- Gespräche mit den Kindern über Arbeitsprozess und -ergebnis.
- Vorstellen der Portfoliomappe am Elternabend.
- Grundlage der Informationsgespräche mit Eltern und Kindern (´Sprechtag für Kinder, Eltern und Lehrer`).
- Präsentations-Fest zum Abschluss (eines Themas, eines Zeitabschnitts) ...
- ... vielleicht trifft sich die ganze Schule oder einzelne Jahrgangsstufen regelmäßig zu ´Programmstunden` oder ´Wochenfeiern`.

Mögliche Inhalte eines Portfolios

- Selbstportrait des Kindes, Lieblingsfotos, Lebenslauf.
- gelungene Arbeiten, schulische Arbeitsergebnisse, Arbeitspläne, Fertigungsbescheinigungen, Projektbücher, Lesekassetten, Videos ...
- Fragebogen zu schulischen Belangen, Gesprächsprotokolle, Beobachtungsprotokolle über Lernfortschritte.
- persönliche Lernziele des Kindes, Lernziellisten der jeweiligen Jahrgangsstufe, Aufzeichnungen zur Selbsteinschätzung, Rückmeldungen, Reflexionen (Hecker 2004a, 14f; vgl. a. die Beispiele in Hecker 2004b).

Abschließend skizzieren wir noch die differenzierte Strategie der Leistungsmessung und -bewertung, die Peschel (vgl. 2002a, 180ff; 2002c; 2004) in der Konsequenz seines ´radikal` geöffneten Unterrichts entwickelt und erprobt hat. Er geht, wie schon in sei-

nem Unterricht, auch auf diesem Feld deutlich andere Wege als die sonst in der Literatur vorgeschlagenen.

Sein Konzept umfasst: eine Reflexion über Leistungen mit der Lerngruppe von Beginn an; einen konstruktiven Umgang mit Fehlern; eine Erfassung der individuellen Eigenproduktion der Kinder (z.B. freie Geschichten, Mathematikerfindungen); Eigenbewertung und Eigenzeugnisse der Kinder und das eigenständige Einfordern von Fremdbewertung; freiwilliges Vorstellen von Produkten; Überforderungstests, deren Aufgaben so gestellt sein müssen, dass „wirklich die ganze Bandbreite der Leistungen jedes einzelnen Kindes der Klasse beurteilt werden kann“ (Peschel 2002c, 173). Das bedeutet etwa, „den Kindern vom ersten Schuljahr an einen Test mit Aufgaben aus der ersten, zweiten, dritten und vierten Klasse stellen und sie ohne Zeitbegrenzung so weit an den Aufgaben arbeiten lassen, wie sie wollen (Peschel 2004, 71; vgl. ausf. Peschel 2003b, 637ff). Außerdem sollten Tests die Möglichkeit vorsehen, dass Schüler eigene schwierige Aufgaben, die sie schon können, hinzufügen.

Anwendung finden zudem normierte Tests (z.B. die Hamburger Schreib-Probe), die sowohl eine individuelle und entwicklungsbezogene Auswertung ermöglichen als auch den Vergleich mit Leistungen der anderen Kinder. Außerdem ist über standardisierte Tests ein Vergleich mit entsprechenden bundesweiten Stichproben möglich. Diese Verfahren haben zudem für die Lehrperson eine wichtige Funktion, denn sie bilden nicht zuletzt „die Absicherung bzw. Beruhigung [...], die der Lehrer im Offenen Unterricht oft so nötig braucht, um seine Offenheit auch durchzuhalten“ (Peschel 2002c, 175).

Peschel spricht in seinen Beschreibungen weder von Kontrollblättern zur Selbst- oder Partnerkontrolle etc. noch von der Arbeit mit Lerntagebüchern oder Portfolios. Vermutlich ist dies zum Teil darauf zurückzuführen, dass er nicht nach einem Lehrgang arbeitet und kaum gemeinsame Aufgaben an die Schüler stellt und sich somit standardisierte Formen der Selbstkontrolle erübrigen. Spezielle „Bewertungsmappen o.Ä.“ lehnt er ab, da sie nach seiner Einschätzung die Funktion haben, dass sich die Schüler damit „möglichst gut verkaufen sollen“ (Peschel 2002a, 185). Peschel (2004) beschreibt sein Konzept u.a. wie folgt:

[...] denn wenn auf Lehrgang und reproduktive Arbeitsformen verzichtet wird, gibt jedes der frei erstellten Produkte Aufschluss über den momentanen Leistungsstand des Schülers. Das, was die Kinder machen, können sie auch. Der Lehrer sieht, was gearbeitet wird, er bekommt die Produkte bei der Besprechung im Sitzkreis mit, ja er kann sie sogar täglich sammeln und so ein lückenloses Bild über die individuellen Lernwege der Kinder erhalten. Er sieht dann auch, dass diese meist nicht gradlinig verlaufen [...] (a.a.O., 79).

Trotz der Überflüssigkeit einer expliziten Leistungsmessung in einem solchen Unterricht können entsprechende Rituale und Institutionen dann gewinnbringend sein, wenn sie nicht Mittel der Kontrolle sind, sondern zum einen zur Würdigung der Leistungen der Kinder dienen und zum anderen den Beteiligten (Kindern, Lehrern, Eltern) helfen, die erbrachten Leistungen richtig einzuordnen (a.a.O., 82).

Als dann im dritten bzw. vierten Schuljahr immer mehr Noten Einzug hielten, wurden diese von den Kindern, die das wollten, zusätzlich zur verbalen Einschätzung beziffert. Wie auch in den Jahren zuvor äußerte sich zuerst der „Produzent“ reflektierend über sein Werk und formulierte auch eine Noteneinschätzung. Dann nahm er selbst andere Kinder dran, die sich

zu seiner Arbeit konstruktiv-kritisch und benotend äußern wollten. Zum Schluss konnte dann eine Notenabstimmung durch alle Zuhörer erfolgen. Dabei war die Benotung der Kinder in der Regel so zutreffend, dass sie von mir problemlos mitgetragen bzw. übernommen werden konnte. Eine Noteninflation gab es nicht, mir kam die Einschätzung der Kinder oft sogar eher zu kritisch vor (Peschel 2002a, 186).

Diese Art der Leistungsmessung ist eine, die nicht zentral und fremdbestimmt vom Lehrer ausgeht und dadurch die Schüler in eine Defensivrolle bringt, sondern sie ist – da sie auf Eigenproduktion der Kinder und nicht einem Lehrgang beruht – eine faire von außen kommende Rückmeldung auf die eigenen Leistungen bzw. deren Fremdwahrnehmung. Dabei ist wichtig, dass diese immer ein ehrliches Feedback darstellt. Fehler zu akzeptieren heißt nicht, sie zu ignorieren. Nicht alles, was Kinder produzieren, ist toll – und das wissen die Kinder selbst meist am besten. Aber die Bewertung durch den Lehrer muss andererseits auch die Möglichkeiten des einzelnen Kindes berücksichtigen, und zwar ähnlich der differenzierenden Form, in der das Kinder untereinander machen: die Möglichkeiten und Anstrengungen des Einzelnen sind nicht nur einzubeziehen, sondern Grundlage des Bewertungsprozesses. Das, was das einzelne Kind auf Grund seines jeweiligen Entwicklungsstandes bzw. seiner Fähigkeiten können müsste, kann als Maßstab gelten; das, was es noch gar nicht beherrschen kann, dient als Ausblick bzw. Herausforderung, aber daran kann es natürlich nicht gemessen werden. Auf Dauer können dann die meisten dieser Kontrollen von den Schülern selbst (evtl. auch mit entsprechenden Hilfsmitteln wie einem Taschenrechner oder der Rechtschreibkontrolle am Computer) bzw. von anderen Kindern übernommen werden.

Die Leistungsbewertung sollte dabei in der Klasse vom ersten Schultag an eine Rolle spielen – und zwar auf eine selbstverständliche und positive Art: Durch den Prozess des Vorstellens und Reflektierens ihrer eigenen Arbeiten sowie der Arbeiten ihrer Mitschüler sind die Kinder von Anfang an Beurteilungen gewohnt und entwickeln ein sehr genaues Gefühl für die richtige Bewertung von Leistungen – und zwar eines, das sowohl der individuellen Entwicklung als auch dem Anspruch der Leistungsnorm gerecht wird (Peschel 2002c, 175f).

Alternative Zeugnisse

In Konsequenz der bisherigen Argumentation werden noch einige Vorschläge für alternative Zeugnisse aufgezeigt, die der Lern- und Leistungskultur eines OUs eher entsprechen als das Zensurenzeugnis. Wir orientieren uns dabei an den Ausführungen von Bartnitzky (2004b, 238ff).

Ziel eines alternativen Zeugnisses sollte es sein, dass es

- die Lernprozesse in einer Form thematisiert, „die auch für das Kind identifizierbar und auf sich beziehbar sind“, und keine „pauschalen, inhaltsleeren Formeln“ enthält;
- für das Kind „als ermutigendes Resümee seines bisherigen Lernens [...], das auch eine Perspektive für das weitere Lernen einschließt“ verstanden werden kann und nicht als ein Richten über das Kind;
- „das Kind als Subjekt seines Lernens“ akzeptiert, es in den Lerndialog einbezieht und auf „Vereinbarungen, Absprachen, eigenaktive Prozesse und gemeinsame Lerngespräche“ zurückgreift, und nicht das Kind als Objekt des Lehrens widerspiegelt;
- Zeugnis ablegt „von gemeinsamer Arbeit, vom Lehren und vom Lernen“, und nicht als „Bildungspatent“ verstanden wird (vgl. a.a.O., 239).

Diesen Anspruch können Zensurenzeugnisse nicht erfüllen, so dass verbale Zeugnisformen zu präferieren sind (vgl. a. Speck-Hamdan 2004, 5).

Ein erster eher bescheidener Schritt sind **Raster- und Bausteinzeugnisse**. Sie verzichten auf Zensuren (oder ergänzen sie) und verwenden verbale Ausführungen, die anzukreuzen oder als Textbausteine einzusetzen sind. Damit entsprechen sie zwar arbeitsökonomischen Kriterien des Berufsalltags von LehrerInnen, sie spiegeln allerdings kaum etwas „von der Individualität des Kindes und vom konkreten Unterricht wider, sie wirken kühl-distanziert“ (Bartnitzky 2004b, 241).

Deutlich angemessener sind **Berichtszeugnisse**, in denen die Lehrperson „selbst den Bericht über die Lernentwicklung und den Lernstand des Kindes“ formuliert. Diese Form kann auch Angaben über Ziele, Verabredungen und Vorhaben des Unterrichts enthalten. Da der Stil dieser Zeugnisse eher sachlich-berichtend ist, wird von zahlreichten LehrerInnen das eher persönliche **Briefzeugnis** bevorzugt: „Es wird direkt an das Kind adressiert und durch die persönliche Anrede eröffnet“. Insgesamt relativiert diese Form „den distanzierten hoheitlichen Akt zu Gunsten eines Mittels, das Bestandteil der Kind-Eltern-Lehrer-Kommunikation sein kann“. Eine Variante besteht in der Zusammenfassung beider Formen, dem Lernbericht an die Eltern und parallel ein Zeugnisbrief an die Kinder (a.a.O., 241ff).

Lernentwicklungsberichte können als die überzeugendste, allerdings auch aufwändigste, Form angesehen werden. In ihnen kann Bezug genommen werden auf

- die Lernsache: Welche Anforderungen waren an die Lerngruppe, welche an das einzelne Kind gestellt?
- die individuelle Lernentwicklung: Die Lehrperson „beschreibt und bewertet die Lernentwicklung des einzelnen Kindes. Und: Das Kind schätzt seine eigene Lernentwicklung ein. Vorausgegangen ist ein gemeinsames Lerngespräch, in dem an Hand der formulierten `Lernsache` über die Lernentwicklung miteinander gesprochen wurde.“
- die gemeinsame Arbeit: Die Lehrperson „sowie die Kinder beschreiben und bewerten die gemeinsame Arbeit in der Klasse. Auch hier sind Lerngespräche mit den Kindern vorausgegangen“.
- Die Lehrperson „formuliert gemeinsam mit dem Kind eine Perspektive für das weitere Lernen – Vorhaben, Vereinbarungen, Unterstützungen ...“ (vgl. Bartnitzky 2004b, 245f).

Als grundsätzliche Alternative zu Zeugnissen („außerhalb von Schulabschluss-Zeiten“) schlägt Bartnitzky (a.a.O., 246f) **dokumentierte Beratungen** vor. Seiner Ansicht nach sind Zeugnisse entbehrlich und überflüssig, wenn „die Kinder mit den Lehrkräften Lerngespräche und Lerntagebücher führen, wenn diese wiederum Grundlage für Gespräche mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern sind“. In dokumentierten Beratungen zwischen Kindern, Eltern und der Lehrperson stellen die Kinder ihre Lernergebnisse vor und dialogisch wird „über die Lernentwicklung resümierend und einschätzend gesprochen“ sowie „Vorsätze, Vorhaben und Vereinbarungen für das weitere Lernen überlegt und festgelegt [...]. Am Ende werden die Überlegungen in einem Beratungsprotokoll niedergelegt, das von allen Beteiligten unterschrieben wird“ (a.a.O.).

Einige der erörterten Aspekte hat Peschel in seiner alternativen Zeugnis-Praxis umgesetzt:

Jedes halbe Jahr haben die Kinder einerseits mir, aber auch sich selbst (zunächst mündlich, dann zusätzlich schriftlich) ein „Zeugnis“ geschrieben, das uns als Gesprächsgrundlage über ihre Leistungen diente. Aus meinen Notizen bzw. dem individuellen Gespräch mit dem

einzelnen Kind (und evtl. zusätzlich einbezogenen Klassenkameraden) habe ich dann ein persönlich an die Kinder adressiertes Lernguthaben formuliert (in den Halbjahren der ersten und zweiten Klasse waren es „Privatzeugnisse“, da keine Schulzeugnisse vorgesehen sind). Noten gab es bei uns offiziell erst zum „Bewerbungszeugnis“ im vierten Schuljahr, wobei ich Eltern und Kindern auf Wunsch auch schon früher die entsprechende Notenäquivalenz der Gutachteraussagen bzw. des Lernstandes mündlich mitgeteilt habe. Damit waren sowohl die „Notenfreunde“ als auch „Notengegner“ zufriedengestellt und wir konnten von der Schulkonferenz für unsere Klasse offiziell Notenfreiheit im dritten Schuljahr beschließen lassen. Das hatte den Vorteil, dass all die negativen Effekte der Notegebung bei uns erst so spät wie möglich Einzug hielten und wir bis dahin (und auch danach) sehr fundierte und reflektierte gegenseitige Bewertungen ohne „Notenfixierung“ vornehmen konnten (Peschel 2002a, 186).

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte von **Offenheit im Kontext von Leistungskontrolle und -bewertung** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit als Haltung von LehrerInnen im Kontext von Leistungskontrolle u. -bewertung durch	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft, sich mit neuen Formen der Leistungskontrolle u. -bewertung auseinanderzusetzen - Bereitschaft, den einzelnen Schüler u. die Lerngruppe in die Leistungskontrolle u. -bewertung einzubeziehen - das Aushalten von Arbeits- u. Lernphasen ohne LehrerInnenkontrolle - neues Fehlerverständnis im Sinne von Chance für den individuellen Denkprozess des Kindes - Bereitschaft, neue u. teilweise aufwändigere Wege der Leistungsbeurteilung zu gehen - Bereitschaft, auf Zensurenzeugnisse zu verzichten sowie neue u. teilweise aufwändigere Wege beim Anfertigen von verbalen Zeugnissen bzw. Lernberichten zu gehen
Offenheit im Kontext von Kontrolle der Schülerarbeiten u. Lernprozesse durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einbeziehung der Schüler im Vorfeld u. der Evaluation - Selbstkontrolle der Schüler - Partner- u. Gruppenkontrolle (z.B. Schreibkonferenzen) - Kontrolle durch Experten (Mitschüler, Lehrer, außerschulische Experten) - Anbahnung eines 'Self-Monitorings' - Kontrolle durch die Lehrperson (Stichproben) - Kontrolle anhand von Material, Medien und Hilfsmitteln - Kontrolle durch gelungene/funktionierende Produkte (sachimmanente Kontrolle) - individuelle, gezielte Förderhinweise
Offenheit im Kontext eines neuen Fehlerverständnisses durch	<ul style="list-style-type: none"> - Ermöglichung von Versuchen, Experimenten, Hypothesenbildung - vorübergehende Zulassung von Fehlern - Verzicht auf nicht nachvollziehbare Belehrung durch die Lehrperson bei Fehlern der Schüler - Ermöglichung von Widerständen und 'Heureka-Erlebnissen' bei fehlerbesetzten Lösungswegen - Einbeziehung des einzelnen Schülers o. der Lerngruppe in die Fehlerdiagnose - Verschränkung von Fehlerdiagnose und Förderhinweisen
Offenheit im Kontext von individuellen Erfahrungen der Kinder im Rahmen der Leistungsfeststellung, -wür-	<ul style="list-style-type: none"> - Würdigung von Anstrengungsbereitschaft u. Leistungserfolg durch Mitschüler, Lehrperson u. Eltern - Selbstwirksamkeitserleben des einzelnen Schülers - Freude und Stolz nach Erfolgen - Ärger und Frust nach Misserfolgen

digung u. -bewertung d. Ermöglichung von	<ul style="list-style-type: none"> - Aussicht auf erreichbare Erfolge - Weiterentwicklung des Selbstbewusstseins u. des Selbstwertgefühls
Offenheit im Kontext verschiedener Felder der Leistungsfeststellung, -würdigung u. bewertung durch Einbeziehung der/von	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler im Vorfeld u. der Evaluation - Produkten - Arbeiten, Tests, Vergleichstests, Überforderungstests - eigenständigen, freiwilligen Schülerarbeiten/-leistungen (z.B. „Was ich schon weiß und kann.“) - Arbeits- und Lernprozessen - Berichten, Erzählungen, Präsentationen - Ausstellungen - Mathe- u. Lesepässen, Rechtschreibausweisen, Lesetagebüchern - Tages- und Wochenplänen - Lerntagebüchern - Portfolios - Beobachtungsprotokollen/Aufzeichnungen (von Schülern u. Lehrperson)
Offenheit im Kontext verschiedener Dimensionen der Leistungsfeststellung, -würdigung u. -bewertung durch Einbeziehung der	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler im Vorfeld u. der Evaluation - fachlichen u. überfachlichen Kompetenzen - Schlüsselqualifikationen - Selbst- u. Sozialkompetenzen - Arbeitsverhalten/-bereitschaft u. Methodenkompetenz
Offenheit im Kontext verschiedener Formen der Leistungsfeststellung, -würdigung u. -bewertung durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einbeziehung der Schüler im Vorfeld u. der Evaluation - Selbsteinschätzung durch einzelne Schüler u. die Lerngruppe - Kommunikation der Schüler untereinander - Kommunikation zwischen den einzelnen Schülern u. der Lehrperson - Kommunikation im Klassenplenum - Kommunikation zwischen Schülern, Eltern u. Lehrperson - Leistungseinschätzung durch die Lehrperson
Offenheit im Kontext verschiedener Kriterien der Leistungsfeststellung, -würdigung u. -bewertung durch	<ul style="list-style-type: none"> - Einbeziehung der Schüler im Vorfeld u. der Evaluation - Orientierung am individuellen Lern-/Leistungsfortschritt (individuelle Bezugsnorm) - Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen - Orientierung am Lern-/Leistungsfortschritt der Lerngruppe (soziale Bezugsnorm) - Orientierung am nationalen/internationalen Lern-/Leistungsfortschritt (übergeordnete Bezugsnormen) - Transparenz bzgl. Leistungs-, Arbeits- u. Verhaltensbewertung für Schüler u. Eltern
Offenheit im Kontext alternativer Zeugnisse durch	<ul style="list-style-type: none"> - eine individuell nachvollziehbare verbale Form - Verzicht auf pauschale Formeln u. Zensuren - resümierende Ermutigungen u. Perspektiven für die Weiterentwicklung - Rückbezug auf Vereinbarungen, Absprachen u. eigenaktive Prozesse - individuelle u. lerngruppenbezogene Aussagen - Einbezug der Selbsteinschätzung des Kindes - Aufnahme von Vorsätzen, Vorhaben, Vereinbarungen u. Unterstützungen - Selbstzeugnisse der Schüler

Tabelle (17): Realisierte und potentielle Aspekte von Offenheit im Kontext von Leistungskontrolle und -bewertung

5.3 Offenheit in Konzeption und Realisation von Schule und Unterricht¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Für Frau Esser bleibt es nicht, wie bisher diskutiert, bei ihrer Haltung, die offen ist für die Wertschätzung der Schüler und die für sie wichtigen Kompetenzen, vielmehr kann es aus ihrer Sicht keinen Zweifel daran geben, dass in Konzeption und Realisation von Schule und Unterricht *in unserer Zeit* eine gewisse *Offenheit unabdingbar* ist, um den Schülern bzw. den *vielen Anforderungen gerecht werden zu können*.

II. Sachstand und Diskussion

Programmatisch vorab aus dem Leitkonzept des Grundschulverbands (Burk u.a. 2003, 8), der „Grundschule als Lernfeld für Demokratie“ versteht:

Die Grundschule ist eine Schule der Demokratie. Die Mitwirkung an der Gestaltung einer gerechten und für alle Menschen lebenswerten Welt muss schon im Grundschulalter geübt werden. Die Grundschule ist daher gehalten, die Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder an der Gestaltung des Unterrichts, des Schullebens und der in der Schule gepflegten Umgangsformen vom ersten Tag an aufzugreifen, auszuschöpfen und durch angemessene Beteiligungsformen weiterzuentwickeln. Dies betrifft die Wahl einzelner Unterrichtsthemen und Inhalte ebenso wie die Wahl von Lernzeiten und Lernpartnern, von Lernwegen und Methoden, aber auch die Mitbestimmung über die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten im Zusammenleben der Schulgemeinde sowie die Mitgestaltung einzelner Veranstaltungen und Höhepunkte des Schullebens.

Selbstverständlich bleibt das Recht der gewählten Volksvertretungen, die Grundsätze des Bildungswesens zu definieren. Die Partizipation der Betroffenen – der Kinder, der Eltern, der Pädagoginnen und Pädagogen – an allen die Schule wesentlich prägenden Entscheidungen ist jedoch gleichzeitig sicherzustellen.

Im Folgenden rücken Vorstellung und Praxis von Schule und Unterricht in den Fokus der Betrachtung. Zahlreiche Facetten und Aspekte von Offenheit wurden bereits im Zusammenhang der Kompetenzen thematisiert. Schwerpunkt der folgenden Kapitel wird die Bedeutung von Offenheit im System Schule sowie für die didaktischen, methodischen, organisatorischen und sozialen Entscheidungen des Unterrichts sein.

Dabei wird der Unterricht als eine „Teilmenge“ der Schule verstanden. Freilich, eine trennscharfe Abgrenzung zwischen beiden Bereichen ist in den von uns erhobenen Daten weder möglich noch sinnvoll. Dies gilt auch für publizierte konzeptionelle Überlegungen und die Sicht der an Schule und Unterricht Beteiligten. So umfassen programmatische Veröffentlichungen über Schulleben, Schulkultur, Schulprogramm etc. auf dem Hintergrund eines Verständnisses von Schule als Lebens- und Lernstätte sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche Aspekte und nicht wenige Autoren, denen wir uns ausdrücklich anschließen, fordern eine stärkere „Vernetzung“ unterrichtlicher Reformen „mit der Schulstruktur und dem Schulprogramm“ (Wallrabenstein 2002, 98). Rolff (1993, 117; zit. n. Gläser 1998, 125) geht noch einen Schritt weiter, wenn er feststellt, dass eine Qualitätsverbesserung von Unterricht ohne eine Qualitätsverbesserung von Schule nicht leistbar ist, „d.h. in erster Linie ohne eine Änderung der Schulkultur“. Für Gläser (a.a.O.) folgt daraus, „dass Schule heute in ihrer Gesamtheit betrachtet werden sollte und keine reine Methoden- oder Inhaltsdiskussion mehr

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1.

geführt werden kann“.¹ Dies entspricht auch den Erwartungen zahlreicher reformorientierter LehrerInnen (s.u.), die ein gemeinsames pädagogisches Konzept bzw. eine Konsistenz grundlegender Prinzipien in Schule und Unterricht wünschen.²

Wenngleich der Forderung nach ganzheitlicher Betrachtung von Schule im Sinne von Schulkultur im Kontext grundsätzlicher Reformen zuzustimmen ist, gibt es doch gute Gründe dafür, im Rahmen einer systematischen Analyse zwischen Offenheit von Schule (außerhalb des jeweils 'abgeschlossenen' Klassenverbandes) und Offenheit im Unterricht zu unterscheiden.³ Zunächst: Die Analyse der schulisch-unterrichtlichen Tätigkeit von Frau Esser zeigt (Kap. 4), dass ihr reformerischer Schwerpunkt eindeutig auf unterrichtlichen Aspekten liegt und schulische Fragen nachgeordnet sind. Zwar stellt sie Zusammenhänge zwischen beiden Bereichen her und wünscht sich teilweise eine innovativere Gesamtsituation an ihrer Schule, gleichwohl öffnet sie weitgehend unabhängig davon ihren Unterricht. Dem entsprechen sowohl die Resultate einiger empirischer Untersuchungen (s.u.) als auch zahlreiche Erfahrungsberichte (s.u.; z.B. Prote 2000a, 120). Sie zeigen, dass nicht selten lediglich einzelne LehrerInnen einer Schule ihren Unterricht verändern und ihre Offenheit im Unterricht ein 'Inseldasein' in einer im Übrigen nicht geöffneten Schule führt. Mehr noch, vereinzelt geht die Reform einer Schule von bescheidenen Veränderungen einzelner LehrerInnen in ihrem Unterricht aus (vgl. Wallrabenstein 1994, 242). Empirisch ist also der These Rolffs (s.o.) zu widersprechen: Unterricht ist sehr wohl veränderbar, im Unterricht kann Offenheit durchaus etabliert werden, ohne gleich die ganze Schule mit im Blick zu haben, und eine veränderte Schule ist keine notwendige Voraussetzung für eine Veränderung des Unterrichts. Dem Unterricht kommt offensichtlich eine Schlüsselfunktion im Rahmen von Schulreformen zu, so auch Wallrabenstein (1994, 47). Nach seiner Einschätzung sind zwar alle drei „Handlungsfelder 'Unterricht', 'Schulleben' und 'Schule und Umfeld'“ von einer Öffnung betroffen, der „Unterricht ist jedoch als das Zentrum der Veränderung“ anzusehen.

¹ Vgl. a. den Ansatz von Holtappels (1998, 43ff). In seinem an der „community education“ orientierten Konzept der Öffnung von Schule fordert er eine „grundsätzlich andere Lernkultur der ganzen Schule“, die „vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe Erfahrungsbereiche und Lernformen mit Ernstcharakter“ eröffnet. Er sieht eine entsprechende Öffnung der Schule auf „räumlicher, inhaltlicher, methodischer und institutionell-personeller Ebene“ und integriert die Öffnung nach „innen“ und nach „außen“. Ein Vergleich zeigt, dass die von uns gewählte Systematik nicht mit der von Holtappels übereinstimmt. Einerseits subsumiert er unter offener Schule auch den Unterricht, andererseits werden die Offenheit für LehrerInnen sowie Offenheit gegenüber den Eltern und anderen Schulen allenfalls randständig thematisiert. Der Vergleich zeigt aber auch, dass eine weitgehende Übereinstimmung – wenn auch teilweise mit unterschiedlicher Terminologie – der Dimensionen (Facetten, Aspekte) Offenheit für die Schüler und Offenheit für externe Experten, außerschulische Lernorte etc. besteht.

Vgl. a. die „organisatorische(n) und konzeptionelle(n) Ansätze“ von Schirp (2003, 44ff) zur „Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur“ (einige diesbzgl. Aspekte werden unten ausgeführt).

² Die übrigen an Schule beteiligten Personen, allen voran die Schüler, aber auch Eltern und Öffentlichkeit, treffen in der Regel keine systematische Unterscheidung zwischen Schule und Unterricht. Sie nehmen zwar evtl. vorherrschende Inkonsistenzen und Diskrepanzen wahr, eine systematische Zuordnung erfolgt aber zumeist nicht. Vielmehr ist das Reden von 'ihrer' Schule und die Beziehung (bis hin zu einer positiv besetzten Identifikation) zu 'ihrer Schule' mal mehr auf unterrichtliche und mal mehr auf außerunterrichtliche Erlebnisse und Erfahrungen bezogen.

³ Wir folgen in unserer Erörterung der häufig geübten Praxis, wonach die Öffnung für außerschulische Experten, Lernorte etc. unter Öffnung von Schule subsumiert werden – im Sinne einer Öffnung nach außen – (vgl. etwa Bönsch 1998, 288ff), wenngleich diese Öffnung zumeist im Klassenverband realisiert wird.

Auch Kasper (1994) ist der Meinung, dass an erster Stelle der „gemeinsame Unterricht zur Öffnung herausgefordert ist“.¹

Fasst man die beiden konträren Argumentationsfiguren zusammen, so muss einerseits für eine konzeptionelle Grundsatzdiskussion die Schule in ihrer Gesamtheit in den Blick genommen werden, und ferner ist die besondere Bedingung der Möglichkeit unterrichtlicher Innovationen im Gefolge von Reformprozessen einer ganzen Schule herauszustellen. Andererseits kann Unterricht auch ohne ein entsprechendes Umfeld verändert werden, und teilweise bildet veränderter Unterricht sogar den Ausgangspunkt schulischer Innovationen. Für eine systematische Analyse kann eine entsprechende Aufteilung (s. die folgenden Kap.) sinnvoll, ja notwendig sein.

Folgenden allgemeinen Fragen soll in den nächsten Kapiteln nachgegangen werden:

- Für welche Dimensionen von Schule und Unterricht erscheint Offenheit relevant?
- Welche Facetten und Aspekte von Offenheit ergeben sich in den Konzepten?
- Welche Facetten und Aspekte von Offenheit zeigen sich in verschiedenen Schul-/Unterrichtsrealisationen?

5.3.1 Offenheit in Konzeption und Realisation von Schule²

I. Position und Realisation von Frau Esser

Eine (offene) Schule *muss ... den Kindern einen Lebensraum bieten* und zeichnet sich aus durch *eine Kultur offener Klassenzimmer ..., von gemeinsamen Projekten, AGs, Ausstellungen usw.*, so Frau Essers Vorstellungen, die sie aber bisher lediglich in Ansätzen verwirklicht sieht. Eine solche Schule zeigt sich offen gegenüber den in ihr und mit ihr in Kontakt tretenden Menschen und Institutionen (**Schüler, LehrerInnen, Eltern, außerschulische Experten und Lernorte, die Gesellschaft sowie andere Schulen**)³ und ermöglicht vielfältige Begegnungsräume. Im Schulalltag (besonders der täglichen Gleitzeit) sind daher im Klassenraum von Frau Esser immer wieder Schüler anderer Klassen, Eltern, Kolleginnen und weitere Gäste in Gesprächen, gemeinsamem Spiel, vor dem Computer etc. anzutreffen.

II. Sachstand und Diskussion

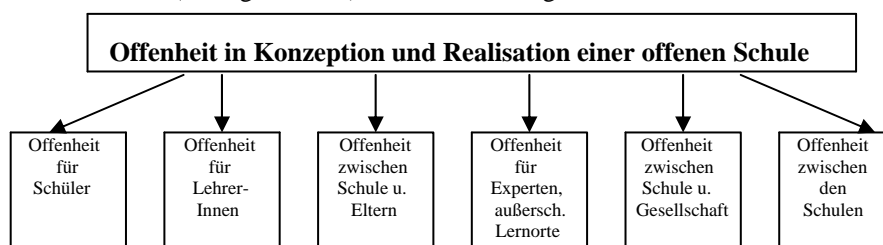
Schon 1986 hatten Zimmer/Niggemeyer gefordert: „Macht die Schule auf, laßt das Leben rein.“ Für Wallrabenstein (1994, 106) ist eine geöffnete Schule bzw. das Schulleben einer offenen Schule „mehr als eine Addition der wesentlichen Elemente Offenen Unterrichts wie Freie Arbeit, Wochenplan, Projekte, Öffnung nach außen und Beteiligung der Eltern“, vielmehr ist sie „gemeinsamer Ausdruck“ eines „gestalteten Ganzen“. Eine offene Schule ist ebenfalls mehr, so kann hinzugefügt werden, als die Summe ihrer jeweiligen Offenheit für die an ihr beteiligten Menschen und Institutionen. Indes, gemäß unserer Auswertung der Daten in Kapitel 4 sowie der Aufgabenstellung unserer Untersuchung, wonach Dimensionen und Facetten von Offenheit in Konzeption

¹ Vgl. a. Drews/Wallrabenstein (2002b, 74).

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1. Die im Folgenden verwendete Bezeichnung '(offene) Schule' weist auf unsere Annahme hin, dass es vermutlich eine völlig 'offene Schule' nicht gibt

³ Den weiteren Institutionen wie Schulamt, schulpädagogischer Dienst etc. kommt in den Ausführungen von Frau Esser (s. 4.2.3.1) lediglich marginale Bedeutung zu, sodass sie hier vernachlässigt werden.

und Praxis herauszuarbeiten sind, erfolgt die weitere Darstellung und Diskussion weder einem systemischen Ansatz,¹ der das ‚gestaltete Ganze‘ in den Blick nimmt noch einem sozial-ökologischen Paradigma², noch einem der „community education“ verpflichteten Konzept³ und auch nicht entsprechend dem Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ in NRW,⁴ sondern entlang der Frage nach Offenheit für die (oben genannten) an Schule beteiligten Menschen und Institutionen.⁵



Offenheit von Schule kann auch unter einer räumlichen Perspektive betrachtet werden. Dabei trifft man zum einen auf den Slogan: „Macht die Türen auf, lasst das Leben rein“ (Seitz 2004). Dahinter stehen Überlegungen, durch geöffnete oder mit Glasausschnitten versehene Türen mehr Transparenz für alle Beteiligten zu ermöglichen. Es wird argumentiert, „Türen als Mittler zwischen innen und außen, nicht als Barrikaden“ zu verstehen (a.a.O.). Zu bezweifeln ist u.E. allerdings die Einschätzung Meiers (2002, 42) – jedenfalls so lange es dafür keine Belege gibt –, dass bereits gegenwärtig „in vielen Schulen“ die „Lehrenden ihre Schultüre grundsätzlich offen halten, sodass jeder zu jeder Zeit ‚reinschauen‘ kann“.

Zum anderen kann die offene Schule auch im architektonischen Sinne verstanden werden. Dabei ist noch einmal zwischen zwei Varianten zu unterscheiden: eine offene Gebäudearchitektur (wie etwa der Laborschule Bielefeld, im Gegensatz zu abgeschlossenen Klassenräumen) im Sinne der in den USA entwickelten „open space“-Konzeption (Koch 1998) sowie vielfältigen „Lebensräumen“ im Schulgebäude/auf dem Schulgelände für unterschiedliche Zwecke (Lern-, Spiel-, Ruheräume, Ateliers, Labore, Werkstätten, Bibliotheken, Arbeitszimmer für LehrerInnen etc. (Herrmann 2004, 40). In diesem Sinne sind auch Forderungen nach Freiräumen für Schulentwicklung im Rahmen einer „Identity-Architektur“ zu integrieren (Liebau 2004).

Insgesamt spielen diese Aspekte in der schulpädagogischen Diskussion allenfalls eine marginale Rolle und auch wir werden sie nicht vertiefend diskutieren (s. 5.2.1.1).

¹ Wie etwa bei Drews u. a. (2000, 226f) angedeutet.

² Vgl. Bronfenbrenner (1981) sowie im Gefolge Baacke (1993a, 87f) u. Hacker (1997a, 5ff).

³ Vgl. etwa das Konzept von Holtappels (1998).

⁴ Vgl. Rixius (2001, 73ff).

⁵ Denkbar wäre an dieser Stelle auch ein Zugang über die Diskussion von Schulprogramm, Schulprofil, Schulentwicklung, Ganztagschule, einem Verständnis von Schule als Lebens- und Lernort oder als „Zukunftswerkstatt“, dem Verhältnis zwischen „innerer u. äußerer Schulreform“ (Drews u.a. 2000, 129ff, 216ff) etc. oder unter systemischen Fragestellungen (vgl. etwa Burk 1981; Keck 1993a [vier „Säulen“ von Schulleben]; Wallrabenstein 1994; Wittenbruch 1994; Faust-Siehl u.a. 1996; Haarmann/Kalb 1999; Schmitt 1999; Drews u. a. 2000; Gottschalk 2002; Müller-Zastrau 2004; Grundschulverband Aktuell 87/2004).

5.3.1.1 Offenheit von Schule für ihre Schüler¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Eine aus Sicht von Frau Esser zeitgemäße Schule eröffnet ihren Schülern – über die Möglichkeiten im einzelnen Klassenverband hinaus – vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume, damit sie sich wohl und sicher fühlen sowie soziale und demokratische Grunderfahrungen machen. Hier fordert Frau Esser auf schulischer Ebene eine Wertschätzung der Schüler mit all ihren Facetten, wie sie sie in ihrem eigenen Unterricht umzusetzen sucht (s.o.).

Konkret bedeutet dies, dass Schüler offene Phasen – also Zeiträume, die nicht von LehrerInnen gestaltet sind (etwa die tägl. Gleitzeit) – erfahren, in denen sie über Teilnahme/Anwesenheit, Aufenthaltsort (im eigenen oder fremden Klassenraum und weiteren dafür vorgesehenen Orten mit Sitzgelegenheiten wie Flure, Pausenhalle und Schulhof), Tätigkeit und sozialen Kontakt selbst entscheiden. Auch dem Bedürfnis einzelner Schüler nach Rückzug und Ruhe sollte entsprochen werden.

Eine solche Schule stellt ebenfalls einen Raum dar, der frei ist von Diskriminierung (etwa aufgrund schlechter Leistungen, nicht deutscher Herkunft oder fremder Religiosität) und in dem die Menschenwürde geachtet wird.

Entscheidungsspielräume auf schulischer Ebene erhalten Schüler durch ihre Mitarbeit in klassenübergreifenden *Projekten, AGs, Ausstellungen, Aktionen* etc. (z.B. *Bewegungstag* der ganzen Schule). Möglichkeiten sozialer und demokratischer Mitgestaltung durch Schüler – etwa im Rahmen eines schulischen *Streitschlichterprogramms* und durch *so eine Art Parlament*² (Beteiligung bei Schulhofgestaltung, Spielen, schulischen Regeln etc.) – sind ferner wesentliche Kennzeichen einer offenen Schule, wie sie von Frau Esser perspektivisch gesehen wird.

Programmatisch sollte eine aktuelle Schule auch offen sein für ein *neues Lernverständnis*, in dem *ganzheitliches Lernen*, das *Spiel- und Bewegungsbedürfnis der Schüler* und *gesundheitliche Aspekte* etabliert sind. Auch hier deutet Frau Esser eine Analogie zu ihrem eigenen Lernverständnis und dessen unterrichtlicher Realisierung an.

II. Sachstand und Diskussion

Die folgende Erörterung zeigt, dass die Vorstellungen Frau Essers von der Offenheit für Schüler im Rahmen des Schullebens³ im Vergleich⁴ relativ weitreichend sind. Eine Durchsicht der vorliegenden Publikationen⁵ (s.u.) sowohl zur Thematik Offene Schule -

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1.2.

² Das Streitschlichtungsprogramm praktiziert Frau Esser im Klassenverband (s.o.). Ein Schülerparlament erwähnt sie lediglich en passant.

³ Schulleben beschränkt sich hier, wie oben mit systematischen Erwägungen begründet, auf den außerunterrichtlichen Bereich. Vgl. im Übrigen zur kontroversen Verwendung des Begriffs „Schulleben“ Wittenbruch (1994, 199ff).

⁴ Bei diesem Vergleich ausgenommen sind historische und aktuelle Formen der „radikalen Selbstregierung“ wie etwa die als „Kinderrepubliken“ gestalteten Kinder- und Jugendheime, von besonderen Reformschulen wie Summerhill, der Odenwaldschule etc. - vgl. Kamp (1995); Schernikau (1996); Kiper (1997); von Reeken (1998, 34ff); Schmidtke (1998, 49ff); Koerrenz/Lütgert (2001).

⁵ Zu offenem Unterricht siehe 5.3.2; zu neuen Schul- und Bildungskonzeptionen z.B. Klemm u.a. (1985); Fölling-Albers (1989); Die Grundschulzeitschrift (71/1994); Bildungskommission NRW (1995); Faust-Siehl

Offener Unterricht (Wallrabenstein 1994) als auch solche zu neuen Schul- und Bildungskonzeptionen als auch derjenigen zu Schulleben, Schulprogramm, Schulprofil, Lebens- und Lernort Schule etc. ergibt, dass die darin behandelten schulbezogenen Themen primär Aspekte wie Schulprogramm, verlässliche Betreuung der Kinder, Rhythmisierung des Schulvormittags, Öffnung hin zur Kommune, Feste, Feiern etc. behandeln, dagegen die Offenheit für die Schüler in diesem Kontext, wenn überhaupt, dann allenfalls randständig und sehr allgemein angesprochen wird.¹

Anders stellt sich der Stand der Diskussion zu Fragen von Kinderrechten und demokratischen Institutionen im Schulleben dar (s.u.). Zwar wird auch in diesem Kontext kaum der Terminus Offenheit verwandt, allerdings werden im Sinne einer Offenheit deutlich Selbst- und Mitbestimmung/Partizipation der Schüler gefordert.²

Forschungsergebnisse zu den Fragestellungen, inwieweit eine Offenheit für Schüler im Schulleben in deutschen Grundschulen umgesetzt ist und welche Effekte dies hat, liegen lediglich in bescheidenen Einzelbefunden vor (s.u.).³

Konzeptionelle Ansätze

Für Palentien/Hurrelmann (2003b, 3) stehen Kinder und Jugendliche „zwar einem ‚Mehr‘ an Handlungsoptionen in allen Lebensbereichen gegenüber, im Bereich der Schule aber, der bedeutendsten Sozialisationsinstanz, wird diese Entwicklung jedoch systematisch ausgeklammert“. Daher bedarf es aus politischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive „dringend eines Beginns längst fälliger Reformen im Bereich schulischer Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“. Die Bedeutung von Schule als organisierter Erziehungsinstitution wächst in modernen Gesellschaften in dem Maße, so die beiden Autoren, in dem der Sozialisations Einfluss der Familie schwindet. Im Vordergrund der schulischen Arbeit sollten die „Vermittlung und Prä-

u.a. (1996); Haarmann/Kalb (1999); Schmitt (1999); zu Schulleben/Halbtagschule etc. z.B. Burk (1981; 1999, 116ff); Wittenbruch (1994); Czerwenka (2001); Gottschalk (2002).

¹ An dieser Stelle ist auch auf das Allgemeinbildungskonzept von Heymann (1996) hinzuweisen. Als zwei von sieben „Aufgaben“ einer aktuellen Schule sieht er die „Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft“ sowie „Einübung in Verständnis und Kooperation“ (a.a.O., 104ff). Er erörtert Grundsätze und skizziert auf einer allgemeinen Ebene entsprechende Möglichkeiten und Grenzen. Allerdings verzichtet er darauf, die besonderen Chancen, die in einer Offenheit für Schüler im Rahmen des Schullebens liegen, auszuloten (s.u.).

² Vgl. etwa Carle/Kaiser (1998); Prote (2000a); Palentien/Hurrelmann (2003b). Auch für Brügelmann ist eine von drei „qualitative(n) Stufen der Öffnung des Unterrichts“ die „pädagogisch-politische Öffnung“. Diese bedeutet für ihn: „Wir brauchen eine demokratische Schule, einen Ort, an dem Kinder Selbständigkeit und Mitverantwortung lernen“. Da Brügelmann sich an dieser Stelle auf den Unterricht konzentriert, unterbleibt eine Entfaltung von Aspekten, die über „Entscheidungsverfahren im Unterricht“ hinausgehen bzw. verweist er lediglich allgemein darauf, dass „Schule auch ein Raum für demokratisches Lernen ist“ (Brügelmann 1996, 10; 1997c, 10; 1998, 16). Hinzuzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass eine Teilhabe an dem Mitwirkungsorgan Schulkonferenz für Grundschüler nicht vorgesehen ist (vgl. etwa hessisches Schulgesetz §131, Abs. (1); vgl. zur Bedeutung von Schulkonferenzen allgemein etwa Klemm u.a. 1986, 33f). Entsprechendes gilt auch für Entscheidungsgremien wie Klassen- u. Gesamtkonferenzen (vgl. Grundmann u.a. 2003, 173).

³ Auch Palentien/Hurrelmann (2003b, 13) beklagen ein Defizit auf diesem Feld (schulformunabhängig). Sie verweisen darauf, dass lediglich einige Studien auf dem Hintergrund der Schulklimaforschung durchgeführt wurden. Für weiterführende Schulen (ab Kl. 5) liegen einige entspr. Untersuchungen vor, die vor allem eine Korrelation zwischen Partizipationsmöglichkeiten für Schüler und einem positiven Schulklima herausstellen (a.a.O., 14ff).

gung sozialer und gesellschaftspolitischer Einstellungen und Verhaltensweisen“ stehen, die neben der „curricularen“ insbesondere auf der „interaktiven“ Ebene (Kommunikations-/Interaktions-/Kooperationsprozesse zwischen Schülern und Schülern sowie Schülern und Erwachsenen) vermittelt werden (a.a.O., 8). Dieser Auffassung ist auch Schirp (2003, 47ff). Er prognostiziert für die Zukunft eine „monopolartige Aufgabe“ der Schule, bei der sie u.a. „eine neue Rolle in der sozialen, kommunikativen und interaktiven Gestaltung von Lernen und Zusammenleben“ zu übernehmen hat.

Wallrabenstein (1994, 45ff) verweist bei seiner Forderung nach einer offenen Schule¹ insbesondere auf Ergebnisse der „empirischen Sozialforschung und Entwicklungspsychologie“ zur veränderten Kindheit (veränderte soziale Strukturen, Leben in einer Medienwelt sowie unterschiedliche Kindheitsmuster). Nach seiner Einschätzung entsprechender Forschungsergebnisse fehlen im Alltagsleben der Kinder „offene“ Situationen mit den Möglichkeiten „eigenaktiver“ Gestaltung sozialer Systeme“. Hier können offene Räume im Schulalltag „verlorengegangene Erfahrungen“ kompensieren.

Aus der Sicht von Drews u.a. (2000, 106) ist die Frage nach Offenheit für Schüler im Rahmen des Schullebens an Grundschulen noch weitgehend ungeklärt. Diese Autoren sehen aktuell eines der entscheidenden und nur perspektivisch im Kontext umfassender Reformen zu lösenden Probleme in der Frage, wie Kindern im Rahmen des Schullebens mehr Raum – „Zeiträume, Lernräume, Freiräume“ – gegeben werden kann.

Diese defizitäre Situation sieht Gläser (1998, 123) besonders für den Bereich der „Schulordnungen“. Sie fast pointiert zusammen: „Schulordnungen riechen immer noch nach Kaugummiverbot und Gängelei. Ihre Formulierungen erinnern an Hausordnungen von tristen Wohnblocks, die Wörter ´sollen` und ´müssen` kommen in fast jeder Zeile vor. Einen hausinternen Verhaltenskatalog für Schüler und Schülerinnen, von den Lehrkräften der Schulen erdacht, stellen diese Regelkataloge zumeist dar. Von Kinderrechten ist keine Rede [...]“. Dass diese Einschätzung Gläasers² heute nicht mehr apodiktisch zutrifft, belegen zahlreiche Beispiele aus der Literatur (s.u.). Gleichwohl kann für viele Schulen eine wie von Gläser geschilderte Situation angenommen werden,³ obwohl in einer Reihe von Bundesländern die Rahmenpläne/Lehrpläne seit einigen Jahren eine „Reflexion, Diskussion und mögliche Veränderung und Ergänzung“ von „Regeln des schulischen Zusammenlebens“ unter Mitwirkung der Schüler vorsehen (Böttger/Schack 1996, 248; zit. nach Gläser 1998, 126ff).⁴

Trotz der festgestellten Defizite lassen sich einige publizierten konzeptionellen Ansätze aufzeigen. Diesen ist auf einer allgemeinen Ebene die Forderung nach sozialen und demokratischen Erfahrungsräumen sowie Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler im Rahmen des Schullebens gemeinsam. Die Ansätze im Einzelnen:

Zunächst einige der wenigen konzeptionellen Ansätze mit dem Schwerpunkt **Schulleben**.⁵

¹ In seiner Argumentation vermischen sich allerdings offene Schule und offener Unterricht.

² Sie legt für ihre Einschätzung keine entsprechenden Befunde vor.

³ Zu diesem Ergebnis gelangen Grundmann u.a. (2003, 178) für den Bereich der weiterführenden Schulen.

⁴ Vgl. a. dort die Regelungen in den anderen Bundesländern.

⁵ Aus systematischen Erwägungen wird hier der Bereich ´demokratische Mitbestimmung` ausgegliedert und folgt später. Eine trennscharfe Abgrenzung beider Bereiche ist freilich häufig nicht möglich.

Versteht man Schule als „Lebenswelt“ (Keck 1993a, 132ff) der Kinder – vor dem Hintergrund der „Lebenswelttheorie“ (Schütz) bzw. einer „Alltagswelt ... als eine(r) intersubjektive(n) Welt“ (Berger/Luckmann 1986, 25) –, so ergeben sich für eine Offenheit im Schulleben konstitutive Momente.

Lebenswelten sind als „alltägliche Handlungszusammenhänge zu betrachten, die relativ feste Muster für soziales Handeln anbieten und Verfahren zur Orientierung in der sozialen Welt zur Verfügung stellen“ (Kaiser 1990, 13ff; zit. nach Keck 1993a, 133). In der Lebenswelt Schule – neben anderen Lebenswelten des Kindes wie Familie und Freizeitbereich – konstituiert sich das einzelne Kind als soziale Person, „indem es soziale Fähigkeiten und Kenntnisse erwirbt und innerhalb deren es sich denjenigen Vorrat an Wissen aneignen kann, der zur Deutung sozialer Welt notwendig ist. D.h. [...] Vorstellungen und Begriffe, das Wissen und die Deutungsmuster“ des Kindes „sind lebensweltlich vermittelt. Mit dem Begriff der Lebenswelt sind damit klassisch pädagogische Vorstellungen z.B. von der Ganzheitlichkeit, von der Unmittelbarkeit, Spontaneität und Authentizität menschlicher Erfahrungen verbunden“ (a.a.O., 133). Eine „lebensweltorientierte Schularbeit“, so Keck weiter, ist daher darum bemüht „sich mit ihren Angeboten und Methoden an Fragen, Problemen und Interessen auszurichten, die für die Lernenden innerhalb ihrer Lebenswelten entstehen“. Für Keck (a.a.O., 133f) realisiert sich eine solche Schule auf drei Ebenen:

1. durch „mehr Lebensnähe“ des Unterrichts resp. der Inhalte
2. mittels „Freizonen und -zeiten“ im Schulleben und
3. in Form von „Raumgegebenheit der Schule für Selbstaktivitäten der Schüler (vgl. Keck 1993a, 133f).

Wenngleich Keck den Terminus ‚Offenheit‘ nicht verwendet, so zeigen sich doch deutliche Übereinstimmungen der Aspekte Ganzheitlichkeit, Unmittelbarkeit, Spontaneität und Authentizität mit den Lebens- und Erfahrungsräumen, wie sie von Frau Esser und einigen Autoren (s.u.) für eine (offene) Schule angedeutet werden. Auch weisen die drei Ebenen von Keck in der oben dargestellten allgemeinen Form eine Affinität zu den Essentials von (offenen) Schulen auf. Allerdings, in der Konkretion der drei Ebenen verbleibt Keck teilweise in einem eher tradierten Bild von Schule und der LehrerInnenrolle. Hier spricht er davon, dass

- Unterricht Aufgaben „stellt“, die dann die Schüler zur Erkundung und Erfahrung nach Hause tragen (E. 1)
- Schule „Animation zum Spielen“, „Anregung ... von Bewegung“ sowie „Einladung zu Gesprächs- und Erholungspausen“ zu organisieren hat (E. 2) und
- Schülerbibliothek, Medien- und Spielothek, Spiel-, Sport- und Freizeitgelände Flächen sowie Vitrinen etc. bereitzustellen sind, um Schüler für Selbstaktivitäten zu stimulieren (E. 3) (vgl. Keck 1993a, 133f).

Wird die Ebene 3 noch am ehesten einer Offenheit für Schüler gerecht, so trifft dies für die beiden anderen Ebenen nur im Ansatz zu. Dem Bestreben, dem einzelnen Schüler in der Schule die Möglichkeit zu geben, sich über Ganzheitlichkeit, Unmittelbarkeit, Spontaneität und Authentizität menschlicher Erfahrungen als soziale Person zu konstituieren (s.o.), können vorgegebene Aufgaben, „Animation“, „Anregung“, „Einladung“ etc. nur bedingt gerecht werden. Geeigneter erscheinen da – neben den unbestrit-

tenen vielfältigen von LehrerInnen gestalteten Räumen einer Schule – offene Räume, die nicht oder nicht ausschließlich von LehrerInnen gestaltet sind, Räume, die offen sind für Mitgestaltung, Initiative oder freie Entscheidungen der Schüler. Dies können Gleitzeiten, Spielzeiten,¹ Bibliotheken, Flure, PC-Räume, ein „ökologisch gestalteter Schulhof“² etc. ebenso sein, wie von Schülern (mit-)initiierte, (mit-)gestaltete oder auch nur ausgewählte klassenübergreifende Projekte, AGs und Ausstellungen sowie Aktionen des Schullebens. Eine besondere Bedeutung kommt zudem im Sinne einer Lebensweltorientierung, wonach soziale Vorstellungen, Begriffe, Wissen und Deutungsmuster „lebensweltlich“ zu vermitteln sind (s.o.), sozialen und demokratischen Mitgestaltungsformen zu. Frau Esser sowie einige Autoren (s.u.) nennen in diesem Zusammenhang z.B. Streitschlichterprogramme³ und Schülerparlamente. In diesem Sinne bedeutet Lebensweltorientierung Offenheit für Schüler auf den verschiedenen Ebenen des Schullebens.

Einen „personenorientierten Handlungsraum“ fordert Bennack (1993, 377ff) in seiner Skizze zur Grundschule als „Lebensraum ihrer Schüler“. Entsprechend notwendige „Freiräume“, die neben den LehrerInnen „allerdings auch den Schülern selbst“ gehören, werden zwar erwartet, über sehr allgemein gehaltene Andeutungen wie gemeinsames Spielen, „Kooperation, Solidarität und die Fähigkeit, Konflikte auszutragen“ und das Aufheben der „zwanghafte(n) Schulklassengruppierung“ hinaus gehen seine Ausführungen jedoch nicht. Schließlich verweist er noch auf Alternativschulen, die, so muss man seinen Hinweis verstehen, entsprechend positive Erfahrungen gemacht haben.

Facetten und Aspekte von Offenheit finden sich auch in der Konzeption des Grundschulverbandes für eine „Ganze Halbtagsschule“ (Schmitt 1999, 89). Expressis verbis wird Offenheit für die Schüler gefordert, wenngleich hier die entsprechenden Ausführungen relativ knapp und allgemein gehalten sind: im Zusammenhang des „Schulwochenplan(s)“ (während des gleitenden Schulanfangs wählen die Schüler „Beschäftigungen“ und im Verlaufe der Schulwoche gibt es weitere Möglichkeiten für „freie Tätigkeiten und Freizeitangebote“, außerdem finden „Schulkonferenzen mit Schülern und Lehrern“ statt) sowie der „Pädagogisch gestaltete(n) Schulanlage“ („Klassenraum, Schulgebäude, Schulhof und Schulanlage müssen Möglichkeiten zur Selbständigkeit und zum freien Arbeiten sowie für Spielen und Kommunikation bieten“). In den beiden weiteren Bausteinen einer Ganzen Halbtagsschule („Öffnung nach außen“ und „Mehr Zeit für Kinder“) kann Offenheit für die Schüler unter verschiedenen Aspekten unterstellt werden (z.B. wenn „Freizeitangebote“ außerschulischer Träger mit in das Schulleben einbezogen werden).

Die konzeptionellen Ansätze zum Schwerpunkt **demokratische Mitbestimmung** sind deutlich vielfältiger und umfangreicher.⁴

¹ Vgl. zur Bedeutung des Freien Spiels für soziales Lernen Prote (2000a, 134f).

² Vgl. den Erfahrungsbericht von Eichelbaum (2002, 244ff).

³ Vgl. Jefferys-Duden (1999a u. b.).

⁴ Siehe unsere Ausführungen zur Förderung von Sozialkompetenz (5.2.2.1.3). Die „Partizipationsdebatte“ erlebt, so Grundmann u.a. (2003, 171), „in den letzten Jahren eine erneute Konjunktur“, nachdem eine Verbesserung der Mitbestimmungsrechte von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen in den bildungspo-

In der „Demokratischen Erziehung“ sieht A. Flitner eine der zentralen Aufgaben aktueller Bildungs- und Erziehungsarbeit. Wenngleich die demokratischen Prozesse im Schulleben (z.B. Schülerparlament) nach seiner Einschätzung nur bedingt mit demokratischen Gesellschafts-/Staatsformen vergleichbar sind, so ist dennoch eine Erziehung zu intendieren, „welche der Staats- und Gesellschaftsform ‘Demokratie’ entspricht, sich mit ihren Prinzipien im Einklang befindet, ihr zuarbeitet in dem Sinn, daß sie die Kinder befähigt, Demokraten zu werden [...], wenn möglich sogar entschiedene Verwirklicher und Verteidiger der Demokratie“ (Flitner 1996, 6ff). Als eine von drei Dimensionen diesbezüglicher Aufgaben sieht er die in unserem Kontext relevante „soziale Kultur“ des täglichen Zusammenlebens in einer Schule.¹

litischen und schultheoretischen Diskussionen der 70er Jahre erstmals ausführlich thematisiert wurde (vgl. etwa Deutscher Bildungsrat 1973). Als Begründungskomplexe der aktuellen Diskussion benennen Grundmann u.a. (a.a.O.): „erstens ein Perspektivenwechsel in der Schul- und Bildungspolitik, der angesichts der Einsicht in die Grenzen zentraler Steuerung staatlicher Reformvorhaben auf eine größere Autonomie und Selbstständigkeit der Einzelschule setzt (Bildungskommission NRW, 1995), zweites die Öffnung der Schulen hin zur gesellschaftlichen Umwelt, bei der die aktive Mitwirkung der SchülerInnen von zentraler Bedeutung ist, sowie drittens die aktuellen Debatten um eine Stärkung der Einflussrechte von Kindern und Jugendlichen, die auch Rückwirkungen auf die Gestaltung des Schullebens haben kann (vgl. Mauthe, Pfeiffer, 1996, S. 230-240).“ Im Rahmen unserer Arbeit kann weder diese Diskussion noch diejenige um die „Zielsetzungen politischer Bildung“ aufgenommen werden. Letztgenannte darf sich freilich nicht auf demokratische Mitbestimmung verengen. Vgl. dazu etwa Herdegen (2002, 2ff), dessen Argumentation über „demokratische Praxis“, „politische Diskurse“, Informationen über pol. Institutionen und entsprechende Prozesse sowie Medienanalyse im Wesentlichen „politische Handlungsfähigkeit“ der Schüler intendiert. Palentien/Hurrelmann (2003b, 23) weisen darauf hin, dass die in der Vergangenheit häufig „theorie- und nicht selten ideologiegeleitete Diskussionen um politische Partizipation und Demokratisierung [...] der Suche nach neuen weithin entideologisierten Modellen, Konzepten und Realisierungschancen“ gewichen sind. In diesem pragmatischen Sinne verstehen auch wir unsere Rekonstruktion von Offenheit.

H. v. Hentig bezeichnet Verhältnis und demokratische Prozeduren zwischen den verschiedenen (Lern-) Gruppen einer Schule als „Gruppenaußenpolitik“, im Gegensatz zur „Gruppeninnenpolitik“ als das geregelte (mit Schülerbeteiligung) Zusammenleben der einzelnen Klassen bzw. (Lern-)Gruppen (v. Hentig 1993, 225). Vgl. auch die zusammenfassende Darstellung von Ansätzen für „Demokratie Lernen“ bei Reinhardt (2003, 68ff) sowie das Konzept von Prote (2000a) für den Bereich der Grundschule.

Ebenfalls keine Berücksichtigung findet im Rahmen unserer Arbeit eine Diskussion um das Mitbestimmungsorgan Schülervertretung (SV)/Schülermitverwaltung (SMV), da sie für den Grundschulbereich kaum Bedeutung hat. Aufgabe der GrS ist es lediglich, in die „Arbeit der Schülervertretung einzuführen“, so jedenfalls das hess. Schulgesetz (§ 122, Abs. 1). Im Übrigen sei auf den Aufsatz von Reinhardt (2003, 70ff) verwiesen. Darin stellt sie u.a. einen eklatanten Widerspruch in der Einschätzung der Schüler fest. Mit großer Mehrheit halten Schüler die SMV für „sinnvoll“, dagegen misst nur eine bescheidene Minderheit dieser Arbeit eine „große Bedeutung“ zu. Reinhardt führt dies auf die „Kluft zwischen abstrakter Potenzialität und konkreter Realisierung“ zurück. In unserer Terminologie ausgedrückt: Schüler begrüßen die deklarierte Offenheit, die im Schulleben tatsächlich gewährte Offenheit wird dagegen als weitgehend irrelevant angesehen. Kritisch sieht auch Merk (2003, 95) die „Mitbestimmungspraxis“ in der Schule. Sie ist nach seiner Einsicht lediglich im „Bereich der symbolischen Politik angesiedelt“. „Eine Schülermitbestimmung“, so Merk, „die diesen Namen verdient, müsste etwa die Evaluation der Lehrkräfte“ (mit entsprechenden dienstlichen Konsequenzen) und eine Einflussnahme auf den Lehrplan beinhalten. Vgl. zur Kritik an der Mitbestimmungspraxis auch Singer (1998, 148, 223).

¹ Die beiden anderen Dimensionen beziehen sich auf die „Verfaßtheit, die ‘Institution Schule’“ sowie die Inhaltlichkeit schulischen Lernens. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass Flitner seine Ausführungen zur sozialen Kultur von Schule lediglich auf die „Achtung vor den Personen“ sowie soziale „Formen und Stile“ des Arbeitens und Lernens verengt, demokratische Mitbestimmungsorgane wie Kinderrat und Schülerparlament, Beteiligungsmöglichkeiten bei der Gestaltung von schulischen Ordnungen, dem Schulgebäude etc.

Schirp (2003, 50ff) entwickelt ein „Konzept zur demokratischen und sozialen Gestaltung von Schule“. Für unseren Kontext wichtig ist seine Forderung nach „schulspezifischen Gestaltungs- und Handlungsräume(n), Entscheidungsfelder(n) und nutzbaren Lernumgebungen“, und zwar im Rahmen der drei „Organisationskontexte“ Unterricht, Schulleben und außerschulische Lernumgebungen. Optionen einer Offenheit im Rahmen des Schullebens (dem Gegenstand dieses Kap.) ergeben sich in den „Lernkontexte(n)“: „Beteiligung und Mitgestaltung“ (Ziel: Formen sozialer Kooperation über Grenzen des Klassenverbandes hinaus im Zusammenhang des „sach- und fachbezogenen Arbeiten(s)“; z.B.: Schüler finden „selbst Regeln und Vereinbarungen [...], um gemeinsame Aufgabenstellungen zu bewältigen“); „just communities“ (Ziel: dass Schüler „möglichst selbständig, durch Diskurs, Entscheidungsfindung und Handeln, Probleme und Konflikte in ihrem Lebensraum Schule lösen und sich für die gefunden Lösungen engagieren“; mögliche Fragestellungen: „Wie verhindern wir, dass die abgestellten Fahrräder beschädigt werden?“)¹ sowie „Peer Mediation und Streitschlichtung“ (Ziel: Schüler anzuleiten, „die Konflikte, die sie selbst (mit)produziert haben, auch selbst aufzuarbeiten und zu lösen“ bzw. „dass die Beteiligten selbst lernen können, ihre Beziehungen zueinander zu klären und friedliche Lösungsmuster zu entwickeln“.).

Dem Topos der schulpädagogischen Diskussion um demokratische Prozesse im Schulleben entsprechend hat von der Gathen (2002) das Modell einer „partizipativen Schule“ entwickelt. Ideengeschichtlich basiert dieser Ansatz einerseits auf dem aufklärerischen Bildungsbegriff mit seiner zentralen Intention der „Mündigkeit“, andererseits auf einem Verständnis von Schule/Schulleben als „Polis“ und dem Ziel einer Einführung in die demokratische Gesellschaft (s. Abb.10).

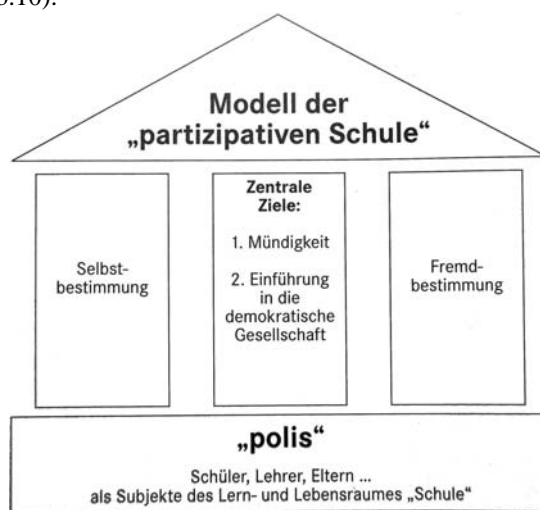


Abb. (10): Skizze des Modells der „partizipativen Schule“ (von der Gathen 2002, 30)

dagegen keinerlei Erwähnung finden (Flitner a.a.O.). Vgl. a. die drei Bereiche demokratischer Erziehung bei Prote (2000a, 162f).

¹ Was Schüler dabei im Einzelnen lernen sollen, führt Schirp aus (a.a.O., 59f). Dort finden sich auch weitere Beispiele für Fragestellungen aus der Praxis.

Mündigkeit wird hier verstanden als „die selbständige Auseinandersetzung mit der Welt, die Freisetzung des Kindes in das eigenständige Denken und Handeln und die Fähigkeit zu Kommunikation und solidarischer Partizipation über die eigene Person hinaus“. Eine solche Mündigkeit kann nach Einschätzung von der Gathen nur erreicht werden, „wenn die dialektische Spannung von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung ausgewogen ist“. Den zweiten Begründungsstrang seiner partizipativen Schule sieht von der Gathen als Fortführung der Reflexionen von Hentigs über ein „neues Modell von Schule“ (v. Hentig 1993). Nach v. Hentig ist alle Bildung eine „kontinuierliche, zugleich gestufte Einführung in die Polis“ (v. Hentig 1996, 12). Am Modell dieser Gemeinschaft lernt man „die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet“ (v. Hentig 1993, 222). Schüler müssen dies im täglich Vollzug erfahren können, denn „[...] an Demokratie kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie hält, was sie verspricht, dass sie möglich ist“ (v. Hentig 1994; zit. in: Wedekind 2002b, 7). In Analogie zur Polis als „ideale(r) Form des Zusammenlebens, in der das Volk abwechselnd herrscht und beherrscht wird“ ist in einer partizipativen Schule ein „Gleichgewicht von Selbst- und Fremdbestimmung“ anzustreben sowie der Schüler als Subjekt seines Bildungsprozesses und seines Lebensweges anzusehen (von der Gathen 2002, 31).

Anhand des Beispiels der Schulhofumgestaltung der Grund- und Hauptschule Schafflund, bei der die Beteiligung der Schüler sowohl in der Planungs- als auch der Realisierungsphase das „entscheidende Instrument“ darstellt, konkretisiert von der Gathen seine Konzeption. Die Schüler dieser Schule äußern sich nach Abschluss des Projekts im Rahmen einer Befragung positiv zu ihren Erfahrungen der Mitbestimmung/Mitgestaltung und artikulieren Erwartungen einer weiteren Offenheit auf anderen Feldern von Schule/Unterricht. „Als zentrales Ergebnis konnte eine Veränderung des Schulklimas und eine qualitativ neue Identifizierung mit der Schule festgestellt werden“ (von der Gathen 2002, 31).¹

An der Laborschule Bielefeld wird mit dem ´offenen Lehrerzimmer` eine weitere Variante der Polis-Konzeption realisiert, die durchaus die Tendenz einer ´radikalen` Offenheit der Lehrerschaft gegenüber den Schülern hat:

In der Bielefelder Laborschule gibt es kein Lehrerzimmer. An seine Stelle tritt ein offenes Café. Das hängt mit ihrem Selbstverständnis als Polis, als Gemeinschaft aller Erwachsenen und Kinder zusammen. Wie kann sich da ein kleiner Teil dieser Gemeinschaft in den Pausen abkapseln und so den anderen signalisieren, dass er im Grunde doch nicht zu dieser Polis gehört? Oder nur gerade in den Stunden dazu bereit ist und in der Pause seine Ruhe haben will, mit den Schülerinnen und Schülern nichts zu tun haben mag, da sie sowieso nur stören?

Gerade die Lehrerinnen und Lehrer sind ein wichtiger Teil der Polis. Und gerade sie sind dazu befähigt und verpflichtet, gerecht, verantwortungsbewusst, geregelt, friedlich und offen miteinander umzugehen. Dies müssen sie auch und vielleicht erst recht in den Pausen vorleben. Dazu bedarf es eines offenen Lehrerzimmers oder einer Alternative, z.B. eines Lehrercafés (Hartmann 2005).²

¹ Kritisch anzumerken ist, dass dieses singuläre Projekt nur bedingt geeignet erscheint, das Schulleben im Sinne einer Polis zu erhellen, zumal Schulen auch ohne diesen Hintergrund Schüler an der Gestaltung ihres Schulhofes beteiligen (s.u.). Das unten skizzierte Beispiel der Grundschule Pattonville leistet deutlich mehr.

² Vgl. die ´Pro-` und ´Contra-` Positionen dazu von Hartmann und Mebus; in: Pädagogik 10/2005, 50f.

Sehr weitreichend auf der Grundsatzebene sind auch die Forderungen der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ (Bildungskommission NRW 1995). Nach ihrer Einschätzung muss eine „neue Schulreform“ (allerdings nicht speziell auf GrS bezogen) die Möglichkeit schaffen, neben LehrerInnen und Eltern auch Schüler „an den Reformüberlegungen zu beteiligen, sie mit Reformrechten auszustatten und sie zu den neuen Entwicklungen zu ermutigen und – wo nötig – zu befähigen“ (NRW 1995, 70). Das Schulleben, an dessen Gestaltung die Schüler zu beteiligen sind, soll ihnen zahlreiche „Anstöße und Gelegenheiten“ bieten, „positive Erfahrungen demokratischen¹ und sozialen Verhaltens“ (NRW 1995, 84) zu machen und ihnen die „handelnd lernende Einübung in Verfahren der Konfliktlösung und der demokratischen Partizipation“ ermöglichen (NRW 1995, 111). Als ein geeignetes Verfahren für die Umsetzung der genannten Intentionen verweisen die Autoren auf das Konzept der „just community“ (NRW 1995, 112, 116).² Eine weitere Konkretisierung erfolgt nicht, und offen bleibt auch die Frage, ob die just community lediglich als ein Beispiel fungiert oder grundsätzlich eine breite Umsetzung in Regelschulen erfahren sollte.

Aus NRW liegen bereits Erfahrungen mit dem „Schulversuch Just Community“ an weiterführenden Schulen vor. So ermittelten etwa Garz/Aufenanger (1995, 73ff) in einer ethnographischen Studie die (tendenziell positiven) Erfahrungen und Bewertungen besonders durch Fünft- und Sechstklässler an einer solchen Schule. Offenheit für die Schüler wird dabei erkennbar in ihrem Recht, Themenvorschläge für die entsprechenden Sitzungen zu unterbreiten (die allerdings teilweise von den LehrerInnen abgelehnt wurden), sich (auch kritisch) an den Diskussionen zu beteiligen sowie in ihren Abstimmungsmöglichkeiten.

Auch bei Prote (2000a) – die an „veränderte(n) Grundschulen (Alternativ- bzw. Reformschulen)“ nach „soziale Lernprozesse fördernde(n)“ Elementen sucht – finden sich einige allgemeine Hinweise auf Offenheit für Schüler im Schulleben im Sinne demokratischer Prozesse. „Veränderte Grundschulen“ zeichnen sich durch einen „demokratischen Umgang mit gleichberechtigter Kommunikationsstruktur und Aushandlungsprozessen“ aus. Allerdings scheint die postulierte Gleichberechtigung nicht in gleichem Maße allen Beteiligten zuzukommen: Schülern (u.a. Eltern) fällt auf der „institutionell-normativen“ Ebene die Rolle zu, in „Verantwortung“ das Schulkonzept mitzutragen, dessen Entwicklung indes dem Kollegium vorbehalten bleibt. Unterhalb dieser Ebene können Schüler nach ihrer Einschätzung „bedeutsamen Einfluss“ auf die Gestaltung des Schullebens nehmen, „wie z.B. die Jena-Plan-Schulen zeigen“. Hier schlägt sie in ihrem Konzept „Demokratie Lernen“ eine „demokratische Schulgemeinde oder ein Schülerparlament“ vor, in denen Kinder über Kritik und „Veränderungsvorschläge das Schulleben aktiv mitgestalten“ (Prote 2000a, 120ff, 164, 171).

Wittenbruch legt in seinem Aufsatz zum „Schulleben“ (1994, 199ff) einen Erziehungsbegriff als Hilfe zur „Selbstwerdung“ zugrunde, um dem Schüler im demokra-

¹ Vgl. die Forderung des Grundschulverbandes unter dem Titel „Demokratisch leben“ in einer Grundschule (Schmitt 1999, 42f) sowie Schülerbeteiligung im Kontext der „Dimensionen politischen Lernens“ (Polity, Politics, Policy) bei Prote (2000b, 36ff) und Richter (2000, 33ff).

² Vgl. Grundsätzliches zur just community bei Kohlberg (1986), Power/Higgins/Kohlberg (1989) sowie die konkretisierenden Ausführungen bei Schirp (2003, 59f).

tischen Sinne „die Teilnahme an dem vorgefundenen gesellschaftlichen Leben“ zu ermöglichen. „Diese Aufgabe kann nur dann erfüllt werden“, so Wittenbruch (1994, 208), „wenn die zu Erziehenden bereits während des Erziehungsvorgangs als mitwirkende Personen geachtet werden, wenn also Erziehung Hilfestellung zu ‚Selbstbestimmung‘ des einzelnen in Gemeinschaft mit anderen anbietet, wenn sie dem Heranwachsenden Räume zum Selbstverstehen und Selbsttun eröffnet“. Diesem Anspruch auf der Grundsatzebene steht bei Wittenbruch allerdings für das Feld des Schullebens eine eher bescheidene Perspektive auf konkrete „Mitplanungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten“ der Schüler gegenüber. Zumindest lässt das als einziges aufgeführte Beispiel eines Schulgartens keine anderen Schlüsse zu: „z.B. bei der Aufteilung der Gartenfläche, beim Aufstellen eines Pflanzenplanes, bei der Wahl oder beim Pflanzen von Blumenzwiebeln“ die Schüler zu beteiligen (Wittenbruch 1994, 211).

Die Autorengruppe der „Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“ (Faust-Siehl u.a. 1996) fordert in ihrer Publikation (mit dem leicht anmaßenden Titel,¹ nachdem die „Zukunft“ in der Grundschule beginnt), dass Grundschule „Demokratie erfahrbar machen“ muss, indem „Mitwirkungsmöglichkeiten“ für Schüler aufgegriffen und ausgeschöpft sowie „Beteiligungsformen“ weiterentwickelt werden (Faust-Siehl u.a. 1996, 15). Eine – nicht wesentlich konkretisierte – Umsetzung sehen sie auf den Feldern von Festen, Feiern, Schulritualen, Schulversammlungen sowie dem Kinderrat. Werden den erstgenannten Aktivitäten primär Effekte sozialen Lernens zugeordnet, so sieht man in dem Kinderrat eine Einrichtung demokratischen Lernens. Hier „treffen sich ein oder zwei Abgeordnete je Klasse zu festgelegten Zeiten – in der Regel bei der Schulleitung –, um klassenübergreifende Fragen vorzubringen und zu besprechen“. Aus Sicht der Autoren sind Klassen- und Kinderrat „besonders geeignete Formen, Mitbestimmung einzüben, und lassen Kinder die wichtige Erfahrung machen, dass man an den Angelegenheiten des Gemeinwesens konstruktiv mitwirken kann. Die Kinder kommen hier der Einsicht näher, dass die Schule und die Gestaltung schulischen Lebens ‚ihre‘ Sache ist“ (Faust-Siehl u.a. 1996, 48f).

Abschließend noch der Hinweis, dass der Partizipation besonders bei „Konflikten und Sanktionsregelungen“ im Rahmen von Gewaltprävention und -bearbeitung eine wichtige Funktion zukommt (s. 5.2.2.1.3; vgl. Schwind u.a. 1990, 190; Hof 2003, 117).

Praxis

Der oben angeführten Sicht von Drews u.a. (2000), nach der im Wesentlichen eine Öffnung des Schullebens für Entscheidungen und Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler noch aussteht, steht allerdings eine Vielzahl von Erfahrungsberichten etc. (wenngleich in der Regel nur mit partiellen Optionen für die Schüler) entgegen (s.u.). Der Stand einer diesbzgl. empirischen Forschung ist aber (besonders für die Grundschule) defizitär.² Im Folgenden werden daher lediglich einige Untersuchungsergeb-

¹ Ein solcher Titel ist u.a. geeignet, die elementare Erziehung und Bildung sowohl in den Familien als auch den Kindergärten, Kindertagesstätten etc. resp. ihre Vertreter zu diskreditieren.

² Eine explizite Forschung zu unserer Fragestellung liegt u.E. nicht vor, sodass hier lediglich auf Erfahrungsberichte einzelner LehrerInnen und Kollegien, partielle Untersuchungen sowie im Fall

nisse aus dem Sekundarstufenbereich skizziert und Erfahrungen mit der Umsetzung unterschiedlicher demokratischer Institutionen im Rahmen des Schullebens von Grundschulen dargestellt.¹

Die vorliegenden Studien (primär Befragungen von Schülern) zu dem **Sekundarstufenbereich** gehen einzelnen Aspekten der Thematik nach, ein einheitliches Bild lässt sich allerdings nicht zeichnen.²

Fasst man die Auswertung einiger Studien durch Grundmann u.a. (2003) zusammen, ergeben sich folgende Aussagen:

- Schülerbefragungen in verschiedenen Bundesländern zeigen, dass „nur wenige SchülerInnen die ihnen zugestandenen Partizipationsmöglichkeiten [...] nutzen“;
- Schüler sehen sich nach ihrer Meinung gefragt, wenn es um die „Ausgestaltung der Schule, Projekttag-/Wochen, Ausflüge/Veranstaltungen, Freizeitangebote“ geht, nicht aber bei der Gestaltung etwa der Hausordnung;
- einerseits „scheinen die LehrerInnen besonders den älteren SchülerInnen im organisatorischen Bereich“ mehr Verantwortung zu übertragen als jüngeren Schülern (Klassenst. 5), andererseits sehen die älteren SchülerInnen (Klassenst. 8) trotzdem für sich „eher eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten“;
- die Beurteilung institutioneller Mitbestimmungsmöglichkeiten aus der jeweiligen Sicht von Schülern und LehrerInnen differiert erheblich (bes. eklatant wird dies bei der Mitwirkung an der Hausordnung: lediglich ca. 19% der Schüler sehen eine solche Mitwirkungsmöglichkeit, wohingegen ca. 83% der LehrerInnen hier eine mögliche Schülerbeteiligung betonen);
- „die allgemeinen Beteiligungsrechte, die SchülerInnen bezogen auf den Unterricht, die Gestaltung eines außerunterrichtlichen Schullebens und die Schülergremien in ihrer Schule wahrnehmen bzw. die ihnen in ihrer Schule tatsächlich eingeräumt werden,“ nehmen „mit steigender emotionaler Wärme und Zuwendung, die LehrerInnen den SchülerInnen entgegenbringen, und mit wachsender Berücksichtigung ihrer Ansprüche an Selbstständigkeit und Selbstbestimmung“ zu;
- „das Wohlbefinden der SchülerInnen“ wächst „mit dem Umfang und der Synchronität der [...] zugestandenen Partizipationsmöglichkeiten“;
- mehrheitlich (60-65%) fühlen sich die Schüler nicht verantwortlich für ihre Schule bzw. zeigen eine „distanzierte Haltung“ gegenüber einer aktiven Beteiligung an innerschulischen Gestaltungsprozessen
- die „Mitverantwortungsbereitschaft“ der Schüler steigt mit der real erfahrenen Bedeutung von Schülergremien an der eigenen Schule (vgl. Grundmann u.a. 2003).

Die Ergebnisse einiger Arbeiten im Sekundarstufenbereich (Fend 1977, Melzer/Stenke 1996; zit. nach Palentien/Hurrelmann 2003b, 14f) bestätigen zudem die naheliegende Annahme, dass neben den intendierten Lerneffekten Partizipationsmöglichkeiten der Schüler insgesamt positive Effekte auf das Schulklima haben.

Combe/Buchen (1996, 35f) auf das ‚Nebenprodukt‘ eines Forschungsprojektes zur LehrerInnenbelastung verwiesen werden kann.

¹ Eine datenbasierte kritische Diskussion tatsächlicher Offenheit für die Schüler lassen die Erfahrungsberichte nicht zu.

² Dies ist nicht zuletzt deshalb nicht möglich, weil die Forschungsdesigns stark voneinander abweichen (z.B. wird sehr unterschiedlichen Fragestellungen nachgegangen).

Eher bescheidene Ergebnisse für die deutschen Schulen resp. ihre Schüler und LehrerInnen erbrachte die ebenfalls im Sekundarbereich (vierzehnjährige Schüler) angesiedelte repräsentative internationale 'Civic Education Study'. Die Studie untersuchte die Kenntnisse der Schüler über Demokratie und ihre antizipierte Bereitschaft, sich als Erwachsene an demokratischen Prozessen beteiligen zu wollen. Die zwei wichtigsten Ergebnisse in unserem Kontext: „Während durchschnittlich 80% der Befragten (aller beteiligten Staaten/HH) angaben, als Erwachsene wahrscheinlich oder bestimmt von ihrem Wahlrecht Gebrauch zu machen, waren es in Deutschland nur 67%. Nur 40% der befragten deutschen Schülerinnen und Schüler fühlten sich 'häufig' ermutigt in Diskussionen, während des Unterrichts frei die eigene Meinung zu äußern. Etwa ein Viertel gab sogar an, dass dies 'selten' oder 'nie' der Fall war“ (Wedekind 2002a).

Den Erfahrungsberichten einzelner **Grundschulen** wird eine Übersicht zu Beiträgen im Rahmen des Förderprogramms: „Gesucht werden Beispiele demokratischen Handelns“ (Beutel 1996, 10) vorangestellt. Die Auswertung der daran beteiligten Schulen ergibt sowohl das breite Spektrum möglicher und tatsächlicher demokratischer Handlungsfelder als auch die typischen Schwerpunkte, die sich auch in anderen Publikationen zeigen (s.u.):

Verteilung der Grundschulbeiträge auf Themenfelder

Themenfeld	Anzahl	in %
Schule; Schulleben	25	28,4
Zusammenleben/Asyl/Gewalt	24	27,3
Kommune und lokales Umfeld	13	14,8
Ökologie	8	9,1
Theater und Ästhetik	8	9,1
Schulpartnerschaften	4	4,5
III. Welt	3	3,4
Anderes	3	3,4
Gesamt	88	100

Tab. (18): Grundschulprojekte demokratischen Handelns (Beutel 1996, 10)

„Die Grundschule Pattonville ... hat sich dem 'Polis-Modell' nach Hartmut von Hentig verpflichtet und bietet den Kindern Lernformen demokratischen Umgangs an“ (Böhm 2002, 34). An dieser Schule sind – anders als in dem singulären Projekt der Schulhofumgestaltung in Schafflund (s.o.) – mit dem Klassenrat, dem Kinderrat und der Schulversammlung ständige Einrichtungen des demokratischen Zusammenlebens etabliert. Für unsere Frage nach Offenheit im Schulleben sind der Kinderrat und die Schulversammlung relevant. Der Kinderrat (zusammengesetzt aus den in den Klassen gewählten Präsidenten) bereitet u.a. die Schulversammlung vor. In diesen (geleitet von den Präsidenten der vierten Klassen) werden Sachverhalte, die die ganze Schule betreffen, öffentlich diskutiert, über Vorschläge und Regeln (etwa im Bereich der Schul- u. Hausordnung) abgestimmt und Verantwortlichkeiten geklärt. Einen weiteren Aspekt von Offenheit im Schulleben bieten die an der Schule praktizierten Ateliers (z.B. Garten-, Holz-, Druck-, Theater-, Tier-, Mal- oder Zirkusatelier). „Die Kinder dürfen selbst entscheiden, in welchem Atelier sie wann arbeiten“, sodass in der Regel altersgemischte Gruppen entstehen. Außerdem sind die Ateliers im Rahmen der Mög-

lichkeiten für Ideen und Wünsche der Schüler offen. Insgesamt wird von Böhm eine positive Auswirkung „auf die Lernatmosphäre, das Klassenklima und die Schulkultur“ konstatiert.¹

In einem weiteren Beispiel (Becker 2002, 10f) stellt eine Schule (Primarbereich einer IGS) ihre Erfahrungen mit dem „Kinderparlament“ vor, einer Form repräsentativer Demokratie, im Gegensatz zur direkten Demokratie in der oben genannten Schulversammlung. Das „Kinderparlament“ setzt sich aus den gewählten KlassensprecherInnen² zusammen, findet etwa alle 14 Tage statt und lädt zu „entsprechenden Tagesordnungspunkten die jeweils Verantwortlichen (z. B. Schulleitung, Sozialpädagogen, Mensabetreiber, Fachbereichsleiter ...)“ ein. Themen und Vorschläge für die Tagesordnung (z.B. Probleme und Vorschläge das Mensaangebot betreffend, Schuluhr/-gong) können alle Schüler über die vorlaufenden Diskussionen in den Klassen einbringen. Die Klassensprecher übermitteln diese dann in das Kinderparlament.

Eine etwas andere Form praktiziert die Heinrich-Roth-Schule (Wolf 1996, 24). Hier haben die „Parlamentarier“ keinen „Dauerposten, sondern die Klassen delegieren jeweils die Kinder, die zu den vorgesehenen Themen einen besonderen Zugang haben“. Das Themenspektrum ist weit gefächert und enthält selbst solche Aspekte wie Hausaufgaben, Unterrichtsformen und Erziehungsstile. Vergleichbar gestaltet sich auch das bereits seit einigen Jahren praktizierte Schulforum einer Grundschule in Hannover (Blanck 2002, 54). Dort geht es vor allem darum, „Schüler und Schülerinnen an der Gestaltung ihrer Schulrealität zu beteiligen, demokratische Prozesse selbstverständlich werden zu lassen und über die Ebene des Klassenverbandes hinaus soziale Verantwortung zu übernehmen“.³ Auf die besondere Bedeutung des Engagements von Schülern für die Entwicklung eines Schülerparlaments weisen Klüenberg/Poesthorst (1998, 177ff) hin. Sie heben hervor, dass die Ernsthaftigkeit und Intensität, mit der einige wenige Drittklässler die ihnen eröffneten Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen der Erarbeitung einer Schulordnung nutzten und sehr konstruktive Vorschläge machten, das Kollegium davon überzeugte, „dass die Kinder bei Überlegungen zur Gestaltung des Schullebens hilfreiche Partner sein können“ (a.a.O., 177). Im Gefolge entwickelte sich ein zunächst nicht geplanter, aber inzwischen erfolgreicher Schülerrat.⁴

Erfolgreich gestaltet sich auch seit einigen Jahren die parlamentarische Arbeit (Klassenrat, Hausparlament und Schulparlament) an der „Wartburg-Grundschule“ (Gravelaar 2002, 46f). Als Besonderheit dieser Schule sei hier auf die Repräsentationspflichten der Schulparlamentarier hingewiesen, Pflichten, die u.E. einen Beitrag zur Stärkung der Verantwortungsbereitschaft aller Schüler leisten können:

¹ Vgl. Gut (2004, 87f).

² Vgl. das Beispiel für eine Klassensprecherwahl bei Wolf (Grundschule 7/8 1994, 54). Sie äußert in ihrem Aufsatz die Meinung, dass durch solch eine Wahl allgemein Selbstverantwortung und Mitbestimmungsfähigkeit, wie sie für offene Lernsituationen wesentlich sind, gefördert werden.

³ Vgl. die Initiative des Deutschen Kinderhilfswerks e.V. zur Beteiligung der Schüler (u. a. der Erwachsenen) an der Gestaltung einer „kinderfreundliche(n) Schule“ (Wedekind/Brückner 1997).

⁴ Vgl. weitere Beispiele in: Die Grundschulzeitschrift (157, 2002) sowie das Beispiel einer monatlichen „Kinderkonferenz“ bei Reinhardt (2003, 132f).

- Begrüßung der Schulanfänger;
- Verabschiedung der Viertklässler;
- Eröffnung von Ausstellungen und Kongressen (z.B. der Bertelsmannstiftung) in der Schule;
- Führung von Gästen: Tag der offenen Tür, Besuch der Kindergartenkinder;
- Einweihung des Fußballplatzes;
- Verteilung des `Wartburgkuriers` (Schulorgan).

An dieser Stelle ist auf die Offenheit hinzuweisen, die sich für Schüler mit schulischen Publikationsorganen ergibt: Klassen- und Schulzeitungen, Wandzeitungen, `Meckerwänden`, Tafeln im Eingangsbereich für Vorschläge zur Arbeit des Schülerparlaments, Flugblätter, Plakate etc. Hier haben Schüler die Möglichkeit, über Nachrichten aus der Schule, Lob und Kritik schulischer Regeln und Vorkommnisse sowie Ideen und Vorschlägen das Schulleben mit zu gestalten oder auch bloß andere Schüler an ihren Interessen und Hobbys, also an persönlich Bedeutsamem, teilnehmen zu lassen.¹

Eine weitere Facette von Offenheit für Schüler im Rahmen schulischer Organisationsformen ergibt sich über institutionalisierte Streitschlichtung/Peer Mediation. Da allerdings schulische Streitschlichtungsprogramme primär in der weiterführenden Schule realisiert werden² und in Grundschulen zumeist im Klassenverband Anwendung finden,³ erfolgen hier nur einige Anmerkungen im Kontext unserer Fragestellung. Offenheit im Sinne einer sozialkommunikativen Selbst- und Mitbestimmung erleben Schüler einerseits durch die Möglichkeit, sich zum Streitschlichter ausbilden zu lassen sowie in der Ausübung dieser Funktion. Andererseits in der Option, Streitschlichter anzurufen, ihre jeweils persönliche Sicht eines Konfliktes darzustellen sowie „Lösungsmöglichkeiten selber zu suchen und zu finden“, da ihnen „dort keine Lösungen vorgegeben werden wie bei vielen `Streitentscheidungen` durch Lehrerinnen und Lehrer“ (Wagner/Winsel 2003, 14).⁴

Combe/Buchen (1996, 35f) skizzieren zwei Aspekte schulischer Offenheit in ihrer Analyse reformorientierter Grundschulen⁵. Ihr Bericht ist allerdings an dieser Stelle wenig analytisch und lässt zumindest im ersten Fall kaum Rückschlüsse auf eine

¹ Vgl. dazu etwa Fischer (2001); Klünenberg/Poesthorst (1998); Sjölin (1997,18); Wedekind (2002b) sowie die Beispiele in Praxis Grundschule (4/1997).

² Vgl. etwa die Erfahrungsberichte in: Pädagogik 1/2003. Dort wird darauf hingewiesen (S. 15), dass Streitschlichtung besonders von den Jahrgängen 5 und 6 in Anspruch genommen wird, sodass dieses Konzept evtl. auch sinnvoll in der Grundschule zu etablieren ist. Von einer gelingenden institutionalisierten Streitschlichtung durch Viertklässler an einer GrS berichtet Hackländer (2003, 11). Vgl. a. die ersten Schritte zur Etablierung einer schulischen Streitschlichtung an einer hessischen GrS (Beutel 1996, 10). Hinzuweisen ist hier ebenfalls auf die Tatsache, dass institutionalisierte Formen schulischer Gewaltprävention kaum in GrS praktiziert werden.

³ Siehe dazu die oben dargestellte diesbzgl. Praxis von Frau Esser sowie die Ausführungen zur Sozialkompetenz (5.2.2).

⁴ In einer Evaluation stellen Arnold/Kaeding (2003, 44ff) fest, dass zwar zahlreiche Schulen erfolgreich Streitschlichterprojekte beginnen, dass es aber häufig Schwierigkeiten gibt, „Streitschlichtung auf Dauer zu etablieren“. Neben einer Überlastung der beteiligten Lehrkräfte und der Auswahl der Streitschlichter liegt der wichtigste Grund für die Schwierigkeiten in dem „Ausbleiben der `Nachfrage`“ durch Schüler. Weniger Schüler als erwartet nehmen Streitschlichtung in Anspruch, was wiederum zur Demotivation der Streitschlichter führt.

⁵ Ihr Interesse gilt dabei primär der beruflichen Belastung von LehrerInnen.

tatsächliche Offenheit für die Schüler – jenseits einer an den Unterricht anknüpfenden thematischen Arbeit – zu: An der „Sonnenbergschule“ wurde eine Lernwerkstatt aufgebaut im Sinne eines „eher offenen Interaktionsraums, der von den Eigenaktivitäten der Kinder bestimmt ist“ und durch „offene Materialangebote im Klassenraum oder Schulgebäude“ neugierig macht und „zum selbstbestimmten Umgang“¹ reizt. Die Schüler „können sich dort in Büchern, Heften und Artikeln Informationen zu einem Thema suchen. Dort steht auch die Schuldruckerei zum Anfertigen eigener Texte. Es kann an Ort und Stelle erprobt, gelesen oder schließlich ausgeliehen werden [...]“. Das zweite Beispiel von Combe/Buchen (1996, 46) bezieht sich auf den offenen Tagesbeginn einer Hamburger Grundschule. Den Schülern wird ab 7.00 Uhr ein „allmähliches Ankommen“ ermöglicht, und sie „können freiwillig an einem jahrgangsübergreifenden Spieleangebot im Foyer des Schulgebäudes teilnehmen“. Ob den Schülern weitere Möglichkeiten und Mitbestimmungen offen stehen und ob die Beteiligung an den Spielen von ihnen als sozial erwünscht interpretiert und dann auch realisiert wird, bleibt in dem Bericht offen.²

Die oben bereits angesprochenen Schulbibliotheken können bei entsprechender Organisation und großzügigen Öffnungszeiten einen wichtigen Aspekt zur Offenheit des Schullebens beitragen. Erfahrungsberichte zu solchen Einrichtungen stimmen in ihrer Bewertung mit der oben zitierten Forderung Kecks für lebensweltorientierte Schulen überein. So ermittelte eine „Beobachtungsstudie zum Lese- und Sozialverhalten“ von Schülern in Schul- und Jugendbibliotheken (nachmittags) folgendes für unsere Suche nach Offenheit relevantes Verhalten von Schülern (Millhofer 1991b, 154ff): „Bibliotheken sind demnach für Kinder mehr als nur zweckbestimmte Leihorte für Bücher: Sie sind (jedenfalls solange niemand etwas dagegen einwendet) Spielhöhlen und -höhlen, Räume für akustische Unterhaltung (Kassetten, Schallplatten), Quellen für unerlaubten Wissensdrang (Sexualität), Rückzugsmöglichkeit, Labyrinth, Schutz- und Ruheraum, Familienersatz, Orte für ungestörte Comiclektüre, für Brett- und Kartenspiele, Schulaufgabenplatz, Aufbewahrungsort für kleine Geschwister und Kontaktstellen. Im schlimmsten Fall sind sie Orte der Aggressionsabfuhr, die sich sowohl gegen MitschülerInnen wie auch gegen das Bibliothekspersonal richten. [...] Warum diese Aktivitäten ausgerechnet in der Bibliothek stattfinden, läßt sich nur damit erklären, daß sie anderswo nicht stattfinden dürfen, zum einen, weil weder Platz und Zeit dafür vorhanden sind, zum anderen weil mit härteren Sanktionen gerechnet werden muß. In der Bibliothek kann schlimmstenfalls Hausverbot erteilt werden“ (Millhofer 1991b, 154f). Das Beispiel belegt nachdrücklich, dass es offensichtlich einen großen Bedarf nach offenen Räumen für Kinder gibt, es zeigt aber auch, dass offene Räume der latenten Gefahr von Störungen oder aggressivem Verhalten von Schülern unterliegen.

¹ Vgl. eine entsprechende Praxis in der „Volle(n) Halbtagsgrundschule Wardenburg“ (Längsfeld 1996, 26) sowie eine eigenständige Nutzung einer Fahrradwerkstatt in der „Nachbarschaftsschule Leipzig“ (Fuchs/Morlow 1995, 37ff).

² Eine „Mitbestimmung und Mitarbeit“ von Schülern „hinsichtlich der aktiven Spielpausen, Arbeitsgemeinschaften und der zusätzlichen Angebote“ fordert ein hessischer Modellversuch zur Grundschule mit festen Öffnungszeiten (Beck 1996, 20).

Daher sieht Millhofer die Notwendigkeit für eine Vorbereitung der Schüler als auch für eine personelle und organisatorische Ausstattung.¹

Einen weiteren Aspekt von Offenheit im Kontext einer Schulbibliothek thematisiert Schäfer (2000, 112ff). Sie berichtet über das „Bücherstübchen“ an ihrer Schule, das „fast ohne Hilfe von Erwachsenen“ durch die Schüler betrieben wird.

Schulische Feiern und Feste, Präsentationen und Vorführungen bieten ebenfalls eine Vielzahl von Optionen für die Mitgestaltung durch Schüler. So dokumentiert etwa Garlichs (1996) in ihrem Untersuchungsbericht zur (Reform-)Grundschule Vollmarshausen die Präsentation von „Ergebnisse(n) aus dem Kunst-, Werk- oder Musikunterricht“ und kleine Theateraufführungen im Rahmen der Wochenfeiern (a.a.O., 19). Auch Schäfer (2000, 112ff) berichtet von Offenheit für Schüler im Rahmen des Schullebens an ihrer am Jena-Plan orientierten Grundschule: Schülerideen und Schülerbeiträge zu den schulischen Monatsfeiern,² ihre Vorschläge für Feste (z.B. das Faschingsfest), ihre Abstimmungen für die Aufführungen vor der Schulgemeinde etc.

Hagstedt (zit. in: Garlichs 1996, 17) thematisiert mit der Gestaltung des Schulgebäudes eine weitere Facette schulischer Offenheit für Schüler. „In Vollmarshausen“ (einer Reformgrundschule/HH), so Hagstedt, „haben sich die Schüler ihre Klassenflure angeeignet. Mit viel Phantasie und Gestaltungsliebe sind unverwechselbare Erfahrungs- und Handlungsräume entstanden, ‚Lernwohnungen‘ im Stil der jeweiligen Kinder“.³

In dem Kontext der Gestaltung von Schulgebäude und -hof sind weitere Aspekte von Offenheit zu explizieren. Zunächst das Projekt einer „kinetische(n) Spielwiese“ (Heyl 1997, 39f). Auf Initiative der Künstlergruppe ‚Bauspiel‘ (außerschulische Experten) sammeln Schüler in der Umgebung und zu Hause metallische Gegenstände, bringen diese mit in die Schule und gestalten unter einer sehr offenen Leitung der Künstler weitgehend selbständig („ein Feuerwerk der Einfälle“) Skulpturen, Maschinen etc., eben eine „kinetische Spielwiese“ für die ganze Schule (z.B. aus Rasenmäher, Gießkanne und Staubsaugerschlauch wird eine „rollende Elefanten-Telefonanlage“). In diesem Projekt geht die Offenheit für die Schüler deutlich über die ‚obligatorische‘ Offenheit künstlerischer Praxis im ästhetischen Unterricht hinaus, da sie einerseits das Schulgelände mitgestalten und ihnen andererseits die Spielwiese in den Pausen zur Verfügung steht („immer voll belegt“), und die Schüler dabei völlig selbstständig immer neue Erfahrungen machen, experimentieren und ihren Bewegungsdrang befriedigen.

In anderen publizierten Fällen werden die (Neu-)Gestaltung von Schulhöfen für Schülerwünsche und -ideen geöffnet. So berichtet Speigel (1997, 42ff) von ihrer Schule, dass die „Kinder als ‚Hauptpersonen‘“ des Schulhofs „mit einer Schülerumfrage unter

¹ Huebser (2003, 46) berichtet von der Bibliothek an ihrer Schule u.a. als einem „Ort der Begegnung“, an den „man sich zurückziehen kann, um zu lesen und zu schmökern“.

² Vgl. eine entsprechende Praxis im Rahmen des wöchentlichen ‚Forums‘ in der GrS ‚Wardenburg‘ (Längsfeld 1996, 26).

³ Vgl. das Beispiel einer ‚Tagesheimschule‘ (Müller/Reggel 1997, 33), hier wird Offenheit in der Befragung der Schüler zur Gestaltung ihrer Schule erkennbar. Herschel u.a. (2001, 43f) berichten von einer AG, die einen Bewegungs- und Entspannungsraum gestaltet. Hinzuweisen ist an dieser Stelle auch auf die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten der Klassenräume durch Schüler.

dem Motto ´So stelle ich mir meinen Schulhof vor` in die Planungen“ zur Umgestaltung mit einbezogen wurden. Anschließend wurde von den Schülern „gezeichnet und gemalt, gemessen und projiziert, gebastelt und modelliert“ und ein Teil der Schülerwünsche auch realisiert. Auch der Erfahrungsbericht von Dettmar-Sander (1997, 43ff) dokumentiert Offenheit einer Schule für ihre Kinder beim Umgestalten des Schulhofs sowie einen weiteren Begründungskontext für eine entsprechende Offenheit. Dies zeigt sich vor allem in dem methodischen Instrumentarium einer ´Zukunftswerkstatt`, deren Grundidee darin besteht, so Dettmar-Sander, „dass die von einer Problemlage betroffenen Menschen (in diesem Falle die Schüler/HH) als ´Experten in eigener Sache` wesentliche Erfahrungen und Kompetenz in die Entwicklung von Problemlösungen einbringen können“. Ausgehend von einer Klasse werden alle Schüler der Schule beteiligt und, soweit möglich, auch die Ideen und Planungen der Kinder umgesetzt.¹

Von der Mitgestaltung einer neuen Pausenordnung durch Schüler, einer weiteren Facette von Offenheit, berichtet Winnig (2003, 32f). Mit einem Fragebogen wurden die Schüler nach ihren Präferenzen, dem von ihnen unerwünschten Verhalten sowie Regeln und Sanktionen befragt. Nach der Auswertung und Umsetzung räumten die LehrerInnen den Schülern weitere Offenheit ein, indem sie diese „selbst Regelungen“ finden ließen, „wie sie sich mit den Geräten (die von den Schülern gewünschten Pedalos, Roller, Springseile, Therapiekreisel etc./HH) abwechseln können“. In ihrer positiven Bewertung der Effekte hebt das Kollegium besonders die Reflexion mit den Schülern über deren Mitverantwortung hervor. Insgesamt, so die Einschätzung von Winnig, „sind die Kinder umsichtiger geworden. Wir haben den Eindruck, dass dies auch damit zusammenhängt, dass wir mit den Schülern darüber nachgedacht haben, was sie selbst zu einem angenehmen Miteinander in der Pause beitragen können“.

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit für Schüler im Rahmen des Schullebens**² ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit im Rahmen von Zeit-Räumen durch	<ul style="list-style-type: none"> - Gleitzeit (selbstbestimmte Teilnahme, Ankunft, Tätigkeit) - Zeit für Freiarbeit/freie Tätigkeiten - Frühstücks- u. Mittagspause (selbstbestimmte Teilnahme) - Aktivpause (selbstbestimmte Tätigkeit/Nutzung der (Inter-)Aktionsräume) - Nachmittagsangebote (selbstbestimmte Teilnahme/Tätigkeit)
Offenheit im Rahmen entsprechend gestalteter (Inter-)Aktions-Räume als	<ul style="list-style-type: none"> - Bibliothek - Medien-/Spielothek - Materialraum - Lernwerkstatt - Schuldruckerei

¹ Vgl. die Beispiele der ´Grund- u. Hauptschule Sophienstraße` (Burdewick 2002, 44ff); der Grundschule Gudensberg-Obervorschütz (Reinhardt 2003); die Beteiligung der Schüler in den Vorschlägen von Pappler/Witt (2001) zur Einrichtung von „NaturErlebnis-Räume(n)“ auf Schulhöfen und in dem Konzept eines pädagogisch gestalteten Lebensraums (Zierer 2003).

² Vgl. a. die tabellarische Darstellung von Aspekten bei Burk u. a. (2003, 10).

	<ul style="list-style-type: none"> - Pausenhalle und -hof - Spiel- u. Sportflächen - Schulgarten - Aufenthalts-, Ruhe- u. Schutzraum - Raum für Hausaufgaben
Offenheit im Rahmen von klassenübergreifenden Lernangeboten durch	<ul style="list-style-type: none"> - Mitgestaltung von soz. Kooperationsformen bei klassenübergreifendem Austausch u. gemeinsamen Arbeitsprozessen - Mitgestaltungs- u. Wahlmöglichkeiten bei Projekten - Mitgestaltungs- u. Wahlmöglichkeiten bei AGs - Mitgestaltungs- u. Wahlmöglichkeiten im Rahmen schul. Bewegungstage - Mitgestaltungs- u. Wahlmöglichkeiten im Rahmen schul. Spiel- u. Sporttage
Offenheit im Rahmen der Mitgestaltung schulischer Veranstaltungen als	<ul style="list-style-type: none"> - Wochen- und Monatsfeste - Feste im Jahresverlauf - Einschulungs- und Abschlussfeiern - Ausstellungen - Aufführungen - Präsentation von Ergebnissen/Produkten aus dem Unterricht, von Projekten, AGs etc.
Offenheit im Rahmen der Mitgestaltung von Schulgebäude und Schulgelände , konkret	<ul style="list-style-type: none"> - Klassenräume - Flure und Wände des Schulgebäudes durch Kunstobjekte - Schul-/Spiel-/Bewegungshof durch Spiel- u. Bewegungsmöglichkeiten, Kunstobjekte wie Skulpturen etc. - Schulgarten
Offenheit im Rahmen demokratischer Mitbestimmung durch	<p>a) Formen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Befragung - Kinderrat (repräsentative Demokratie) - Kinderparlament/Schülerforum (repräsentative Demokratie) - Schülerparlament/Schulversammlung (direkte Demokratie) - Wandzeitungen - just community <p>b) Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regeln/Rituale/Sanktionen des schulischen Miteinanders (u. a. Haus- u. Hofordnung) - Spiel-/Bewegungs-/Beschäftigungsmöglichkeiten - Schulprogramm/-reform - Gestaltung/Veränderung von Schulgebäude, -hof, -garten - schulische Veranstaltungen und Feste - Mensa- und Kioskangebot - Hausaufgaben - Unterrichtsformen - Erziehungsstile
Offenheit im Rahmen von (Meinungs-)Publikationsorganen durch	<ul style="list-style-type: none"> - Klassen-/Schulzeitung - Wandzeitung, Meckerwand - Tafel im Eingangsbereich für Vorschläge zur Arbeit des Schülerrats/-parlaments - Plakate, Flugblätter
Offenheit im Rahmen von sozialer Mitbestimmung durch	<ul style="list-style-type: none"> - Streitschlichterprogramm/Peer Mediation - Wahl von Kommunikationspartnern - Wahl von Arbeitspartnern - Wahl von Spielpartnern <p style="margin-left: 150px;">} in entsprechend offenen Zeiten und (Inter-)Aktionsräumen</p>

Offenheit im Rahmen einer Kultur der Offenheit für	<ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Kulturen/Sprachen - unterschiedliche Religionen - unterschiedliche Leistungsfähigkeit - unterschiedliche Interessen - ein offenes LehrerInnenzimmer im Sinne einer Polis
--	---

Tabelle (19): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit für Schüler im Rahmen des Schullebens

5.3.1.2 Zusammenarbeit der LehrerInnen und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

An einer (offenen) Schule, wie sie Frau Esser in ihren Berichten und Reflexionen entwirft, bildet die Offenheit der KollegInnen untereinander ein konstitutives Element. Sie zeigt sich in gemeinsamen pädagogischen Positionen auf dem Hintergrund der zentralen Fragestellung: *wie sieht man Kinder überhaupt?*, in *basisdemokratischen* Strukturen, *gegenseitiger Toleranz* und *Akzeptanz*, *Kommunikationsbereitschaft und -kompetenz*, im Blick für *Gemeinsamkeiten*, in Transparenz zwischen Schulleitung und Kollegium, einem offenen *Austausch* über individuelle *Stärken und Schwächen* sowie Belastungen im LehrerInnenberuf, einem freudvollen Umgang miteinander, und sie ist die Voraussetzung für die gemeinsame Entwicklung konzeptioneller Elemente und einer *Kultur offener Klassenzimmer*.

Offene Unterrichtsformen, klassenübergreifende *Projekte*, *AGs*, *Ausstellungen* etc. sollten als konzeptionelle Elemente gemeinsam im Kontext eines *Schulprogramms* erarbeitet werden. Das ist nicht von einzelnen LehrerInnen alleine zu leisten, außerdem können dadurch Spannungen im Kollegium verhindert werden.

Offenheit der LehrerInnen untereinander erleichtert und befördert zudem die Alltagsarbeit enorm. Man tauscht Material aus, unterstützt sich bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülern, organisiert gemeinsam Ausstellungen, Aufführungen etc. und nutzt gegenseitig die Vorbereitung anderer, etwa den Geräteparcours einer Stationsarbeit im Sportunterricht.

Eine von Frau Esser mitinitiierte und mitgeleitete informelle AG zwischen LehrerInnen verschiedener Schulen stellte zeitweise eine weitere Unterstützung dar. Außerdem würde eine *Institution, so was wie eine Lernwerkstatt*, eine besondere Chance für praxisorientierte Zusammenarbeit bieten (evtl. mehrere Schulen umfassend), in der *Materialien*, *Kisten mit Experimenten*, *Spiele* etc. gesammelt und zur Verfügung gestellt werden. In den Ausführungen zur genannten informellen AG wird deutlich, dass es Frau Esser keineswegs um bloßen Materialaustausch in solchen freiwilligen Kooperativen geht. Man trifft sich auf der Basis gemeinsamer *Leitlinien* und möchte diese auch nicht in Frage stellen. Die gemeinsame Arbeit ist zugleich gekennzeichnet durch Ausei-

¹Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1.3. In diesem Kapitel geht es entsprechend der Kategorie 'Offenheit in Schule' nicht um die berufliche Genese, die beruflichen Belastungen (allenfalls wenn diese im unkollegialen Miteinander entstehen) etc. von LehrerInnen. Diese Aspekte werden in Kapitel 6 erarbeitet. Inhaltliche Offenheit und Gestaltungsspielräume, die die jeweiligen Rahmen-/Lehrpläne der einzelnen Lehrkraft einräumen, werden hier ebenfalls nicht thematisiert.

nersetzung, Weiterentwicklung *der Handlungsorientierung und des offenen und projektorientierten Arbeitens* sowie *gegenseitige Kritik*.

Zu den weiteren Bediensteten der Schule (Hausmeister, Sekretärin) besteht ein *offenes Verhältnis*. Dies ist Voraussetzung für deren oft hilfreiche Unterstützung bei der Erstellung von Materialien, der Gestaltung des Klassenraums sowie der Organisation von Ausstellungen.

Vergleicht man vorab die skizzierten Vorstellungen Frau Essers zur kollegialen Zusammenarbeit an einer (offenen) Schule mit den vorliegenden Untersuchungsergebnissen (s.u.), so lassen sich zwar auffallend viele Parallelen und Übereinstimmungen in Detailaspekten finden, gleichwohl weist die durch unsere Untersuchung explizierte Gestalt dieser Zusammenarbeit bei Frau Esser eine Vielschichtigkeit und Komplexität auf, die bisher in der Literatur in dieser Form nicht beschrieben ist.

Die in den Vorstellungen und Realisierungsansätzen von Frau Esser zutage tretende Dimension von Offenheit als Offenheit der LehrerInnen untereinander umfasst zwei unterschiedliche Ebenen. Zum einen wird sie erkennbar als Haltung auf der intersubjektiven Ebene der beteiligten LehrerInnen, zum anderen auf einer institutionell-organisatorischen Ebene.¹ Insgesamt deuten sich hier Konturen eines Menschenbildes an, wie es für den Bereich der Schüler schon herausgearbeitet wurde (s.o.).

II. Sachstand und Diskussion

Mit ihrer Forderung nach intersubjektiver Offenheit, konkret nach *gegenseitiger Toleranz, Akzeptanz*, einem offenen Austausch über *individuelle Stärken und Schwächen*, entspricht Frau Esser dem vielfach geäußerten Wunsch von LehrerInnen, insbesondere von reformorientierten (s.u.). Auch nach Aussage des Leiters einer Hamburger Reformgrundschule sind die „wichtigsten Voraussetzungen für jeden Veränderungsprozess“ in einem Kollegium „Toleranz, Offenheit und gegenseitige Unterstützung“ (Wallrabenstein 1994, 242). Little (1982, 97; zit. nach Schönknecht 1997, 48) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass „dort die besten Einflußmöglichkeiten“ für schulinterne Innovationsprozesse sind, „wo eine entwickelte Kollegialität herrscht“.

Mahnend fragt Schwarz (1989, 151) im Zusammenhang von Überlegungen zu mehr Offenheit in der Grundschule die LehrerInnen: „Und: sind wir untereinander offen genug? Versuchen die einen zu verstehen, daß die anderen die Türen weit öffnen wollen, und verstehen wiederum diese anderen, daß die ersten vielleicht aus Vorsicht die Türen zunächst nur wenig öffnen mögen? Sind wir offen genug für Kooperation der Pädagogen, die so dringlich wäre?“

Die Erfahrungen von in Untersuchungen befragten LehrerInnen zeigen deutlich, dass sich gerade das intersubjektive Verhältnis häufig als problematisch erweist. LehrerInnenkollegien sind soziologisch gesehen zunächst „Zwangsgruppen“ (nur in Ausnahmefällen kann sich die einzelne Lehrperson ihr Kollegium nach pädagogischen und

¹ Vgl. auch die differenzierte Erfassung kol. Zusammenarbeit über vier Typen von „collegial relations“ bei Little (1990, 511ff; zit. nach Schönknecht 1997, 181): „storytelling and scanning for ideas“; „Aid and Assistance“; „Sharing“ und „Joint work“. Der letztgenannte Typ stellt nach Little besonders hohe Anforderungen, da er den jeweiligen Gestaltungsspielraum und die Unabhängigkeit von LehrerInnen einschränkt.

anderen Übereinstimmungen aussuchen) und von „daher spielt immer auch der Zufall mit, wieviel Gemeinsamkeit und Sympathie in einem Kollegium möglich sind“ (Ulich 1996, 149). Nach Kern (1986, 217; zit. nach Ulich 1996, 149) entwickelt sich in solchen Zwangsgruppen von LehrerInnen häufig ein Normenmuster, das gekennzeichnet ist durch „Konfliktvermeidung, Nichteinmischung bis hin zur Gleichgültigkeit“ und einer Tabuisierung verschiedener „Formen der Wirklichkeitsverarbeitung“.

Die unten darzustellenden Untersuchungen zeigen, dass insbesondere reformorientierte LehrerInnen unter solchen Normenmustern leiden. Denn für sie, wie von Frau Esser ausgedrückt, sind eine gemeinsame pädagogische Position, der Austausch über individuelle Stärken und Schwächen sowie gegenseitige Ermutigung und evtl. Korrektur gerade deshalb wichtig, weil sie mit ihren Veränderungen ‚sicheres‘ Terrain verlassen. Eine Reihe von Untersuchungen (s.u.) weisen nach, dass es durchaus gelingende Zusammenarbeit in solchen Kollegien gibt und dass gerade die hohen Erwartungen reformorientierter LehrerInnen unter bestimmten Umständen eine geeignete Voraussetzung dafür bieten.

Kollegiale Zusammenarbeit wird von LehrerInnen allerdings nicht ausschließlich positiv bewertet. Einige Autoren¹ betonen auf der Basis ihrer Forschungen deutlich die Ambivalenzen kollegialer Kooperation. So weist Oesterreich (1988, 123; zit. in Schönknecht 1997, 181) darauf hin, dass Kooperation „nicht nur Unterstützung und wechselseitige Qualifizierung, sondern zugleich auch Einschränkung individueller Freiheit sowie verstärkte Kontrolle durch andere bedeuten kann“.² Nach Auffassung von Little (1990, 522f) erlauben die bisherigen Untersuchungen noch kein eindeutiges Bild von den Vor- und Nachteilen einer kollegialen Zusammenarbeit.

Auf der institutionell-organisatorischen Ebene wird, so der Tenor vieler Untersuchungen (s.u.), eine kollegiale Offenheit häufig durch eine problematische Hierarchie zwischen Schulleitung und Kollegium, das Fehlen demokratischer Beteiligungsstrukturen sowie eine nicht hinreichende Kooperations- und Kommunikationskompetenz behindert. Es überrascht daher nicht, dass auch dies besonders von reformorientierten LehrerInnen beklagt wird.³

¹ Ehinger/Mattmüller-Frick (1986); Oesterreich (1988); Little (1990); Agather-Rössler/Blüthgen (1994); Schönknecht (1997); Fischer/Rolff (2003, 134).

² Vgl. a. Fischer/Rolff (2003, 134), die im Kontext der Diskussion um Schulautonomie von LehrerInnen berichten, die skeptisch sind gegenüber einer Autonomiepolitik, „die sie veranlassen will, Ziele mit Kollegen zu vereinbaren, ein gemeinsames Schulprogramm zu entwickeln [...] und gar noch eine Selbstevaluation (als Selbstkontrolle verstanden) zu veranstalten. Nicht wenige empfinden das als Verlust ihrer persönlichen Autonomie“.

³ Die Situation von Reformschulen (Jena-Plan-Schulen, Freie Schulen), die in der Regel unter anderen institutionell-normativen und organisatorischen Rahmenbedingungen arbeiten, bleibt im Kontext unserer Arbeit unberücksichtigt. Nach Prote (2000a, 120ff) zeichnen sich solche Schulen, in denen es häufig „keine Schulleitung mehr gibt und sich das ganze Lehrerkollegium stattdessen als Team versteht“, durch einen „demokratischen Umgang mit gleichberechtigter Kommunikationsstruktur und Aushandlungsprozessen aus“ und das jeweilige Schulkonzept wird „gemeinsam“ im Kollegium entwickelt. Den Fragen, ob diese Einschätzung so allgemein zutrifft und inwieweit kollegiale Offenheit (tatsächlich) praktiziert wird, kann hier nicht nachgegangen werden.

LehrerInnen allgemein

Die Zusammenarbeit von LehrerInnen, die Kommunikation und Kooperationen im Kollegium, das kollegiale Klima in Schulen, Bedeutung und Einfluss der Schulleitung, die Auswirkungen auf Berufszufriedenheit oder Belastung im Berufsalltag etc. – in der sehr breit angelegten Studie von Terhart u. a. (1994, 124, 180f) zeigen sich lediglich 30% der Lehrerinnen und 24% der Lehrer mit ihrem Verhältnis zu den KollegInnen zufrieden, und immerhin 28,5% geben an, dass sie „Probleme mit Kollegen haben“¹ – wurden in zahlreichen Untersuchungen² der letzten Jahrzehnte erforscht. Ulich (1996) wertet in seiner Publikation zum „Beruf Lehrer/in“ die wesentlichen dieser Untersuchungen aus.³ Im Folgenden fassen wir die wichtigsten Ergebnisse seiner Auswertung (und weitere Einzelergebnisse) stichwortartig zusammen, wobei zunächst keine Unterscheidung zwischen LehrerInnen allgemein und „pädagogisch engagierte(n)“, „reformorientierten“ oder „innovativen“ KollegInnen bzw. „Ambitionierten“⁴ vorgenommen wird (a.a.O., 147ff):

- Zusammenarbeit wird in den Kollegien noch „eher tabuisiert als praktiziert“ (vgl. a.a.O., 150);
- Lehrerkollegien sind „Zwangsgruppen“, in denen sich spezifische „Normen“ (z.B. „Nichteinmischung“) und „Konformitätsdruck“ entwickeln (vgl. a.a.O., 149 mit Bezug auf Kern 1986, 214; Terhart 1987, 55ff);
- damit korrespondiert der Wunsch von zwei Dritteln der bundesrepublikanischen Lehrerschaft, „dass über die Besetzung freiwerdender Lehrerstellen in der Schule selbst entschieden wird“, und fast 90% betonen, dass „bei der Besetzung von Leitungsstellen die Schule ein starkes Mitspracherecht haben soll“ (vgl. Fischer/Rolff 2003, 135);⁵
- „noch immer scheitern viele junge Lehrer/innen mit ihren Hospitations- und Kooperationserwartungen an der Abwehr der erfahrenen“ (Ulich 1996, 150 mit Bezug auf Kowalczyk 1988, 34ff; Fleischer 1990, 55ff);
- „Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen berichten z.B. von höchst schmerzlichen Initiationsriten, bei denen in einem Kollegium gleichsam nur darauf gewartet wird, daß sich jemand die Hörner abstößt“, und wo vor allem jedem Neuling offensichtlich gewünscht wird, er möge in seiner Klasse einmal so richtig ´gegen den Schrank laufen“ (Combe/Buchen 1996, 296);
- gegenseitige Hospitationen sind aus Sicht vieler LehrerInnen (60%) wünschenswert, werden aber selten praktiziert (vgl. Ulich 1996, 153 mit Bezug auf Mühlhausen 1991, 206ff);
- „noch immer fehlt es an den für eine intensive Zusammenarbeit erforderlichen Kompetenzen“ (Ulich 1996, 150 mit Bezug auf Kowalczyk 1988, 34ff; Fleischer 1990, 55ff)
- an „Gesamtschulen ist die Kooperation am stärksten, an den Gymnasien am wenigsten ausgeprägt [...], während Grund-, Haupt- und Realschulen dazwischen liegen“ (Ulich 1996, 151 mit Bezug auf Schümer 1992, 673);

¹ Vgl. a. die Ergebnisse von Blase/Pajak (1986) zur mangelnden Zusammenarbeit in den Kollegien.

² Vgl. die entsprechenden umfangreichen Literaturangaben bei Ulich (1996).

³ An einigen Stellen ergänzt er die Aussagen mit Ergebnissen eigener Untersuchungen.

⁴ Ulich führt als Abgrenzung zur Lehrerschaft allgemein die Bezeichnungen „pädagogisch engagierte“ (1996, 152) und „reformorientierte Lehrer/innen“ (1996, 225) ein. Schönknecht bezeichnet die von ihr befragten LehrerInnen als „innovativ“ (1997, 9), Combe/Buchen (1996, 46) sprechen von „Ambitionierten“. Wir bezeichnen solche LehrerInnen synonym als innovativ oder reformorientiert.

⁵ Fischer/Rolff beziehen sich auf eine für die BRD repräsentative Befragung von Kanders u.a. (1996).

- „Lehrerinnen arbeiten [...] wesentlich intensiver zusammen als ihre männlichen Kollegen“ (Ulich 1996, 151 mit Bezug auf Schümer 1992, 673)¹
- „mit zunehmendem Dienstalter sinkt die Kooperationsbereitschaft“ (Ulich 1996, 151 mit Bezug auf Bauer 1980, 175);
- die konkreten Kooperations- und Kommunikationserfahrungen sind sehr unterschiedlich, neben positiven Berichten gibt es auch Aussagen über „Ängste, Distanz und Konkurrenzdenken“; „durchgängig `positive` Beziehungen im Kollegium sind eher `Ausnahme` als Regel“ (vgl. Ulich 1996, 166 mit Bezug auf Terhart u. a. 1993, 235ff; Becker/Gonschorek 1990; de Lorent 1993);²
- kollegiale Probleme und Konflikte haben zwar keine zentrale, aber immerhin „relative Bedeutung“ für die Berufsbelastung, ein evtl. Bournout-Syndrom sowie die Arbeitszufriedenheit³ (vgl. Ulich 1996, 157f);
- „gute Schulen“ sind gekennzeichnet durch „das pädagogische Ethos, die Konfliktlösefähigkeit und den Gestaltungswillen des Kollegiums“ (vgl. Ulich 1996, 168 mit Bezug auf Fend 1988, 540);
- SchulleiterInnen haben „einen ganz beträchtlichen Einfluss auf das Kollegiums- und Schulklima“ sowie einen möglichen pädagogischen Grundkonsens (vgl. Ulich 1996, 174);⁴
- SchulleiterInnen haben eine „entscheidend(e)“ Bedeutung für die Entwicklung ihrer Schule, wobei es darauf ankommt, „dass es der Schulleitung gelingt, eine vertrauensvolle und kooperative Atmosphäre zu schaffen, dass sie Verantwortung überträgt und Aufgaben delegiert, dass sie für die Schaffung von Freiräumen sorgt, die sinnvoll von den Mitgliedern des Kollegiums für die Umsetzung eigener Ideen und das Ausprobieren auch ungewöhnlicher Wege genutzt werden können“ (vgl. Heymann 2003, 8).

Als mögliche Ursachen für kollegiale Spannungen und Probleme werden genannt:

- „Spannungsverhältnis zwischen den institutionellen Anforderungen der Schule und den subjektiven Bedürfnissen der LehrerInnen nach Kontakt“ (Ulich 1996, 158 mit Bezug auf Gimmler/Ginhold 1980, 78);
- systemisch-strukturelle Defizite bzw. Gewalt zwischen Schulleitung und Kollegium (vgl. Gollnick 2002, 237ff);
- „strukturelle Defizite“ werden individualisiert (vgl. Ulich 1996, 158f mit Bezug auf Kretschmann 1978, 135ff);

¹ Dies kann auf stärkere „soziale und kooperative Handlungsprioritäten“ von Frauen sowie ihre deutliche Betonung von „Kooperation und Teamarbeit“ zurückgeführt werden; vgl. dazu Schönknecht (1997, 52ff) und die dort diskutierten Ergebnisse zur Frauenforschung.

² Wulk (1988, 94) – von Ulich nicht berücksichtigt – stellt für LehrerInnen an beruflichen Schulen fest, dass „Möglichkeiten zur fachlichen Kommunikation“ gegeben sind und positiv bewertet werden. Dabei handelt es sich primär um „informelle Gespräche“ in unterrichtsfreien (Zwischen-)Zeiten, dagegen ist die „Zeit vor oder nach der Schule [...] hierfür tabu“.

³ Stahl (1995, 261) – von Ulich nicht berücksichtigt – stellt „übereinstimmend mit der Literatur“ fest, dass die „psychosomatische Gefährdung“ bei LehrerInnen steigt, wenn die „sozialen Kontakte am Arbeitsplatz“ Schule ignoriert werden. Außerdem kommt sie zu dem Ergebnis, dass für 70% der von ihr befragten LehrerInnen die Anerkennung im Kollegium wichtig ist (a.a.O., 230). Allerdings wünscht eine lediglich bescheidene Zahl der Befragten – bescheiden etwa im Verhältnis zum sechsmal häufiger geäußerten Wunsch nach kleineren Klassen – „gegenseitigen Austausch, Gespräche, Hospitieren, Rücksichtnahme, Anstand, Verständnis, Teamentaching“ (a.a.O., 283). Vgl. bei Granzer (2001) die Skizze unterschiedlicher kollegialer „Interventionsmaßnahmen“ bei besonderer beruflicher Belastung.

⁴ Vgl. bei Ulich (1996, 174-195) die differenzierte Darstellung des ambivalenten Verhältnisses zwischen Schulleitung und Kollegium mit oft gegenseitigen Belastungen bis hin zu Ängsten, aber auch positiven Erfahrungen und gegenseitiger Unterstützung.

- Hierarchie- und Prestigeunterschiede (vgl. Ulich 1996, 158f mit Bezug auf Kretschmann 1978, 135ff);
- die spezifische „Arbeits- und Zeitstruktur“ des LehrerInnenberufs (vgl. Ulich 1996, 158f mit Bezug auf Kretschmann 1978, 135ff);
- hohe, evtl. unrealistische Erwartungen der einzelnen LehrerInnen an das „kollegiale Klima“ (vgl. Ulich 1996, 159 mit Bezug auf Redeker 1993, 107);
- „Unterricht als Haupttätigkeit“ erfolgt in „Einsamkeit und Isolation“ (vgl. Ulich 1996, 159);
- der Arbeit der LehrerInnen fehlt „weitgehend eine strukturell-kooperative Komponente“ (vgl. Ulich 1996, 160 mit Bezug auf Rolff/Dalin 1990, 139ff);
- beim Stunden- bzw. Klassenwechsel nehmen LehrerInnen „fast täglich ‘Spuren‘“ ihrer KollegInnen wahr (z.B. die Klasse ist ‘fertig’, ‘aufgedreht’ o. ‘diszipliniert’), was zu offenen oder verdeckten Rivalitäten/Spannungen im Kollegium führen kann (vgl. Ulich 1996, 161 mit Bezug auf Otto 1978, 61ff);
- ausbildungsbedingte „Kooperations- und Kontaktdefizite“ sind bei LehrerInnen zu konstatieren (vgl. Ulich 1996, 162).

Die bei Ulich schon angedeuteten Zusammenhänge zwischen dem Führungsverhalten der jeweiligen Schulleitung und dem sozialen Klima sowie im Gefolge den Effekten auf das subjektive Belastungsempfinden der einzelnen LehrerInnen werden in den aktuellen Belastungsstudien von Schaarschmidt (2002, 8ff) bestätigt. Seine Analysen ergaben eine noch eindeutigere Korrelation: „Einem Klima der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens sowie einem kooperativ-unterstützenden Leitungsstil kommt offensichtlich eine sehr wichtige protektive Funktion zu. Die gezielte Einflussnahme auf die sozialen Beziehungen im Kollegium und in der Schule insgesamt, aber auch die Qualifizierung der Schulleitungen in ihrer Personalarbeit stellen ebenfalls wichtige und erfolgversprechende Maßnahmen der Intervention dar.“¹

Innovative LehrerInnen

Nachdem wesentliche Ergebnisse von Untersuchungen zur Zusammenarbeit von LehrerInnen allgemein skizziert wurden, werden nun solche Publikationen betrachtet, die sich speziell mit „reformorientierten“ bzw. „innovativen“ LehrerInnen beschäftigen.

Vorab zunächst einige Befunde aus der Analyse von Ulich, die sich auf „reformorientierte“ Lehrpersonen beziehen:

- „gerade pädagogisch ‘engagierte‘“ LehrerInnen sind mit „der kollegialen Zusammenarbeit ziemlich unzufrieden“ (vgl. Ulich 1996, 152 mit Bezug auf Bauer/Burkhard 1992, 226);
- eher „kritische und reformorientierte Lehrer/innen [...] laufen Gefahr, mit ihren Ansprüchen an den gegebenen Verhältnissen zu scheitern und dies kann ihre Zufriedenheit beeinträchtigen“ (vgl. Ulich 1996, 225);
- BerufsanfängerInnen mit Idealismus und Engagement sowie reformorientierte LehrerInnen allgemein können über die von ihnen vermittelten „Spuren“ (woraus Schüler dann evtl. Erwartungen an alle LehrerInnen ableiten) zu einer „Bedrohung“ für berufserfahrene

¹ Vgl. dazu das positive Beispiel einer Schulleiterin, die mit einem „gradlinige(n) und zugleich integrative(n) Führungsstil“ das Kollegium motiviert und „genügend Handlungsräume und Gestaltungsfreiheiten zur Verfügung stellt, die für das komplementäre Verhältnis von pädagogischen Prozessen und ‘Betriebsklima’ von elementarer Bedeutung sind“ (Haedayet 1994, 20).

KollegInnen werden (vgl. Ulich 1996, 163 mit Bezug auf Combe 1979, 12f; Kretschmann 1978, 139);

- gerade „engagierte und ideenreiche LehrerInnen geraten häufig mit solchen Vorgesetzten in Konflikt, die eine ausgeprägt ‚bürokratische‘ Orientierung zeigen und eine entsprechende Macht ausüben“ (vgl. Ulich 1996, 182).

Allgemein kann festgestellt werden, dass einer offen-kooperativen Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen an offenen Schulen/im offenen Unterricht, wie von Frau Esser gefordert, sowohl von konzeptionell ausgerichteten Autoren – so empfehlen etwa Faust-Siehl u.a. (1996, 183ff) „Grundschulklassen in Zukunft prinzipiell von Klassenteams unterrichten zu lassen“ und sehen in einem solchen „Kooperationsunterricht [...] die ergiebigste Innovation zur Verbesserung der grundlegenden Bildung der Grundschul-kinder“ – als auch in Erfahrungsberichten als auch von in Untersuchungen befragten LehrerInnen ein besonderer Stellenwert beigemessen wird.

Bönsch (1979, 51) stellt in seinen „konzeptionellen Überlegungen“ fest: „Im Grunde ist offener Unterricht auf die Kooperation von Lehrern angelegt. Offenheit und Anregung erweitern sich durch die Abstimmung des Angebots mehrerer Lehrer, durch die Verabredung für bestimmte Stunden, durch die Öffnung der Klassentüren hin zu anderen Klassen“. Bönsch erwartet aber eine Reihe von Schwierigkeiten bei der Umsetzung, etwa bei der Bildung von Klassenteams. Bönsch und Schittko heben hervor, dass sowohl die Unterrichtsplanung (vgl. Schittko 1979, 62) als auch die Unterrichtsauswertung (vgl. Bönsch/Schittko 1979c, 79) „am besten im Lehrerteam zu bewältigen“ sind. Schittko (1979, 71) ist sogar der Meinung, dass eine „Veränderung des Unterrichts [...] langfristig nur bei Kooperation im Lehrerteam geleistet werden“ kann und zwar in Fachteams („Fachgruppen“) wie auch in Klassenteams („Stammgruppenprinzip). „Wünschenswert/erforderlich“ ist für ihn außerdem „das gegenseitige Hospitieren im Unterricht“.¹

Die Bedeutung kollegialer Zusammenarbeit heben Fischer/Rolff (2003, 131) ebenfalls im Rahmen der Diskussion um Bedingungen von Schulqualität hervor. Wenngleich die Frage nach Schulqualität ideengeschichtlich in einer anderen Tradition wurzelt als die Bewegung des OU, so besteht doch an dieser Stelle eine Parallele, die die Relevanz des jeweiligen Kollegiums einer Schule für ihre programmatische Entwicklung untermauert. Für Fischer/Rolff kommt in den Studien zur Qualität von Schule zum Ausdruck, dass in erfolgreichen Schulen „ein bestimmter Anteil der Lehrerarbeit in Diskurs, Verständigungs- und Konsensprozessen innerhalb der einzelnen Schule geleistet werden muss“. Daher sehen Fischer/Rolff (a.a.O., 132) als eine von fünf „Kompetenzbereichen der Lehrertätigkeit“ die „Verständigungs- und Diskursarbeit“.²

Beispielhaft soll zunächst die Grundschule Paßmoorweg (Hamburg) vorgestellt werden. Diese Schule zeichnet eine interessante, höchst anspruchsvolle und modellhafte Kon-

¹ Auch Bauer/Kopka (1994, 289) stellen die besonderen Chancen einer Zusammenarbeit in Zweiertams heraus.

² Auf Studien zur Schulqualität wird an dieser Stelle verwiesen, da diese Perspektive auf Schule bisher deutlich intensiver und breiter erforscht wurde als Fragen nach Offenheit in Schule und Unterricht (vgl. etwa die entsprechenden Ausführungen und Literaturangaben bei Fischer/Rolff 2003).

stellation einer kollegialen Offenheit aus (Haedayet 1994) und ist daher hier ausführlicher darzustellen und zu kommentieren:

„Kennzeichnend für den Arbeitsalltag und das Arbeitsklima in dieser Schule ist ein bemerkenswert hohes Maß an Offenheit und Aufgeschlossenheit des Kollegiums (einschließlich der Schulsekretärin sowie des Hausmeisters). Offenheit als ‚pädagogisch-anthropologische Grundhaltung‘ (eine von Winkel (1993) übernommene Terminologie/HH) wird hier weder als Etikett vor sich hergetragen noch als Adaptionsphänomen an einen pädagogischen Trend erkennbar, sondern einfach praktiziert. Nach Aussagen von Kolleginnen ist dieses Verhaltens- und Handlungsmuster das Resultat einer Synthese aus individuellen und gemeinsamen (gruppendynamischen) Entwicklungsprozessen“ (a.a.O., 19).

Das Besondere an dieser Schule ist, im Gegensatz zu den bisher geschilderten Konstellationen: einzelne innovative LehrerInnen ‚kämpfen gegen den Rest‘ oder ein ganzes Kollegium macht sich auf den Weg zu offenen Unterrichtsformen, dass es nicht nur zu einer bloßen Koexistenz von „unterschiedlichen Unterrichtsstilen und -methoden kommt“ (was, wenn es eine ‚friedliche Koexistenz‘ wäre, für zahlreiche Schulen schon ein Gewinn darstellen würde), sondern einer „Tolerierung von inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Auffassungen, die Abweichungen gegenüber eigenen Vorstellungen von ‚gutem Unterricht‘ aufweisen und einer Kooperation in den elementaren Erziehungs- und Bildungsfragen.“

Anstelle der viel zitierten und nur allzu häufig beobachteten Rivalität zwischen sogenannten Reformgegnern und -befürwortern im Kontext innerer Schulreform agiert dieses Kollegium als sachgerichtete Handlungseinheit. Die Basis hierfür ist das bereits zuvor angedeutete Kooperationsverhalten, das sich in mannigfaltiger Weise manifestiert: Man bekennt sich zu Unterrichtsproblemen, läßt sich im Unterricht über die Schultern blicken, arbeitet punktuell in Teams im Unterricht zusammen. Das Ergebnis dieser kooperativen Pädagogik ist eine Transparenz, die nicht nur der Qualität des Unterrichts, sondern letztlich auch der eigenen Psychohygiene zugute kommt. [...].

Dabei ist ausdrücklich zu betonen, daß die Akzeptanz eines pädagogischen Pluralismus nicht mit einem unkritischen oder desinteressierten Habitus gleichzusetzen ist. Im Gegenteil: Gerade in einer solchen Akzeptanzhaltung liegt eine grundlegende Voraussetzung, um über divergierende pädagogische Ansichten miteinander ins (diskursive) Gespräch zu kommen und somit vorschnelle Stigmatisierungen zu vermeiden, die in der Folge leicht zur Bildung von pädagogischen Fraktionen führen. Die Gefahr solcher Fraktionsbildungen besteht darin, daß die Beteiligten ihre Dissonanzen nicht selten auf Kosten der Kinder austragen, indem sie – meist mit wenig Sachlichkeit und geringer Selbstkritik ausgestattet – bildungspolitische Schlachtfelder inszenieren“ (Haedayet 1994, 19f).

Einen entscheidenden Beitrag zum schulischen Klima leistet aus Sicht von Haedayet die Schulleiterin. Sie zeichnet sich durch einen „gradlinige(n) und zugleich integrative(n) Führungsstil“ aus. Sie weiß Kolleginnen zu motivieren, „indem sie genügend Handlungsräume und Gestaltungsfreiheiten zur Verfügung stellt, die für das komplementäre Verhältnis von pädagogischen Prozessen und ‚Betriebsklima‘ von elementarer Bedeutung sind“ (a.a.O., 20 mit Bezug auf Dalin/Rolff 1990).

Ebenfalls kommt der kollegiumsinternen Kommunikation nach Einschätzung von Haedayet eine wichtige Funktion zu. Sie sollte auf „Interesse, Authentizität, Empathie

und Toleranz“ basieren. Notwendig ist zudem ein Entwicklungsprozess mit professioneller Begleitung durch außerschulische Experten (vgl. Haedayet 1994, 19ff).

In den im Folgenden darzustellenden Untersuchungen zu anderen Schulen zeigt sich eine differenziertes Bild mit deutlichen Diskrepanzen, besonders zwischen konzeptionellen Ausführungen und positiven Teamerfahrungen einerseits sowie andererseits negativen Einzelerfahrungen betroffener LehrerInnen. Probleme ergeben sich insbesondere dann – und dies kann nach den oben dargestellten Ergebnissen von Untersuchungen zu LehrerInnen allgemein kaum überraschen –, wenn nicht ein Kollegium gemeinsam einen Reformweg beschreitet, sondern lediglich einzelne LehrerInnen ihren Unterricht öffnen:

Zunächst ein Ergebnis der zeitnahen Studie von Drews, Wallrabenstein, Felger-Pärsch und Heusinger,¹ das die besondere Relevanz des jeweiligen Kollegiums einer Schule für Reformprozesse herausstellt. Befragt wurden LehrerInnen in Hamburg und Potsdam (nicht repräsentativ) nach ihren Veränderungen des Unterrichts, speziell zur Integration von Freiarbeit. Als einen wichtigen Aspekt zur LehrerInnenrolle bzw. zur Bedeutung kollegialer Zusammenarbeit fassen die Autoren zusammen: Für die LehrerInnen wird „die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts von ‚Freiarbeit‘ [...] als eine nicht mehr von außen vorgegebene Strukturveränderung erfahren, sondern als eine ‚innere‘ pädagogisch-methodische Entwicklung, die auf Interaktionen mit den Kindern, mit dem Kollegium und dem Schulsystem angewiesen ist“. Charakteristisch für diese Einsicht ist die folgende Aussage einer Lehrerin: „Ich kann mich nicht allein entwickeln“. Allerdings, die Erfahrungen der Befragten entsprechen mehrheitlich keineswegs dieser Einsicht, vielmehr erzeugt die Reformarbeit häufig „Spannung“, „Isolierung“ und wird „tendenziell als belastende, zusätzliche schulische Tätigkeit wahrgenommen“, die „deshalb wesentlich kooperativer mit ‚Entlastungseffekten‘ organisiert werden (Einzelkämpfersyndrom)“ müsste (Wallrabenstein 2002, 91ff).

Die Bedeutung des Kollegiums für Reformprozesse stellt auch Holtappels (1998, 49f) heraus. Er fasst neuere „Studien zu schulischen Innovationsverläufen“ (mit einem Schwerpunkt auf Schulöffnungsprozessen) in „Gelingensbedingungen“ zusammen. Direkt auf das Kollegium bezieht sich einer von acht „Schlüsselfaktoren“ für gelingende Öffnungsprozesse: Die „Innovationsbereitschaft im Kollegium, zumindest aber ‚Stützung des Ansatzes durch tragende Kräfte‘, aus innovativ orientierten Lehrer/innen mit Reformwille, Initiative und Vorbildfunktion“.²

Wallrabenstein (1994, 208ff) erläutert am Beispiel zweier Kolleginnen bzw. deren Prozess der „Veränderung des Unterrichts“ die besondere Bedeutung einer intensiven und durch einen gegenseitigen „Vertrag“ systematisierten Zusammenarbeit reformorientierter LehrerInnen im Alltag, benennt aber ebenfalls potentielle Probleme. Auch deutet er die grundsätzliche Relevanz der „Teamfähigkeit für aktuelle Schulreformen“ an. Dabei schlägt er eine sukzessive Entwicklung der Zusammenarbeit vor, in der „man sich gegenseitig Mut machen, Enttäuschungen abladen und verarbeiten, die manchmal notwendigen Veränderungen zusammen gegen den Widerstand von Kolleginnen, Kol-

¹ Vgl. Drews/Wallrabenstein (2000) sowie die Aufsätze in Drews/Wallrabenstein (2002a, 68-124).

² Vgl. bei Holtappels (a.a.O.) auch die übrigen Faktoren, die teilweise ebenfalls die LehrerInnen betreffen.

legen und Eltern wagen, die ‚Einzelkämpferproblematik‘ in der Erfahrung auffangen, wie gut es ist, jemanden zu haben, mit dem man ohne Probleme die Freude über gelungene Arbeit mit den Kindern teilen kann [...]“. Über diese Zusammenarbeit einzelner KollegInnen hinaus hatten in der Vergangenheit nach Einschätzung Wallrabensteins für zahlreiche Schulen ein ‚Pädagogischer Tag‘ oder eine ‚Pädagogische Jahreskonferenz‘ besondere Bedeutung im „Prozess der Öffnung und der Entwicklung eines eigenen Konzeptes einer Offenen Schule“. In dieser Form schulinterner Fortbildung sieht er eine geeignete und bereits vielfach bewährte Institution für kollegiale Reformen.

Die besondere Bedeutung schulinterner Fortbildung für Innovationsprozesse wird auch von anderen Autoren¹ hervorgehoben. Miller weist allerdings darauf hin, dass diese Prozesse auf Freiwilligkeit und Interesse der beteiligten LehrerInnen sowie einem veränderten Rollenverständnis der Schulleitungen beruhen: „SCHILF (schulinterne LehrerInnenfortbildung/HH) appelliert an die Bereitwilligkeit von LehrerInnen, für Innovationen aufgeschlossen und motiviert zu sein und Zeit zu investieren. So kann nicht immer und überall erwartet werden, daß großer Jubel ausbricht, wenn SCHILF angesagt ist“ (Miller 1991, 19; zit. in: Schönknecht 1997, 37).

Sehr positiv, wenngleich nicht euphemistisch, werden in dem Bericht von Garlichs (1996) über den „Alltag im offenen Unterricht“ Teamarbeit bzw. Doppelbesetzung einerseits, andererseits die Prozesse des „Aufbruchs“ eines gesamten Kollegiums bewertet. Wichtig ist dabei die Beobachtung, dass sowohl die Initiative als auch die Umsetzung im Wesentlichen zunächst auf den Schulleiter zurückzuführen sind, dann aber von dem Kollegium, das bereits seit vielen Jahren um eine „kindgerechte Schule“ bemüht war (a.a.O., 15), „getragen, weitergeführt und mit Ideen angereichert wurde“ (a.a.O., 7). Den Durchbruch dieser Entwicklung brachte eine dreitägige „Studienfahrt des ganzen Kollegiums zu Reformschulen in Holland“ (Wallrabenstein 1994, 242). Im Zusammenhang ihres Reformprozesses formuliert das Kollegium als einen von sieben Aspekten der persönlichen Öffnung von LehrerInnen: „Wenn wir offene Unterrichtsarbeit anstreben, müssen wir auch unsere Zusammenarbeit auf Offenheit hin überprüfen“ (Garlichs 1990, 23).

Die „Eigenart eines jeden Kindes zu achten!“ ist „eine Art Grundkonsens“ der LehrerInnen und des Schulleiters an der „Sonnenbergschule“, so das Ergebnis von Combe/Buchen (1996, 33ff) in ihrer qualitativen Untersuchung dieser Reformgrundschule in „Aufbruchstimmung“. Auf der Basis dieses Grundkonsenses und weiterer gemeinsamer Prinzipien haben sich diese LehrerInnen „die Möglichkeit erkämpft“ – durchaus gegen Widerstände, nicht zuletzt seitens der Eltern (s.u.) –, „eine Schule nach eigenen Vorstellungen aufzubauen“. Dabei war ein „Höchstmaß an Koordination und Kooperation“ erforderlich (etwa beim Aufbau themenbezogener und klassenübergreifender Lernwerkstätten für die Schüler). Nicht zuletzt galt es, die „Norm der Berufskultur“, nach der „die Lehrkräfte als Einzelkämpfer hinter verschlossenen Klassentüren arbeiten“ sowie „die bislang bestehende Scheu und die Empfindlichkeiten und Anfälligkeiten für Kritik und Kränkungen zu überwinden“ (Combe/Buchen 1996 35f). Im Kollegium

¹ Vgl. Miller (1990, 1991); Scheffer/Wokittel (1990); Kunert (1992).

machte sich die Einsicht breit, dass eine Öffnung von Schule und Unterricht „von vornherein keiner alleine machen“ kann. Im Gefolge dieser Erkenntnis entstehen „außerordentlich viele Aktivitäten und Termine“ (so z.B. mehr als 24 Gesamtkonferenzen im Schulj.), gemeinsame Unterrichtsplanungen, gemeinsame fachliche Weiterbildung im Rahmen schulischer Veranstaltungen, aber auch nachmittags und abends privat. Nach Einschätzung des Schulleiters würden viele LehrerInnen anderer Kollegien „eine solche Schule nicht mitmachen“. Combe/Buchen fassen die positive Bewertung dieser intensiven Zusammenarbeit durch die LehrerInnen zusammen:

Der zusätzliche Aufwand wird dennoch von allen als außerordentlich sinnträchtig erlebt. Es kommt z.B. [...] zu einer Entlastung und Arbeitsteilung bei der Materialerstellung. Da Vor- und Nachbereitung sowie der Unterricht von mehreren getragen wird, entsteht gerade angesichts der Riskanz und Verantwortlichkeit, der Kontingenzen und Probleme dieser offenen Vorgehensweise auch Stabilität und Sicherheit. Die dauernde Notwendigkeit zur Abstimmung in praktischen Zielen und die Erfahrung, dass dies bislang gelungen ist, erlaubt dem Einzelnen, mit seinen Ideen, Fähigkeiten und Eigenschaften in relativ erfahrungsöffener Weise umzugehen. Er erfährt dabei, dass er bisher ganz unentdeckte und unausgeschöpfte Identitätsmöglichkeiten zu entwickeln vermag. [...] Vor allem Frau S. spricht die große Befriedigung an, die mit der Tätigkeit an dieser Schule verbunden ist. Sie hebt hervor, wie sehr sie sich täglich auf die Arbeit mit den Kindern und dem Team freue. [...] Auch die anderen Lehrkräfte betonen, dass diese Schule nicht mehr der Alptraum sei, der sie für viele Lehrer noch ist. Sie bestätigen, dass sie im Vergleich zu Erfahrungen mit anderen Schulen viel weniger jenen inneren Druck verspürten, der sich vor allem am Wochenende – angesichts der bevorstehenden Schulwoche – gemeldet habe (Combe/Buchen 1996, 37).

Wie schon Garlichs (s.o.), betonen auch Combe/Buchen (1996, 37f) die besondere Rolle des Schulleiters für die Reformen.¹ Ihm sind „die Übereinstimmung in den edukativen Vorstellungen und in den gemeinsamen Normen und Regeln“ im Kollegium wichtig, er versteht sich „als Kollege unter Kollegen“, er „zeigt eine enorme Präsenz und Gesprächsbereitschaft, nach außen wie nach innen“ und er „lehnt direktoriale Entscheidungs- und Kontrollformen entschieden ab“. Insgesamt werden damit an der Sonnenbergschule wesentliche Elemente „Schulinterner Fortbildung“ (Miller 1990) im Sinne einer „Lernende(n) Schule“ (Schratz/Steiner-Löffler 1998) realisiert.²

Zu einer ebenfalls positiven Einschätzung der Zusammenarbeit reformorientierter LehrerInnen gelangen Benner/Ramseger (1981) in ihren „Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck“, bei denen sie von dem Prozess eines ganzen Kollegiums berichten können. Als Gründe dafür, dass die LehrerInnen und sozialpädagogischen Fachkräfte zu einer sich „wechselseitig ergänzenden Gruppe zusammenwuchsen“, führen sie an: Alle Beteiligten vertraten „in wesentlichen Erziehungsfragen gemeinsame Ansichten“, aufkommende Probleme in der Zusammenarbeit wurden thematisiert und nicht vertuscht und wöchentlich fanden Klassenkonferenzen statt (Benner/Ramseger 1981, 65ff).

¹ Vgl. a. die Rollenauffassung der beiden reformorientierten Schulleiter im Interview mit Wallrabenstein (1994, 244).

² Vgl. a. die Vorschläge von Meiers (2002, 41ff) zur Frage, wie die „Schule eine demokratische Struktur erhalten“ kann („Dynamisierung, Entbürokratisierung und damit Befreiung“) und die damit einhergehende Offenheit für die LehrerInnen.

Auf zwei weitere positive Aspekte einer „Lehrer-coop“ verweist Gisela Dick in den „Praxisberichte(n) über Freie Arbeit und Wochenplan“ von Sennlaub (1990, 117ff). In ihrer „regelmäßig nachmittags privat“ durchgeführten Vorbereitung des WPs bringt jede der drei Kolleginnen ihre spezifische Fachkompetenz (Deutsch, SU, Kunst) ein und profitiert doppelt von den Beiträgen der anderen: Zunächst als Zeitersparnis durch Arbeitsteilung und außerdem durch Kompetenzerweiterung, denn das „Zusammenfügen der Teilbereiche setzt dann jede instand, im Wochenplanunterricht die Schüler in allen anfallenden Fachproblemen zu beraten und zu fördern“. Eine solche Zusammenarbeit erleichtert im Übrigen, so ihre Erfahrung, die Überzeugungsarbeit gegenüber Eltern und Schulleitung.

Der in den skizzierten Untersuchungs- und Erfahrungsberichten angesprochene und schon von Frau Esser geforderte kollegiale Konsens in wesentlichen pädagogischen Fragen wird in seiner Bedeutung für LehrerInnen auch in den Studien von Schönknecht (1997, 126; für „innovative LehrerInnen“), Nias (1989a, 53), Hirsch u.a. (1990, 225) sowie Roeder (1991, 81; hier in Form einer Metaanalyse) herausgearbeitet. Sowohl Schönknecht (1997, 126) als auch Nias (1989a, 53) stellen allerdings fest, dass es aus Sicht der befragten LehrerInnen schwierig ist, an der eigenen Schule gleich oder ähnlich gesinnte bzw. kooperationsbereite KollegInnen zu finden.¹

Daher überrascht es nicht, wenn Äußerungen von LehrerInnen, die sich alleine oder als Minderheit in einem Kollegium über einen längeren Zeitabschnitt auf dem Weg zur Öffnung des Unterrichts befinden, häufig deutlich anders sind als in den skizzierten positiven Erfahrungsberichten von Teams oder ganzen Kollegien. Die Auffassung eines reformorientierten Schulleiters ist nämlich keinesfalls die Regel (s.u.), dass „die Vorhaben von ‚Einzelkämpfern‘ zu unterstützen“ seien, wenn sich nicht gleich das ganze Kollegium auf den Weg von Reformen begibt. Eine solche Stärkung durch die Schulleitung sowie kollegiale Toleranz, Offenheit und Unterstützung sind nach seiner Einschätzung wichtige Voraussetzungen dafür, „dass einzelne etwas wagen, etwas Neues ausprobieren“ (Wallrabenstein 1994, 242).² Viele LehrerInnen erfahren an ihren Schulen allerdings eine andere Wirklichkeit (s.u.).

Weniger Bedeutung im Sinn von Behinderung der eigenen Entwicklung offenen Unterrichts messen dagegen LehrerInnen in einer Studie Brügelmanns (1997a) dem Kollegium zu. Lediglich ca. 10% geben dies an. Aus der Sicht der dort Befragten „scheinen [...] Konflikte im Kollegium und andere schulinterne Rahmenbedingungen eine eher untergeordnete Rolle“ als „Gründe für Abstriche/Schwierigkeiten bei der Umsetzung der eigenen Ansprüche“ zu spielen, so Brügelmann (a.a.O., 25).

Dass gerade die Öffnung des Unterrichts durch einzelne LehrerInnen zur Ursache kollegialer Spannung werden kann, stellt Sennlaub (1990, 17; s.u. die weiteren Untersuchungsergebnisse) heraus. Er fasst seine Erfahrungen und die anderer LehrerInnen zusammen:

¹ Vgl. kontrastierend die Untersuchung von Maurer-Wengorz (1994, 189) zum pädagogischen Konsens an fünf Gymnasien. Ihre „Befunde belegen, dass [...] von Lehrern ihre Verantwortung für die Schule als Ganzes und die Notwendigkeit des Engagements für das Schulleben und außerunterrichtliche Aktivitäten gesehen werden“. Diese Notwendigkeit bezieht auch die kollegiale Zusammenarbeit mit ein.

² Vgl. a. Heymann (2003, 8).

In vielen Kollegien ist der Friede dahin, seit eine ihren eigenen Weg zu gehen begann. [...] Jeder gesund gebliebene Lehrer möchte, daß Kinder gern bei ihm Schule haben. Freiarbeit und Wochenplan machen Kindern mehr Spaß. Bei Lehrerinnen und Lehrern, die diese Arbeitsformen einbeziehen, haben Kinder lieber Schule. Das ´muß` andere beunruhigen. Es bringt sie in einen gewissen Zugzwang.

Als Konsequenz daraus fordert Sennlaub u.a. Offenheit gegenüber dem Gespräch mit und dem „Rat“ von KollegInnen.¹

Auch andere Autoren weisen darauf hin, dass innovative LehrerInnen durch ihre Initiativen und Aktivitäten nicht selten ein Spannungsfeld im Kollegium erzeugen. Der Schulleitung fallen in solchen Situationen wichtige Moderationsaufgaben zu (Wallrabenstein 1994, 234; Faust-Siehl u. a. 1996, 216).

Grundsätzlich anders geartet ist das positive Beispiel eines „heimliche(n) Alleingangs einer Kollegin“, von dem ein Schulleiter berichtet. Mit ihren „behutsame(n) Versuchen [...], ihren Unterricht zu verändern“ machte sie ihre KollegInnen „neugierig“ und regte sie zu eigenen Versuchen an. Im Gefolge entwickelte sich ein Reformprozess der ganzen Schule (Wallrabenstein 1994, 242). Von einem vergleichbaren Prozess berichtet die Schulleiterin A. Hackländer (2003, 12). Die Einzelinitiative einer Lehrerin, Hospitationen in ihrem Unterricht, die Bildung von Teams etc. haben dazu geführt, dass inzwischen von allen KollegInnen regelmäßig offene Unterrichtsformen praktiziert werden.

Ebenfalls als eher untypisch ist die Erfahrung Peschels (2002b) anzusehen. Er deutet seine Situation dergestalt, dass aus Sicht der KollegInnen sein Unterricht wohl „so absurd“ erschien, „dass man sich nicht unter Druck gesetzt fühlte“ und ihn offensichtlich gewähren ließ. Weitere Gründe für das zurückhaltende Agieren seiner KollegInnen sind sicher einerseits darin zu sehen, dass Schulleitung und Schulaufsicht hinter seinem „Konzept gestanden haben“ und er andererseits durch seine Publikationen, seine Tätigkeiten an der Universität etc. einen besonderen Status im Kollegium genoss. Außerdem haben sich nach seiner Einschätzung „viele Kollegen immer wieder allgemein- und fachdidaktische Elemente abgeguckt“ (a.a.O., 256f).

Von einem starken Bedürfnis nach Kommunikation und Kooperation („die brauch ich wie´s Leben“),² die deutlich über das bloße „Austauschen von Material und Arbeitsblättern“ hinaus geht, von Zustimmung, vermehrt aber von Widerständen (besonders seitens der Schulleitungen und der Schulaufsicht), „Isolation“ und „Feindschaft“ berichten LehrerInnen in den Interviews bei Schönknecht (1997).³ Ihre Untersuchung ist in unserem Kontext von besonderem Interesse, da sie „innovative LehrerInnen“, die ihren Unterricht öffnen, in narrativen Interviews nach „unterstützenden“ und nach „belastenden Faktoren“ befragt. In den Ausführungen der Befragten kommt den

¹ Auch Heymann (2003, 6ff) weist auf die Bedeutung des Interesses und der Initiative einzelner KollegInnen für gelingende Gestaltungsprozesse an Schulen hin.

² Auch andere Untersuchungen (z.B. Boos-Nünning 1979) belegen, so Schönknecht (1997, 124), eine relativ große Offenheit von LehrerInnen gegenüber Kooperation und großes Interesse an Teamarbeit.

³ Vgl. die oben in Anlehnung an Ulich zusammengefassten Probleme, die reformorientierte LehrerInnen häufig im Kollegium bzw. mit der Schulleitung haben.

KollegInnen bzw. einer kollegialen Zusammenarbeit eine besondere Bedeutung zu.¹ In ihrer Zusammenfassung stellt Schönknecht (1997, 181) fest, dass Kollegialität „sehr differenziert“ gesehen werden muss, sie kann positiv bewertet, aber auch als Belastung und Einschränkung individueller Gestaltungsfreiheit, die von vielen LehrerInnen hoch eingeschätzt wird,² und Kontrolle durch KollegInnen empfunden werden.³ Kommunikation erweist sich dabei als „häufiger realisiert, Kooperation im Sinne intensiver und enger Zusammenarbeit, z.B. als Teamteaching, ist eher seltener“ (Schönknecht 1997, 124⁴). Die jeweilige Bewertung durch die LehrerInnen korreliert deutlich mit ihrem Dienstalter. „Von erfahrenen LehrerInnen werden die Einbindung in ein kooperatives Team eher als Verlust pädagogischer Freiheit erlebt,⁵ ein Problem, das sich für BerufsanfängerInnen weniger stellt.“ Insgesamt gestalten LehrerInnen ihre Kooperationsbeziehungen, so Schönknecht (1997, 181), „flexibel“ nach „persönlichen und professionellen Bedürfnissen“.⁶

Die ‚Dienstaltersthese‘ findet in der Untersuchung von Reimers (1996) eine Bestätigung, der wie Schönknecht in einer qualitativen Erhebung innovative LehrerInnen befragt. Er kommt zu dem Ergebnis, dass bei „dienstjüngere(n)“ LehrerInnen Wunsch und Bereitschaft für kollegiale Zusammenarbeit stärker ausgeprägt sind als bei „dienstältere(n)“ (Reimers 1996, 248).

Nun zu den Details der Untersuchung von Schönknecht. Die von ihr befragten innovativen LehrerInnen nennen jeweils eine Reihe von belastenden und entlastenden Faktoren in der Zusammenarbeit im Kollegium, einschließlich der Schulleitung.⁷

Als kollegiumsbezogene Faktoren, die als entlastend empfunden werden, nannten die LehrerInnen (vgl. Schönknecht 1997, 121ff):

- eine aufgeschlossene Schulleitung;⁸
- Vorhandensein wenigstens einiger KollegInnen oder einer Teilgruppe (an der eigenen Schule), mit/in denen „ganz offen und produktiv“ diskutiert werden kann;
- KollegInnen an der Schule, die auf „ähnlichem Level“ arbeiten;

¹ In einer Untersuchung fragt Brügelmann (1997a, 15) LehrerInnen nach „Ansprüche(n) der ‚Offenheit‘“, die ihnen für ihren „eigenen Unterricht besonders wichtig sind“. Lediglich ca. 2% nennen dabei eine „Öffnung gegenüber KollegInnen“. Daraus muss u.E. nicht geschlossen werden, dass diesen LehrerInnen eine Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen unwichtig ist, sondern wahrscheinlicher ist, dass sie diesen Aspekt nicht im Kontext von Offenheit und Unterricht assoziieren.

² Vgl. a. die als Bestätigung von Schönknecht angeführte Untersuchung von Flaake (1989, 88).

³ Auch Terhart (1987) analysiert die oft schwierigen Beziehungen und Kommunikationen zwischen LehrerInnen. Vgl. a. Fischer/Rolff (2003, 134).

⁴ Vgl. a. die als Bestätigung von Schönknecht angeführten Untersuchungen, z.B. Boos-Nünning (1979) u. Terhart (1987).

⁵ Hier besteht möglicherweise ein Zusammenhang zu der mit zunehmendem Dienstalter abnehmenden „Bereitschaft zu Neuem“, wie von Terhart u.a. (1994, 102) ermittelt.

⁶ Zu analogen Ergebnissen kommen, so Schönknecht, auch Oesterreich (1988) und Little (1990), deren Untersuchungen sich allerdings nicht auf innovative LehrerInnen beziehen.

⁷ Schönknecht hat diese Aussagen der LehrerInnen ausschließlich inhaltlich zusammengefasst (Grounded Theory), nicht aber statistisch ausgewertet. Daher kann auch hier keine entsprechende Gewichtung vorgenommen werden.

⁸ Vgl. neben den oben geschilderten Fällen das Beispiel von Schnebel (1996, 172), die Unterstützung durch ihre Rektorin bei der Erprobung von Neuem erfährt.

- Unterrichtsvorbereitung im Team („zusammengesetzt und einen Wochenarbeitsplan [...] gemacht“);
- Kompensation in belastenden Situationen („dann brauch ich jemand, der mir zuhört“);
- Diskussion grundlegender Fragen, „auch unter dem Aspekt der Versicherung und Bestätigung des eigenen innovativen Weges“;
- als MentorIn Zusammenarbeit mit LehramtsanwärterInnen.

Als belastende Faktoren, die sich auf das Kollegium beziehen, wurden von den innovativen LehrerInnen aufgeführt (vgl. Schönknecht 1997, 145ff):

- Einschränkung, Behinderung durch die Schulleitung, besonders durch bürokratisches, unflexibles und hierarchisches Verhalten sowie „unsinnige Regeln“;
- nicht hinreichende Offenheit und Qualifizierung der Schulleitung auf dem „Gebiet ´offener Unterricht““;
- fehlende „Gesprächs- und Konfliktkultur“ im Kollegium;
- mangelnde Atmosphäre „gegenseitige(r) Wertschätzung“;
- Empfindung, in ihrer „Arbeit isoliert“ zu sein;¹
- die Erfahrung, dass sich selten weitere innovative LehrerInnen bzw. solche mit gleichen „Vorstellungen und Ziele(n)“ an der eigenen Schule finden;
- im Kollegium „ablehnende Haltung gegenüber LehrerInnen, die ein offenes Konzept verwirklichen“, bis hin zu Behinderungen und Anfeindungen;²
- bei KollegInnen, die die Arbeit innovativer LehrerInnen kritisieren, herrschen oft Unkenntnis, Ängste und mangelnde Erfahrung vor;
- innovative LehrerInnen finden sich „häufig in der Rolle der nur Gebenden“;
- intensive Zusammenarbeit (etwa bei Projekten) wird nicht gerne gesehen;
- vorhandenes Konkurrenzdenken bzw. Rivalitäten;³
- häufig vorhandene, wenn auch unausgesprochene Regeln wie: „sehr wenig über die eigene Arbeit zu sprechen, insbesondere über Schwierigkeiten und Probleme“;
- die Erfahrung, dass LehrerInnen in der Regel keine hinreichenden Kooperationsfähigkeiten in der Ausbildung erlangt haben;
- zeitliche Überbelastung bzw. „Grenzenlosigkeit der Arbeit“⁴ vieler KollegInnen;
- die Erfahrung, dass es weniger akzeptiert wird, wenn Frauen eine „abweichende Meinung“ vertreten;
- die Tatsache, dass sich im Kollegium häufig widerstrebende Gruppen bilden.⁵

Da sich für viele in den zuletzt genannten Studien befragten innovativen LehrerInnen eine intensive Zusammenarbeit im eigenen Kollegium schwierig gestaltet bzw. lediglich

¹ Schönknecht (1997, 175) stellt fest, dass es sich dabei um ein „in vielen empirischen Untersuchungen bestätigtes Kennzeichen des Lehrerberufs“ handelt und verweist auf Feimann-Nemser/Floden (1986, 52) und Nias (1989a, 56).

² In der Untersuchung von Drews/Wallrabenstein (2000) benannten LehrerInnen als Schwierigkeiten, „die ihren Veränderungswillen im schulischen Alltag mindern“ u. a.: „Kolleginnen und Kollegen akzeptieren freies Arbeiten nicht. Es wird von ihnen als ein Lernen im ´Chaos` angesehen“ (Felger-Pärsch 2002b, 107f). Vgl. a. Noll (2002, 206ff), die für ihre Reformbemühungen feststellt, dass „die Auseinandersetzung mit [...] einem Teil des Kollegiums“ viel Kraft und Geduld kostete.

³ Vgl. a. Nias (1989a, 149).

⁴ Vgl. Blase/Pajak (1986; zit. nach Schönknecht a.a.O., 184).

⁵ Vgl. Roeder (1991, 81), der, so Schönknecht, ebenfalls das „Vorhandensein von Teilgruppen in Lehrerkollegien mit gegensätzlicher pädagogischer Orientierung“ in seiner Untersuchung feststellt.

partiell und punktuell möglich erscheint, sehen zahlreiche eine Alternative in der Kooperation mit LehrerInnen anderer Schulen (z.B. Schönknecht 1997, 126, 128, 175; Bauer u.a. 1996, 183f). Dies entspricht ebenfalls der Erfahrung von Frau Esser. So sieht sie, wie oben schon angedeutet, eine besondere Chance in einer von mehreren Kollegien getragenen *Institution, so was wie eine Lernwerkstatt*, und außerdem rief sie mit *Gleichgesinnten* verschiedener Grund- und Sonderschulen sowie einer Förderstufe eine informelle AG ins Leben, in der selbstbestimmt an der Weiterentwicklung und Umsetzung eines *offenen und projektorientierten* Unterrichts gearbeitet wurde. Wichtig erscheint für die Frage nach Offenheit noch der Hinweis von Frau Esser – wie er sich in dieser Klarheit sonst in keiner der einschlägigen Publikationen findet –, dass in einer Gruppe von *Gleichgesinnten* auch eine *gegenseitige Kritik und Korrektur besser möglich* wird und eher *akzeptiert* werden kann, *weil man sich ja nicht in seinen Grundsätzen in Frage gestellt fühlt*.

Die von Frau Esser angesprochenen Lernwerkstätten haben aus Sicht einiger Autoren einen besonderen Stellenwert für die Reformbewegung des OUs. So werden sie etwa als „neue Hoffnungsträger für die Lehrerbildung“ (Kasper 1994) oder „Keimzellen der inneren Schulreform“ (Garlichs 1992) angesehen. „Lernwerkstätten bündeln häufig Reforminitiativen und Reformkräfte in bestimmten Regionen und sind so Keimzellen oder unterstützende Einrichtungen für die innere Schulreform“ (Schönknecht 1997, 41¹).

Allgemein (also nicht ausschließlich für LW) hebt Wiechmann (1994, 107) in seiner Studie, so die Zusammenfassung von Schönknecht (1997, 128), die Bedeutung der „vielfältigen Kontakte zu einzelnen KollegInnen“ anderer Schulen und zu „außerschulischen Institutionen“ für pädagogische Reformen hervor. Nach seinen Ergebnissen ist „die ‚pädagogische Region‘, also die pädagogischen und bildungspolitischen Aktivitäten eines Gebietes“ von besonderer Relevanz für Innovationsprozesse von Schulen in der jeweiligen Region.²

Die große Attraktivität von Lernwerkstätten für reformorientierte LehrerInnen ist u. E. nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sie keine ‚Zwangsgruppen‘ darstellen, wie in der Regel das Kollegium einer Schule (s.o.) und damit auch nicht entsprechenden Animositäten sowie Befürchtungen einer verstärkten Kontrolle und Einschränkung individueller Freiheit unterliegen (s.o.). Frau Esser spricht im Kontext ihrer informellen schulübergreifenden AG von *Leuten*, die *persönlich angesprochen* wurden, die gemeinsame *Leitlinien* verfolgten, sich auf einem vergleichbaren Weg befanden und mit denen man *nicht immer wieder bei Adam und Eva anzufangen* brauchte.

Für die Suche nach Spuren von Offenheit – die zentrale Fragestellung unserer Arbeit – sind Lernwerkstätten in doppelter Weise relevant: einerseits fördern sie durch ihre

¹ Vgl. bei Schönknecht den Abriss zur Entwicklung von Lernwerkstätten, weitere Details zu deren Funktion sowie die Literaturhinweise; vgl. dazu a. Reimers (1996, 43f).

² Auch Heymann (2003, 9) stellt mit Verweis auf entsprechende Studien die „Vorzüge“ eines „schulübergreifenden regionalen Entwicklungsverbundes“ für den Gestaltungsprozess der einzelnen Schule heraus. Die Bedeutung des Aufbaus von „Schulnetzen“ für die Weiterentwicklung von Schülerdemokratie hebt Schirp (2003, 66) hervor. Zu erwähnen ist in diesem Kontext auch das 1998 von der Bertelsmann Stiftung gegründete „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“, das mittlerweile ca. 400 Schulen aus allen Bundesländern umfasst (Pädagogik 4/03, 57).

Inhaltlichkeit den Prozess der Offenheit in Schule und Unterricht, andererseits sind sie durch Offenheit und selbsttätige Lernformen (analog zum OU) für die betreffenden LehrerInnen gekennzeichnet und lassen sie so in Aktion selbst Chancen und Risiken offener Arbeitsformen erfahren¹ (die informelle AG von Frau Esser wurde aufgrund organisatorischer/terminlicher Schwierigkeiten aufgelöst).

Abschließend sei hier noch eine weitere (potentielle) Facette von LehrerInnen-Offenheit thematisiert, die Offenheit der Lehrkräfte und Schulleitungen für Beratung und Coaching durch außerschulische Experten. Hameyer/Sandfuchs (2005, 7) ist zuzustimmen, dass aufgrund zunehmender Herausforderungen Experten „in der professionellen Beratung des Lehrpersonals gebraucht“ werden und dass die „Nachfrage nach Coaching und Supervision“ enorm ist. Anzuzweifeln ist aber ihre (empirisch nicht belegte These), wonach es nur „noch wenige [...] als Makel [empfinden], sich professionell beraten und begleiten zu lassen“. Nach unserer Erfahrung ist eine entsprechende Offenheit bei einem großen Teil der Lehrerschaft (noch) nicht vorhanden, was sich u.a. darin zeigt, dass etwa Supervision im schulischen Raum tendenziell als Synonym für Versagen und Scheitern steht und nicht für einen professionellen Umgang mit beruflichen Herausforderungen wie in anderen Berufen (z.B. Psychologen, Sozialpädagogen, Medizinern).

III. Zusammenfassung

Wenngleich es sich bei den in diesem Kapitel genannten Studien zur kollegialen Zusammenarbeit von LehrerInnen nicht um Vergleichsuntersuchungen zu reformorientierten LehrerInnen auf der einen und nicht reformorientierten auf der anderen Seite handelt, so lassen sich doch mit einiger Plausibilität und nicht zuletzt an den Ausführungen von Frau Esser orientiert besondere Ansprüche innovativer LehrerInnen an kollegiale Zusammenarbeit sowie diesbzgl. spezifische Essentials herausarbeiten²:

- LehrerInnen, besonders die innovativen, die dienstjüngeren u. die weiblichen unter ihnen, wünschen sich (mehrheitlich) eine stärkere kollegiale Zusammenarbeit, zumindest aber die Kooperation mit einzelnen KollegInnen oder in kleinen Teams und sind bereit, dafür mehr Zeit in Konferenzen, AGs, Teamsitzungen und informellen Gesprächen (auch außerhalb des Schulvormittags) zu investieren;
- für innovative LehrerInnen sind – im Gegensatz zur häufig gemachten Erfahrung – die Unterstützung, zumindest aber Duldung durch Schulleitung und Schulaufsicht wichtig, aber auch die individuelle Gestaltungsfreiheit;
- wer als LehrerIn etwas in Richtung von Offenheit in Schule/Unterricht verändern will, braucht verbündete KollegInnen: zur gegenseitigen Stärkung, Versicherung, aber auch evtl. Korrektur des eigenen Weges sowie als Unterstützung einer möglichen Diskussion und Rechtfertigung gegenüber Schulleitung, Schulaufsicht, KollegInnen, Eltern und Öffentlichkeit;³

¹ Vgl. Haedayet (1994, 21).

² Vergleichsuntersuchungen liegen u.E. nicht vor, was durchaus als Forschungsdesiderat angesehen werden kann. Auf statistische Aussagen muss an dieser Stelle verzichtet werden, da, wie oben gezeigt, in den dargestellten Untersuchungen nur in Ausnahmen entsprechende Verfahren Anwendung gefunden haben.

³ Im Kontext ihrer Erörterungen allgemeiner (also nicht auf OU bezogenen) „Angriffe auf den Lehrerberuf“ weisen Bastian/Combe (2003, 9) darauf hin, dass die „Schutzlosigkeit des Einzelkämpfers“ gegenüber

- besonders für innovative LehrerInnen ist die Übereinstimmung in grundlegenden pädagogischen Fragen im Kollegium bzw. für eine Zusammenarbeit bedeutsam;
- aus Sicht einiger Autoren konzeptioneller Publikationen¹ wie auch innovativer LehrerInnen bedingen Strukturen einer (offenen) Schule und Offenheit im Unterricht auch offene (basisdemokratische) Strukturen sowie Toleranz und Akzeptanz in der Zusammenarbeit im Kollegium sowie mit der Schulleitung, im Gegensatz zu häufig erfahrenen Hierarchien sowie starren und unsinnigen Regeln;
- kollegiale Kommunikation ist weniger schwierig als Kooperation, vor allem wenn sie mehr sein soll als bloßer Materialaustausch;
- gelingende Kooperation kann im Alltag innovativer LehrerInnen eine große Hilfe bedeuten, Zeitersparnis, Arbeitsökonomie, Kompetenzerweiterung erbringen etc.;
- innovative LehrerInnen erfahren sich an ihren Schulen häufig als „Einzelkämpfer“ oder allenfalls in der Kooperation mit einzelnen KollegInnen und suchen daher oft die Zusammenarbeit mit LehrerInnen anderer Schulen, dabei sind für sie schulübergreifende informelle AGs oder „Lernwerkstätten“ wünschenswert;
- innovative LehrerInnen erfahren sich in ihren Kollegien häufig in der Rolle der „nur Gebenden“;
- innovative LehrerInnen polarisieren evtl. mit ihren Ansprüchen und Forderungen ihr Kollegium oder setzen durch ihre ‚Spuren‘ bei den Kindern, im Klassenraum sowie im Schulgebäude andere LehrerInnen unter Druck und erzeugen Rivalitäten;
- die teilweise sehr hohen Erwartungen innovativer LehrerInnen an das Kollegium, etwa nach Konsens in pädagogischen Grundpositionen oder basisdemokratischen Strukturen, bergen die Gefahr des Scheiterns von Zusammenarbeit und führen evtl. bei den innovativen LehrerInnen zu Belastungen sowie im Gefolge einer Reduzierung von Berufszufriedenheit;
- innovative LehrerInnen sind besonders erfolgreich und äußern eine hohe Berufszufriedenheit, wenn sie im Rahmen ihres gesamten Kollegiums oder zumindest in der Zusammenarbeit in Team/Teilgruppe ihren Unterricht verändern;
- konstruktive Zusammenarbeit innovativer LehrerInnen an ihrer Schule (evtl. in Teams) begünstigt prinzipiell Schul-/Unterrichtsreformen;
- für kollegiale Reformen haben sich ein Verständnis von Schule im Sinne einer „Lernenden Organisation“ bzw. einer „Arbeits-, Lern- und Reformgemeinschaft“ (Faust-Siehl u. a. 1996, 214ff) und als Institutionen Formen schulinterner Fortbildung (etwa als pädagogischer Tag) bewährt;
- LehrerInnen, insbesondere innovative, wünschen mehrheitlich, dass eine (reformorientierte) Schule die Möglichkeit hat, Einfluss auf die Zusammensetzung des Kollegiums bzw. die Neueinstellung von LehrerInnen und die Besetzung der Schulleitungsstellen zu nehmen;

Angriffen auf den Lehrerberuf“ ein neues Motiv sein könnte, „den Kulturbruch zu wagen, auf die vermeintlichen Vorteile des ungestörten Lehrerdaseins zu verzichten und die Potenziale des Individuums in eine Praxisgemeinschaft (Lave/Wenger 1991) einzubringen“.

¹ Auf OU bezogen.

- SchulleiterInnen haben einen beträchtlichen Einfluss auf die (Reform-)Prozesse an ihren Schulen;
- Schul-/Unterrichtsreformen werden durch schulübergreifende Zusammenarbeit (etwa mittels informeller AGs u. Lernwerkstätten) innovativer LehrerInnen besonders gefördert, allgemein haben die pädagogischen und bildungspolitischen Aktivitäten einer Region besondere Bedeutung für die Reformprozesse der betroffenen Schulen.

Perspektivisch ist es für eine Weiterentwicklung schulischer Reformprozesse im allgemeinen und von Offenheit in Schule/Unterricht im besonderen nicht hinreichend, in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen sowie SchulleiterInnen diese Reformen mit ihren pädagogischen, didaktischen und methodischen Aspekten zu thematisieren. Vielmehr sind verstärkt Offenheit und Chancen einer glückenden und Risiken einer problematischen Zusammenarbeit von LehrerInnen – insbesondere im Kontext von Reformprozessen – zu erforschen. Dabei gilt es, die Auswirkungen für die betreffenden LehrerInnen, aber auch für die Reformprozesse als solche zu erhellen. Ungeachtet dessen sollten die bisher bereits bekannten und durchaus relevanten Erkenntnisse in konzeptionellen Publikationen Berücksichtigung finden sowie in der Aus- und Weiterbildung vermittelt und geeignete Verfahren zur Optimierung von Kooperation eingeübt werden. Auf diesem Weg können sowohl individuelle als auch kollektive Innovationsprozesse initiiert, gefördert und stabilisiert, ein Beitrag zur Reduzierung beruflicher Belastungen geleistet sowie eine höhere Professionalisierung erreicht werden. Zudem sind (formelle oder informelle) schulübergreifende Organisationen (AGs, Lernwerkstätten etc.) zu initiieren und zu unterstützen, um so das pädagogische Potenzial einer Region zu erschließen und zu stärken.

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit im Kontext der Zusammenarbeit von LehrerInnen an einer (offenen) Schule** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit als intersubjektive Offenheit in der Zusammenarbeit von LehrerInnen durch	<ul style="list-style-type: none"> - Toleranz - Akzeptanz - Wertschätzung - Kommunikationsbereitschaft u. -kompetenz - Blick für Gemeinsamkeiten - Austausch über individuelle Stärken, Schwächen und Enttäuschungen - Austausch und gegenseitige Unterstützung bei besonderen beruflichen Belastungen - Unterstützung, aber auch Kritik bei Reformen - gemeinsame kollegiumsinterne Unternehmungen, Feste etc. - Austausch und gegenseitige Unterstützung im Umgang mit schwierigen Schülern - Austausch und gegenseitige Unterstützung im Umgang mit Eltern - Austausch und gegenseitige Unterstützung im Umgang mit der Schulleitung - Austausch von Materialien und Medien - Absprachen im Schulalltag - gemeinsame Unterrichtsplanung - gegenseitige Hospitationen - gemeinsame Unterrichtsauswertung

	<ul style="list-style-type: none"> - Teamarbeit/Teamteaching - offenes Verhältnis zu u. Zusammenarbeit mit den übrigen Bediensteten (Hausmeister, Sekretärin)¹
<p>Offenheit als institutionell-organisatorische Offenheit durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kultur offener Klassenzimmer - gemeinsame Projekte, AGs, Ausstellungen, Aufführungen - basisdemokratische Strukturen und Transparenz zwischen <ol style="list-style-type: none"> a) KollegInnen b) Schulleitung und Kollegium - AGs zur eigenen Fortbildung zwischen reformorientierten LehrerInnen (auch LehrerInnen mehrerer Schulen umfassend) - Lernwerkstätten reformorientierter LehrerInnen (auch von LehrerInnen mehrerer Schulen getragen) - institutionalisierte Arbeit am Schulprogramm - regelmäßige Konferenzen mit päd. Schwerpunkt - päd. Tage; SCHILF; Besuch von Reformschulen - Mitbestimmung bei Neueinstellungen von LehrerInnen u. der Besetzung der Schulleitung - Einbezug außerschulischer Experten zu Beratung/Coaching von Lehrkräften u. Schulleitungen

Tabelle (20): Realisierte und potentielle Facetten u. Aspekte der Dimension Offenheit für LehrerInnen an einer (offenen) Schule

5.3.1.3 Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern und die Bedeutung von Offenheit²

I. Position und Realisation von Frau Esser

Die Schul- und vor allem die Unterrichtspraxis von Frau Esser zeigen eine intensive Elternarbeit (vorwiegend mit Müttern). Sie ist nicht zuletzt durch eine besondere Offenheit gegenüber den Eltern gekennzeichnet und wird von Frau Esser expressis verbis als *Teil des Reformprozesses* von Schule/Unterricht angesehen (vgl. a. Hanke 1997, 181). Dahinter steht eine Haltung der Lehrerin, die die Eltern ernst nimmt – auch in ihren evtl. Bedenken gegenüber einer Offenheit in Schule/Unterricht sowie ihrem *Sicherheitsbedürfnis* – und sie als wichtige Gesprächspartner für Erziehungs- und Bildungsfragen ansieht sowie ihnen Möglichkeiten der Identifikation mit `ihrer` Schule eröffnet. Dahinter steht aber auch die Erfahrung, dass man als Lehrerin zur *Rechtfertigung gezwungen* und *anders gefordert wird von Seiten der Eltern*, wenn man in der Schule *was verändern will*, weil Eltern Schule so nicht kennen und *dann auch eher in Frage stellen als tradierten Unterricht*. Insgesamt ist das Verhältnis zwischen Lehrerin und Eltern durch weitgehendes Verständnis, Vertrauen und gegenseitige Unterstützung geprägt. Allerdings, in Einzelfällen zeigen Eltern auch eine (anfänglich) kritische Grundhaltung oder einen ausgeprägten Indifferentismus.

¹ Vgl. (neben den Hinweisen von Frau Esser) das Beispiel der Grundschule Paßmoorweg (Hamburg), in der „ein hohes Maß an Offenheit und Aufgeschlossenheit des Kollegiums (einschließlich der Schulsekretärin sowie des Hausmeisters)“ herrscht (Haedayet 1994, 19).

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1.4. Hinzuweisen ist hier darauf, dass sich die Ausführungen von Frau Esser primär auf ihren Unterricht beziehen und nicht auf Schule allgemein. Trotzdem wird das Kapitel Eltern hier im Kontext von Schule aufgenommen, da vor allem auch in den einschlägigen Publikationen schulische Aspekte thematisiert werden und außerdem in unserer späteren Darstellung des Unterricht primär inhaltliche, methodisch-organisatorische und soziale Offenheit im Vordergrund steht.

Offenheit realisiert sich zunächst darin, dass die Lehrerin offen ist – Frau Esser betont dies mehrmals – für die Vorbehalte, Probleme und Sorgen der Eltern gegenüber dem ihnen weitgehend unbekanntem Schul-/Unterrichtskonzept sowie ihrem *Sicherheitsbedürfnis* bzgl. der Lernprozesse ihrer Kinder. Sie erläutert ihre Vorstellungen vom Lernen und ihr Unterrichtskonzept auf Elternabenden und in Gesprächen ausführlich und wirbt um Verständnis. Dabei unterliegt sie aber nicht der latenten Gefahr – und damit findet ihre Offenheit gegenüber den Eltern eine klare Grenze – sich „überwiegend an den Normen des Alltagshandelns der Eltern (zu) orientieren“ (Grabbe/Tymister 1985, 286). Vielmehr vergewissert sich die Lehrerin ihrer *gute(n) Gründe* für konkrete Reformen und trägt dies entsprechend auch den Eltern vor. Auch der Erwartung mancher Eltern, dass sie *vieles aufgibt von dem, was man wirklich für wichtig erachtet*, um (vermeintlichen oder tatsächlichen) Prinzipien weiterführender Schulen gerecht zu werden, kommt Frau Esser nicht nach. Durch Transparenz und Klarheit ihrer Position sowie durch positive Erfahrungen der Eltern mit ihren Kindern in diesem Unterricht erreicht sie sukzessive Zustimmung. Die Offenheit der Lehrerin gegenüber den Eltern zeitigt im Gefolge auch einen offenen Austausch von Eltern untereinander, etwa auf Elternabenden.

Offen ist Frau Esser auch für verbale und praktische Bestätigung und Unterstützung ihrer Reformen durch die Eltern. Sehr deutlich macht sie in diesem Kontext, dass sie als Lehrerin den vielfältigen Anforderungen von Eltern und Gesellschaft sowie den entsprechenden Reformen nicht alleine gerecht werden kann. Hier ist die Unterstützung durch Eltern notwendig. Frau Esser ermutigt zudem die Eltern, Offenheit der LehrerInnen gegenüber ihnen als Eltern einzufordern, auch wenn ihre Kinder später weiterführende Schulen besuchen. Die Lehrerin richtet zudem konkrete Forderungen an die Eltern, etwa dass diese ihre schulische Arbeit nicht unterminieren und bspw. die Förderung der Arbeitshaltung ihrer Kinder zu Hause unterstützen.

Eine besondere Qualität der Arbeit von Frau Esser stellt außerdem ihre Offenheit für die Mitwirkung von Eltern im Unterricht dar. Daraus ergibt sich eine höchst engagierte und kompetente Mitarbeit (vorwiegend durch Mütter) mit vielfältigen Möglichkeiten zur Förderung der kindlichen Lernprozesse, die die Lehrerin ohne die Eltern so nicht leisten könnte (z.B. im Rahmen von Werk- und Gestaltungsaufgaben in Projekten, der Leitung einer Theater-AG durch eine Mutter über mehrere Monate außerhalb des Unterrichts und die Beschaffung je aktueller Lernsoftware durch eine Mutter).

Ebenfalls sehr ausgeprägt ist bei Frau Esser die Offenheit resp. ihre Bereitschaft für intensive Elterngespräche. Diese Gesprächsoffenheit hat zunächst eine organisatorische Ebene. Frau Esser bietet mit der täglichen Gleitzeit eine regelmäßige und verlässliche Gesprächsgelegenheit an, steht aber auch nachmittags und abends sowie am Wochenende zur Verfügung. Ferner zeigt die Lehrerin Offenheit den Gesprächsinhalten gegenüber. Das Spektrum reicht von schulischen Beratungsaspekten (die gleichermaßen von ihr oder den Eltern thematisiert werden – z.B. eine problematische Arbeitshaltung eines Schülers), über Sorgen, Probleme und Ängste von Eltern ihre Kinder betreffend (etwa Ängste eines Kindes beim Einschlafen) und reicht bis zu sehr *persönlichen Dingen* einzelner Mütter (z.B. die finanziellen u. a. Schwierigkeiten einer arbeitslosen allein erziehenden Mutter).

Gerade das letztgenannte Beispiel einer arbeitslosen allein erziehenden Spätaussiedlerin belegt, dass die Offenheit von Frau Esser auch „Eltern aus sozial schwächerem Milieu“ hilft, Barrieren gegenüber der Lehrerin abzubauen. Häufig sind nämlich solche Eltern „unsicher in der Kontaktaufnahme mit Lehrerinnen und Lehrern, weil sie befürchten, sich nicht adäquat ausdrücken zu können oder der Lehrkraft auf andere Weise im Gespräch nicht gewachsen zu sein“ (Hanke 1997, 176 mit Bezug auf Marz/Zubke 1981 und Nickel 1997).¹

Mit der Beteiligung von ca. 50 Eltern an der Vorbereitung und Durchführung eines *Bewegungstages* für die ganze Schule ist eine weitere, wenn auch in den Daten randständige, Variante von Offenheit anzusprechen. Frau Esser gelingt es in diesem Kontext, durch mehrere Initiativen sowohl das Kollegium als auch die Eltern über die Schulkonferenz und deren dort verbrieften Mitbestimmungsrechte in programmatische Überlegungen und Entscheidungen einzubinden und für das Konzept einer *Bewegten Schule* zu gewinnen. Ein erstes konkretes Projekt bestand dann in dem erwähnten *Bewegungstag*. Hier konnten Eltern der gesamten Schule Ideen, Kompetenzen (z.B. die Erstellung von frischen, gesunden Obstsäften, Quarkspeisen etc.) und Materialien einbringen und dadurch das Schulleben mitgestalten. Eltern waren damit unmittelbar (im Rahmen der Schulkonferenz) und mittelbar (durch ihre Beiträge zum Bewegungstag) an der Arbeit am Schulprogramm bzw. -profil beteiligt. Diese Dimension der Elternbeteiligung an Entscheidungsprozessen ist nicht nur in den von uns erhobenen Daten unterrepräsentiert, vielmehr finden sich auch in den einschlägigen Publikationen diesbzgl. lediglich vereinzelte Forderungen (im Sinne einer Demokratisierung²) und in entsprechenden Untersuchungen (s.u.) allenfalls marginale Hinweise. Drews u. a. (2000, 226) kommen resümierend zu der Einschätzung, dass eine Grundschule, die sich gegenüber Eltern in Form einer „Zukunftswerkstatt“ für eine „Kultur der Vielfalt“ öffnet, einer „heute vielfach noch nicht realisierbaren“ Vorstellung entspricht.

II. Sachstand und Diskussion

Vorab kann im Vergleich von Frau Essers Konzeption und Realisation einer (offenen) Elternarbeit mit den vorliegenden Untersuchungsergebnissen (s.u.) auch hier eine weitgehende Übereinstimmung von thematisierten Einzelaspekten festgestellt werden. Unsere explorativ angelegte Studie konnte, anders als die aus zahlreichen Untersuchungen zusammengetragenen Details, eine relativ komplexe Gestalt von Elternarbeit bei Frau Esser explizieren. Lediglich systematisch-programmatische Publikationen zur „Elternverantwortung und Elternmitwirkung“³ sind damit vergleichbar.

¹ Die Fragestellung, inwiefern „die familiäre Umwelt, das Milieu, aus dem der Lernende kommt“, Einfluss auf seine Nutzung offener Lernsituationen hat, ist in der bisherigen Forschung weitgehend vernachlässigt worden (Lipowsky 2002, 147).

² Vgl. Wallrabenstein (1994, 188ff); Hanke (1997, 171ff); Drews u.a. (2000, 224ff). Trotz der „Debatte um Mitbestimmung“ von Eltern sind nach Einschätzung von Keck (1993a, 136f) die „Elternbeziehungen zur Schule strukturell ‚auf Information‘ festgeschrieben“ und „Eltern sind Informationsempfänger bzw. Verstärker einer Disziplinierungstendenz der Schule via Zeugnis und Zensuren“.

³ Vgl. z.B. Faust-Siehl u.a. (1996, 202ff); Kowalczyk/Ottich (1992), Hanke (1997, 171ff); Bartnitzky u.a. (2000); Drews u.a. (2000, 224ff).

Ebenfalls kann an dieser Stelle bereits konstatiert werden, dass das grundsätzlich positive Verhältnis zwischen den Eltern und Frau Esser – nicht zuletzt ein Resultat ihrer Offenheit – im deutlichen Kontrast zu den oftmals gegenteiligen Erfahrungen anderer LehrerInnen (bes. mit traditionellen Unterrichtskonzepten) und Eltern sowie allgemeinen Einschätzungen steht. So sind etwa Drews u.a. (2000, 224f) im Gegensatz zu „der in vielen Texten beschworenen optimistischen Perspektive“ der Auffassung, dass sich dieses „unfreiwillige Bündnis (auf Zeit)“ in der aktuellen Wirklichkeit eher „problembeladen und konfliktreich“ darstellt.¹

Die hier analysierte Dimension von Offenheit der LehrerInnen gegenüber den Eltern stellt sich, wie schon für die Zusammenarbeit der LehrerInnen untereinander herausgearbeitet, auf einer intersubjektiven und einer institutionell-organisatorischen Ebene dar.

Auf der intersubjektiven Ebene ist zunächst im Sinne von Haltung das Verständnis für Bedenken und das Sicherheitsbedürfnis (bezogen auf unterr. Innovationen) von Eltern als Offenheit der Lehrperson zu interpretieren. Die von uns befragte Lehrerin zeigt sich auf dieser Ebene auch gesprächsoffen für Belange der Eltern, die weitere schulische Aspekte, ihre eigenen Kinder und sehr private Probleme betreffen können. Umgekehrt erwartet Frau Esser von den Eltern Offenheit, indem sie Verständnis für ihre Reformintentionen aufbringen und ihre Kompetenzen als Lehrerin anerkennen. Dieser insgesamt hohe Anspruch an eine intersubjektive Offenheit in der Konzeption und Realisation von Frau Esser findet keine durchgängige Entsprechung in den Erfahrungen von LehrerInnen und Eltern (s.u.). Häufig ist das Gegenteil der Fall, und auch reformorientierte LehrerInnen empfinden sich nicht selten von Eltern (mit ihren innovativen Ideen) unverstanden bzw. abgelehnt und umgekehrt sehen sich häufig Eltern von solchen LehrerInnen nicht ernst genommen.

Die Ebene der institutionell-organisatorischen Offenheit ist bei der von uns befragten Lehrerin durch regelmäßige Gesprächsangebote und Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern an unterrichtlichen Vorhaben gekennzeichnet. Auch die offene Atmosphäre in den Mitbestimmungsorganen (Elternabend, Elternbeirat) ist hier anzuführen. Ob Eltern in diesen Kontexten ebenfalls Einfluss auf die unterrichtlichen Reformen nehmen können, wie in der Schulkonferenz im Kontext der *Bewegten Schule*, ist in den von uns erhobenen Daten nicht erkennbar. Untersuchungen zeigen (s.u.), dass reformorientierte LehrerInnen Offenheit auf dieser Ebene durchaus für relevant ansehen und in ihrer Praxis häufig über die formal vorgegebenen Veranstaltungen hinaus umsetzen, im Gegensatz zu LehrerInnen allgemein. Dies gilt in Einzelfällen auch für die programmatische Arbeit an unterrichtlichen Reformen.

LehrerInnen allgemein

Auch hier jetzt zunächst ein Aufriss von Forschungsergebnissen zur Zusammenarbeit von LehrerInnen und Eltern, primär anhand der Studie von Ulich (1996, 131ff), der sowohl eigene Ergebnisse referiert als auch (zumeist ältere) einschlägige Unter-

¹ Vgl. a. Kuhle (2000, 18ff). Hingewiesen sei an dieser Stelle noch auf die grundsätzlich anders angelegte Elternmitarbeit in Reformschulen (z.B. Freie Schulen und Jena-Plan-Schulen; vgl. Prote 2000a, 122). Der Frage, inwieweit an diesen Schulen tatsächliche Mitbestimmung, Offenheit etc. für Eltern besteht, kann im Rahmen unserer Arbeit nicht nachgegangen werden.

suchungen ausgewertet.¹ Dabei erweist sich das Verhältnis zwischen LehrerInnen allgemein (innovative LehrerInnen werden nicht ausdrücklich erwähnt) und Eltern als vielschichtig, teilweise auch widersprüchlich und belastend.

Auch bei Terhart u.a. (1994, 180f) geben immerhin 22,7% der befragten LehrerInnen (allgemein) an, dass sie „Probleme mit Eltern“ haben (dies betrifft mit 39,5% die GrundschullehrerInnen mit Abstand am stärksten gegenüber LehrerInnen anderer Schulformen; a.a.O., 213f) und Hanke (1997, 172 mit Bezug auf Nickel/Petzold 1997, 117) kommt zu der Einschätzung, dass Kooperation zwischen Eltern und LehrerInnen „bisher wenig praktiziert wird“.

Ein einheitliches Bild der Elternbeteiligung etc. an deutschen (Grund-)Schulen kann nicht gezeichnet werden.² Zunächst die **LehrerInnenperspektive**:

- für Ulich ist das „Kernproblem im Lehrer/innen-Eltern-Verhältnis: Relativ hohe Erziehungs- und Leistungserwartungen der Eltern erzeugen zumindest bei einem Teil der Lehrer/innen psychischen Druck, Verunsicherungen und Kompetenzängste“³ (vgl. Ulich 1996, 146);
- fast vierzig Prozent der GrundschullehrerInnen geben „Belastungen durch die Eltern an, während dies bei Lehrerinnen und Lehrern anderer Schularten deutlich seltener der Fall ist“ (vgl. Ulich 1996, 134f mit Bezug auf Terhart u.a.);
- gerade „Berufsanfängerinnen“ sind auf diesem Terrain besonders belastet (vgl. Ulich 1996, 140 mit Bezug auf Veenmann 1984, 156; Bergmann u.a. 1976, 99);
- als Ursachen für die Belastungen führt Ulich (vgl. 1996, 131ff) an: schwierigere Kontakte mit dem Elternhaus; teilweise geringes Interesse der Eltern an Schule (mit zunehmendem Alter und in den weiterführenden Schulen sinkt das Interesse); hoher Erwartungsdruck der Eltern (besonders hinsichtlich der Schullaufbahnentscheidung im Verlauf der Grundschulzeit⁴); kritische Grundhaltung von Eltern (mit Bezug auf Sass/Holzmüller 1982, 50); teilweise „übergroßes Engagement“ von Eltern bis hin zur „Einmischung“ (häufig durch „akademisch qualifizierte Eltern“); „mangelnde Qualifikation der Lehrer/innen“ (bezogen auf kommunikative Kompetenzen) als eines „der Haupthindernisse für ein engeres, kooperatives Verhältnis zu den Eltern“; „wenn das Interesse von Eltern an Schule immer häufiger als Misstrauensverhältnis in Erscheinung tritt“ (vgl. Bastian/Combe 2003, 8);
- die „meist einzige und höchste Anerkennung“ durch Eltern sind Aussagen wie: „Also ich möchte heutzutage kein Lehrer sein“ (vgl. Heymann, K. 2003, 16) oder „30 von der Sorte wie mein Holger – ich weiß gar nicht wie sie das machen“ (vgl. Demmer 2003, 22);
- LehrerInnen bemängeln die „Projektion der Leistungsansprüche der Eltern auf die Eigenansprüche der Kinder“ („Du willst doch aufs Gymnasium, wenn Du Dich nicht anstrengst, schaffst du es nicht“; vgl. Fölling-Albers 1995, 89);

¹ Vgl. dort a. die entsprechenden Literaturangaben zu den zahlreichen Studien. Häufig wird in den Publikationen/Untersuchungen nicht zwischen LehrerInnen der verschiedenen Schulformen unterschieden, sodass lediglich in Einzelfällen besonders auf GrundschullehrerInnen verwiesen werden kann.

² Gleichwohl kann diesbzgl. schon an dieser Stelle ein enormer und weiter wachsender Aus- und Weiterbildungsbedarf bei LehrerInnen festgestellt werden (vgl. z.B. a. die entsprechenden Forderungen von Grabbe/Tymister 1986, 286).

³ Vgl. die in Anlehnung an Hitziger (1985) von Nickel/Petzold (1997) hervorgehobenen „Formen von Lehrerängsten“; zit. in: Hanke (1997, 179).

⁴ Vgl. a. Fölling-Albers (1995, 89) und Hanke (1997, 177). K. Heymann (2003, 16ff) schildert solche Belastungen auch im Kontext der Selektion beim Übergang von der Erprobungsstufe (5./6. Klasse / NRW) zur weiterführenden Schule.

- LehrerInnen stehen „häufig im Mittelpunkt der öffentlichen Kritik“, was sie auch „kritikempfindlich“ gegenüber Eltern macht (vgl. Kuhle 2000, 22), keine gute Voraussetzung einer Offenheit diesen gegenüber;
- LehrerInnen entwickeln teilweise Versagensängste gegenüber vermuteten oder tatsächlichen Erwartungen von Eltern¹, wiederum eine schlechte Voraussetzung für Offenheit;
- nach eigenem Urteil schätzen LehrerInnen ihre Kompetenzen in der „Elternarbeit/Elternberatung“ in der Studie von Terhart u.a. (1994, 113) als eher unterentwickelt an;
- LehrerInnen lehnen die Mitarbeit von Eltern im Unterricht wegen deren mangelnder didaktisch-methodischer Kompetenzen „überwiegend ab“ (vgl. Ulich 1996, 138 mit Bezug auf Melzer 1987, 232f);²
- „weniger als 4% der wöchentlichen Arbeitszeit (von LehrerInnen/HH) entfallen auf Kontakte zu Eltern“, und diese Kontakte bleiben „meistens auf das formale Minimum“ (vorgeschr. Sprechstunden u. etwa halbjährliche Elternabende) beschränkt (vgl. Ulich 1996, 140f mit Bezug auf Engelhardt 1982, 49 u. Beisenherz/Feil 1982, 113);
- zu gegenteiligen Ergebnissen kommt Fölling-Albers in einer qualitativen Studie an Grundschulen Ende der achtziger Jahre: bei ihrer Befragung geben die LehrerInnen an (77%), dass sie aufgrund veränderter Sozialisationsbedingungen der Schüler „jetzt mehr Beratungsgespräche“ führen, diese nicht auf die vorgeschriebenen Sprechstage und Elternabende reduzieren und über schulische Probleme hinaus auch Erziehungsschwierigkeiten der Eltern und „Partnerschaftsprobleme“ der Eltern Gesprächsgegenstände sind und in diesen Zusammenhängen auch Hinweise auf Beratungsstellen gegeben werden (vgl. Fölling-Albers 1995, 94f);
- eine „Verbesserung der Elternarbeit halten zwei Drittel der Lehrer/innen vor dem Hintergrund ihrer ohnehin hohen Arbeitsbelastung für kaum möglich“ (vgl. Ulich 1996, 141 mit Bezug auf Melzer 1987).

Wesentliche Aspekte der **Elternperspektive** sind die folgenden:

- insgesamt „offenbart sich ein recht prekäres und widersprüchliches Verhältnis der Eltern zur Schule“ (vgl. Ulich 1996, 135 mit Bezug auf Sass/Holzmüller 1982, 200ff);
- die „allermeisten Eltern bringen den Lehrern ihrer Kinder durchaus ‚Vertrauen‘ entgegen“ (bes. gegenüber den GrundschullehrerInnen) und dies trotz vielfältiger Probleme im Umgang miteinander (vgl. Ulich 1996, 136f mit Bezug auf Rolff u.a. 1992, 43f);
- der „Stellenwert von Schule im Bewußtsein der Eltern“ ist deutlich gestiegen, wie auch ihre „Informiertheit“ über Schule und ihre Ansprüche an sie „sehr zugenommen“ haben (vgl. Ulich 1996, 133);
- trotzdem, so stellt Schulz in einer Untersuchung fest, sehen Eltern eine „wesentliche Ursache“ des problematischen Verhältnisses zwischen Schule und Eltern in einem „Informationsdefizit“ auf Seiten der Eltern (vgl. Schulz 1995, 134);
- in der Einkindfamilie, die zunehmend die gesellschaftliche Wirklichkeit kennzeichnet, bündeln sich „alle elterlichen Hoffnungen und Bemühungen“ auf das einzelne Kind, nicht zuletzt auf seine schulische Laufbahn (vgl. Ulich 1996, 137f);
- Eltern kritisieren an Schule/LehrerInnen: z.B. nicht hinreichende „kindorientierte Haltung“; keine ausreichend „individuelle Förderung und Zeit für das einzelne Kind“; zu hohe „Leistungsanforderungen“ (ca. 40%); „ein Drittel bemängelt, die Schule achte zu wenig auf Disziplin und gute Umgangsformen, vermittele zu wenig Allgemeinwissen und Spaß an der Schule“ (vgl. Ulich 1996, 134f mit Bezug auf Sass/Holzmüller 1982, 50 u. Rolff u.a. 1994, 32);

¹Vgl. die entsprechenden Aufsätze und die jeweilige Literaturangabe in Grundschule 6/2001.

² Mit dieser Ablehnung von „pädagogischen Laien“ wird dem „Verlust generationsübergreifenden Lernens“ nach Burk/Claussen (1981b, 18) Vorschub geleistet.

- „Im Bereich der Grundschulen können sich die wenigsten (Eltern/HH) ihre Schulen und Lehrerinnen und Lehrer aussuchen, viele fühlen sich ihnen ‚ausgeliefert‘“, so Drews u.a. (2000, 214);
- die soziokulturellen Milieus von Eltern und LehrerInnen unterscheiden sich zumeist, wodurch sich Eltern teilweise überlegen und teilweise unterlegen (besonders solche nicht deutscher Herkunft) empfinden und so eine offen-konstruktive Kommunikation erschwert wird (vgl. Kuhle 2000, 20f);
- Eltern sind häufig LehrerInnen gegenüber nicht offen (besonders mit Kritik), „weil sie Angst haben, ihrem Kind zu schaden und weil sie die Erfahrung machen, dass Lehrer/innen sie für inkompetent oder sogar desinteressiert halten“ (vgl. Kuhle 2000, 22);¹
- nach Einschätzung von Nickel/Petzold kommen die meisten Eltern nur in die Schule, weil sie „pflichtgemäß“ zur Klassenpflegschaftssitzung, dem Elternabend und der Zeugnisausgabe erscheinen oder „weil sie als Helfer gebraucht werden“ (vgl. Nickel/Petzold 1997, 118);
- „die meisten Eltern mit schulpflichtigen Kindern“ sind nach Einschätzung von Ulich „durchaus hohen Belastungen“ ausgesetzt (z.B. durch „Hausaufgaben, Vorbereiten von Schulaufgaben, das Motivieren der Kinder und das Verarbeiten ihrer Enttäuschungen sowie Kontakte zu Lehrerinnen und Lehrern“)(vgl. Ulich 1996, 135).

Reformorientierte LehrerInnen

Im Folgenden rücken reformorientierte/innovative LehrerInnen und ihre Zusammenarbeit mit Eltern² in den Fokus. Dabei werden teilweise erhebliche Unterschiede zu den oben analysierten Untersuchungen zu LehrerInnen allgemein erkennbar.

Der hohe Stellenwert, den die Elternarbeit für Frau Esser besitzt, findet eine Entsprechung in einigen Publikationen,³ wenngleich mit unterschiedlicher Akzentuierung. Deutliche Unterschiede sind hinsichtlich der Offenheit, die Frau Esser den Eltern einräumt, festzustellen. Zwar ist für einige Autoren die Elterninformation bzgl. Konzept und Realisierung von OU und eine entsprechende Überzeugungsarbeit besonders relevant – so versteht etwa Wallrabenstein (1994) seine Veröffentlichung als „Ratgeber für Eltern und Lehrer“ –, eine direkte Thematisierung von Offenheit gegenüber den Eltern erfolgt allenfalls randständig.

Einige wenige **konzeptionelle Ansätze** zur Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern im Kontext OUs sind publiziert worden:

Wallrabenstein (1994) legt mit seiner Publikation zur Offenen Schule und dem Offenen Unterricht einen „Ratgeber für Eltern und Lehrer“ vor. Dabei geht es ihm um Informationen über die „Lernmöglichkeiten“⁴ und „unterschiedlichen Lebenswelten“ von Kindern (Wallrabenstein 1994, 20), die Darstellung von Konzepten, Modellen und Erfahrungen zu/mit OU, aber auch um einen wechselseitigen Lernprozess zwischen Eltern und LehrerInnen (a.a.O., 188ff). Einer Auflistung von kritischen Einstellungen von Eltern, die traditionellen Vorstellungen über Schule/Unterricht verhaftet sind, fol-

¹ Vgl. als Beispiel für Elternängste die Schilderung einer Mutter (Grundschule 6/2001, 20).

² In Einzelfällen arbeiten auch Großeltern mit der Schule zusammen, da sie oft mehr Zeit als die berufstätigen Eltern haben (vgl. Schäfer 2000, 137).

³ In der Mehrzahl der Veröffentlichungen zu OU werden Eltern nicht oder allenfalls randständig thematisiert. Dies gilt besonders für konzeptionelle Publikationen.

⁴ Ein konkretes Beispiel benennt Borsum (1979, 135f), wenn er fordert, dass Eltern Einsichten in die „enorme Lernleistung“ der Kinder etwa über Ausstellungen am Ende eines Projektes etc. eröffnet werden sollten.

gende Beispiele, in denen Eltern sich einmischen und für OU Partei ergreifen gegenüber LehrerInnen, die ihrerseits traditionelle Unterrichtsformen praktizieren. Als Konsequenz aus einer solchen in der Schulwirklichkeit häufig anzutreffenden Spannung, so Wallrabenstein, fordert er eine „Kooperation mit der Zielsetzung ‚Voneinander lernen‘“ (a.a.O., 197). Dies muss nach seiner Einschätzung „in Analogie zu der grundlegenden Lernauffassung im Offenen Unterricht gesehen werden“ und „gelingt eher in gegenseitiger Akzeptanz unterschiedlicher Interessen [...]“ (a.a.O., 198). Wallrabenstein konkretisiert für die Zusammenarbeit eine Reihe wichtiger Verhaltens- und Handlungsempfehlungen für Eltern und LehrerInnen. Verständnis bzw. Offenheit für Bedenken und Ängste von Eltern gegenüber einer Schul-/Unterrichtsform, die sie nicht kennen, wird ebenso wie Offenheit der LehrerInnen gegenüber solchen Elternfragen und Elternproblemen, die nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Öffnung des Unterrichts stehen, lediglich im Ansatz erkennbar.

Auch Borsum (1979, 135f) fordert, dass sich Elternarbeit „wichtige Prinzipien des offenen Unterrichts zu eigen macht: Beteiligung, echte Mitbestimmung der Eltern, symmetrische Kommunikation“. Vergleichbar argumentieren auch Drews u.a. (2000, 227), wenn sie als wesentliche Voraussetzung einer „partnerschaftliche(n)“ Zusammenarbeit den Abbau der „Machtökonomie“ des Systems Grundschule“ betonen.

Benner/Ramseger (1981) widmen in ihrem Erfahrungsbericht aus dem „Grundschulprojekt Gievenbeck“ ein relativ ausführliches Kapitel der „Elternmitwirkung“ (a.a.O., 166 ff). In der Schulkonzeption bildet die Zusammenarbeit von Eltern und Schule ein konstitutives Element, denn „Institutionelle Öffnung der Schule heißt also: Öffnung der Schule für die Eltern. Wie die Kinder und Mitarbeiter, sollen auch die Eltern die Möglichkeit haben, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu dieser Institution zu entwickeln“ (a.a.O., 166). Mit dieser Position stimmen sie mit der Haltung von Frau Esser völlig überein, auch sie fordert für die Eltern Möglichkeiten zur Identifizierung mit der Schule.

Weitgehend ist das Bemühen an dieser Schule um gegenseitiges Verständnis und den Abbau sozialer und affektiver Distanz zwischen Schule und Elternhaus. Dabei geht es nicht bloß darum, die Eltern zu informieren, „sondern ihnen Bereiche wirklicher Mitverantwortung für das Geschehen in der Schule zuzubilligen“ (a.a.O., 167). Hier kann das von Frau Esser angeführte Beispiel einer Mutter, die eigenverantwortlich über Monate eine Theater AG leitete, als Konkretisierung einer solchen „Mitverantwortung“ angesehen werden.

Für Peschel (2002a, 187ff; 2002b, 190ff; 2003b, 149ff) ist Elternarbeit im Kontext schulischer Reformen ebenfalls relevant. Er sieht für Eltern eine veränderte Rolle – in Analogie zur Rolle, die die Lehrperson in der Schule einnimmt: „vom Kontrollieren zum Impulsgeben“. Deziert ist er der Auffassung, dass Eltern (ebenso Verwandte und Bekannte) „sich möglichst weitgehend aus dem Lernen der Kinder“ heraushalten sollen (und teilt dies so den Eltern auch mit; Peschel 2003b, 361).

Insgesamt steht bei ihm die Elterninformation im Vordergrund, denn er konstatiert, dass man mit OU „sehr viel“ von den Eltern „fordert“ und ist darum bemüht „Vertrauen in das ungewohnte Konzept“ zu erreichen. Detailliert beschreibt er Aspekte der

Elterninformation zu Lernverständnis und Konzept und hebt – stärker als Frau Esser – mögliche familiäre Konflikte als Folge von Differenzen zwischen der häuslichen und der schulischen Erziehung¹ sowie besonders das häusliche „Stützen und Herausfordern“ (als „Vorgaben“, die er als Lehrer den Eltern macht; a.a.O., 152f) gegenüber einer tradierten „Nachhilfe“ hervor.

Peschel betont zudem – ebenso wie Frau Esser – die positiven Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung im Unterricht, allerdings „unterliegt ihr Einbezug denselben Vorgaben, wie sie ihnen für die Betreuung zu Hause gemacht werden“ (a.a.O., 153; auf eine Konkretion durch entsprechende Unterrichtsdeskriptionen verzichtet Peschel).

Offenheit für elterliche Mitwirkung oder gar Mitbestimmung am Konzept des Unterrichts (wie von einigen Autoren gefordert (s.o.) sowie für Sorgen und Probleme, die jenseits von Fragen des OUs liegen und die für Frau Esser in vielen Gesprächen von hoher Bedeutung sind, werden von Peschel nicht angesprochen.

Eine Vielzahl von **Erfahrungsberichten** und einige **Forschungsergebnisse** liegen zur Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern im Kontext OUs inzwischen vor.

Entgegen der oben erwähnten allgemeinen Einschätzung von Drews u.a. (2000, 224f), wonach sich gegenwärtig das Verhältnis zwischen Eltern und Schulen/LehrerInnen als „problembeladen und konfliktreich“ darstellt, berichten zahlreiche innovative Grundschulen von einer sehr positiven diesbzgl. Zusammenarbeit. Wenngleich diese Schulen nicht repräsentativ in der deutschen Grundschullandschaft sind und die Darstellung ihrer Erfahrungen häufig die jeweilige Sicht der Schule wiedergibt (Selbsteinschätzung), so zeigen sie doch eine Vielfalt von durchaus realisierbarer Offenheit auf.

Positiv zu werten sind die Ergebnisse einer Studie von Holtappels (1998, 48f) „über niedersächsische und hessische Grundschulen, die als ‚Volle Halbtagschulen‘ bzw. mit festen Öffnungszeiten“ geführt werden. In 55% dieser Schulen (n=123) „gestalten neben den Lehrkräften auch andere Personen den Schulalltag mit. Eltern liegen hier mit 44% deutlich vorn“. Außerdem wirken bei 31% der befragten LehrerInnen (n=268) Eltern häufig, teilweise sogar regelmäßig, im Unterricht mit. Diese relativ hohe Elternbeteiligung an der schulisch-unterrichtlichen Arbeit kann nach unserer Einschätzung damit erklärt werden, dass sich die betroffenen Schulen durch eine „innovative Lernkultur“ auszeichnen, so Holtappels, und damit nicht als typisch anzusehen sind.

Im Rahmen einer Fachtagung des Grundschulverbandes 1999 stellten 57 Teilnehmer-schulen am GVS-Praxispreis ihr Schulprofil und teilweise ihre Erfahrungen vor (Bartnitzky u.a. 2000, 41ff). Der Schwerpunkt lag dabei auf der Mitwirkung von Eltern im Unterricht sowie der Entwicklung der Schulen. Soweit die Eigenberichte der Schulen erkennen lassen, „entdeckten“ die LehrerInnen schon bald, „wie hilfreich die Einbeziehung der Eltern“, durch Mitwirkung im Unterricht, Demokratisierungsformen, gegenseitige Informationen, Kooperationen bei der Gestaltung von Schulgebäude und -hof, dem Betreiben von Bibliotheken, der Mithilfe bei Festen, der Lösung von Erzieh-

¹ Vgl. die Ausführungen von Hanke (1997, 176ff) zu kulturellen, ethnischen und sozialen Unterschieden in der Elternschaft.

ungskonflikten, dem Abbau gegenseitiger Hemmschwellen etc. für alle Beteiligten, insbesondere die Kinder, sein kann.¹

Noch weitergehend ist die Beteiligung von Eltern in dem folgenden Fall einer neu eingerichteten Schule (Wolf 1996, 22ff): „Die Schulplanung beginnt. Sie zeigt einen ungewöhnlichen Verlauf: Eltern der benachbarten vorschulischen Einrichtungen schließen sich zu einer Elterninitiative zusammen und beantragen auf parlamentarischem Weg die Einrichtung einer Integrationsschule und Beteiligung an den Planungen für diese Schule. Mehr als zwei Jahre arbeitet diese Elterninitiative intensiv, um über parteipolitisches Gezänk hinweg ihrer Idee zum Durchbruch zu verhelfen. Allein dieses Bemühen ist ein Lehrstück im Einüben von Demokratie par excellence: Vorstellungen, Meinungen, Wünsche vieler werden aufgenommen und gebündelt. Auf dem Weg durch die politischen Gremien werden Mitstreiter gesucht und gefunden. Schließlich werden die Eltern bei der Entwicklung der pädagogischen Konzeption der Schule beratend mitbeteiligt. Die Elterninitiative geht im Lauf der Schulaufbau-Arbeit in einen Förderverein über. Er begleitet die schulische Arbeit ideell, organisiert gemeinsam mit der Elternvertretung Diskussionsabende, dokumentiert Erfolge und Probleme in Veröffentlichungen und stellt damit immer wieder Schulöffentlichkeit her.“

In ihren Erfahrungsberichten zur Elternarbeit, den Elternabenden, der Beratung und den informellen Kontakten bei Festen und Feiern konkretisieren Benner/Ramseger (1981) ihre Konzeption (s.o.). Abgesehen von Unterschieden, die auf Spezifika des Projektes Gievenbeck zurückzuführen sind, bieten diese Berichte auffallend viele Parallelen zu den Ausführungen zur Elternarbeit bei Frau Esser. Allerdings, im genannten Projekt wurde eine organisierte Elternhospitation angeboten – wenngleich von den Eltern eher zurückhaltend genutzt –, die in dieser Form von Frau Esser nicht thematisiert wird. Zwar haben auch bei ihr Eltern grundsätzlich die Möglichkeit, im Unterricht zu hospitieren. Dies hat aber nicht den gleichen Stellenwert wie in Gievenbeck und fand auch während der dokumentierten Unterrichtsbesuche nicht statt. Die häufige Anwesenheit von Eltern während der täglichen Gleitzeit bei Frau Esser hat eine grundsätzlich andere Funktion und dient dem Austausch zwischen Eltern und der Lehrerin, der Beratung etc.

Sehr positiv sind auch die Erfahrungen der „Marktschule Ickern“ (Bartnitzky u.a. 2000, 47ff). Das dortige Kollegium versteht Öffnung gegenüber den Eltern als notwendige „Demokratisierung“ und „kontinuierliche gegenseitige Information“. In der Folge werden Eltern auf verschiedenen Feldern initiativ, entwickeln Projekte etc.

Der Grundschulverband (Grundschulverband Aktuell 67/99, 3ff) berichtet von Grundschulen, die zur Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens über Arbeitskreise, Stammtische, gemeinsame Fortbildungen etc. mit den Eltern gemeinsame „Erziehungskonzepte“ erstellen. Andere Schulen erarbeiten mithilfe von Eltern „Betreuungseinrichtungen“ und entwickeln ihre Schule (Schulprogramm) gemeinsam mit Eltern weiter.²

¹ Vgl. dort (Bartnitzky u.a. 2000) viele Beispiele u. Anregungen.

² Vgl. a. das Beispiel der Matthias-Claudius-Schule in Kaarst, wo den Eltern ein bemerkenswerter Rahmen für Eigeninitiative und Mitgestaltung eingeräumt wird (Grundschule 3/99, 57ff).

Anzuführen sind an dieser Stelle auch Fördervereine an zahlreichen Grundschulen, über die Eltern durch finanzielle Unterstützung und bestimmte Aktionen (z.B. einen Schul-flohmarkt) Einfluss auf Inhalte, Ausstattung etc. der Schule nehmen können.¹ Die Mitgestaltung von Schulhöfen durch Eltern (hier einmal vorwiegend Väter)² sowie die Betreuung von Schulbibliotheken durch Mütter sind weitere Möglichkeiten.³

Von einer nachsorgenden Elternarbeit an der Grundschule „Berg Fidel“ in Münster („praktiziert offene Unterrichtskonzepte“) berichtet Stähling (2003b, 58). An dieser Schule wird auch nach dem Übergang der Grundschüler zu den weiterführenden Schulen Kontakt zu den Eltern gehalten, um auf Elternabenden Rückmeldungen über Erfahrungen beim Übergang der Kinder zu erhalten. Wenngleich der Bericht lediglich eine Bestätigung der Grundschularbeit und partielle Kritik an den weiterführenden Schulen enthält, ist Offenheit des Kollegiums insofern angelegt, als dass Eltern sich (vermutlich) auch kritisch zu den an der Grundschule erarbeiteten Voraussetzungen und den Vorbereitungen des Übergangs äußern können. Auch Frau Esser hatte von solchen für sie wichtigen Rückmeldungen durch die Eltern berichtet (s. 4.2.3.1.7), ebenso Peschel (2002b, 259).

Über die zuletzt genannten Rückmeldungen hinaus ist ein Blick auf die Erfahrungen Peschels mit den Eltern seiner Schüler von Bedeutung, da er die zurzeit wohl radikalste Öffnung des Unterrichts an einer Regelschule praktiziert⁴ und in diesem Kontext der Elterninformation einen besonderen Stellenwert beimisst (s.o.).

Peschel antizipiert angesichts seines unkonventionellen Ansatzes Bedenken der Eltern. Da ihm aber deren grundsätzliche Akzeptanz wichtig ist, führt er bereits vor der Einschulung ausführliche Gespräche mit Eltern und Kindern sowie Informationsveranstaltungen durch und eröffnet im Anschluss daran den Eltern die Möglichkeit, sich gegen sein Konzept und damit auch gegen eine Aufnahme ihres Kindes in seine Klasse zu entscheiden (Peschel 2002b, 256ff; 2003b, 36ff).

Peschels Berichte zeigen, dass von dieser Möglichkeit niemand Gebrauch machte, zahlreiche Eltern aber trotz grundsätzlicher Zustimmung in den ersten Wochen und Monaten große Unsicherheiten hatten. Auch gab es (teilweise deutliche) Kritik an der aus der Sicht von Eltern mangelnden Disziplin, Ordnung und Ruhe im Unterricht. Peschel begegnete den Bedenken der Eltern mit Verständnis und baute ein dichtes Netz persönlicher Kontakte auf (Gespräche, Hausbesuche, Elternveranstaltungen, Elternbriefe, gemeinsame Feste etc.). Ganz außergewöhnlich ist die Intensität und Kontinuität der Elterninformation auf den genannten Wegen. So fanden z.B. in den ersten beiden Schuljahren in 4-6 wöchigem Rhythmus Elternabende statt. Im Mittelpunkt standen dabei die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen sowie des Sozial- und Arbeitsverhaltens. Die genannten Maßnahmen zur Information und nicht zuletzt die erfreuliche

¹ Vgl. dazu die Erfahrungsberichte und konzeptionellen Elemente bei Garlichs (2000a u. b) sowie den Erfahrungsbericht von Schäfer (2000, 133ff), die ihre Elternarbeit an der Bedeutung von „Schulgemeinde“ (Petersen) orientiert.

² Vgl. den Bericht von Spiegel (1997, 41ff) sowie den Hinweis auf die GrS „Am Bleiberg“, wo Väter beim Aufbau und der Einrichtung einer Schulküche halfen (Bartnitzky u.a. 2000, 47).

³ Vgl. Scheefer (1996, 187).

⁴ Soweit es sich um veröffentlichte Konzepte handelt.

Entwicklung der Kinder führten zu einer am Ende der Grundschulzeit schriftlich ausgesprochenen insgesamt sehr positiven Einschätzung des peschelschen Konzepts durch die Eltern (die Eltern würden ihre Kinder wieder in den Unterricht von Peschel geben), besonders aber des Engagements des Lehrers Peschel. Eine Mutter drückt dies so aus:

Lieber Herr Peschel,
erst einmal möchte ich Ihnen ein großes Kompliment aussprechen. Sie kann man wirklich als Pädagoge bezeichnen (was mittlerweile bei den Lehrkräften eine Ausnahme geworden ist). Ich glaube, man trifft kaum einen Lehrer, der sich mit so viel Engagement für seine Klasse („Kinder“) einsetzt.
Sie waren immer für uns Eltern oder auch für die Kinder da, wenn es ein Problem zu besprechen gab. [...]
Ich bin froh, dass Natalie sich so entwickelt hat. [...]
Ich fand es toll, wie schnell die Kinder schreiben und lesen konnten. Ich würde diese Lehrmethode (lautgetreu schreiben etc.) auf jeden Fall weiter empfehlen. Auch wenn ich mir anfangs nicht vorstellen konnte, dass das klappt. Aber man sieht ja den Erfolg.
In Mathematik haben Sie Natalie auch gut aufgefangen. Bin mal gespannt, wie das in der neuen Schule weiter geht. Verbessern würde ich an dem Konzept, dass die Kinder lernen sauberer zu arbeiten etc.
Ich wünsche Ihnen für die Zukunft, dass sie wieder etwas mehr Privatleben haben.
Vielen Dank, dass Sie sich 4 Jahre so gut um meine Tochter Natalie gekümmert haben (Peschel 2003b, 429).

Fragt man nach Offenheit in der konkreten Zusammenarbeit zwischen Peschel und den Eltern, so sind zunächst das gegenseitige Verständnis und die beispiellose Transparenz seitens des Lehrers anzuführen. Auch sind die Eltern an Festen und besonderen Veranstaltungen beteiligt. Anders sieht dies auf dem Terrain der gemeinsamen programmatischen Arbeit aus. Hier werden den Eltern lediglich im Bereich der Hausaufgaben Mitsprache-/Mitbestimmungsmöglichkeiten (nach hartnäckigem Drängen) eingeräumt, nicht aber bzgl. des Unterrichtskonzepts (Peschel 2002b u. 2003b).

Grundsätzlich anders als die positiven Berichte sowie die angeführten Intentionen sind die Erfahrungen in der Elternarbeit des Kollegiums der Sonnenbergschule (Combe/Buchen 1996, 38ff). An dieser Grundschule, die sich im Untersuchungszeitraum noch am Beginn eines Reform- resp. Öffnungsprozesses befindet, dominiert die Minderheit der „Mittelschichteltern“ (ca. 20%) über die Mitbestimmungsgremien die gesamte Elternarbeit und bringt ihre Zweifel an dem Reformmodell zum Ausdruck „nach dem Muster: ‚Lernen die Kinder an dieser Schule auch genügend?‘“. Diese Eltern sind nach Einschätzung der LehrerInnen „in hohem Maße sensibilisiert für ‚Fehlleistungen‘ der Schule, was die äußerlich sichtbaren Leistungsfortschritte ihrer Kinder anlangt. Möglicherweise sei ihnen auch die ‚Vereinnahmung‘ ihrer Kinder durch ein ‚Schulleben‘ gar nicht recht“. Das offensichtlich vorhandene gegenseitige Misstrauen findet nicht zuletzt in der Aussage von LehrerInnen seinen Ausdruck, wonach „ein relativ großer Anteil der Eltern eigentlich gar nicht genau wissen dürfte“, was in der Schule ablaufe. Als besonders problematisch erweist sich das Feld der Leistungsbewertung. Hier bevorzugen die LehrerInnen die Entwicklungsberichte, müssen aber aus ihrer Sicht einen „ständigen Kampf“ gegenüber den Eltern hinsichtlich des „Mythos der Prüfungsrituale“

führen. Dies alles führt dazu, dass bzgl. der Eltern „kaum von einem nennenswerten Unterstützungssystem gesprochen werden kann“ (Combe/Buchen 1996, 42).

Schönknecht (1997, 134ff) kann in ihrer Untersuchung u.a. die Bedeutung von Elternarbeit für die von ihr befragten „innovativen LehrerInnen“ herausarbeiten (ihre Ergebnisse werden im Wesentlichen durch unsere Fallanalyse u. die Mehrheit der oben aufgeführten Erfahrungs-/Forschungsberichte bestätigt; vgl. a. Reimers 1996, 191f, 208). Als allgemeines Resultat sieht es Schönknecht an, dass für reformorientierte LehrerInnen Elternarbeit „wichtig“ ist (Schönknecht 1997, 136) und sie „in der Elternarbeit andere als die üblichen Wege beschreiten, was sich vor allem in der Intensität (sehr viel) und der Gestaltung (sehr offen) zeigt“ (a.a.O., 216).¹ Dies entspricht in allgemeiner Form unseren Erkenntnissen zur Haltung und Praxis von Frau Esser. Sie hatte in einem Zeitraum von vier Wochen an 80% der Unterrichtstage Kontakte mit Eltern, vorwiegend mit Müttern. Frau Esser teilt auch die Einschätzung der befragten LehrerInnen bei Schönknecht, dass sie mit zunehmender Berufserfahrung sicherer in der Elternarbeit werden und die Unterstützung (etwa bei Projekten) durch Eltern überwiegt – evtl. auch als Ausgleich für mangelnde kollegiale Unterstützung –, gegenüber den belastenden Momenten durch kritische oder indifferente Eltern.

Wie schon für LehrerInnen allgemein dargestellt, sehen innovative LehrerInnen den „Leistungsdruck“, der durch die „Selektionsfunktion vor allem in der dritten und vierten Klasse und durch leistungsorientierte Eltern“ erzeugt wird als eine besondere Belastung an. Dies stellt auch ein Problem für Frau Esser dar, die sogar der Meinung ist, in Einzelfällen Kinder vor dem Erwartungsdruck ihrer Eltern schützen zu müssen.

Dieser von den LehrerInnen in der Befragung von Schönknecht (1997, 171) empfundene Leistungsdruck hat mittelbare Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. Häufig sehen diese LehrerInnen dadurch eine Einschränkung ihrer „Freiheiten“ bzw. des unterrichtlichen „Gestaltungsspielraum(s)“. Dieser Zusammenhang kristallisiert sich auch bei einer Untersuchung von Brügelmann (1997a, 24f) für einen (geringen) Teil der LehrerInnen heraus. Danach geben ca. 10% der befragten LehrerInnen an, dass „Probleme mit den Eltern“ für sie eine Behinderung bei der Umsetzung der eigenen Ansprüche eines offenen Unterrichts darstellen.²

Als problematische Felder erweisen sich bei den befragten LehrerInnen ebenso wie bei Frau Esser und anderen innovativen LehrerInnen (s.o.) die notwendige Überzeugungsarbeit für Offenheit in Schule/Unterricht³ sowie die Notengebung. Gemeinsam ist ihnen auch die Erfahrung, dass begeisterte Schüler und ein bereits vorhandener positiver Ruf als LehrerIn die Arbeit auf den genannten Feldern erleichtert.

Die Analyse der Elterngespräche von Frau Esser ergab, dass auch Bereiche angesprochen werden, die über den (engen) Rahmen von OU/Schule hinausgehen und auch private Themen zum Inhalt haben. Dies wird teilweise auch von den LehrerInnen bei

¹ Vgl. a. die oben schon angeführten entsprechenden Befunde der Befragung von Holtappels (1998, 48f).

² Dieser Wert ist allerdings gegenüber anderen ‚Behinderungen‘ wie ‚Vorgaben der Schulpolitik‘ (36%) und ‚Grenzen in der Lehrperson‘ (26%) relativ gering (Brügelmann a.a.O., 24).

³ Dies beklagen viele LehrerInnen auch in der Untersuchung von Drews u. a., z.B. dass sie stets ‚Eltern von Vorhaben überzeugen‘ müssen, ‚d.h. dass man durch Freiarbeit, durch Projekte auch etwas lernen kann‘ (Felger-Pärsch 2002, 108). Vgl. a. Noll (2002, 207).

Schönknecht praktiziert, wenngleich offensichtlich auf Erziehungsfragen im Elternhaus beschränkt. Als ein besonderes diesbzgl. Angebot einer Lehrerin bei Schönknecht ist die Einrichtung einer Elternbibliothek anzusehen (mit Erziehungsliteratur wie etwa dem Ratgeber mit dem Titel 'Die kleinen Tyrannen').

Für die Elternarbeit werden bei Schönknecht zahlreiche aus Sicht der befragten LehrerInnen wichtigen Aspekte benannt, die sich teilweise *expressis verbis* oder in ähnlicher Form auch bei Frau Esser und anderen innovativen LehrerInnen finden:

- auf der intersubjektiven Ebene: Eltern offen und ehrlich begegnen, sie auch auf der Gefühls-ebene ernst nehmen und evtl. Ängste thematisieren
- auf der institutionell-organisatorischen Ebene: Eltern gründlich informieren, für Transparenz sorgen, die Informationen anhand konkreter Beispiele und Materialien und nicht primär theoretisch gestalten (vgl. für die WP-Arbeit Huschke/Mangelsdorf 1988, 88) sowie eine intensive Elternmitarbeit bei schulisch-unterrichtlichen Vorhaben (etwa bei einem Theaterprojekt) realisieren.

III. Zusammenfassung¹:

- innovative LehrerInnen, reformorientierte Schulleiter sowie konzeptionelle Autoren erwähnen ausdrücklich, dass sie Eltern allgemein und als Gesprächspartner „ernst“ nehmen und ihnen zudem Möglichkeiten zur Identifizierung mit 'ihrer' Schule eröffnen;
- innovative LehrerInnen äußern, dass für sie Elternarbeit „wichtig“ ist und beschreiben bei dieser „andere als die üblichen Wege“, was sich „vor allem in der Intensität (sehr viel)“ und der „Gestaltung (sehr offen) zeigt“ (Schönknecht 1997, 216);
- einige der innovativen LehrerInnen und konzeptionelle Autoren vertreten die Auffassung, dass es eine strukturelle Analogie zwischen offener Schule/offenem Unterricht und der Elternarbeit geben müsse: „Beteiligung, echte Mitbestimmung der Eltern, symmetrische Kommunikation“ (Borsum 1997, 135f);
- innovative LehrerInnen fühlen sich gezwungen, ihre Reformen von Schule/Unterricht gegenüber den Eltern zu rechtfertigen; dabei äußern viele der LehrerInnen Verständnis für Bedenken und Ängste der Eltern hinsichtlich einer ihnen fremden Schul-/Unterrichtsform; sie sind um eine intensive Überzeugungsarbeit bemüht, andere sehen darin eine Behinderung ihres Veränderungsprozesses oder spüren einen deutlichen Druck durch Eltern;
- wie LehrerInnen allgemein (s.o.), so erleben innovative LehrerInnen – evtl. sogar in stärkerem Ausmaß – den Leistungsdruck seitens vieler Eltern, besonders im Kontext der Selektions-/Übergangsthematik im dritten und vierten Schuljahr;
- innovative LehrerInnen erfahren Eltern teilweise durchaus als „belastenden Faktor“, überwiegend aber als „unterstützenden Faktor“, manchmal auch als Verbündete und in der Abwehr kollegialer Kritik;
- innovative LehrerInnen sind meist offen für die Mitarbeit von Eltern in Schule/Unterricht, im Gegensatz zur überwiegenden Mehrheit der LehrerInnen allgemein;

¹ Wir konzentrieren uns hier auf die Zusammenarbeit von innovativen LehrerInnen und Eltern.

- in Einzelfällen berichten innovative LehrerInnen von regelmäßigen Unterrichtshospitationen durch Eltern;
- ausgeprägt ist bei innovativen LehrerInnen die Offenheit resp. Bereitschaft für (intensive) Elterngespräche, ihre Gesprächskultur ist deutlich weiter entwickelt als die Beschränkung auf das „formale Minimum“, wie das bei LehrerInnen allgemein der Fall ist;
- in Einzelfällen – Frau Esser ist hier besonders hervorzuheben – zeigen sich innovative LehrerInnen auch offen für Gespräche mit Eltern über Inhalte, die deutlich den unterrichtlichen Rahmen überschreiten, und bieten ihre Informations- und Beratungsmöglichkeiten an;
- die Beteiligung von Eltern an der programmatischen Arbeit von Schul-/Unterrichtsreformen ist bei innovativen LehrerInnen allenfalls in Ansätzen erkennbar;
- Erfahrungsberichte innovativer Schulen zeigen, dass diese Schulen Offenheit den Eltern gegenüber deutlich positiv bewerten und sie häufig ein Spektrum realistischer Möglichkeiten entfalten.

Perspektivisch sollten, wie schon für Offenheit in der kollegialen Zusammenarbeit gefordert, auch Offenheit in der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern – insbesondere im Kontext von Reformen – zum Thema für weitere Forschungsvorhaben, konzeptionelle Publikationen, die Aus- und Weiterbildung sowie das Gespräch reformorientierter LehrerInnen werden. Die bislang erkennbaren Resultate lassen jedenfalls keine Zweifel daran aufkommen, dass von beträchtlichen Effekten für die Beteiligten (LehrerInnen, Eltern, Schüler) sowie die Reformprozesse als solche auszugehen ist.

Eine weitere Facette von Offenheit von Schule für Eltern empfehlen Faust-Siehl u.a. (1996, 208f) in Anlehnung an positive Erfahrungen in Großbritannien. Um „Eltern (bes. aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen und fremden Kulturen/HH) in ihren erzieherischen Funktionen zu stärken“ sollten innovative Schulen „neue Wege gehen und sich in ihren sozialen Formen öffnen“. Als Beispiele nennen sie eine „Teestube“, ein „wöchentliches Beratungsangebot“ sowie Zusammenarbeit mit städtischen und staatlichen Stellen (z.B. Sozialamt), um Eltern unterstützen zu können (s.u. 5.3.1.4).

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit in der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
(intersubjektiv) Offenheit als Haltung von LehrerInnen in der Zusammenarbeit mit Eltern für	<ul style="list-style-type: none"> - Gefühle und Erfahrungen von Eltern im Umgang mit Schule und LehrerInnen - Bedenken und Kritik der Eltern am Konzept des (offenen) Unterrichts bzw. seiner Umsetzung - Ängste und Sicherheitsbedürfnisse der Eltern bzgl. der Lernprozesse/-erfolge ihrer Kinder - Erziehungsprobleme der Eltern - familiäre Konflikte als Folge von Differenzen zwischen der häuslichen und (veränderten) schulischen Erziehung - Rückmeldungen über die Nachhaltigkeit (besonders an den weiterf. Schulen) der Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Grundschule - private/persönliche Fragen/Probleme von Eltern

Offenheit als Haltung von Eltern in der Zusammenarbeit mit LehrerInnen für	<ul style="list-style-type: none"> - schulische Belange und Veränderungen - unterrichtliche Belange und Reformen - die Unterstützung schulischer Bemühungen und Intentionen (etwa zum Aufbau positiver Arbeitshaltung einzelner Kinder oder einer veränderten HA-Praxis) - für Wünsche, Bedenken etc. anderer Eltern
(organ./institutionell) Offenheit als regelmäßige, verlässliche Gesprächs- und Informationsangebote durch	<ul style="list-style-type: none"> a) Form <ul style="list-style-type: none"> - in der täglichen Gleitzeit - nachmittags/abends - Elternabend/-sprechtage - telefonisch - Hausbesuche - schriftliche (Entwicklungs-)Berichte b) Inhalte <ul style="list-style-type: none"> - Informationen über das unterrichtliche Konzept (Transparenz) - verschiedene Beratungsaspekte (s.o.) - allgemeine Gespräche (s.o.) - Entwicklung der Schüler: fachliche Kompetenzen sowie Sozial- und Arbeitsverhalten c) besondere soziale Formen <ul style="list-style-type: none"> - Teestube/Cafeteria für Eltern - wöchentliches Beratungsangebot für Eltern - Herstellen von Verbindungen für Eltern zu Unterstützungssystemen (Sozialamt, Begabtenförderung etc.)
Offenheit in (demokratischen) Mitbestimmungsorganen (Elternabend, Klassen- u. Schullehrerbeirat, Schulkonferenz, Förderverein) durch	<ul style="list-style-type: none"> a) Form: <ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung, echte Mitbestimmung, symmetrische Kommunikation b) Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung von Eltern an Vorbereitung und Durchführung von Elternabend und Elternbeiratssitzung - Beteiligung von Eltern an Entscheidungen für besondere Veranstaltungen (Feste, Klassenfahrten etc.) - Beteiligung von Eltern an Entscheidungen für die Anschaffung von Büchern, Medien, Materialien - Beteiligung von Eltern an Schulprogramm resp. Schul-/Unterrichtsreformen - Beteiligung von Eltern an der Gestaltung der Schule: Klassenraum, Schulgebäude, -hof, -garten - Beteiligung von Eltern an Entscheidungen zum Einsatz von Finanzmitteln - Entwicklung gemeinsamer Erziehungskonzepte - Möglichkeit für die Eltern, sich gegen ein Konzept OUs und die Aufnahme ihres Kindes in eine solche Klasse zu entscheiden
Offenheit für die Eltern als Mitwirkung in /Teilhabe an Schule / Unterricht durch	<ul style="list-style-type: none"> - Mitwirkung bei / Leitung von Projekten durch Eltern - Mitwirkung bei / Leitung von AGs durch Eltern - Mitwirkung bei / Leitung von Unterricht durch Eltern - Mitwirkung bei / Leitung von schulischen Festen und Veranstaltungen - Mitwirkung bei / Leitung von Spiel-, Sport- und Bewegungstagen - Mitwirkung bei / Leitung von Bibliotheken und Spielotheken - Mitwirkung bei / Leitung von Pausenspielen - Mitwirkung bei / Leitung von Computernutzung - Mitwirkung bei / Leitung von Schulkiosk und Mensa - Hospitationsangebote für Eltern - Beschaffung und Einsatz von Medien und Materialien im Unterricht

Tabelle (21): Realisierte und potentielle Facetten u. Aspekte der Dimension Offenheit in der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und Eltern

5.3.1.4 Offenheit von Schule für externe Experten, außerschulische Lernorte etc.¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Eine Offenheit von Schule für externe Experten, außerschulische Lernorte etc. fordert Frau Esser ausdrücklich; denn will eine zeitgemäße Schule den Schülern gerecht werden und ihnen ein adäquates Lernen ermöglichen, dann muss sie sich für externe Experten und außerschulische Lernorte öffnen, da LehrerInnen/Schule nicht über hinreichende Kompetenzen und *Lernwelten* verfügen, so ihre Einschätzung.

Mit einer solchen Öffnung rückt auch die Lebenswelt der Schüler in deren *Fragehorizont*. Sie beobachten gezielter ihre alltägliche Umwelt und stellen Zusammenhänge zu unterrichtlichen Themen her, erhalten Einblicke in weitere *Lernwelten* und *Berufsfelder* und begegnen anderen Menschen als *Experten*.

Diese Öffnung ist systematisch bei entsprechenden Themen einzuplanen (z.B. beim Thema Wasser ein Besuch im Wasserwerk oder im RU der Besuch einer Bibelausstellung).² Die Lehrerin sollte aber auch offen und flexibel im Unterrichtsalltag sein, wenn Schüler entsprechende Vorschläge machen (z.B. beim Thema *Wald* den Förster einzubeziehen oder den *Kanalbauer*, den Schüler auf dem Schulweg beobachtet haben, aufzusuchen und zu befragen).

Damit die konkreten Möglichkeiten von allen LehrerInnen der Schule systematisch genutzt werden können, wird eine Kartei mit außerschulischen Lernorten und Experten angelegt und allen zugänglich gemacht.

In den Daten zeigt sich eine weitere Variante von Offenheit: Der Arbeitsprozess mit externen Experten und an außerschulischen Lernorten bietet offene Räume für die Schüler. Zunächst haben sie grundsätzlich die Möglichkeit, entsprechende Ideen und Vorschläge zur Einbeziehung dieser Lernmöglichkeiten einzubringen (s. die oben genannten Beisp. von Förster und Kanalbauer). Sie werden zudem an der Vorbereitung beteiligt, indem sie etwa Fragen an die Experten vorformulieren. Während der Durchführungsphase sammeln sie eigenständig Gegenstände für die weitere unterrichtliche Untersuchung und Dokumentation (etwa Blätter u. Pilze) und führen freie Gespräche mit den Experten sowie untereinander.

Frau Esser zeigt aber auch deutlich Grenzen für diese Dimension der Offenheit auf. Bei vielen unterrichtlichen Themen sieht sie von der Sachstruktur her keine Möglichkeiten einer Einbeziehung externer Experten und außerschulischer Lernorte. Der Sachunterricht bietet in den Daten zwar zahlreiche Ansätze einer solchen Öffnung, die anderen Fächer treten demgegenüber allerdings deutlich zurück. Als weiteres Problem benennt sie die zeitliche Belastung, wenn man *ständig unterwegs* ist. Daher ist nach ihrer Einschätzung ein Besuch außerschulischer Lernorte etc. durchschnittlich einmal im Monat sinnvoll.³

¹Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1.5.

²Siehe die in 5.3.1.3 dargelegte Offenheit für die Mitwirkung von Eltern-Experten in Schule/Unterricht von Frau Esser.

³Darin stimmt Frau Esser mit der Mehrheit der von Brügelmann (1997a, 18) befragten LehrerInnen überein.

II. Sachstand und Diskussion

Die Forderung nach Ausweitung des schulischen Lernens über den Klassenraum hinaus, nach Einbeziehung außerschulischer Lernorte in die schulische Arbeit, hat eine lange Tradition, insbesondere bei reformorientierten Pädagogen. Exemplarisch seien hier lediglich J. J. Rousseau, B. Otto und E. Key genannt.¹

Ausgehend von dem phänomenologischen Konzept der „Lebenswelt“ (Husserl) fand das Anliegen lebensweltlicher Erfahrungen Eingang in die Pädagogik, besonders in die Reformpädagogik der ersten Jahrzehnte des zwanzigsten Jahrhunderts. Die Rezeption des husserlschen Ansatzes war allerdings größtenteils verkürzt, denn aufgenommen wurde vor allem „der zivilisationskritische Impetus des Lebensweltkonzepts: Gegen dogmatisches Wissen, Reglementierung und Zweckgerichtetheit schulischen Lernens wurde ‚unmittelbare Begegnung‘ und ‚lebendige Erfahrung‘ gesetzt“.² Übergangen wurde dagegen, dass für Husserl Distanz eine wesentliche Bedingung darstellte, „um subjektives Erleben kritisch reflektieren und neue Rationalitätsformen entwickeln zu können“ (Holzbrecher 1998, 38 mit Verweis auf Dieckmann 1994; vgl. a. Keck 1993b, 151). „Die gegenwärtige Diskussion um eine lebensweltorientierte Didaktik läßt Bemühungen erkennen“, so die Einschätzung von Holzbrecher, „subjektivistisch verengte und auf bloßes sinnliches Erleben gerichtete Position zu überwinden“ (a.a.O.).

Den sozialen Aspekt einer Öffnung von Schule betonte besonders der Plowden-Report (1967). Er beschreibt als eines von zwei grundlegenden Zielen für die Öffnung von Schulen (neben der Öffnung nach innen) eine Öffnung nach außen durch den Einbezug von Eltern und Sozialarbeitern in Unterricht und Schulleben zur Verbesserung der Lebens- und Lernsituation unterprivilegierter Kinder (Sörensen 2003).

Als eine der zentralen Dimensionen (gespeist aus unterschiedlichen Traditionen) wird eine Öffnung nach außen – als Ergänzung/Entsprechung einer Öffnung nach innen – dann seit Beginn der Diskussion um eine Öffnung von Schule und Unterricht thematisiert.

So forderte bereits 1979 Wagner als eine von fünf Dimensionen einer Öffnung von Unterricht: „Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule (z.B. Umwelt- oder Gemeinwesenbezug)“ (Wagner 1979, 175ff; zit. nach Knauf 2001, 104). Nach Salzmann (1993) ist die „Einbeziehung außerschulischer Lernorte aller Art“ expressis verbis „Ausdruck der Öffnung von Schule“. Für Wallrabenstein (1994, 69) heißt Öffnung u.a. ein „Lernen und Leben als ganzheitliche Erfahrung für Kinder in der Wechselbeziehung von Schule und Umgebung zu ermöglichen; Zugänge aus der Schule heraus zu den Gegenständen des Alltagsleben der Gemeinde und des Stadtteils zu eröffnen“. Auch die Bildungskommission NRW (1995, 82f) fordert, die „Bildungsressourcen des schulischen Umfeldes [...] unter dem Leitgedanken der ‚Öffnung von

¹ Vgl. Grass/Heilig (1986, 150).

² Abele (1999, 159) weist auf einen allgemeinen Bedeutungswandel hin. Ging es früher (sieht man einmal von einzelnen Reformschulen ab) primär darum, „den Kindern und Jugendlichen die Welt zu zeigen oder ihnen gar Erholung von der Stadt in der gesunden Natur zu ermöglichen“, so „geht es heute eher darum, die Schüler als Personen darin zu stärken, sich der allgegenwärtig auf sie eindringenden Medien-Wirklichkeit zu erwehren und ihre eigenen Erfahrungen entgegenzusetzen“. Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass der aktuelle Begründungsrahmen deutlich auszuweiten ist, wie im Verlaufe des Kapitels zu zeigen ist.

Schule“ für das von ihr angestrebte „neue Lernen“ zu nutzen. Drews u.a. (2000, 27f) sprechen in diesem Kontext vom Lernen im „Buch der Welt“, konkret vom Ernstnehmen der „kindliche(n) Lebenswelt“ und einer „Öffnung auf die Welt hin“.

Für Knauf (2001, 105) ist eines der drei Hauptziele von OU, Kindern „die ganzheitliche Erfahrung eines Zusammenhangs und einer Wechselbeziehung von Lernen und Leben“ zu ermöglichen, „indem Schule Erfahrungsbrücken zur natürlichen und sozialen, technischen und kulturellen Umwelt des Nahbereichs herstellt“. Das „Ernstnehmen veränderter Kindheit“ kann in der täglichen Unterrichtspraxis u.a. bedeuten, „durch Erkunden des Nahbereichs“ räumliche Zuordnungen anzubahnen resp. „Ganzheitlichkeitserfahrungen zu ermöglichen“, indem Projekte durchgeführt werden, „die auf Alltagsprobleme (z.B. Umwelt, Verkehr) bezogen sind und vielfältige Informationen und unterschiedliche Tätigkeiten vernetzen“.

Einen programmatischen Zusammenhang zwischen OU und einer Öffnung nach außen stellen, aus je unterschiedlicher Perspektive, sowohl Brügelmann als auch Holzbrecher fest.

Brügelmann (1998, 16) fasst publizierte theoretische Begründungsansätze für OU in fünf Grunddimensionen zusammen, von denen eine in der „institutionelle(n) Öffnung der Schule zur Lebenswelt der SchülerInnen hin [besteht], weil Lernen nicht mehr im alltäglichen Lebensvollzug aufgehen kann, aber von diesem her und wieder auf diesen motiviert sein muss“.

Holzbrecher (1998, 37) analysiert die vielfältigen Ansätze zur Schulöffnungspraxis und stellt dabei die Tendenz fest, „daß eine Öffnung der Schule nach außen und eine Veränderung der Lehr- und Lernformen im Unterricht sich wechselseitig bedingen.“

Ausgehend von Ausführungen Bönschs (1998, 288ff) und ergänzt durch weitere Autoren kann für diese Dimension der Offenheit von Schule ein über die bereits genannten Argumente hinausgehender, **bildungs- und lerntheoretischer Begründungsrahmen** entfaltet werden¹:

¹ Vgl. a. die Ausführungen von Jürgens (1997), Hameyer/Sandfuchs (2005) und Keck (1993a, 134ff), der die Schule als **einen** „Lernort im Netzwerk von Lernorten“ versteht und die Notwendigkeit sieht, auch andere Lernorte einzubeziehen, um „Bildungspotenzen dort ab(zu)holen, wo sie wirksam werden“. Darüber hinaus entwickelt Keck (1993b, 146ff) „Neue Ansprüche, neue Möglichkeiten“ für „Lernorte und Lebenswelten“, u.a. „acht goldene Regeln“ für eine lebensweltbezogene Lernortarbeit.

Im Übrigen sei an dieser Stelle auf die Grenzen - zum Teil lerntheoretisch begründet - für ein Lernen mit externen Experten und an außerschulischen Lernorten etc. hingewiesen, die neben Frau Esser auch von einigen Autoren aufgezeigt werden (vgl. z.B. Grass/Heilig 1986, 152; Burk/Claussen 1981b; Holzbrecher 1998). Holtappels (1998, 47) warnt vor einem „naive(n) Eintauchen in die Lebenswelt oder das lokale Umfeld“, denn „Erfahrungen und die Verarbeitung und Reflexion von Erfahrungen bedingen sich einander“. Zusammenfassend, auch mit Bezug auf Klemm u.a. (1985) sowie Rolff (1987), betont er: „Im Sinne einer Doppelorientierung schulischen Lernens hat Schule sowohl mit Distanz und Nähe zu tun: mit Rückzug in die pädagogische Provinz der schulischen Institution zwecks vorbereiteten Lernens, Analyse und Reflexion *und* mit Öffnung zur authentischen Wirklichkeit. Schulöffnung erfolgt also immer unter pädagogischem Vorbehalt“ (Rolff 1987, 217; vgl. auch Ipfling 1991, 38f). Auch Ziehe (2000, 23ff) warnt vor dem Mainstream des gegenwärtigen „Reformmilieus“, das fixiert ist „auf die Idee der Vereinigung von Schule und Leben, die sich demnach einstellt, daß die Schule ihre Differenzeigenschaften zur Alltags- und Lebenswelt einzieht. Dies ist“, so Ziehe, „die Idee einer pädagogischen Totalisierung“ zugunsten der Jugendlichen und

Zunächst sieht Bönsch auf einer sehr grundsätzlichen Ebene Öffnung von Schule als essentielles Pendant der „institutionsimmanenten Tendenzen der Verfremdung von Lebenswelterfahrung“ der Institution Schule. Diese Verfremdung ist Folge ihres gesellschaftlichen Auftrags, „Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen in zeitlich immer begrenzter Weise zu vermitteln“, was zu „codifizierten Curricula, zu formalisierten Abläufen und zur Vermittlung von systematisierten Wissensbeständen“ führt. Außerdem besteht ein Begründungsmoment von Schule „geradezu darin, ein Angebot der Reflexion, der Muße, des Innehaltens und des Universellen neben der häufig diffusen Alltagswirklichkeit zu machen. Das Problem, das dabei schnell auftaucht, ist, dass die Vermittlungsprozeduren als lebensfremd, nicht besonders sinnvoll und recht künstlich wirken, jedenfalls für die Gegenwart und Zukunft der Schüler/innen nicht sehr bedeutsam erscheinen“. Offenheit von Schule kann da als Brücke zwischen drinnen und draußen, zwischen formalisierten, systematisierten Lerninhalten und Alltagswirklichkeit fungieren. Damit wird gesellschaftlich relevantes und subjektiv bedeutsames Lernen gefördert. Es wird aber auch ein Beitrag zur Identitätsfindung und zum Kulturtransfer geleistet (vgl. a. Reinhardt 1991, 20).

Die Folgen der „Veränderten Kindheit“ (besonders „Verhäuslichung“, Zinnecker 1990; „Verinselung“, Zeiher/Zeiher 1994; „eingengegte Erfahrungsmöglichkeiten angesichts einer teilweise verschlossenen Erwachsenenwelt (besonders der Arbeitswelt) und geringer werdenden Naturbegegnungen“ sowie ein hoher Medienkonsum und eine wachsende „soziale Taubheit“) führen zu einer veränderten Funktion von Schule: Die „Ergänzungsfunktion“ weicht einer „Ersatzfunktion“, indem Schule die angedeuteten „Ausfälle“ zu ersetzen hat.¹ Dafür muss sich Schule gegenüber gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Räumen, Repräsentanten und Institutionen öffnen und den Schülern entsprechende Erfahrungen ermöglichen (Bönsch 1998, 289), eine Forderung, die auch Frau Esser deutlich formuliert.

Eine Orientierung an den Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler bedeutet im erfahrungstheoretischen Sinne allerdings mehr als eine bloß „topographische“ Öffnung von Schule, vielmehr ist eine „paradigmatische“ Öffnung notwendig. Schule ist für einen Prozess der „Bedeutungskonstruktion“ der Lernenden zu öffnen, der in einer Wechselwirkung zwischen „Erleben“ (hier mit Schwerpunkt außerhalb der Schule), „reflektierender Verarbeitung“ (mit Schwerpunkt innerhalb der Schule) und „eingreifendem Handeln“ (innerhalb und außerhalb der Schule) oszilliert (vgl. Holzbrecher 1998, 40). In diesem Prozess „entwickeln die Subjekte – im Verlauf ihres Lebens immer bewußter – ihre Erfahrungsstrukturen. Im Zentrum dieser Subjektarbeit steht die Auseinandersetzung mit inneren Widerständen, mit Unsicherheit und Krisenwahrnehmung, dialektisch verbunden mit der Arbeit an der Widerständigkeit der äußeren Welt“ (a.a.O.).

Eine Öffnung von Schule erscheint für Bönsch (a.a.O., 289) auch auf dem Hintergrund „veränderter Abnehmererwartungen“ geboten. Angesichts „rapider Veränderungen in

ihrer Alltagswelt.“ Er fordert dagegen die „kontextangemessener(e) [...] Konzeption einer schulischen Lernkultur, die aus der Anerkennung eines Differenzverhältnisses von Schule und Jugendwelten entwickelt wird“.

¹ Vgl. a. Palentien/Hurrelmann (2003, 8) und Schirp (2003, 47ff), der Prognosen über die künftigen Aufgaben von Schule erstellt.

der gewerblichen Produktion“, den ökonomischen Abläufen und im Dienstleistungssektor kann der grundsätzliche „Modernisierungsrückstand“ von Schule u.a. durch eine Öffnung in einem verantwortbaren Maß gehalten werden (ein Aspekt, der allerdings für die Grundschule kaum relevant erscheint).

Eine weitere ‚Rückstandsvariante‘, durchaus mit Bedeutung auch für die Grundschule, bringt Frau Esser ins Spiel. Sie ist der Meinung, dass LehrerInnen auf zahlreichen (Berufs-)Feldern nicht über hinreichende Kompetenzen und Lernwelten (Problemstellungen, Anschauungsmöglichkeiten, Problemlösungen ...) verfügen. Hier bieten außerschulische Lernorte und Experten ein vielfältiges Reservoir. Der Waldgang mit dem Förster kann als exemplarisch gelten: Schule ist weder in der Lage, das Ökosystem Wald mit seinen zahllosen Frag-Würdigkeiten für die Schüler nachzubilden (bei Frau Esser entdeckten Schüler im Wald etwa die für sie interessanten Kugeln von Gallwespen), noch die Fachkompetenz des Försters zu ersetzen (bei Frau Esser befragten die Schüler diesen nach forstwirtschaftlichen Aspekten).¹

Scheefer (1996, 185ff) sieht ein weiteres Defizit bei LehrerInnen, indem er die Bedeutung von Authentizität und Idealismus der Lehrpersonen für das Lernen der Schüler herausstellt. Diesbzgl. sieht er auf einigen Feldern einen Mangel bei LehrerInnen gegenüber außerschulischen Lehrpersonen. In einem Erfahrungsbericht schreibt er: „Die Idee war geboren: Was wir Lehrerinnen und Lehrer gar nicht oder nur sehr begrenzt können, was aber Schülerinnen und Schülern viel Freude macht, daß sie freiwillig und gern ‚dranbleiben‘, das können in vielen Bereichen genau diejenigen leisten, die sonst keinen Zugang zur Schule haben – eben Vereine und [...] auch Einzelpersonen, denen nur die Gelegenheit geboten werden muß, ihr Können weiterzugeben, die den Kindern und Jugendlichen authentisch begegnen in einer Sache, die die ihre ist und von der sie so überzeugt sind, daß sie sich einsetzen, um sie auch zur Sache anderer zu machen.“

Einen weiteren personenbezogenen Aspekt führt Schirp (2003, 55) an. Er ist der Meinung, dass Schulen, die sich dem Gemeinwesen öffnen (übrigens aus seiner Sicht mit Vorteilen für beide Seiten), „critical friends“ brauchen. „Critical“ sollten die Partner deswegen sein, damit erkennbar wird, ob das, was in der Schule fachunterrichtlich oder fächerübergreifend gelernt wurde, sich auch unter den kritischen Augen gesellschaftlicher Wirklichkeit als tragfähig erweist. ‚Friends‘ müssen die Partner ebenso sein. Sie sollten einen Blick dafür haben, was Schülerinnen und Schüler leisten können, und verstehen, wie und wo sie Anregungen für sachliche und fachliche Verbesserungen geben können“.

Gestaltungsspielraum für systematisch-kontinuierliche Einbeziehung außerschulischer Experten eröffnen den Schulen Ansätze wie das „Lehrbeauftragtenmodell“ (Baden-Württemberg). Im Rahmen dieses Landesmodells hat die einzelne Schule die Möglichkeit, Lehraufträge an Experten mit spezifischen Fähigkeiten zu vergeben. Die damit verbundenen Lehrangebote umfassen z.B. „Arbeitsgemeinschaften für Zaubern, Tönen, Flöten, Französisch, Computer oder Kunst“ (Müller-Zastrau 2004, 99).

¹ Auch die Bildungskommission NRW (1995, 100) regt an, die Rolle der Lehrerin/des Lehrers für den Lernprozess der Schüler bei bestimmten Lerninhalten (z.B. Ökologie, Gesundheitserziehung ...) durch „externe Spezialistinnen und Spezialisten“ übernehmen zu lassen.

Bönsch (1998, 290) sieht in der Öffnung von Schule zudem eine lerntheoretische Dimension durch die „Rückführung von abstraktem Wissen zur Auseinandersetzung mit Phänomenen“ sowie „die Umpolung des Lernens aus zweiter Hand (Bücher, Texte, mündliche Informationen) in handlungsorientiertes Lernen“. Klafki (1991, 166) vertritt die Position, dass „wissenschaftsorientiertes Lernen vom Schüler im allgemeinen nur dann produktiv verstehend, interesseweckend, weiterwirkend vollzogen werden (wird), wenn es von ihm als sinnvoll, als bedeutsam für die Entwicklung seines Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses, seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit verstanden wird“. Auch hier bietet eine offene Schule spezifische Chancen.

Lerntheoretisch sind außerdem aus Sicht von Jürgens (1997, 132f) Möglichkeiten für ganzheitliches Lernen (etwa emotionales, soziales, kreatives, visualisierendes Lernen) durch eine Öffnung von Schule evident. Dies unterstreichen Grass/Heilig (1986, 151) mit ihrem Hinweis, dass die Lernerfahrungen an außerschulischen Lernorten häufig in „Erlebnisse eingebunden“ sind, die mit „vielen Sinnen“ erfahren werden. Zudem betont Knauf (2001, 116) mit Bezug auf Aebli (1983) die Bedeutung personaler, lebensweltlicher Bezüge zu den Lernthemen für die Entwicklung eines problemlösenden Denkens. Ergänzend ist hier die Einschätzung Frau Essers anzuführen, dass durch eine Öffnung der Schule die Lebenswelt der Schüler in deren Fragehorizont rückt. Dies kann sowohl zu eigenständigen und von Schule unabhängigen Beobachtungen und Lernprozessen führen als auch Kontexte unterrichtlicher Themen für die Kinder erschließen.¹ Hinzuweisen ist außerdem noch auf die besondere Möglichkeit und zeitweilige Notwendigkeit eines fächerübergreifenden/-verbindenden Arbeitens an außerschulischen Lernorten.²

Ein weiteres lerntheoretisches Argument führt Holtappels (1998, 46) an. Außerschulische Lernorte bieten aus seiner Sicht methodisch vielfältig „offene Lernformen, insbesondere in projektartigen Lernarrangements über Formen wie Spurensuche, Werkprodukte, Ausstellungen [...]“. Damit ermöglichen sie „differenzierte Lernzugänge und Lernweisen und werden somit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebenszusammenhängen der einzelnen Schüler/innen gerecht“.

Grass/Heilig (1986, 150ff) sehen in der Tatsache, dass die Unterrichtsgegenstände am außerschulischen Lernort „konkret und nicht nur als Abbild oder Vorstellung“ (in ihren ökologischen, strukturell-funktionalen oder interaktiven Zusammenhängen) vorhanden sind, eine Reihe von Möglichkeiten für eine aktive Aneignung im Sinne eines handlungsorientierten Lernprozesses. Als Beispiele werden die Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven, die Wahrnehmung im tatsächlichen Betrieb und evtl. Hantieren und Umgehen genannt. Außerdem können die Schüler „an Ort und Stelle zeichnen und fotografieren“ sowie Vorort-Notizen machen und diese später weiter bearbeiten. Das eröffnet ein Lernen für die Schüler, „ihre Umwelt sowohl konkret als auch in Bildern und Symbolen zu erfassen und darzustellen; sie lernen, eine Darstellungsform in die

¹ Dass sich „Fragen und Antworten vor Ort durch das Aufeinandertreffen von Kind und Gegenstand von alleine einstellen, kann nicht in jedem Fall erwartet werden“, darauf verweisen Burk/Claussen (1981b, 21). Vielfach sind nach ihrer Einschätzung „entsprechende Vorarbeiten im Unterricht erforderlich“ (a.a.O., 22). Vgl. die insgesamt ausführlichen Darlegungen dieser Autoren zur „Methodik des Lernens außerhalb des Klassenzimmers“ (a.a.O., 21ff).

² Vgl. etwa Schenk (1993, 7) und Burk/Claussen (1981b, 40).

andere überzuführen [...]; und sie lernen, daß Bilder gemachte (= manipulierte) Bilder sind, daß Begriffe symbolisch-abstrakt sind, wie man zu Begriffen kommt und wie man mit Begriffen umgeht“. Wichtig erscheint zudem der Hinweis, dass das Gelernte in Einzelfällen auch „Anwendung und Prüfung“ erfährt. Die Lebenswelt fungiert in diesem Sinne als „Korrektiv“ (Keck 1993b¹), z.B. wenn im Unterricht hergestellte Nistkästen aufgehängt und ihre Nutzung beobachtet wird. Auch ist es möglich, Sachverhalte in „funktional(e)“ Kontexte einzubinden, etwa durch eine Vorsprache der Schüler beim Bürgermeister, um eine Spielplatzverbesserung zu erreichen. Außerschulische Lernorte bieten zudem aus Sicht von Grass/Heilig (1986, 151) – wie schon bei Frau Esser festgestellt – besondere „Chancen für ‘offene’ Lernprozesse, d.h. für Lernhandlungen, die nicht vorbereitet, nicht verabredet und ursprünglich nicht vorgesehen waren“ (teilweise prinzipiell nicht vorhersehbar sind). Das gilt nicht zuletzt auf der Beziehungsebene.²

Der Beziehungsebene kommt im Rahmen des sozialen Lernens eine besondere Bedeutung zu (s. 5.2.2.1.3). Schüler lernen sich selbst, ihre Mitschüler und die Lehrperson in anderen als den unterrichtlichen sozialen Situationen kennen. Sie machen damit und mit außerschulischen Personen Erfahrungen, die so im Raum der Schule nicht möglich sind. Nicht zuletzt sind in diesem Zusammenhang auch Klassenfahrten etc. relevant.

Mit der besonderen Chance, über ein Lernen außerhalb der Schule den Aufbau von „intrinsic(r) Motivation“ der Schüler zu fördern, führt Schenk (1993, 7ff) ein weiteres Begründungsmoment ein. Vor dem Hintergrund einer von ihm diagnostizierten „allgemeine(n) Unzufriedenheit mit Schule und Unterricht“ ist für ihn das „Verlassen des Schulhauses, das Aufsuchen außerschulischer Lernorte [...] eine fast zwangsläufige Maßnahme“. Hier kann der Freiraum entstehen, „den kindliche Neugier und exploratives Interesse brauchen. In diesem Freiraum können die Schüler ihre Vorerfahrungen optimal einbringen und neue Erfahrungen mit den vorhandenen verknüpfen. Dies gelingt dann besonders gut, wenn diese Erfahrungen möglichst nahe an der Lebenswelt der Kinder ermöglicht werden“. Dadurch wird bei den Kindern die Einsicht angebahnt, „selbstgewählte und wichtige Dinge zu tun“, eine wesentliche Voraussetzung zur Entwicklung einer intrinsischen Motivation.

Im Rahmen ihres (Grundschul-)Konzeptes „Demokratie Lernen“ misst Prote (2000a, 164f) einer „problemorientierte(n) Erkundung“ ausgewählter politischer Institutionen (etwa Gemeindeverwaltung und Umweltamt) eine wichtige Funktion zu. Es geht zunächst darum, dass die Schüler „Funktionsweise und Aufgaben“ entsprechender Institutionen kennenlernen. Sie sollen aber auch in die Lage versetzt werden, sie „im eigenen Interesse nutzen zu können“. Einen weiteren Aspekt von „Demokratie Lernen“ im Kontext von Offenheit einer Schule gegenüber ihrem Umfeld thematisiert Prote mit einem Fallbeispiel (a.a.O., 168): Ein Bauer tötet mit giftigen Chemikalien das Leben einer Wiese, die Prote vorher mit ihren Schülern besucht hatte, um Tiere und Pflanzen zu bestimmen. Daraus ergaben sich Diskussionen unter den Kindern, LehrerInnen und Eltern über die Frage: „Darf jede/jeder auf dem eigenen Grundstück machen, was sie/er will?“ Sowohl ein Gespräch mit dem Bauern als auch eine Demonstration im Dorf

¹ Vgl. bei Keck (1993b, 150) Regel 2 seines lebensweltbezogenen Lernens.

² Vgl. a. Burk/Claussen (1981b, 27,41).

folgten. Prote sieht darin „Möglichkeiten für demokratisches Lernen, das über den unmittelbaren schulischen Bereich hinausgeht und tatsächliche Veränderungschancen enthält“, indem Schülern entsprechende Gelegenheiten im Wohnumfeld eröffnet werden und zwar im „Sinne einer lokalen Partizipation“ (a.a.O., 165).¹

Diesen Aspekt unterstreicht auch Schirp (2003, 64ff) mit seiner Forderung nach Kooperation zwischen Schule, Institutionen und Behörden, um gemeinsam die „Lösung öffentlicher Aufgaben“ (z.B. den Abbau eines Schrottplatzes in Schulumgebung) zu betreiben. Er berichtet von „manchmal mühsame(n) und oft auch frustrierend(en) Kooperationen“ solcher Art, aber auch von einigen Städten und Gemeinden, die gute Erfahrungen gemacht haben und „gezielt den Kontakt zu Schulen suchen“. Für besonders geeignet hält er Kooperationen im „kulturellen und interkulturellen Bereich, in ökologischen Projekten und im sozialen Bereich“. Nach seiner Einschätzung machen Schüler dabei die Erfahrung:

- dass man ganz unterschiedliche Fähigkeiten benötigt, um mitgestalten und mitwirken zu können; deshalb ist Kooperation erforderlich;
- dass es sich lohnt, sich für eine Sache persönlich einzusetzen, und dass man oft einen langen Atem braucht, um Ziele zu erreichen;
- dass man das, was im Fachunterricht systematisch erarbeitet/vermittelt wurde, ´vor Ort` gebrauchen und anwenden kann;
- dass man nicht immer gleich die optimale Lösung eines Problems erreichen kann und dass man manchmal auch suboptimale Lösungen akzeptieren muss! (Schirp 2003, 65).

Außerdem muss sich nach Meinung Schirps Schule „öffnen und den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, das zu verstehen, was in ihrem lebensweltlichen Umfeld und in den Medien oft kontrovers, oft oberflächlich, oft einseitig, oft unvollständig dargestellt wird. [...] Dies gelingt um so eher, wo die Möglichkeit besteht, betroffene und beteiligte Personen und Gruppen in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, um neue, anders konturierte Überlegungen kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen“ (a.a.O., 60f). Nach Wallrabenstein (1996, 43) können sich Kinder bei aktuellen Anlässen in der Öffentlichkeit durchaus einmischen: „Sie fertigen Plakate, Texte, Bilder und Flugblätter an, mit denen sie ihre Meinung zu Problemen ihrer Lebenswelt öffentlich machen. Sie sind dann ´reif` für einen Standpunkt, wenn sie selbst betroffen sind: Schließung von öffentlichen Bücherhallen, Fremdenhaß, Verkehrsprobleme, Kinderelend in anderen Ländern und bei uns [...]“.²

In diesem Kontext erscheint der Einwand Reinhardts (1991, 23) wichtig. Er warnt davor, „Ausgangsimpulse und Rückkoppelungsmöglichkeiten“ auf die „unmittelbare Nachbarschaft der Schule“ zu begrenzen, um so nicht den „universalistische(n) Bildungsanspruch zugunsten eines erfüllten Provinzialismus“ aufzugeben. Konzeptionelle Überlegungen sind daher „altersangemessen zu definieren, indem die wachsenden

¹ Vgl. a. ihr Beispiel einer Beteiligung von Schülern bei der Schaffung von Radwegen in der Region (Prote 2000b, 37) sowie das Beispiel von Glaab (2002, 24ff) über eine erfolgreiche Initiative zur baulichen Sanierung eines Schulwegs. Siehe o. unsere Ausführungen zur Förderung von Sozialkompetenz (5.2.2).

² Vgl. a. die Kritik von Merk (2003, 95) an heutigen Schulen, die nach seiner Einschätzung „isolierte ´Biotop`“ bilden, obwohl die Schüler „jedoch in vielfältiger Weise mit dem lokalen Umfeld der Schule verbunden und in besonderem Maße von der Gestaltung des Umfeldes betroffen“ sind. Er setzt dagegen ein Konzept mit „außenwirkende(r) Partizipation“.

Verkehrskreise der Heranwachsenden und die zunehmend komplexer werdenden schulischen Inhalte dabei berücksichtigt werden“.¹

Einen anthropologischen Begründungsstrang für eine Öffnung von Schule skizziert Jürgens (1997, 133f) mit Bezug auf Salzmann (1989) und Mayer (1993). Dabei geht es um einen „personale(n) Bezug, der vom Kind zum Gegenstand am außerschulischen Ort entwickelt werden kann. [...] Mit dem Hineingehen in die Region, in den außerschulischen Nahraum, dem Aufsuchen von natürlichen Bereichen etc. werden Möglichkeiten eröffnet, um ‚Heimat‘ als Erlebnis und als Gegenstand zu erfahren, um als Person sich dieser gegenüber zu verhalten und ihr gegenüber Stellung zu beziehen“ (Jürgens 1997, 133). Ein solcher Prozess kann eine Spannung zwischen „Heimatbindung“ (jenseits aller politisch-ideologischen Deutungen) als Pendant zur „Welterfahrung“ aufbauen und so über die „emotionalen, kognitiven und pragmatisch-ethischen Beziehungen zum Nahraum“ als Voraussetzung einer „Horizontenerweiterung in Richtung Welt“ dienen sowie zur Orientierung, Identitätsfindung und insgesamt der Persönlichkeitsbildung der Schüler beitragen. „Öffnung von Unterricht und Schule zum Leben bietet somit ein für das Kind über den Sachbezug hinausweisendes Lernen, weil es entsprechend der eigenen subjektiven Gefühlslage emotionale Beziehungen und Bindungen zum außerschulischen Lerngegenstand entwickeln bzw. weiterentwickeln, vertiefen, modifizieren, neu bewerten oder auch unter- bzw. abbrechen kann“ (a.a.O., 133f).

Mit dem aufgezeigten Begründungsspektrum sind wesentliche Aspekte benannt, die eine Öffnung von Schule in der geforderten Weise bedeutsam für die Umsetzung des Allgemeinbildungskonzepts von Heymann (1996) erscheinen lässt. Heymann selbst deutet diese Dimension der Offenheit allerdings lediglich vereinzelt an (z.B. Heymann 1996, 116). Es ist u.E. nach den obigen Ausführungen evident, dass die allgemeinbildenden „Aufgaben“ („Lebensvorbereitung“,² Stiftung kultureller Kohärenz, Weltorien-

¹ Auch hier sei noch einmal auf die strukturellen Grenzen einer Schulöffnung gegenüber der „authentischen Wirklichkeit“ verwiesen (s.o.).

² Heymann (1996, 52ff) diskutiert – in Auseinandersetzung mit dem Qualifikationsbegriff der robinsohn-schen Curriculumtheorie – in diesem Zusammenhang die Differenz zwischen Qualifizierung und Bildung. Nach seiner Einschätzung darf sich Lebensvorbereitung „nicht auf die Vermittlung von Qualifikation beschränken [...], deren Nützlichkeit unmittelbar einsichtig ist, und zwar aufgrund ihrer nachgewiesenen Verwendbarkeit in zukünftigen Lebenssituationen“. Lebensvorbereitung, evtl. auch durch eine Öffnung von Schule unterstützt, würde durch ein bloßes „Zweck-Mittel-Denken“ eine entscheidende Verkürzung erfahren. Er schlägt vor, eine „Lebensvorbereitung im engeren Sinne“ („auf Handeln vorbereiten, das auf klar zu beschreibenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beruht“) und „eine Lebensvorbereitung im weiteren Sinne“ zu intendieren. Für letztgenannte ist es notwendig, den Heranwachsenden „Gelegenheit zu geben, in der Auseinandersetzung mit geistig herausfordernden Stoffen und Themen ihre individuellen Fähigkeiten und Kräfte soweit wie möglich zu entfalten. Sie werden dann auch auf die praktischen Anforderungen des privaten und beruflichen Lebensalltags hinreichend vorbereitet sein.“ Vgl. auch Heymanns ausführliche Erörterungen zur „Stiftung kultureller Kohärenz“ und „Weltorientierung“. Analog macht er darin deutlich, dass sich der Allgemeinbildungsauftrag von Schule nicht darin erschöpft, „vergangenheitsorientiert“ Kultur zu tradieren, sondern einen Beitrag zu einer „reflektierten kulturellen Identität“ zu leisten hat und „Weltorientierung“ nicht auf „Wissenschaftsorientierung“ reduziert werden kann. Vielmehr ist sie als „Einführung in konkurrierende Weltansichten“ und Auseinandersetzung mit „zentralen Zeit- und Weltproblemen“ (resp. „Schlüsselproblemen“; Klafki 1985) zu verstehen. Auch in diesem Sinne ist eine Öffnung von Schule u.E. durchaus relevant.

tierung, Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch, Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft, Einübung in Verständigung und Kooperation sowie Stärkung des Schüler-Ichs“) nicht zuletzt in einer sich in die Lebenswelten außerhalb des Klassenzimmers begebende und für externe Experten und kulturelles Leben öffnende Schule besondere Bedingungen der Möglichkeit finden.¹ Dies sei hier lediglich exemplarisch für die drei der genannten allgemeinbildenden „Aufgaben“ skizziert, für die eine Öffnung der Schule zunächst weniger naheliegend erscheint.

Für den „kritischen Vernunftgebrauch“ hebt Heymann (a.a.O., 97ff) – mit Bezug auf Resnick/Klopfer (1989) – die „Rolle der sozialen Umgebung“ hervor. Nach lerntheoretischen Erkenntnissen führt, so Heymann, „die Gelegenheit zu kooperativem Problemlösen und zur Bedeutungskonstruktion im Austausch mit anderen auch für die einzelnen Lerner zu besseren Erfolgen [...]. Von Belang scheint dabei zunächst die Gelegenheit zu sein, erfahrenere Problemlöser zu beobachten, wie sie Probleme angehen und Argumente konstruieren. Schon die aktive Beobachtung anderer erhöht die Chance, selbst effektive Denk- und Problemlösestrategien herauszubilden. Weiter wirkt sich die Möglichkeit zu einer arbeitsteiligen Problemlösung positiv aus, wobei die Schüler ihre unterschiedlichen Stärken einbringen können, die sich mitunter gut ergänzen. Am wichtigsten scheint jedoch zu sein, daß die Schüler wissen, daß alle Elemente des kritischen Denkens – Interpretation, Äußern von Zweifeln, Ausprobieren von Möglichkeiten, Einfordern rationaler Begründungen – sozial bewertet werden.“² Als „erfahrenere Problemlöser“, so ist zu folgern, können neben LehrerInnen und Schülern auch bzw. in Sonderheit außerschulische Experten fungieren (innerhalb oder außerhalb der Schulräume) und im gemeinsamen Diskurs kann eine alltagsgesättigte soziale Bewertung vorgenommen werden. Damit wird die Chance, die „Relevanz“ des „Wissensangebotes“ für die Schüler nachvollziehbar zu machen, erhöht.

Auch im Kontext der „Einübung in Verständigung und Kooperation“ (a.a.O., 110ff) erscheinen Aspekte einer offenen Schule relevant. So könnte zumindest ansatzweise ein „Dialog zwischen Experten und Laien“ gefördert werden, eine wesentliche Strategie dieses Aufgabenfeldes. Außerdem sieht Heymann (a.a.O., 116) u.a. in „außerschulische(n) Unternehmungen und Erkundungen, in denen die Notwendigkeit, sich miteinander abzustimmen, Hand in Hand zu arbeiten, von der Sache her besteht und nicht künstlich ‚pädagogisch‘ erzeugt werden muss“, die Möglichkeit einer „sozialen Praxis“, die besonders für die Einübung in und Gewährung von Verständigung und Kooperation wesentlich erscheint.

Nicht zuletzt ergibt sich ein Zusammenhang zur Aufgabe der „Stärkung des Schüler-Ichs“ (a.a.O., 117ff). Dazu leistet aus der Sicht Heymanns u.a. die Spezialisierung des einzelnen Schülers einen Beitrag. Hilfreich dafür ist es u.a., „den Unterricht für die außerschulischen Erfahrungen, Erlebnisse, Interessen seiner Schüler zu öffnen“, und das, „was seinen Schülern bedeutsam ist, ihre subjektiven Einsichten und Bedeutungszuschreibungen, einzubeziehen und mit den ‚offiziellen‘ Unterrichtsgegenständen zu verknüpfen“. Wenngleich hier von Heymann nicht ausdrücklich angesprochen, können

¹ Vgl. auch den entsprechend „erweiterten Lernbegriff“ der Bildungskommission NRW (1995, 82f).

² Vgl. a. bei Keck (1993b, 150) Regel 6 eines „Lebensweltbezogenen Lernens“ als „Lernen im Diskurs und Dialog, Lernen mit einem Visavis, einem oder mehreren Partnern“.

gleichwohl positive Effekte für das jeweilige „Schüler-Ich“ einer nach außen geöffneten Schule angenommen werden, da sich Möglichkeiten eröffnen, über die eine ‚geschlossene‘ Schule nicht verfügt (z.B. wenn ein Schüler – durchaus schon im Grundschulalter – seine besonderen Kenntnisse und Fertigkeiten, die er sich als Mitglied der NABU-Jugend angeeignet hat, bei dem außerschulischen Lernort „Feuchtbiotop“ einsetzen kann.).

Eine systematische und breit angelegte **empirische Forschung** steht für dieses Feld ebenso noch aus, wie für andere Dimensionen von Offenheit bereits festgestellt. Daher werden im Folgenden partielle Forschungsergebnisse kurz skizziert sowie Facetten und Aspekte aus Erfahrungsberichten und einzelnen Befragungen zusammengetragen.¹

Nach Einschätzung von Bönsch (1998, 290) gehört die Nutzung außerschulischer Lernorte zum „allgemeinen Repertoire der Schulen“. Zu einer differenzierteren Sicht gelangen Burk/Claussen (allerdings schon 1981). In einer begrenzten Befragung (1981c, 164ff)² zur Nutzung außerschulischer Lernorte finden sie zwar einerseits eine breite allgemeine Zustimmung zu deren Sinnhaftigkeit, andererseits aber auch eine Bestätigung ihrer skeptischen Ausgangsthese: Lernorte außerhalb der Schule werden „immer weniger und seltener in den Unterricht der Grundschule einbezogen“ und haben daher nur noch eine „Randbedeutung“ (so die Einschätzung von ca. 75% der Befragten; a.a. O., 165). Als Hauptbegründungen werden die angesichts der zu bewältigenden Stofffülle zu knappe Unterrichtszeit sowie Disziplin- und Organisationsprobleme angeführt (a.a.O., 180).

Holtappels (1998, 48f) fasst seine in unserem Kontext relevanten Ergebnisse einer (zeitnahen) Studie über niedersächsische und hessische Grundschulen, die als „Volle Halbtagschulen“ oder mit „festen Öffnungszeiten“ geführt werden, wie folgt zusammen: 36% der befragten Schulen (n=123) arbeiten mit außerschulischen Partnern zusammen (vorwiegend mit Bildungs- und Informationseinrichtungen wie Museum, Musikschule etc.). „In 55% der Schulen gestalten neben Lehrkräften auch andere Personen den Schulalltag mit“ („Eltern liegen hier mit 44% deutlich vorn; Experten, Fachpädagogen und öffentliche Institutionen gehören nur in wenigen Schulen zum Programm“). „Von den befragten Lehrer/innen (n=268) praktizieren [...] 61% Erkundungen und Exkursionen [...]“ und bei „31% wirken Eltern häufig, teilweise sogar regelmäßig, im Unterricht mit“.

Brügelmann (1997a) und Nohn (zit. bei Brügelmann a.a.O., 15ff) resümieren die Ergebnisse einer Befragung von LehrerInnen (n=ca. 500³) zu „Öffnung des Unterrichts: Definition, Anspruch und Realität“:

¹ Keinesfalls wird hier der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Grundlage für die im Wesentlichen auf Grundschulrelevanz (soweit möglich) beschränkten Aspekte bilden die von uns erhobenen Daten zu Frau Essers Arbeit sowie die in diesem Kap. angeführten Publikationen, insbesondere die im Zusammenhang der folgenden Beispiele genannten. Vgl. a. die Praxisberichte über Experten in der Schule in: Grundschule 11/2005.

² 68 GrundschullehrerInnen nahmen an dieser Befragung teil, und von Beginn an hatte man nicht den Anspruch, ein „empirisch verlässliches Ergebnis“ zu erreichen.

³ Vgl. Forschungsdesign sowie die variierenden Zahlen in unterschiedlichen Bereichen bei Brügelmann (1997a).

- 48% der LehrerInnen assoziieren u.a. mit dem „Stichwort ‘Öffnung des Unterrichts‘“:¹ „Einbeziehung außerschulischer Personen, Einrichtungen und Orte in die Arbeit mit Kindern“.
- 98% der LehrerInnen sind der Meinung (soll-Wert), dass mindestens einmal pro Monat die Möglichkeit bestehen sollte „Sachverhalte außerhalb der Schule zu erkunden“, und sehen auch ihre eigene Realisierung (ist-Wert) bei 98%; lediglich die Fremdeinschätzung (jeweils durch eine Referendarin) liegt um 20% niedriger, ist aber mit 79% immer noch relativ hoch (vgl. Brügelmann a.a.O., 14ff).

Eine statistisch repräsentative Aussage bzgl. der Praxis von Offenheit für außerschulische Experten, Lernorte etc. in Deutschland lässt sich aus den genannten Studien nicht ableiten. Zurückhaltend kann man davon ausgehen, dass die meisten LehrerInnen eine solche Öffnung für wichtig und sinnvoll ansehen, allerdings die Nutzung der vielfältigen Möglichkeiten demgegenüber vermutlich deutlich zurückbleibt. Anzunehmen ist ferner, dass reformorientierte LehrerInnen im Durchschnitt mehrmals jährlich einen außerschulischen Lernort aufsuchen. Experten (vorwiegend Eltern) gestalten dagegen etwas häufiger den Unterricht innovativer LehrerInnen mit.

Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass die hier thematisierte Dimension von Offenheit keineswegs in das Belieben der LehrerInnen/Schulen gestellt ist, sondern über Schulgesetze, Verordnungen etc. allgemein geregelt ist. So fordert etwa das hessische Schulgesetz (§ 16, Abs. 1-4): „Die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ist zu fördern“. Vorgeschlagen wird eine „Mitarbeit von Eltern und anderen geeigneten Personen im Unterricht und an Angeboten der Schule“ sowie eine Zusammenarbeit mit Vereinen, Kirchen, Kunst- und Musikschulen etc. Den Schulen wird zudem ermöglicht, Verträge mit entsprechenden Einrichtungen abzuschließen und finanzielle Verpflichtungen einzugehen, „soweit ihnen für diesen Zweck Mittel zur Verfügung stehen“.

Neben der schon klassischen Offenheit gegenüber **Experten und außerschulischen Lernorten** werden seit geraumer Zeit mit der **‘Gemeinwesenorientierung’** und der **‘Vernetzung mit anderen Institutionen’** zwei weitere Facetten diskutiert und partiell realisiert. Bönsch (1998, 290) ist hier der Meinung, dass „die Diskussion um die gemeinwesenorientierte Schule (Stadtteilschule, Nachbarschaftsschule) oder gar um die Vernetzung mit anderen Institutionen des Stadtteils/der Gemeinde noch nicht am Ende“ ist. Eher angemessen erscheint u.E. allerdings die Feststellung, dass diese Diskussion kaum richtig begonnen hat.²

¹ Fünf Aspekte wurden angeboten und eine Mehrfachnennung war möglich.

² In diesem Zusammenhang ist auf Konzept und Praxis der „Community Education“ zu verweisen (vgl. Göhlich 1997b, Holtappels 1998; Reinhardt 1991). Von Großbritannien und den USA ausgehend und dort auch bereits relativ stark etabliert, gibt es seit den 1970er Jahren auch entsprechend vereinzelte Projekte in Deutschland. Wie im angloamerikanischen Raum, so sind die entsprechenden Schulen auch in der BRD in „sozialkulturell krisenhafte(n) Gebieten“ mit einer ausgeprägten „Multikulturalität“ (vorwiegend in solchen des Ruhrgebietes und Berlins) angesiedelt. Nach Göhlich (a.a.O., 99) kann heute in der „Community-Education-Bewegung“ ein „eher reformistischer Ansatz, der sich auf Öffnung der Schule zum Stadtteil und auch schulisch praktizierte Multikulturalität beschränkt, von einem radikalen Ansatz unterschieden werden, der auf Entschulung setzt und das entscheidende Kriterium [...] in Gemeindeentwicklung und Partizipation der Bürger sieht“. Vergleicht man etwa die von Nisbett u. a. (1980; zit. nach Göhlich a.a.O., 101) entwickelten Merkmale entsprechender Schulen und die von Göhlich ausgeführten Positionen mit den von uns im

Erste Schritte in diese Richtung gingen einzelne Schulen allerdings schon frühzeitig. So etwa 1976 die „Hauptschule Kuppelnau“ mit ihrer Initiative zur Entwicklung einer „Offenen Schule“. Ziel war es, über nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften, Neigungsgruppen und Kurse für die Schüler eine „sinnvolle Freizeitbeschäftigung“ anzubieten, eine Möglichkeiten „soziales Verhalten in der Gruppe zu lernen und zu üben“, sowie besondere „erzieherische Möglichkeiten für die Kinder, die zu Hause keine Hilfe erfahren“ zu schaffen. Dabei ging man schon deutlich über den eigentlichen schulischen Bereich hinaus, indem etwa die Betreuung alter Menschen, die Zusammenarbeit mit Musikschule und Stadtbücherei sowie eine Einbeziehung von Eltern und Studenten vorgesehen wurden (Fauser 1986, 163ff, 222ff). Als Folge dieser Einzelinitiative und dem parallelen Bemühen der baden-württembergischen Landesregierung um ein „Aktionsprogramm zur Weiterentwicklung der Hauptschule“ wurde das später landesweit verpflichtend eingeführte „Erweiterte Bildungsangebot“ (EBA) für Hauptschulen entwickelt (a.a.O., 169).

Das Konzept einer **gemeinwesenorientierten Schule** geht über die Dimensionen des Modells der Kuppelnauschule und EBA hinaus und ist vor allem nicht auf Hauptschulen beschränkt. Nach Bönsch (1998, 290) ist unter einer gemeinwesenorientierten Schule zu verstehen:

[Eine] Öffnung der Schule am Nachmittag, am Abend, am Wochenende, in den Ferien für Freizeitangebote, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenhilfe, für ein Schülercafé, für Feste unter multikulturellem Aspekt, für eine qualitativ andere Elternarbeit (Beteiligung an der schulischen Arbeit, Seminare über Erziehungs- und Lebensprobleme)¹, aber auch kulturelle Veranstaltungen (Theater, Autorenlesungen, Handarbeitskreise, Informationen u.a.m.). Es handelt sich dann also nicht mehr um eine eher zufällige, temporäre, partielle Maßnahme, die Öffnung nach außen institutionalisiert sich. Die Schule wird zu einem kulturellen Zentrum für Kinder, Jugendliche, Eltern, Lehrer/innen und andere Interessierte. Sie verkürzt Distanzen und schafft neue soziale und kulturelle Bezüge, sie bietet Identifikations- und Kontaktangebote und die Chance, zum Lernen wieder ein positives Verhältnis zu gewinnen (Bönsch 1980, 290).

Folgenden dargestellten vier Facetten, so ergeben sich Übereinstimmungen, aber auch deutliche Unterschiede, besonders was den gegenseitigen Einfluss von Schule und Gemeinwesen, die Entwicklung des Gemeinwesens sowie die deutliche Ausrichtung auf „sozialkulturell krisenhafte“ und stark multikulturelle Gebiete betrifft. Göhlich (a.a.O., 100) weist allerdings darauf hin, dass es bei den entsprechenden Schulen in Deutschland weniger um Stadtteilentwicklung, sondern um Schulentwicklung geht und die Steuerung (etwa der Erwachsenenbildung an diesen Schulen) von den Schulgremien ausgeht (vgl. a. die Beispiele von Morehouse 1997, Treppte 1997, Fuchs/Marlow 1997). In den Niederlanden wird zurzeit an zahlreichen Schulstandorten das Konzept der „brede school“ (breite Schule) entwickelt. „Die ‚brede school‘ ist ein Netz von Unterricht und Jugendfürsorge für Kinder und deren Eltern. Es geht darum, einen praktischen Zusammenhang zustande zu bringen zwischen Schule und Umgebung. Ein Netz, das aus der Schule und anderen Partnern der Umgebung (kulturelle Einrichtungen, Sportvereinen, Polizei, Jugendbibliotheken usw.) besteht, mit der Zielsetzung, die aktive Teilnahme der Kinder am gesellschaftlichen Leben zu fördern, Kindern eine gute Tageseinteilung zu bieten, eventuelle Entwicklungsrückstände zu beseitigen und ihre sozialen Fähigkeiten zu vergrößern.“ Vgl. a. die Typisierung unterschiedlicher Öffnung von Schule bei Holzbrecher (1998, 38).

¹ Auch Faust-Siehl u.a. (1996, 208f) fordern besondere Veranstaltungen für Eltern aus „benachteiligten Bevölkerungsgruppen“ im Rahmen der „Stadtteilarbeit“.

Einige entsprechende Konzepte sind inzwischen entwickelt worden und partiell auch bereits in der schulischen Praxis umgesetzt. Dafür einige sehr unterschiedliche Beispiele:

Zunächst ist auf das Konzept „Gestaltung und Öffnung der Schule“ (GÖS/NRW) hinzuweisen, das die Zielperspektiven des Plowden-Reports mit den Öffnungsebenen Holtappels (räumlich, zeitlich, inhaltlich, methodisch) verbindet (vgl. Sörensen 2003). Das Konzept umfasst lebensweltorientierte Projekte, Verbesserung der Qualität selbständigen Lernens (etwa durch Recherche und Problemlösung im schulischen Umfeld), Schaffung eines Lern- und Erfahrungsraums zum „Probieren mit Ernstcharakter“, Veränderung des Lern- und Sozialverhaltens bei Schülern und LehrerInnen. Der Ansatz hat schon eine gewisse Verbreitung erreicht und findet bei den Schülern ein positives Echo: Sie heben in Befragungen besonders die Sinnhaftigkeit der Inhalte sowie die spätere Anwendbarkeit hervor, außerdem schätzen sie die zeitlichen Räume sowie die offenen Sozialformen. Neben der Bereicherung schulischen Lernens wird in zahlreichen Schulen eine Verbesserung der Lebenslage von in Bedrängnis geratenen Schüler intendiert, und daher werden Schulpsychologen und Jugendhilfeeinrichtungen einbezogen (a.a.O.).

Ein weiteres Konzept, das sich insbesondere der nicht einzelfallbezogenen Sozialarbeit verpflichtet weiß, stellen die „Schülerclubs“ dar (Sörensen 2003). Sie „besetzen den Zwischenraum zwischen Schule und Familie mit sozialpädagogischen Angeboten für Kinder, Eltern und Lehrer“ (a.a.O., 301). Als Ziele werden genannt:

- Erweiterung des zeitlichen und örtlichen Rahmens von Schule (z.B. nachmittags für Schüler u./o. Eltern);
- erkennen, achten und fördern von Begabungsreserven (z.B. durch Judo- und Computerkurse, Freizeitangebote im Stadtteil);
- Übernahme einer Anwaltsfunktion für die Schüler (z.B. Vertretung in Klassenkonferenzen der LehrerInnen!);
- Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler (z.B. Mediation und Konfliktlösung) (a.a.O.).

Einen noch einmal ganz anderen Aspekt von Öffnung nach außen bringen gemeinwesenorientierte Schulen ein, „die den Gedanken der Schulöffnung interkulturell bzw. entwicklungspolitisch verstehen, so etwa die UNESCO- oder EUROPA-Schulen“ (Holzbrecher 1998, 38). Internationale Schülerbegegnung, Zusammenarbeit und Austausch mit Partnerschulen etc. eröffnen den Schülern (und LehrerInnen!) Räume für selbstorganisierte Erfahrung und selbstgesteuertes Lernen.¹

Schließlich ist in diesem Kontext kurz auf die (potentielle) Offenheit hinzuweisen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung der Grundschulen zu ‚verlässlichen Halbtagsgrundschulen‘ oder zu ‚offenen Ganztagschulen‘ entsteht. Mit diesen Modellen wird die Perspektive für Grundschule entwickelt, „immer mehr zu einem Lern- und Lebensort einer umfassenden Daseinsfürsorge für Kinder“ zu werden (Wendt 2004, 34; vgl. a. Bildungscommission NRW 1995). Diesem Anspruch kann die Grundschule mit

¹ Vgl. dazu das E-Mail-Projekt zwischen einer deutschen und einer peruanischen Grundschule (Funcke-Bartz 2004; s.a. 5.3.1.6).

ihren eigenen begrenzten materiellen, finanziellen und vor allem personellen Ressourcen kaum gerecht werden. Sie ist auf Unterstützung, Mitarbeit und Kooperation von Vereinen, Eltern, Betreuungsgruppen, Verbänden, Institutionen etc. angewiesen.

Der Ansatz einer „**Vernetzung der Schule**“ (Hervorh. HH) mit anderen Institutionen wie Kirchen, Vereinen, Einrichtungen der Jugendhilfe, Museen, Bibliotheken¹, Theatern, Betrieben, Beratungsstellen, Bürgerinitiativen u.a.m.“ zielt auf

Kooperations- und Koordinationsstrukturen, die auf Dauer bestimmter Organisationsstrukturen (Steuergruppen, institutionenübergreifende Arbeitskreise) bedürfen, die es ermöglichen, die Vielfalt zu bündeln, aber auch überschaubar zu machen; die Wiedergewinnung ganzheitlicher Lebensmöglichkeiten mit sozialpädagogischen und lebensbereichernden Funktionen anzustreben. Isolierung, Desorientierung, Vereinsamung sollen minimiert werden. Für Schule ergeben sich die Fragen, wie sie sich einbinden kann, wie sich ihre Funktion ändert und wie sich das Selbstverständnis von Lehrer/-innen ändern wird (Bönsch 1998, 290).

Eine partielle Umsetzung (zumindest als Konzeption erkennbar) dieser Facetten von Offenheit wird in der Dokumentation zum „Grundschulprojekt Gievenbeck“ (Benner/Ramseger 1981) nachvollziehbar. Um einem Ziel des Projekts, „einer stärkeren Verknüpfung zwischen den inner- und außerschulischen Erfahrungen der Kinder, näherzukommen“ soll die „Trennung zwischen inhaltsorientierter Schulpädagogik einerseits und beziehungsorientierter Sozialpädagogik andererseits“ überwunden werden. Dazu wird im Rahmen von „Stadtteilarbeit“ eine „institutionelle Öffnung“ angestrebt: „Öffnung der Schule für Stadtteilaktivitäten wie auch Öffnung des Stadtteils für schulisch angeleitete Lernprozesse“ (a.a.O., 177). Einige der entsprechenden Maßnahmen:

Außerschulische Lernorte wie Bäcker, Bauernhof, Sternwarte, Klinik, Naturkundemuseum etc.; „Kontakte zu anderen Kindern“ (z.B. durch Besuch im Kindergarten, Besuche von Geschwistern und Freunden in der Schule zu Spiel- u. Sportnachmittagen); „Erkundung und Eroberung des Stadtteils“ (z.B. durch Rundgänge, Wanderungen, Herstellung von Stadtteilspielen, Besuch von Spielplätzen und Infrastruktureinrichtungen wie Post und Supermarkt); „Herstellung eines Netzes kommunikativer Beziehungen zum Elternhaus“; „Passive Teilnahme und aktive Beteiligung an Stadtteilfesten“; „halböffentliche Bücherstunde“ (Buchbesprechungen auch für Gäste offen) und Zusammenarbeit mit der Stadtbücherei; Theater- und Sportgruppen für Kinder, LehrerInnen, Eltern, Bekannte und Fremde; musische Arbeitsgemeinschaften als halböffentliche Veranstaltungen; Laienspiel- und Musikgruppen sowie Projekt Fahrradwerkstatt im Jugend- und Freizeitzentrum; gemeinsame Veranstaltungen mit Kirchen und Kindergärten (vgl. Benner/Ramseger 1981, 178ff).²

¹ Eine noch neue und lediglich vereinzelt praktizierte Form ist die Zusammenarbeit zwischen (Grund-)Schule und Universität. Vgl. dazu Janßen, U./Steuernagel, U. (2003): Die Kinder-Uni. Stuttgart; Sahr, M.: Im Dienst der Leseförderung: „Eine Vorlesung für Kinder“. Über die Zusammenarbeit von Universität und Grundschule. In: Grundschule 3/2004, 54-55.

² Vgl. a. die beiden Projekte „S'cool“ und „HeiKoo“, die primär in ihrem jeweiligen Hauptschulbereich Schulsozialarbeit leisten, um „gefährdeten Kindern und Jugendlichen neue Chancen“ zu eröffnen“ (Liegmann 2004). Außerdem das „Curriculum für Zukunfts- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe I, das in einem Netzwerk außerschulische Lernorte verbindet (Fink, M.: Im Stadtteilunterricht ... sich den Herausforderungen der Zukunft stellen. In: Pädagogik 4/04, 14-17.

Neben den vielfältigen Chancen und Optionen, die mit den zahlreichen Schulöffnungsansätzen und -konzepten verbunden sind, können deren Grenzen und unerwünschten (potentiellen) Nebeneffekte nicht übersehen werden.

Schon Frau Esser hatte darauf hingewiesen, dass sich zwar für den Sachunterricht vielfältige Bezüge zu außerschulischen Experten und Lernorten ergeben, dies für die übrigen Fächer aber lediglich in Ausnahmen zutrifft. Außerdem sah sie Grenzen in der zeitlichen und organisatorischen Belastung als Folge entsprechender Maßnahmen. Hinzuweisen ist ebenfalls auf die Gefahr, dass sich Schulen mit ihren vielfältigen Angeboten ´verzetteln` und sich für alle Beteiligten eine zunehmende Unübersichtlichkeit und Unruhe einstellt. Ferner ist nicht jeder Experte für die Arbeit mit (Grundschul) Kindern und Jugendlichen geeignet.

Wendt (2004, 35 mit Bezug auf Grabbe/Tymister 1995) sieht eine besondere Gefahr in der möglichen Einflussnahme außerunterrichtlicher Institutionen:

Die Notwendigkeit zu einer eigenständigen Schulentwicklung und der Gestaltung eines Schulprogramms darf nicht ausgehebelt werden durch gesellschaftspolitische Zwänge, die sich aus der Notwendigkeit nach Betreuungsprogrammen oder Wünschen anderer Institutionen ergeben, die ihre eigene Aufgabe nicht optimal erfüllen können und die Infrastruktur der Schule für ihre Zwecke nutzen wollen. Gerade aus der Perspektive des Kindes muss die Grundschule ihre Eigenständigkeit behalten. Das eingeschulte Kind grenzt seinen neuen Erfahrungs- und Lebensbereich gegen die Eltern und den vorschulischen Lebensbereich ab. Dies ist ein für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wichtiger Aspekt [...] (Wendt 2004, 35).

Um solche unerwünschten Entwicklungen zu verhindern, sind alle Maßnahmen zur Öffnung der Schule zu evaluieren, intern und/oder extern. Letztlich muss geklärt werden, ob die intendierten Effekte auch tatsächlich eintreten und welche nicht erwünschten Nebeneffekte anfallen. Auch die Kooperationsprozesse selbst sind auszuwerten, denn: „Der Aufwand für Kooperation wird [...] auf Dauer von einem Kollegium nur dann erbracht werden, wenn auch klar die Frage beantwortet wird, welchen Nutzen die Beteiligten von diesem Projekt haben. Schulqualität muss sich durch Projekte nachweisbar verbessern“ (Wendt 2004, 36).

Grundsätzlich enthalten, wie schon angemerkt, außerschulische Lernorte eine strukturelle Offenheit im Sinne von Nicht-Planbarkeit. Neben evtl. Problemen liegen darin auch Chancen für offene Lernprozesse sowie für die Entwicklung von Eigenständigkeit und Verantwortung der Schüler. Allerdings, vieles ist planbar und sollte daher vorbereitet werden, und auch dabei sind Schüler zu beteiligen, so Burk/Claussen (1981b, 41), und auch schon Frau Esser (etwa in dem Schüler den Waldgang mit den Interviewfragen an den Förster vorbereiten). Erfahrungsberichte belegen,¹ dass sowohl die Initiative für eine entsprechende Öffnung (für außerschulische Experten in der Schule/ Besuch von außerschulischen Lernorten etc.) als auch Planungselemente in der Hand der Schüler liegen können, und dies bereits im Grundschulalter.

¹ Etwa die Ausführungen von Frau Esser sowie Werdermann Maxeiner (1981, 45ff) u. Purmann (1981, 77ff).

III. Zusammenfassung

Folgende vier Facetten (wenngleich nicht immer trennscharf abzugrenzen) und damit verbundene Optionen offener Räume für die Schüler lassen sich darstellen:¹

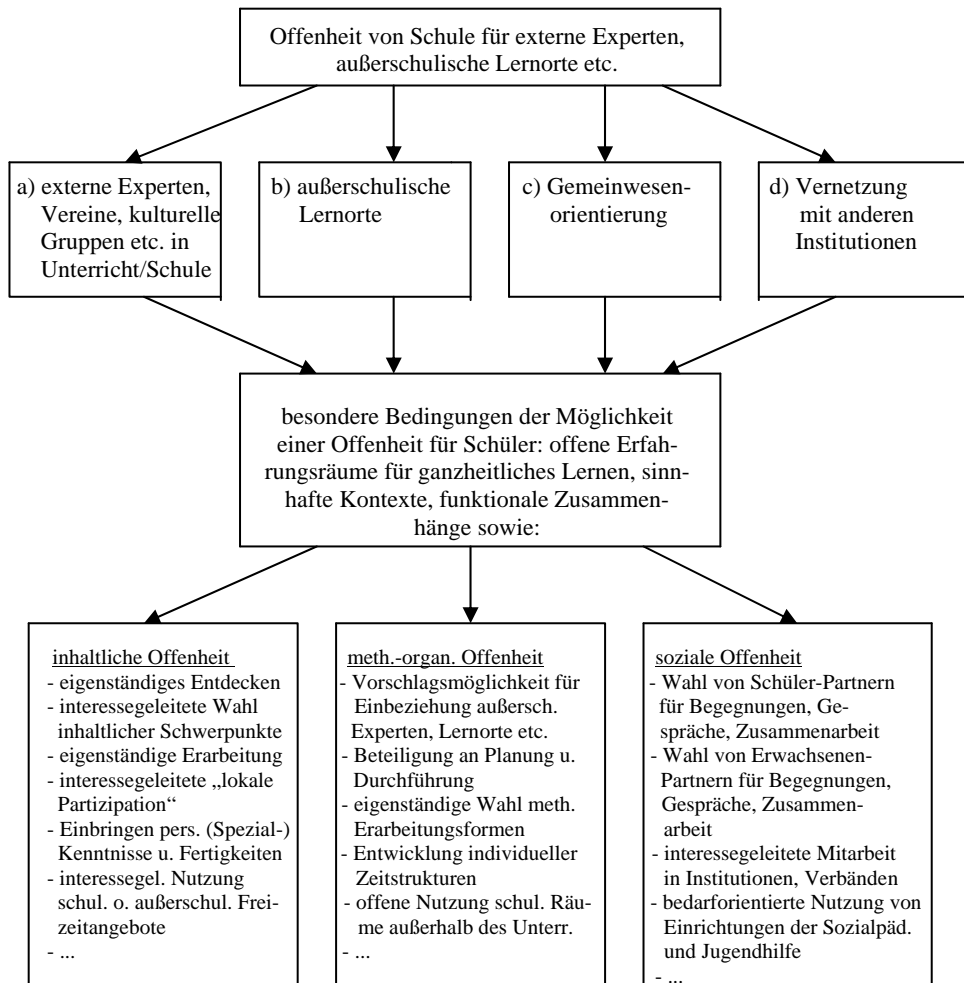


Abb. (11): Facetten von Offenheit für externe Experten, außerschulische Lernorte etc. sowie damit verbundene Optionen offener Räume für Schüler

¹ Angelehnt an Bönsch (1998, 288). Er verzichtet in seiner Skizze auf die außerschulischen Experten etc. innerhalb der Schule als gesonderte Facette von Offenheit in diesem Kontext.

In den oben dargestellten Ausführungen von Bönsch zur „Gemeinwesenorientierung“ und der „Vernetzung“ sowie der entsprechenden Tabelle (s.u.) wird erkennbar, dass es Überschneidungen besonders der Facetten a), c) und d) gibt. Vgl. a. Holtappels (1998, 46), der eine grundsätzlich andere Systematik wählt und die Öffnung von Schule auf „räumlicher, inhaltlicher, methodischer und institutioneller Ebene sieht“. Der Vergleich der einzelnen Aspekte macht dann allerdings wieder eine weitgehende Übereinstimmung deutlich, wenn auch mit einer teilweise anderen Terminologie.

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit für externe Experten, außerschulische Lernorte etc.** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit im Rahmen der Zusammenarbeit mit externen Experten, Vereinen etc. durch	<ul style="list-style-type: none"> - Experten: Imker, Polizist, (Zahn-)Gesundheitsberaterin, Computerspezialist, Musiker (Instrumentenkunde), Vogelkundler, Förster; Jugendrichterin¹, Zeitzeugen - Eltern, Großeltern, andere Personen: Unterstützung im Unterricht, Förderung einzelner Schüler, eigene Angebote in AGs, Projekten ... - Vereine: Tierschutzverein, NABU, Sportverein, Amnesty International ... - kulturschaffende Personen/Gruppen: Musikensembles (gem. Erarbeitung u. Auf-führung von Musikstücken); Künstler (gem. Gestaltungsprozesse); Schauspieler, Bühnen- und Maskenbildner (gem. Erarbeitung u. Aufführung von Theaterstücken); (Kinder-)Buchautoren (Lesungen, Diskussionen) ...
Offenheit im Rahmen außerschulischer Lernorte³ in/bei	<ul style="list-style-type: none"> - Wiese, Wald², Bach, Feuchtbiotop ... - Bauernhof, Gärtnerei, Imker, Schäfer, Förster, Mühle, Bäcker, Handwerker ... - Post, Bahnhof - Polizei, Feuerwehr, Rettungsdienst, gefährliche Verkehrssituationen/Kreuzungen - Museum⁴, Theater, Bibliothek, Konzertsaal, Universität - historische Stätten wie Burgen, Schlösser, ehemaliges Gefangenenlager⁵ - Kirche, Gemeindehaus, Krankenhaus, Altenheim, Friedhof - Unternehmen, Bergwerk, Steinbruch, Zeitungsverlag/-redaktion, Druckerei - Wasserwerk, Kläranlage, Elektrizitätswerk, Abfalldeponie, Wetterstation - Nachbar- u. Partnerschule, weiterführende Schule, Kindergarten - Bauprojekte (Brücken, Straßen, Talsperre ...) - Institutionen/Behörden (Rathaus/Stadt-/Gemeindeverwaltung, Stadt-Gemeindeparlament, Erziehungsberatungsstelle, Gericht) - Aktivitäten: Fahrrad fahren, Wandern, Reiterhof ... - Freizeitangebote außerschulischer Träger⁶ sowie Schullandheim/Jugendherberge - Erlebniswelten⁷ (Zoo, botanischer Garten, Zirkus, Themenpark, Funpark ...) - Gestaltung (handwerklich/künstlerisch) öffentlicher Einrichtungen/Gebäude (Bus-haltestelle, Spielplatz, Schwimmbad, Bunker¹...)

¹ Vgl. dazu das Beispiel von Schybeck (1998, 169), die eine Jugendrichterin in ihren Unterricht einlud, „um mit ihr gemeinsam über die Rechte der Kinder zu sprechen und um etwas über die juristische Seite von Kinderrechten zu erfahren“.

² In jüngster Zeit werden an einzelnen Schulen wöchentlich so genannte „Draußentage“ oder „Waldtage“ praktiziert (vgl. dazu die Beispiele in: Die Grundschulzeitschrift 162/2003; siehe auch dort die entsprechenden Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler).

³ Vgl. die Vielzahl der Beispiele im Sammelband von Burk/Claussen (1981a).

⁴ Keck (1993a, 134ff) weist darauf hin, „daß die traditionell bestehenden Kulturinstitutionen wie die Museen, das Theater, die Bibliothek, der zoologische Garten, für ihren Bereich ihre pädagogisch-didaktischen Fragestellungen neu entdecken“. Die aktuelle Museumspädagogik charakterisiert er als Abkehr „von der touristischen Ausfüllmentalität zum geplanten Umgang mit musealen Objekten und ihre Einbeziehung in den Unterricht. Gemeint ist: ein Museum als Werkstatt erfahren zur Rekonstruktion von geschichtlichen, naturkundlichen, volkskundlichen, industriegeschichtlichen oder kunstpädagogischen Themen“ (a.a.O., 136). Vgl. zur Museumspädagogik auch Verwold (1993, 30ff).

⁵ Vgl. das Beispiel „Erziehung zum Frieden“ einer 4. Grundschulklasse (Beutel 1996, 11).

⁶ Vgl. die entsprechenden Forderungen des Grundschulverbandes (Schmitt 1999, 90).

⁷ Nahrstedt u.a. (2002, 224ff) schlagen eine Nutzung „Erlebnisorientierter Lernorte der Wissensgesellschaft“ vor. „Schüler stellen“, so die Autoren, „eine Hauptbesuchergruppe von Erlebniswelten dar. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für eine angemessene Vernetzung von Schulpädagogik mit Lernmöglichkeiten in Erlebniswelten stehen jedoch noch aus. Die pädagogische Bedeutung des Erlebnisbegriffs und die Möglichkeiten der Lernförderung von Schülern durch Freizeiterlebnisse ist dafür zu klären“. Mit Bezug auf den Deutschen Bildungsrat (1974) gehen sie von einer „Pluralität der Lernorte“ aus und erörtern strukturelle und konzeptionelle Aspekte erlebnisorientierter Lernorte einer „nachindustriellen Gesellschaft“.

Offenheit im Rahmen einer Gemeinwesen-orientierung durch	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung bei der Gestaltung schulischer Räume durch Eltern und andere Personen: Klassenräume; Schulgebäude, -hof, -garten, -gelände - Unterstützung bei schulischen Veranstaltungen u. Festen durch Eltern, andere Personen, Vereine - Öffnung der Schule auch für schulfremde Kinder zu Spiel-/Sportnachmittagen - Öffnung von Schülercafé u. -disco auch für schulfremde Kinder - diverse AGs/Projekte für Schüler, schulfremde Kinder, Eltern u. sonstige Erw. - Seminare u. besondere Veranstaltungen für Eltern u. sonstige Personen - Hausaufgabenhilfe: durch Eltern, Großeltern, andere Personen - Kioskbetrieb u. Zubereitung der Mittagsmahlzeit durch Eltern u. sonstige Erwachsene - Öffnung des Schulgartens für die Öffentlichkeit² - Öffnung der Schule für Gäste bei Festen, Aufführungen etc. - Öffnung der Schule an Nachmittagen, Wochenenden und Ferienzeiten für Freizeitangebote - Ausstellungen von Schülerarbeiten in öf. Gebäuden, Sparkassen/Banken ... - Beteiligung von Schülern an Umweltschutzmaßnahmen: Müllsammelaktionen ... - Anlage von Spielplätzen,³ Naturlehrpfaden ... unter Mithilfe von Schülern - Schülerfirmen (z.B. Druckerei, Fahrradwerkstatt) - Informationsforum in der Schule für Vereine, Kirchen, Mädchenhaus etc.⁴ - schulische Projekte zur Unterstützung von Hilfsorganisationen⁵ - Schülerclub (Verbindung zu Einrichtungen der Sozialarbeit und Jugendhilfe)
Offenheit im Rahmen einer Vernetzung mit anderen Institutionen durch	<p>im Prinzip die Mehrheit der bisher genannten Aspekte, insbes. der Facetten a) u. c), wenn sie Schule und Personen/Vereine/Institutionen über singuläre Ereignisse hinaus durch Koordinations- u. Kooperationsstrukturen vernetzen, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koexistenz von Volkshochschule, Musikschule, Grundschule⁶ u. Vereinen, Kirchen, Theater, Bibliothek, Universität ... - Zusammenarbeit mit Ferienangeboten öffentlicher Träger⁷ - Zusammenarbeit mit Jugendhilfeeinr., Jugendwaldheim,⁸ Umweltzentren⁹ ... - Beteiligung der Schule an Stadtteilstesten ... - Kooperation zwischen Schule u. Institutionen/Behörden zur Lösung öf. Aufgaben (Spielplatz, Radweg ...) - Altenbetreuung - interkulturelle Projekte mit Dritte-Welt-Initiativen etc.¹⁰ - Biotop-Patenschaften

Tabelle (22): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit für externe Experten, außerschulische Lernorte etc.

¹ Vgl. das Beispiel von Paul/Wahl (2002, 15ff). Sie berichten, wie durch Schülerinitiative und -ideen (Gruppe von Hauptschülern) sowie die anschließende Umsetzung ein heruntergekommener Bunker mit historischen Motiven gestaltet wurde.

² Klammt (2002, 54) berichtet, dass an ihrer Schule „unter dem Stichwort ‘Offene Schule‘“ die „Arbeit im Schulgarten der Öffentlichkeit zugänglich“ gemacht wird und Produkte wie „Kräuteröle, Samentütchen, getrocknete Sträuße“ verkauft werden.

³ Vgl. das Beispiel einer thüringer GrS (Beutel 1996, 12).

⁴ Vgl. das Beispiel von Blanck (2002, 54f).

⁵ Vgl. das Projekt einer GrS zur Unterstützung kriegsgeschädigter Kinder (Beutel 1996, 12).

⁶ Vgl. das Beispiel von Wolf (1996, 23f).

⁷ Vgl. das Beispiel von „Mini-München“ als „Lernstadt Demokratie“ (Berger/Plänker 1996, 60ff).

⁸ Vgl. das Beispiel von Dietrich (1993, 56f).

⁹ Vgl. die Beispiele von Liepe (1989, 19f).

¹⁰ Vgl. die Beispiele der „Westend-Story“ sowie des Musiktheaterstücks „Mukona“ von GrS in sozialen Brennpunkten (Beutel 1996, 11).

5.3.1.5 Das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Frau Esser sieht eine Interdependenz zwischen offener Schule und Gesellschaft: Die Gesellschaft stellt zunehmend Forderungen an die Schule, denen diese sich zu stellen hat. Diesen Forderungen kann nur eine offene Schule gerecht werden. Da aber eine Öffnung nicht alleine von der Schule oder gar gegen Widerstände von außen geleistet werden kann, ist Offenheit der Gesellschaft für die Anforderungen und Bedürfnisse von Schule/Lehrerschaft sowie deren gesellschaftliche Unterstützung notwendig. Geschehen kann das etwa durch eine konkrete Mitarbeit von Eltern und externen Experten im Schulalltag sowie durch eine *Kultur der Anerkennung seitens des Arbeitgebers und der Gesellschaft*.

Diese *Kultur der Anerkennung* sollte zunächst eine ideelle Dimension enthalten, indem Gesellschaft und (für diese stellvertretend) Kultusbehörden der Arbeit von LehrerInnen Respekt entgegenbringen. Dabei darf es aus Sicht von Frau Esser nicht bleiben. Vielmehr ist eine Verbesserung der Rahmenbedingungen (z.B. Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung) notwendig – womit Anerkennung auch eine materielle Dimension erhält –, denn die Vorbereitungen von offener Schule/offenem Unterricht sind teilweise *sehr zeitintensiv* und die Gesamtbelastungen können auf Dauer in eine *Selbstausschöpfung* münden.

II. Sachstand und Diskussion

Diese Dimension von Offenheit, die in der Argumentation von Frau Esser keine zentrale Funktion einnimmt, wird auch in den einschlägigen Publikationen zu OU allenfalls randständig behandelt, sieht man einmal von Fragen der konkreten Unterstützung von Schule durch gesellschaftliche Teilgruppen wie Eltern und Experten sowie einer institutionellen Zusammenarbeit mit Vereinen, Kirchen etc. (Gemeinwesenorientierung, Vernetzung) ab (s. Kap. 5.3.1.3 u. 5.3.1.4).

Allerdings, Schwarz (1989, 150f) formuliert unter der Überschrift „Wer vor allem muss offen sein?“ einige klare Forderungen:

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1.5. Schon hier sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen unserer Arbeit auf die historische Dimension des Verhältnisses zwischen Schule/LehrerInnen und Gesellschaft nicht eingegangen werden kann (vgl. dazu etwa Hamann 1986; Flitner 1996; Diederich/Tenorth 1997; Osterwalder 2003 sowie den Sammelband von Grunder (2005a). Außerdem beschränkt sich die Darstellung weitgehend auf konkret-pragmatische Fragestellungen. Verzichtet wird daher auf eine gesellschaftspolitische Grundsatzdiskussion des Verhältnisses von Gesellschaft und Schule. Eine solche Diskussion wurde besonders in den 1970er und 1980er Jahren (teilweise vehement) geführt mit dem Ziel durchgreifender Reformen von Schule und Gesellschaft. Dabei bildeten sich, sieht man einmal von Nebenpfaden und Detailfragen ab, zwei konträre Positionen heraus: „Einige Menschen glauben, erst muß die Gesellschaft geändert werden, dann erst kann die Schule verändert werden. [...] Andere Menschen glauben, erst muß die Schule geändert werden, dann erst kann die Gesellschaft verändert werden“ (Andersen u.a. 1971, 124, 133; zit. in: Döring 1980, 349). Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Ergebnis der zeitnahen Studie von Terhart u.a. (1994, 137f), das, da gegenwärtig keine entsprechende Diskussion stattfindet, auf ein diesbzgl. latentes Problem in der Lehrerschaft hinweist. Die Analyse von Terhart u.a. ergab nämlich, dass die befragten LehrerInnen „Tiefen in ihrem Berufsleben“ u.a. auch in den Kontext einer „allgemeine(n) Unzufriedenheit mit der Entwicklung der Schule im gesellschaftlichen Zusammenhang“ stellen.

Obwohl die Klassenleiterinnen und -leiter bei dieser Sache die Hauptpersonen sind, nenne ich zuerst einige der anderen am Schulwesen Beteiligten. Damit möchte ich bewußt machen, daß man zum Erreichen schulischer Verbesserungen nicht nur an die appellieren darf, die in der vordersten Linie der Arbeit stehen.

- Als erstes denke ich an Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte, die möglichst alle für notwendige Weiterentwicklungen offen sein müßten: Sie müßten die Pädagoginnen und Pädagogen in der Grundschule bei ihren Anstrengungen anerkennen, abwägend beraten, ermutigen und ihnen tatkräftig helfen.
- Die Rechtsabteilungen in den Ministerien und die Lehrplanproduzenten müßten offen sein, indem sie innerhalb notwendiger Rahmenanweisungen der Grundschule große Entscheidungsräume lassen, situationsgerecht und selbstverantwortlich das Richtige zu tun.
- Die Schulverwaltung insgesamt muß offen sein: Es ist fraglich, ob Selbststeuerung, Selbstverantwortung, Mitverantwortung, Kooperation und Lebensnähe auf der Ebene der Schulklasse überall zentrale Werte werden können, wenn im Schulsystem als ganzem diese Werte nicht auch in die Mitte rücken.
- Die Verantwortlichen für Raum-, Lehr- und Lernmittelausstattung müssen offen sein, indem sie die Grundschulklassen den Weiterentwicklungen des Unterrichts entsprechend versorgen (zum Beispiel mit Raumteilern und Materialborden, Setzerei und Druckerei, den besten auf dem Markt erhältlichen Rechenkarteien und Leseheftkisten).
- Landesparlamente und -regierungen müssen offener werden für die Bedeutung der Grundschule als Stätte grundlegender Bildung für alles weiterführende Lernen und die Haushaltspriorität entsprechend setzen [...] (Schwarz 1989, 150f).¹

Insgesamt lassen sich im Verhältnis zwischen Schule/Lehrerschaft einerseits und Gesellschaft andererseits einige Aspekte von Offenheit bzw. mehr noch deren Komplementärzustand, der Geschlossenheit, erkennen, die nicht zuletzt in einer teilweise öffentlich geführten polemisch-polarisierenden Diskussion ihren Niederschlag finden. Diese Diskussion findet allerdings weitestgehend außerhalb von Fragen nach offener Schule/offenem Unterricht statt. Die in diesem Verhältnis potentiellen Facetten und Aspekte von Offenheit zu thematisieren, ist Ziel dieses Kapitels.²

Im Wesentlichen umfasst das hier gemeinte gesellschaftliche Verhältnis die Beziehungen zwischen Schule/Lehrerschaft einerseits und andererseits a) öffentlicher/veröffentlichter Meinung, b) Kultusadministration/Schulaufsicht sowie c) Bezugswissenschaften (vorwiegend Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie).³ Teilweise kommt es auch zu Differenzierungen innerhalb der einzelnen Gruppen sowie zu Koalitionen zwischen Schule/Lehrerschaft und den beiden zuletzt genannten, wenn es etwa um das Vertreten gemeinsamer Interessen oder die Abwehr inakzeptabler gesellschaftlicher Forderungen oder partieller Interessen durch Lobbygruppen geht.

Das Themenfeld umfasst ein Spektrum, das von dem „faule Säcke“-Vorwurf,⁴ über Kritik am Beamtentum und dem (Miss-)Erfolg schulischer Arbeit, der Anerkennung besonderer Belastungen im LehrerInnenberuf, Erwartungen und Vorhaltungen seitens

¹ An dieser Stelle wird auf eine Erörterung der schon behandelten Forderung nach Offenheit von LehrerInnen und Eltern, wie von Schwarz ebenfalls angesprochen, verzichtet.

² Das sehr breite Feld dieser Diskussion kann im Rahmen unsere Arbeit lediglich exemplarisch erörtert werden.

³ Vgl. dazu etwa das Potpourri „markanter Statements namhafter Autoren“ bei Döring (1980, 19ff).

⁴ G. Schröder als niedersächsischer Ministerpräsident in einer Schülerzeitung (FOCUS 15/2001, 65).

der Lehrerschaft an die Gesellschaft, Fragen zur pädagogischen Freiheit bis hin zur Forderung einer radikalen Schulautonomie führt. Häufig ist diese Diskussion von einer ‚Unkultur‘ gegenseitiger Kritik gekennzeichnet, die oft auf Halbwissen basiert und nicht selten destruktiven Charakter besitzt und damit weder eine gegenseitige Offenheit fördert noch einen Beitrag zur Lösung von evtl. zurecht angesprochenen Problemen leistet.

Auf einen weiteren Aspekt ist in diesem Kontext mit Heursen (1996) hinzuweisen. Die Bestrebungen hin zu einer größeren Schul- und Lernerautonomie birgt die Gefahr des Auseinandertrifftens von Gesellschaft auf der einen und Einzelschule/Lerner auf der anderen Seite. Gleichsam als flankierende Maßnahme einer Verlagerung von Entscheidungen und Verantwortung in die Lerngruppe bzw. an den einzelnen Lerner fordert Heursen (1996, 79 mit Bezug auf Benner 1989) eine öffentliche Lernkultur mit einer entsprechenden Offenheit. Verantwortungsverlagerung muss danach eingebettet sein in eine „gewandelte öffentliche Kultur, die die gesellschaftlichen Fragen von Bildung und Erziehung nicht an die Schule abgibt, sondern Schule und Gesellschaft, Lehrer und Schüler, Eltern und Gemeinde, Politik und gesellschaftliche Gruppen auf die Fragen von Bildung und Unterricht verpflichtet“. Dem entspricht allerdings kaum die gegenwärtige Situation, denn: „Wahrscheinlich gibt es wenige Berufe, an die die Gesellschaft so zahlreiche, widersprüchliche, einander ausschließende Anforderungen stellt wie an die Lehrkräfte“ (Grunder 2005d, 198).

Den Schwerpunkt der Diskussion bilden, zumindest was die öffentliche/veröffentlichte Resonanz betrifft, „Angriffe auf den Lehrerberuf“, wobei unterschieden werden kann in (Bastian/Combe 2003, 7):

- „Angreifende“ (Schüler, Eltern, Schulaufsicht, Politiker, KollegInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen; wir fügen hinzu: Vertreter der Medien, der Wirtschaft sowie allgemein der Öffentlichkeit);
- „Angriffsobjekte“ (einzelne LehrerInnen, einzelne Schulen, die „gesamte Zunft“);
- „Angriffsfelder“ (Berufsauffassung, Können, Zustand und Leistungsfähigkeit der Institution; wir fügen hinzu: Arbeitszeit, Besoldung, Beamtenstatus, Pensionszahlung);
- „Angriffsformen“ (verbale Attacken, tätliche Gewalt, „Arbeitsbedingungen als Angriffe auf die Gesundheit“; diese Formen können „emotionsgeladen“ sein, sollen einzelne LehrerInnen oder die gesamte Berufsgruppe „emotional treffen, verletzen, kränken oder aber provozieren; ihre Äußerungsformen sind deshalb herabsetzend, feindselig oder herausfordernd-provozierend“);
- „Angriffsmotive“ (als Ausdruck eigenen Angegriffenseins, Enttäuschung, Kränkung oder mit dem Ziel, „Verkrustungen, Abwehr oder berufsspezifische Deformationen“ aufzubrechen, „aber auch nur in opportunistischer Absicht“ wird „auf gängige Vorurteile“ gesetzt; wir fügen hinzu: zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit von Schule im fachlichen und sozialen Bereich)(vgl. Bastian/Combe 2003, 7).

a) Verhältnis zwischen Gesellschaft (allgemein) und Schule/Lehrerschaft

Vorab lässt sich dieses Verhältnis als ambivalent und spannungsreich zwischen gegenseitiger Kritik einerseits und Anerkennung andererseits charakterisieren. Aus der Sicht von Bastian/Combe (2003, 7) werden LehrerInnen mal zu „Hoffnungsträgern der

Gesellschaft` stilisiert, mal als ´pädagogische Versager` gestempelt“. Für Terhart (1995, 3; zit. in: Combe/Buchen 1996, 283) schwankt die öffentliche Wertschätzung des Lehrberufs „zwischen einer pauschalen Lehrerschelte und Abwertung und einer öffentlichen Aufwertung, wobei im letzten Fall zugestanden wird, ´die Arbeit der Lehrer sei zwar immer schwieriger, zugleich aber auch wichtiger und verantwortungsvoller geworden` [...]“. Umgekehrt kritisieren LehrerInnen gesellschaftliche Veränderung, die sich nicht zuletzt in einem veränderten Familienleben widerspiegeln: „In vielen Familien wird nicht mehr gesprochen, das Fernsehen nimmt, auch als Erziehungsinstanz, einen großen Raum ein“ (Schulleiterin in: FOCUS 15/2001, 67).

Bevor auf dieses Verhältnis näher eingegangen wird, ein Blick auf den ´atmosphärischen Kontext`:

Welcher Institution vertrauen Sie am meisten? Diese Frage stellte das Gallup Institut weltweit. In 47 Ländern sollten 17 Institutionen in eine Rangfolge gebracht werden. Das Ergebnis: Auf dem Globus stehen die Bildungsinstitutionen auf Platz eins. Das ist eine gute Nachricht. Die schlechte heißt – man ahnt es schon – in der deutschen Gefühlslandschaft liegt Bildung im Misstrauental, deutlich unter Normalnull, exakt auf Platz 11 (von 17) [...] (Kahl 2003, 64).

Gesellschaftliche Perspektive auf Schule/Lehrerschaft

Mit A. Flitner (zit. in: Ulich 1996, 18) kann zunächst festgestellt werden, „daß die Lehrer wie kaum ein anderer Beruf in der Öffentlichkeit stehen. Jeder kennt Lehrer, und zwar ziemlich genau. Jeder hat neun bis dreizehn Jahre unter ihrer Anleitung verbracht, gut oder schlecht gelernt, hat sie hingenommen, hat einige vielleicht verehrt, andere gehaßt. Es gibt wenige Berufe, die sich so unter aller Augen vollziehen. Es gibt keinen vergleichbaren, der so im Leben aller Menschen eine Rolle spielt“. Ulich (1996, 11)¹ ergänzt, dass der LehrerInnen-Beruf „seit einigen Jahren in der öffentlichen Diskussion eine so hohe Aufmerksamkeit wie kaum ein anderer Berufsstand [...]“ genießt:

Arbeitslosigkeit und Einstellungsquoten der Lehrer/innen, ihre Ausbildung und Qualifikation, Arbeitszeit und Besoldung, Beamtenstatus und Verfassungstreue – eine Auswahl an Themen, die allein freilich das große öffentliche Interesse noch nicht erklären. Entscheidend – und für viele Lehrer/innen an sich schon belastend – ist vielmehr der Umstand, daß ´alle` Jugendlichen und Erwachsenen mehrere Lehrer/innen kennen, sie jahrelang beobachtet haben [...] und genau zu wissen meinen, was dieser Beruf erlaubt und verlangt: ´Jeder kann mitreden`. Als Kehrseite dieser intensiven öffentlichen Beachtung ihrer beruflichen Arbeit ergibt sich für die allermeisten Lehrer/innen das Bedürfnis, eben diese Arbeit gegenüber Beobachtungs- und Kontrollmöglichkeiten abzuschirmen [...] (Ulich 1996, 11).

Eine wesentliche Ursache für dieses Mitreden der Öffentlichkeit, neben den schon genannten, liegt in dem partiell nicht ausgeschärften Professionsprofil des LehrerInnenberufs, d.h. sowohl in der wenig ausgeprägten „Distanz zwischen professioneller und alltäglicher pädagogischer Tätigkeit“ als auch mangelnder sprachlicher Differenz, im Gegensatz zu „traditionellen Professionen“, die durch eine „Fachsprache mit entsprechendem Vokabular und gesichertem Wissen“ geschützt sind (Bastian/Combe 2003, 8f).

¹ Ulich bezieht sich auf Rheinberg/Minsel (1986, 279) und Stubenrauch (1984, 21).

In diesem Kontext ist mit Combe (1996, 508f) auf eine grundschulspezifische Problematik hinzuweisen. Die „Einsichten in das, was in der Grundschule wirklich geschieht“, so Combe, wird „durch eine romantizistische, ja biedermeierlich-idyllische Verklärung und Verniedlichung der Grundschularbeit und der darin eingebetteten Typisierung der Rolle des Kindes verhindert“, nach dem Motto: „Was wollen Sie denn, diese Arbeit kann jede einigermaßen gebildete Mutter machen“. Die Ausstrahlungsmächtigkeit solcher verniedlichender Bilder ist groß, Bilder, in denen die Grundschularbeit noch in die Nähe einer Art verberuflichten Mütterlichkeit gerückt [...] wird. [...] Es entstehen Bilder, die auf eine harmlose Weise rührend wirken. Dieser Anstaltsmythos der Verkindischung verschleiert aber nicht nur die harte Wirklichkeit und Zeitökonomie, sondern auch die professionellen Anforderungen, die in diesem Bereich an das pädagogische Handeln gestellt sind“.

An dieser Stelle lässt sich in unserer Terminologie eine erste Facette von Offenheit, eine strukturelle Offenheit im Sinne einer sich immer wieder neu bildenden Öffentlichkeit, eines partiell tatsächlichen sowie partiell vermeintlichen Informiertseins, konstatieren: Viele Aufgaben, Tätigkeiten, Abläufe, Kompetenzen, Erfolge etc. von LehrerInnen treten gegenüber der Gesellschaft tatsächlich offen zu Tage oder sind vermeintlich von jedermann weitgehend nachvollziehbar und damit auch bewertbar. Abgeschlossenheit ist nur bedingt möglich und gerät zudem leicht in den Geruch des Vertuschens.

Wie schon angedeutet, ist das Verhältnis zwischen Gesellschaft allgemein und Schule/Lehrerschaft nicht zuletzt durch Kritik gekennzeichnet,¹ so zumindest die Sicht vieler LehrerInnen.

Die erste Ebene ist die öffentliche/öffentlich-mediale Kritik im Sinne der „faule Säcke“-These. Ulich (1996, 146) bezeichnet die nicht seltene öffentliche Kritik an Schule/Lehrerschaft „als ein strukturelles Problem“, da sie häufig auf den „immer noch verbreitete(n) Stereotype(n) über den Lehrer/innen-Beruf, der als ‚Halbtagsjob‘ oder mit der Floskel ‚Jeder kann erziehen‘ abgewertet wird“, basiert. „Das Bild vom Halbtagsjob der Lehrer/innen, die nachmittags einkaufen, Tennis spielen, Rasen mähen und ähnliches – dieses Bild ist doch ziemlich verbreitet“ (a.a.O., 18). Weitere Attribuierungen in der Öffentlichkeit sind nach Demmer (2003, 22): LehrerInnen sind „wehleidig, ausgebrannt, fachlich und pädagogisch inkompetent, überaltert, überbezahlt“. Hinzu kommt die notorische Kritik am „Beamtenstatus“, die auch die Lehrerschaft trifft (Ulich 1996, 19f), sowie die Forderung, die Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen in die Ferien zu legen (Grunder 2005b, 170ff).

¹ Die folgenden Ausführungen und Beispiele erheben keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit und Ausgewogenheit. Vielmehr sollen im Rahmen unserer Arbeit lediglich Aspekte eines problematischen Terrains aufgezeigt werden, die die Schwierigkeiten eines offen-konstruktiven Umgangs erkennbar werden lassen. Hinzuzuweisen ist ebenfalls mit Nachdruck darauf, dass wir hier weder dem Gehalt der Vorwürfe bzw. der Berechtigung der Kritik noch deren Auswirkungen, noch weitergehenden Lösungsansätzen nachgehen können (vgl. dazu etwa den thematischen Schwerpunkt „Angriffe auf den Lehrerberuf“ in: Pädagogik 03/03 sowie die dort jeweils angeführte Literatur). Schließlich ist noch festzuhalten, dass wir kein irgendwie geartetes Wohlverhalten etc. seitens Öffentlichkeit und Presse/Medien gegenüber Schule/Lehrerschaft als Lösungsansatz erwarten.

Wie eine Lehrerin eine entsprechende 'kritische' Alltagssituation erlebt sowie ihre Reaktion darauf, schildert die Lehrerin G. Klaußen in einem Bericht (Klaußen 1996, 119):

Während eines Zahnarztbesuchs macht der Zahnarzt entsprechende Bemerkungen (nicht zum ersten Mal) und fragt: „Na, und was macht die Lehrerin an diesem schönen Nachmittag denn anschließend noch? Auf dem Balkon in der Sonne liegen? Vielleicht noch ins Freibad? Und abends in den Biergarten?“ Frau Klaußen dann weiter: „Ich habe freundlich darum gebeten, den Stuhl noch mal herunterzulassen, dann bin ich aufgestanden. Herr Dr. Klaus, ich verabschiede mich von ihnen. Ich hab mir mehrmals ihre Bemerkungen angehört, wenn ich hier in Behandlung war. Es ist schwierig darauf zu reagieren, wenn man mit offenem Mund dasitzt. Für mich ist der Punkt da, wo es mir einfach reicht. Alles Gute! Es mag sein, daß es verrückt war. Es war einfach ein gutes Gefühl. Die häufige Lehrer- und Schulschelte mag ich mir so nicht gefallen lassen. Ich habe einfach keine Lust mehr, die abfälligen Bemerkungen mitzubekommen und meine Wut herunterzuschlucken. Lange hab` ich mir vieles geduldig angehört, hab` brav diskutiert und argumentiert. In manchen halbdienstlichen Veranstaltungen von Arbeitsamt oder Industrie- und Handelskammer hab` ich gesessen, und wenn ich dann sagte, daß ich Lehrerin bin, war`s fast peinlich. Als Sündenbock für die Mängel des Schulsystems, die Finanzkrise der Großstädte oder der Gesellschaft, die zum Teil ihre Jugend nicht mehr gebändigt kriegt, halte ich nicht her. Mein Zahnarzt hat mich soweit gebracht (vgl. Klaußen 1996, 119).

Aus solchen Erfahrungen und entsprechend veröffentlichter Kritik (s.u.) hat sich in weiten Kreisen der Lehrerschaft ein bestimmtes Bild darüber etabliert, welche Meinung in der Öffentlichkeit zu ihrem Beruf herrscht. Stellvertretend lässt Ulich (1996, 147) zwei Lehrerinnen mit ihrer diesbzgl. Einschätzung zu Wort kommen:

„Das ist eigentlich eine allgemeine Belastung, daß man so dieser öffentlichen Kritik ausgesetzt ist. Man soll es immer allen recht machen, und das ist unheimlich schwer. Der Lehrer wird überall kritisiert; auch in meinem Bekanntenkreis muß ich immer wieder Stellung nehmen und mich verteidigen.“

„Was ich besonders in einer Kleinstadt problematisch finde oder ungut, ist so dieses Beobachtetwerden von Eltern. Was macht der Lehrer, wo hält er sich auf?“ - Sie schildert das Beispiel eines Kollegen, über den sich die Eltern beschwerten, weil er nachmittags im Schwimmbad zu sehen ist. – „Das finde ich so mies, und das trägt auch dazu bei, daß hier so eine Spannung zwischen Lehrerschaft und Eltern besteht. Ganz allgemein versuchen die Eltern doch, uns sehr stark zu kritisieren. Das sind eben so Zwänge, denen wir ausgesetzt sind, diese Beobachtung von den Eltern und dieses Reinreden und Besserwissen und Mitsprechenwollen.“ (Ulich 1996, 147).

Als weitere Stimme, als Stimme mit nahezu dramatischen Zügen, sollen LehrerInnen der Nachbarschaftsschule Leipzig mit einem Text zu Gehör kommen, den sie kurz nach den tragischen Ereignissen von Erfurt im Mai 2002 verfasst haben:

Kolleginnen unserer Schule bekunden verzweifelt, dass sie sich kaum noch im Stande sehen, ihren Beruf weiter auszuüben. Nicht kleinmütige Furcht um die eigene, womöglich auch gefährdete Unversehrtheit äußert sich da. Es ist vielmehr der hohe Anspruch an die eigene Arbeit, der im Spannungsfeld gesellschaftlicher Überforderung zunehmend unerträglich wird: „Ich reiße mich in Stücke für meine Schüler und finde mich als Prügelknabe, auf den jeder nach Belieben zeigen darf“. Not tut auch eine deutlich andere Darstellung des Lehrerberufs in der Öffentlichkeit. Lehrerinnen und Lehrer wollen nicht mehr länger am Pranger der Nation stehen, denn dort gehören sie nicht hin (zit. in: Bastian/Combe 2003, 7ff).

Es ist nahe liegend, dass solche Erfahrungen und entsprechende Einschätzungen der öffentlichen Meinung einem offen-konstruktiven Umgang miteinander nicht zuträglich sind. Dies sieht auch Kuhle (2000, 22) so. Nach ihrer Einschätzung führt die Tatsache, dass LehrerInnen „häufig im Mittelpunkt der öffentlichen Kritik stehen“, dazu, dass sie „kritikempfindlich“ werden.¹ Bastian/Combe (2003, 7) sprechen in diesem Zusammenhang von LehrerInnen als „Angegriffenen“, bei denen „solche Attacken meist emotionale Gegenangriffe“ auslösen, „aber auch Abwehr, Resignation und Rückzug“. Letzteres bestätigt auch Möller (1999, 51), wenn sie in dem eher bescheidenen berufsbezogenen Image der LehrerInnen in der Öffentlichkeit einen burnout begünstigenden Faktor sieht.

Einen Beitrag dazu leistet, wie schon angedeutet, die öffentlich-mediale Kritik der letzten Jahrzehnte.

Ein (durchaus extremes) Beispiel für solche Kritik lieferte jüngst Bayerwaltes (Ex-Gymnasiallehrerin!) in: Der SPIEGEL (46/2003, 49). Für sie sind die bundesdeutschen Lehrerzimmer „Auffangbecken für Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene, Ängstliche und Labile“, und als wenn dies nicht schon genug wäre, fügt sie noch hinzu: „Kurz gesagt, für Doofe, Faule und Kranke“.²

Weitere Beispiele exemplarisch als Auswahl von Titeln einiger der wichtigsten bundesdeutschen Zeitschriften/Magazine, die sich direkt auf die Lehrerschaft beziehen³:

- „Wir sind nicht faul, das scheint nur so“ (DER SPIEGEL Nr. 14/1979, 40ff);
- „Portrait einer privilegierten Zunft. Nur im Jammern große Klasse“ (Stern April 88, 30ff);
- „Die sind satt und festgefahren“ (DER SPIEGEL Nr. 24/1993, 34ff);
- „Jetzt ist aber Feierabend! Immer mehr Lehrer lassen sich frühpensionieren und genießen auf Staatskosten das Leben“ (FOCUS 37/2000, 72ff);
- „Klassenkrampf. Warum Lehrer und Schüler versagen“ (DER SPIEGEL Nr. 46, 2003, 46ff);
- Differenzierter und um Verständnis bemüht ist der Focus-Titel (19/2004): „Aufstand der Lehrer. Sie müssen Reformen umsetzen, länger Arbeiten und Gehaltseinbußen hinnehmen. Jetzt droht der Boykott der Pädagogen.“

Die Printmedien befinden sich in ihrer LehrerInnenkritik offensichtlich in ‚guter Gesellschaft‘. Nach einer Analyse von Grunder (2005a u. c) werden nämlich LehrerInnen auch von Schriftstellern sowie in Film und Musik ganz überwiegend negativ dargestellt.

Verschärft hat sich das Klima in jüngster Zeit durch die Diskussion um Devianz und Gewalt Jugendlicher sowie die Leistungs(un)fähigkeit deutscher Schüler, nicht zuletzt

¹ Kuhle bezieht dieses Problem primär auf die Kritik durch Eltern. U.E. gilt dies für (gesellschaftliche) Kritik allgemein. Im Übrigen wird bzgl. des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule/Lehrerschaft auf Kap. 5.3.1.3 verwiesen.

² Als eine nochmalige Steigerung kann das „Lehrer-Hasser-Buch“ von Kühn (2005, München) angesehen werden. Vgl. a. die Zusammenfassung entsprechender Vorwürfe bei Grunder (2005d).

³ Vgl. die entsprechende Analyse diverser Printmedien bei Grunder (2005 b).

im Gefolge der Ergebnisse von TIMMS-, PISA- und IGLU-Studie.¹ Allerdings, wenn gleich Verhaltensauffälligkeiten und Leistungsdefizite vielfach öffentlich als (Miss-)Erfolge schulischer Arbeit resp. der Lehrerschaft interpretiert werden, ist die Einschätzung der Ursachen in der Bevölkerung eher vielschichtig und die Kritik keineswegs einseitig auf Schule/Lehrerschaft gerichtet. Im Folgenden exemplarisch drei Umfrageergebnisse:

Zunächst eine Data-Konzept-Befragung² (2001/vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse). Darin ist eine deutliche Mehrheit der Meinung, dass Eltern ihre Kinder oft nicht richtig erziehen und außerdem die LehrerInnen bei ihrer Erziehungsaufgabe zu wenig unterstützen. Zudem stimmen 81% (52% trifft voll und ganz zu; 29% trifft eher zu) der These zu, wonach es „zu wenige Lehrer an den Schulen“ gibt und dadurch die „Bildung der Deutschen immer schlechter“ wird.

Anders die Ergebnisse einer Studie von H.G. Rolff³ (2002/nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse). Danach verlangt eine Mehrheit der Bevölkerung (über 70%) von den Schulen „künftig höhere Leistungsanforderungen und mehr Erziehung“, konkret „mehr Vermittlung von Allgemeinbildung und eine deutlich bessere Vorbereitung auf das Berufsleben“ [...] mehr Problemlösungskompetenz, Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen“.

Im „Bildungsbarometer“ des Zentrums für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau wird seit einigen Jahren eine repräsentativ ausgewählte Stichprobe der Bevölkerung gezielt nach den Ursachen der gegenwärtigen Bildungsmisere befragt. Das die LehrerInnen entlastende Ergebnis wird wie folgt zusammengefasst:

Die Schuld an der erlebten Misere im Bildungswesen wird sehr stabil über alle bisherigen Befragungen in erster Linie den Bildungspolitikern (54%), den Eltern (22%) und Lehrkräften (9%) zugewiesen.⁵

Bastian/Combe (2003, 7f) verweisen zurecht darauf, dass die sich im Gefolge entsprechender Erfahrungen und Publikationen hartnäckig „im pädagogischen Milieu“ haltende „Vorstellung, die Bevölkerung sehe im Lehrerberuf einen bequemen Halbtagsjob“, die Situation nicht hinreichend erfasst. Mit Bezug auf Adornos bekannte Aussage, wonach dem LehrerInnenberuf ein „gewisses Aroma des gesellschaftlich nicht für

¹ Vgl. etwa die SPIEGEL-Serie: Dumm gelaufen. Die neue deutsche Bildungskatastrophe (DER SPIEGEL, Nr. 20-22, 2002). Diese Serie macht allerdings deutlich, dass die Diskussion keinesfalls auf Schul-/LehrerInnenkritik verengt werden kann und auch nicht darauf verengt wird. Vielmehr ist eine allgemeine Bildungs- und Erziehungsdiskussion zu führen. In der genannten Serie etwa werden folgende Bereiche angesprochen: Familie, Kindergarten, Schule, Hochschule, Bildungsausgaben, Bildungsklima etc.

² Eine Untersuchung im Auftrag von FOCUS mit 1010 Personen (FOCUS 15/2001, 62ff).

³ Durchgeführt von H.G. Rolff mit knapp 3000 repräsentativ ausgewählten Bundesbürgern im Auftrag der GEW (dpa; zit. in: Dill-Zeitung v. 13.6.2002). Ausdrücklich weisen wir darauf hin, dass im Rahmen unserer Arbeit diese und die Data-Konzept-Befragung nicht miteinander verglichen werden können und damit auch der Frage nicht nachgegangen wird, inwieweit sie sich widersprechen. Im Übrigen interpretieren wir auch die Zeitpunkte 'vor und nach Pisa' nicht.

⁴ Eine Forderung, die bisher im Wesentlichen von Vertretern der Wirtschaft erhoben wurde (vgl. etwa iwD 22/2002).

⁵ <http://www.zepf.uni-landau.de>; <http://www.bildungsbarometer.de>

Vollgenommenen“ anhaftet, verweisen sie auf das „Zusammenspiel von vermutetem Fremdbild und negativem Selbstbild“, das „in besonderer Weise empfindlich gegenüber tatsächlichen oder vermuteten Angriffen macht“. Das Fremdbild, also das Bild, das die Öffentlichkeit von Schule/Lehrerschaft hat, entspricht nicht dem oft einseitigen und undifferenzierten Bild, das die Lehrerschaft bei der Bevölkerung vermutet. Dieses vermutete negative Fremdbild unterminiert wiederum das Selbstbild.

Einige Umfrageergebnisse eröffnen, wie schon die oben zitierte Befragungen zeigten, ein differenzierteres Fremdbild der Öffentlichkeit, das durchaus eine gewisse Anerkennung sowie Verständnis erkennbar werden lässt:

Zunächst eine Zusammenfassung wesentlicher Befunde durch Bastian/Combe (a.a.O., 7f): „Bis Mitte der 70er Jahre ließ sich aus Umfragen keineswegs ein geringes gesellschaftliches Ansehen des Lehrberufs ablesen (vgl. Schwänke 1988). Entgegen einer verbreiteten Meinung hat sich das bis heute kaum geändert. Grundschullehrer(innen), [...], stehen auf der Allensbacher Berufsprestige-Skala 2001 auf Platz sechs von 19;¹ [...] Abgesunken von Platz elf auf 14 ist das Ansehen des Studienrats. [...] Und wie verhält es sich mit der Vermutung, der Lehrerberuf werde als bequemer Halbtagsjob angesehen? 1993 hat Emnid festgestellt, dass 70 Prozent der Bevölkerung den Beruf des Lehrers für 'eher anstrengend und belastend' halten. Im Juli 2002 antworten auf die Frage, ob es heute schwer sei, Lehrer zu sein, 74 Prozent mit Ja (Allensbach)“.

Auch in der schon angesprochenen Data-Konzept-Befragung (FOCUS 15/2001, 62) ist eine Mehrheit (62%) der Bevölkerung der Meinung, dass die Beschreibung, „Lehrer haben einen lauen Job mit viel Freizeit und Ferien“ nicht zutrifft (15% trifft voll und ganz zu; 21% trifft eher zu; 42% trifft eher nicht zu; 20% trifft überhaupt nicht zu). Allerdings, eine, wenn auch knappe, Mehrheit (56%) der dort Befragten vertritt die Auffassung, dass das „gesellschaftliche Ansehen der Lehrer [...] heutzutage schlechter denn je ist“. Dieser Tendenz entspricht auch das Ergebnis einer Münchner Untersuchung. Danach hat sich die „öffentliche Wertschätzung des Lehrerberufs [...] in den letzten 20 Jahren 'drastisch verschlechtert'“.²

Offensichtlich kommt in diesen Umfrageergebnissen eine gewisse Anerkennung der besonderen beruflichen Belastungen des LehrerInnenberufs zum Ausdruck. Damit wird ein neuer Akzent in der öffentlichen Wahrnehmung gesetzt. Der folgende FOCUS-Titel kann als symptomatisch dafür angesehen werden: „Verlierer im Klassenkampf. Verspottet, ausgebrannt, allein gelassen – viele Lehrer leisten einen Höllenjob“ (FOCUS 15/2001, 62).³

Das mit dieser Charakterisierung verbundene Fremdbild wirft allerdings ein weiteres Problem auf, wenn es – wie zumeist üblich – die einzige Form der Anerkennung bleibt. Demmer (2003, 20ff) spricht in diesem Zusammenhang vom Wandel des LehrerInnenbildes in der Öffentlichkeit: „Vom faulen Sack zum armen Schwein“. Nach ihrer

¹ Auch 2003 hatten diese Ränge noch Bestand (Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 7040, Februar/März 2003). Die darin sich ausdrückende Wertung wird sich u.E. wahrscheinlich durch die relativ positiven Ergebnisse der IGLU-Studie stabilisieren. Grundsätzlich ist darauf hinzuweisen, dass die Prestige einschätzung offensichtlich starken Schwanken unterliegt oder ihre empirische Erfassung Probleme bereitet. Denn 1999 z.B. rangierten in der Allensbach-Umfrage die GrS-LehrerInnen lediglich auf Platz 12 von 18 (Granzer 2001, 10f).

² Eine Untersuchung am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München (FOCUS 15/2001, 65).

³ Vgl. a. die Hinweise auf eine Befragung bei Grunder (2005b, 175), wonach der Lehrerberuf in der „Unbeliebtheitsskala gleich hinter der Putzfrau“ rangiert.

Einschätzung hat sich der öffentliche Tenor verändert, seit die „Lehrerbelastungsstudien [...] ins öffentliche Bewusstsein sickern [...]: An die Stelle von Geringschätzung treten zunehmend Mitleid und Bedauern. ‚Höllensjob Lehrer‘: Schwierige Kinder, zu ehrgeizige oder ‚erziehungsunfähige‘ Eltern, falsche Ausbildung, geringes gesellschaftliches Ansehen“.

Verantwortlich für diesen Wandel sind u.E. nicht nur die Belastungsstudien, sondern auch oder gerade die ‚Horrormeldungen‘ über Devianz, Aggressionen und Gewalt an Schulen.

Diese neuere Entwicklung in der gesellschaftlichen Sicht auf den Berufsalltag von LehrerInnen führt nicht dazu, so Demmer, dass die Geringschätzung durch stabilisierende und motivierende Anerkennung abgelöst wird, sondern Mitleid gesellt sich hinzu. Beides, „Geringschätzung wie Mitleid“ muss aber LehrerInnen „gleichermaßen kränken. Eine selbstbewußte Profession will Anerkennung für ihre Leistung und jeder einzelne möchte als Person in seiner Arbeit respektiert werden. Da reicht es dann häufig auch nicht, wenn Eltern im direkten Kontakt Anerkennung äußern: ‚30 von der Sorte wie mein Holger - ich weiß gar nicht, wie Sie das machen‘.“ Diesen Tenor unterstützt die Lehrerin K. Heymann (2003, 16), wenn sie feststellt, dass die meist „einzige und höchste Form von Anerkennung“ seitens der Elternschaft in der Aussage besteht: „Also ich möchte heutzutage kein Lehrer sein“.

An dieser Stelle ist eine zweite strukturelle Offenheit im Sinne von Öffentlichkeit zu konstatieren: Neben Einsichten in berufliche Abläufe, (Miss-)Erfolge etc. des LehrerInnenberufs werden für die Öffentlichkeit spezifische Belastungen dieses Berufs zunehmend erkennbar.

Als Folge kann sich eine Offenheit der Lehrerschaft für die Erkenntnis entwickeln, dass das Bild vom LehrerInnenberuf in der Öffentlichkeit nicht einseitig geringschätzend ist, sondern zumindest partiell und zunehmend von Verständnis geprägt ist.

Diese beiden Aspekte einer je gegenseitigen Offenheit bieten durchaus Chancen, sofern die Mitleidsattitüde überwunden wird, für einen konstruktiven Dialog.

Combe/Buchen (1996, 283) diskutieren das Verhältnis von Gesellschaft und Schule/Lehrerschaft auf einer zweiten, einer grundsätzlicheren Ebene und meinen auf dem Hintergrund entsprechender Studien, gegenwärtig eine insgesamt ambivalente Situation sowie eine „kulturelle Enttraditionalisierung“ des LehrerInnenberufs feststellen zu können: „Man wird davon ausgehen können, daß die Geltungsansprüche des Bildungswesens über lange Strecken als prinzipiell sinnvoll oder zumindest als unvermeidbar galten. Nun will es scheinen, als hätte der heutige Lehrer oder die heutige Lehrerin kein gesellschaftlich gestütztes Funktionsbild mehr im Rücken [...]“.

Von den vielfältigen Ursachen dieses Wandels, die vornehmlich auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen „in einer Art ‚nachaufklärerischen Konstellation‘“ (Kade/Lüders 1996; zit. in: Combe/ Buchen 1996, 281) zurückzuführen sind, soll hier lediglich auf die wirkmächtigste verwiesen werden¹:

¹ Vgl. zu den entsprechenden Veränderungen ausführlich Ziehe (1991).

Angesichts der enormen Vervielfältigung, der Zugänglichkeit und auch der ‚Buntheit‘ von Informationen hat die heutige Schule ihr Monopol auf Wissensvermittlung schon längst verloren, ein Monopol, das viele ihrer Handlungsmethodiken gestützt hat. Was gibt es in der Schule überhaupt noch zu entdecken und Neues zu erfahren, so hören wir ihre Klienten fragen [...] (a.a.O., 281).¹

Damit stellt sich die Grundsatzfrage, die ungelöste „und mit dem Sinn der pädagogischen Arbeit innigst verwobenen Frage, welche Antwort Schule auf die Veränderungen von Kindheit, Jugend, Generationsverhältnissen und Lebenswelten zu geben vermag. Den meisten Lehrkräften ist intuitiv klar [...], daß die neuen Herausforderungen nicht mehr in den alten schulischen Formationen zu bewältigen sind. Und dieses intuitive Wissen ist es, das am beruflichen Selbstbewußtsein nagt, Selbstzweifel, ja das Gefühl der Sinnlosigkeit des täglichen Tuns erzeugt“ (a.a.O., 50).

Eine Antwort auf die „neuen Herausforderungen“ wird in jüngster Zeit in der Möglichkeit gesehen, „Unterricht durch Nicht-Lehrer“ zu erteilen (von der Groeben 2003b, 82). Wenngleich diese Form des Unterrichtens bisher noch selten praktiziert wird und in allgemeinbildenden Schulen auf Theaterprojekte, Werkstätten etc. reduziert ist, wird damit, und der medienöffentlich geführten Debatte darüber, ein weiterer Beitrag zur ‚kulturellen Endtraditionalisierung‘ geleistet.²

An dieser Stelle ist auch auf die zunehmende Zahl von Quereinsteigern zu verweisen. Als Folge akuten LehrerInnenmangels, besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, werden in einigen Bundesländern Fachwissenschaftler (etwa Diplomphysiker) ohne Lehramtsstudium in den pädagogischen Vorbereitungsdienst (Referendariat) eingestellt. Auch diese Entwicklung findet ein öffentliches Echo, mit möglichen Folgen für das berufliche Selbstverständnis der Lehrerschaft: „Eine Not, aus der eine Tugend erwachsen könnte: Denn auf diese Weise gerät ein Typus Lehrer in den Schulbetrieb, der im Leben mehr gesehen hat als Schule, Uni und wieder Schule.“³ Ob Quereinsteiger allerdings die offensichtlich in sie gesetzten Erwartungen erfüllen können, bleibt abzuwarten.

Die diagnostizierte „kulturelle Endtraditionalisierung“ hat neben klimatischen Veränderungen im Verhältnis zwischen Gesellschaft und Schule/Lehrerschaft sowie den angesprochenen Selbstzweifeln weitere mittelbare Effekte auf den Umgang mit beruflichen Belastungen der LehrerInnen. Belastungen angemessen zu bewältigen, wird schwieriger, wenn „traditionelle gesellschaftliche Stützfaktoren für erfolgreiche und befriedigende Lehrerarbeit mehr und mehr an Wirkung“ verlieren (Schaarschmidt 2002, 8).

Die Problematik für die Lehrerschaft wird noch dadurch verschärft, dass sich parallel zur Endtraditionalisierung ein spezifisches Belastungsprofil etabliert hat. Dabei er-

¹ Combe/Buchen sehen allerdings auch besondere Möglichkeiten für Schüler in der Institution Schule über „Erfahrung direkter Kommunikation“ und „die Möglichkeit einer persönlichen Aufmerksamkeit durch einen lebendigen Menschen“, gegenüber medial vermittelten Informationen (a.a.O., 284). Vgl. zum Verlust des Monopols der „Wissens- und Informationsvermittlung“ von Schule und „Prognosen“ über ihre zukünftigen Aufgaben auch Schirp (2003, 47ff).

² Vgl. zu dieser Thematik den Beitrag von Terhart, E.: „Gut sein lohnt sich nicht“. (Die Zeit Nr. 12/2003 vom 13.03.2003) sowie die Pro-Contra-Diskussion durch von der Groeben und Fust (Pädagogik 7-8/2003, 82f).

³ DER SPIEGEL (Nr. 46/2003, 52).

weisen sich „insbesondere die sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderungen [...] als komplex und widersprüchlich und damit als schwer erfüllbar“, so Schaarschmidt (a.a.O., 8). Daher fordert er mit Bezug auf seine umfangreichen Belastungsstudien – wie schon von Frau Esser betont – u.a. eine „Erhöhung der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung [...] für die Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ (a.a.O., 12), in unserer Terminologie: eine Offenheit der Gesellschaft für diese Aufgaben.

In einer besonderen Form von Offenheit durch Schule/Lehrerschaft, in der Herstellung einer „Medienöffentlichkeit“, sehen Combe/Buchen eine erfolgversprechende Möglichkeit für eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Gesellschaft und Schule/Lehrerschaft. Sie fordern eine offensiv-konstruktive Nutzung der Medienöffentlichkeit durch Schule/Lehrerschaft, um damit aus der (nur) Objekt- in die (auch) Subjektrolle zu wechseln.

In unserer Terminologie wird damit ein weiterer Aspekt von Offenheit thematisiert: Schule/Lehrerschaft sollte offen sein für eine entsprechende Mediennutzung/-darstellung und im Gefolge der Gesellschaft eine Perspektive auf Schule/Lehrerschaft eröffnen, die die bisherige weitgehend einseitige Sicht ergänzt. Denn, die

[...] Crux der Diskussion um Schule und der öffentlichen Dauerkommentierung und Dauerkritik ist, wozu auch die auf Spektakuläres erpichten Strategien der Medien oder die Besitzstandswahungsinteressen sozialer Gruppierungen beitragen, daß sich hierbei Gesinnungsgemeinschaften mit den ihnen eigenen Tendenzen zum Monolithischen zu bilden pflegen. Es ist für die Schulen nicht ganz einfach, in diesem Gewirr von Stimmen Gehör zu finden. Dennoch müssen sich die Schulen heute, so die Meinung vieler Lehrerinnen und Lehrer, der Reichweite von Medien um der Darstellung ihrer Berufsleistung willen offensiver bedienen lernen, schon um dem dauernden und die Lehrerarbeit nicht würdigenden Einreden von außen etwas entgegenzusetzen. Eine solche Möglichkeit fordern viele Lehrer. Die bisherige Erfahrung und auch Einblicke in die entsprechenden Presseorgane zeigen auch, daß es gerade in pädagogischer Hinsicht profilierte einzelne Schulen¹ sind, die der öffentlichen Wertschätzung – jedenfalls der Aufmerksamkeit – gewiß sein können (Combe/Buchen 1996, 283f).

U.E. bietet die Medienperspektive, wenn sie von gegenseitigem Respekt gekennzeichnet ist und die Offenheit erhält, über die je einseitige Sicht hinaus eigenständige Beobachtungen zu dokumentieren, Prozesse zu begleiten etc. Chancen für neue Einsichten sowohl seitens der Gesellschaft als auch der Lehrerschaft auf ihr Berufsfeld. Denn bisher beschränkt sich das Medieninteresse weitgehend auf Spektakuläres und die Lehrerschaft neigt zu Abschottung und Euphemismus.

Auf eine weitere zurzeit noch randständige Facette gegenseitiger Offenheit sei noch kurz verwiesen. Unter der Begrifflichkeit Fundraising und Public-Private Partnership hat sich in den letzten Jahren in Ansätzen ein Bildungssponsoring entwickelt, dem eine deutliche Expansion prognostiziert wird. Bildungssponsoring geht grundsätzlich über die (regelmäßigen) Elternbeiträge für einen Förderverein hinaus. Es wird „neben Hochschulsponsoring besonders Schul-sponsoring für Unternehmen an Attraktivität

¹ Z.B. die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden und die Labor-Schule in Bielefeld.

gewinnen“, und „eine Schule mit einem starken Profil und einem ordentlichen Fundraising-Konzept kann sich die guten Sponsoren schon heute aussuchen!“, so die Einschätzung von Böttcher (2001, 26ff) mit Bezug auf eine entsprechende Studie.

Bei der für uns relevanten Frage nach Offenheit ist zunächst die Öffnung der Schule für Mitfinanzierung und damit auch eine Mitverantwortung an schulischen Veranstaltungen, Materialien, Medien etc. durch außerschulische Personen, Institutionen und Unternehmen, die neben einer Förderung schulischer Entwicklung auch (kommerzielle) Eigeninteressen verfolgen, zu nennen. Schule muss sich dann zumeist über einen Förderverein potentiellen Sponsoren zuwenden, um diesen ihre Konzepte, Anliegen, Wünsche und Bedürfnisse transparent zu machen. Im Gefolge kann eine Offenheit und damit auch eine Wertschätzung auf Seiten der möglichen Sponsoren für die schulischen Belange – häufig mit eigenen Werbeinteressen verbunden – entstehen. Dabei ist ein „guter Sponsor“ einer, „der die Zuständigkeiten und die Fachkompetenz seiner Partnerin Schule akzeptiert“ (a.a.O., 37), also auch diesbzgl. Offenheit entwickelt.¹

Perspektive der Lehrerschaft auf Gesellschaft/Familie

War in der bisherigen Erörterung die Blickrichtung primär von der Gesellschaft auf Schule/Lehrerschaft gerichtet, so wird die Perspektive nun umgekehrt: Wie sehen LehrerInnen die Gesellschaft und wo gibt es tatsächliche oder potentielle Aspekte von Offenheit seitens der Lehrerschaft für die gesellschaftliche Situation bzw. deren Anliegen und Forderungen? Dabei kommt der Familie als kleinster gesellschaftlicher Gruppe besondere Beachtung zu.

Das, was für die Öffentlichkeit allgemein festgestellt wurde, dass sie über tatsächliches und vermeintliches Wissen bzgl. Schule/Lehrerschaft verfügt, gilt auch umgekehrt. Immerhin sind LehrerInnen Mitglieder der Gesellschaft, verfügen zumeist über professionelles Wissen gesellschaftlicher Prozesse und leben in der Regel auch in Familien bzw. sind in solchen aufgewachsen. Somit besteht ebenfalls eine strukturelle Offenheit als ein tatsächliches und ein vermeintliches Wissen seitens der LehrerInnen über die allgemein gesellschaftliche und familiäre Situation.

Analog kann ferner ein spezifisches (partiell sehr konkretes) Wissen der Lehrerschaft über die gesellschaftlichen und familiären Belastungen und Probleme im Zusammenleben und im Kontext von Erziehungssituationen, und damit eine weitere strukturelle Offenheit, konstatiert werden. Im Übrigen gibt es auch hier eine Parallele zur Situation in der Schule. Denn auch in gesellschaftlichen Institutionen und Einrichtungen außerhalb von Schule (z.B. Jugendhilfeeinrichtungen, Vereinen, öffentlichen Räumen als Aufenthaltsorte von Kindern und Jugendlichen wie Spielplätze) sowie den Familien hat ein grundlegender Wandel (‘Veränderte Kindheit’) und eine ‘kulturelle Enttraditionalisierung’ mit neuen Herausforderungen und Belastungen für Gesellschaft/Eltern stattgefunden.²

¹ Vgl. grundsätzliche und pragmatische Erörterungen des Bildungssponsorings bei Böttcher (2001, 26ff).

² Rolff/Zimmermann (1985, 122) sprechen etwa im Zusammenhang der familiären Sozialisierung von „Verunsicherung seitens der Eltern“, da sie auf Grund der zahlreichen „neu formulierten Erziehungskonzepten“ und „Hunderten von Elternratgebern“ nicht mehr wissen, „wie sie erziehen sollen“. Vgl. dort (a.a.O.) sowie bei Fölling-Albers (1989) weitere Aspekte der „Kindheit im Wandel“. „Gesellschaftliche

Das Wissen der LehrerInnen um diese gesellschaftlichen Prozesse schlägt sich nicht zuletzt in Zuschreibungen und entsprechender Kritik nieder und ist ebenfalls nur bedingt von Verständnis gekennzeichnet. Untersuchungen zeigen, so Weitzel (2005, 20 mit Bezug auf Bastian/Helsper), „dass LehrerInnen [...] die Ursachen für innerschulische Probleme, wie z.B. Verhaltens-, Motivations- oder Lernprobleme, ursächlich im außerschulischen Bereich verorten, in den Familien, dem Medieneinfluss, jugendkulturellen Spannungen etc.“¹

Diese Zuschreibungen bzw. Kritik der Lehrerschaft an Gesellschaft/Familien kann ebenso als symptomatisch für das Verhältnis beider Parteien zueinander angesehen werden, wie umgekehrt für die dezidierte gesellschaftliche Kritik an Schule/Lehrerschaft bereits gezeigt. Im Wesentlichen kann der Inhalt der Vorwürfe wie folgt zusammengefasst werden: zu wenig Zeit der Erwachsenen für die Kinder und Jugendlichen, keine hinreichende Erziehung und Werteverfall (insbesondere bzgl. des Sozialverhaltens), partielle Verwahrlosung, mangelnde Unterstützung schulischer Bemühungen, zu hoher und häufig unkontrollierter Medienkonsum, keine angemessene Kontrolle und Regulierung geeigneter Medieninhalte, zu starke Orientierung (von Eltern) an einer gymnasialen Karriere ihrer Kinder, zu geringer finanzieller Aufwand der Gesellschaft für Bildung allgemein.²

Dazu einige LehrerInnenstimmen:

- die Gesellschaft kriegt zum Teil „ihre Jugend nicht mehr gebändigt“ (Klaßen 1996, 119);
- „Die Klassen sind nie vollzählig, die Schüler kommen, wann sie wollen [...]“;
- viele Schüler seien „sozial geschädigt und hätten Probleme, sich einzuordnen: ‘Die springen im Unterricht einfach auf und rennen raus‘“;
- „Die häusliche Erziehung ist rückläufig oder fällt ganz aus“;
- viele „Kinder würden ohne Frühstück zum Unterricht geschickt [...] : ‘Die erhalten von uns erst mal was zu essen, und dann müssen wir ihnen noch bitte und danke beibringen‘“;
- Grundschullehrer bemängeln, „dass sie ‘ständig mehr Erziehungsarbeit aufgedrückt‘ bekommen. Das soziale Verhalten und die motorischen Fähigkeiten der Kleinen ließen häufig zu wünschen übrig. So könnten einige Schulanfänger sich nicht einmal den Anorak selbst zumachen, andere hätten offenbar noch nie einen Stift in der Hand gehabt [...]“;
- „In vielen Familien wird nicht mehr gesprochen, das Fernsehen nimmt, auch als Erziehungsinstanz, einen großen Raum ein“;
- „Das Elternhaus als Zubringer hat sich beinahe verabschiedet [...]“;
- „Viele nehmen ihre Kinder pauschal in Schutz, ‘weil sie Erziehen mit Versöhnen verwechseln [...]‘“;
- „Jedes Elternpaar sieht nur sein eigenes Kinder und übersieht, dass wir 25 oder 30 Schülern gerecht werden müssen“ (FOCUS 15/200, 62ff).

und pädagogische Gründe allgemeiner Art für die Zunahme von Disziplinschwierigkeiten in heutiger Zeit“ werden etwa von Born (1986, 78ff) thematisiert.

¹ Diese Haltung wird von Bastian/Helsper (zit. in: Weitzel 2005, 20) ursächlich in einen Zusammenhang mit den Lehramtsstudiengängen, der Disziplin Erziehungswissenschaft und mangelndem professionellem Selbstverständnis gebracht.

² Auch an dieser Stelle erheben wir nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und Ausgewogenheit. Außerdem können wir der Frage nach der Berechtigung der einzelnen Vorwürfe nicht nachgehen.

Eine weitere Facette tatsächlicher/potentieller Offenheit für LehrerInnen ergibt sich gegenüber den Erwartungen der Gesellschaft an Schule/Lehrerschaft.

Frau Esser formuliert sehr klar, dass sie die gesellschaftlichen Erwartungen bzgl. der Schülerkompetenzen als *Fähigkeiten und Fertigkeiten ... , um in dieser Welt ... überhaupt klar zu kommen, lebensstüchtig zu sein*, grundsätzlich für adäquat ansieht und sich Schule diesen Erwartungen zu stellen hat.¹ Damit bekennt sich Frau Esser zur „Gemeinwohlverpflichtung“ (Combe/Buchen 1996, 9) von Schule, resp. einer entsprechenden Offenheit als Lehrerin. Schule/Lehrerschaft handeln, so kann allgemein festgestellt werden, im gesellschaftlichen Auftrag, handeln stellvertretend, eine Ignoranz oder gar Ablehnung gesellschaftlicher Erwartungen – auf der von Frau Esser angedeuteten Grundsatzebene – widerspräche den Prinzipien einer demokratisch verfassten Gesellschaft.²

Aus der Gemeinwohlverpflichtung leitet sich auch die „Verpflichtung zur öffentlichen Auskunft“ als weiterer Aspekt von Offenheit ab. Zwar ist Schule „kein Ort, an dem jeder grenzenlos mitreden kann“ (Bastian/Combe 2003, 9), gleichwohl kann Schule der Gemeinwohlverpflichtung in einer demokratischen Gesellschaft nur gerecht werden, wenn sie sich der gesellschaftlichen Einsichtnahme resp. einer entsprechenden Offenheit (z.B. durch Medienöffentlichkeit) nicht verschließt. Im Übrigen ist als Folge ein Beitrag zum Abbau vorhandenen Misstrauens und öffentlicher Kritik an Schule und Lehrerschaft zu erwarten.

b) Verhältnis zwischen Kultusadministration/Schulaufsicht/Politik und Schule/Lehrerschaft³

Frau Esser erwartet, wie schon gezeigt, in diesem Verhältnis eine *Kultur der Anerkennung*, eine Offenheit seitens der gesellschaftlichen Repräsentanten für die Anforderungen, Belange und Bedürfnisse von Schule/Lehrerschaft durch Respekt gegenüber deren Arbeit und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen.

Diese von Frau Esser genannten Rahmenbedingungen des LehrerInnenberufs sind durch eine Vielzahl rechtlicher und formaler Vorgaben markiert. Dazu vorab eine Aufzäh-

¹ Ebenso klar betont Frau Esser allerdings auch (besonders in Auseinandersetzung mit Eltern; s. Kap. 4.2.3.1.4 u. 5.3.1.3), dass sie ihre wohlbegründeten und erfolgreichen pädagogisch-didaktischen Prinzipien nicht auf Grund externer Forderungen aufgibt. Außerdem nimmt sie sich die Freiheit, partiell vom (grundsätzlich adäquaten) Rahmenplan abzuweichen, wo dieser überfrachtet ist.

² Mit den wenigen Sätzen soll diese komplexe Thematik lediglich angedeutet werden. Im Rahmen unserer Arbeit kann keine Grundsatzdiskussion um Schultheorien und Bildungspolitik geführt werden. Diesbzgl. verweisen wir auf die im Folgenden aufgeführten Publikationen.

³ U.E. liegen keine Studien oder wissenschaftliche Publikationen vor, die dieses Verhältnis systematisch analysieren. Daher fassen wir uns kurz und verweisen auf einige partielle Untersuchungsergebnisse sowie medienöffentliche Beiträge. Dabei erheben wir auch hier keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Ausgewogenheit. Im Falle medienöffentlicher Kritik ist eine Überprüfung entsprechender Aussagen resp. die Berechtigung von Vorhaltungen im Rahmen unserer Arbeit nicht möglich. Vielmehr sollen auch hier lediglich Aspekte tatsächlicher/potentieller Offenheit thematisiert werden.

Im Übrigen verweisen wir darauf, dass mit dieser Thematik auch grundsätzliche Aspekte von Bildungspolitik angesprochen sind. Diese werden lediglich in Einzelfällen und auch dann nur ansatzweise diskutiert. Für eine grundsätzliche Erörterung verweisen wir auf die im Folgenden genannten Publikationen.

Nicht eingehen werden wir in diesem Kapitel auf weitere (einschränkende) Rahmenbedingungen wie Schulträger, Versicherungsvorschriften etc. (vgl. Ulich 1996, 30f).

lung¹: Schulgesetz, Verordnungen, Erlasse, Beamten-gesetz (u.a. Dienst-eid, Treue-pflicht), Dienstverordnungen/-vorschriften, Weisungsabhängigkeit von Schulaufsicht, dienstliche Beurteilung durch Schulaufsicht, Pflichtstundenverordnung, Vorgaben für die Klassengrößen, curriculare Vorgaben, Zwang zur Benotung von Schülerleistungen, Vorgaben bei der Schulbuchauswahl, Bedingungen der Gebäude-, Material-, Medien- und Finanzausstattung. Meiers (2002, 41) vertritt die Auffassung, „dass die Schule bis heute im Wesentlichen hierarchisch verwaltet und gestaltet, d.h. in Sach- und Personal-fragen von oben determiniert wird“. Die in dieser Struktur „enthaltenen nicht demokratischen Elemente wirken dysfunktional bzw. kontraproduktiv in Bezug auf die von ihr (der Schule/HH) erwartete Effizienz“.

Die Einschätzung darüber, wie stark diese Rahmenbedingungen die Berufsausübung der einzelnen Lehrkraft tatsächlich einschränken, variiert sehr stark. So ist Schwänke (1988, 147; zit. in: Ulich 1996, 21f) der Meinung, dass „die Vorschriften für die Berufsausübung relativ offen gefaßt“ sind und „keine detaillierte Kontrolle jedes einzelnen Arbeitsschrittes“ stattfindet. Zusammenfassend kommt Schwänke (a.a.O.) daher zu der Einschätzung: „So lange die Unterrichtstätigkeit eines Lehrers unauffällig bleibt und nicht das mißtrauische Interesse von Eltern, Schulleitung und Schulaufsicht findet, verfügt der Lehrer daher über eine nicht unerhebliche Freiheit der Berufsausübung“.²

Ulich (1996, 34) betont mit Bezug auf Rheinberg/Minsel dagegen die einschränken-den Aspekte der Berufsausübung: „Bei genauem Hinsehen ist der Schulalltag der Lehrer/innen doch von einem ziemlich ´engen Netz von Vorschriften` überzogen, die von Feinregelungen der Leistungsmessung und -beurteilung über die Lehrpläne bis zu Wandertagen, Elternabenden und Hausaufgaben reichen – alles Beispiele, ´die zeigen, wie schwer es sein muß, einen Schultag hinter sich zu bringen, ohne gegen irgendeine Vorschrift verstoßen zu haben` (Rheinberg/Minsel 1986, S. 321f.). Jeder Verstoß [...] ´könnte` auffallen und Sanktionen nach sich ziehen.“

Ebene der Kultusadministration

Eine Facette der in diesem Kapitel thematisierten tatsächlichen/potentiellen Offenheit zwischen Schule und Gesellschaft bezieht sich auf das Verhältnis zu Kultusadminis-tration und Schulaufsicht. Dabei wird unterschieden zwischen strukturellen Aspekten (z.B. Bildungspolitik, rechtliche Vorgaben, Arbeitszeit der LehrerInnen, Klassengröße), die von der Kultusadministration zu verantworten sind, und der unmittelbaren Schul-aufsicht vor Ort (s.u.).³

¹ Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und bezieht sich ausschließlich auf Kultusadministration/Schulaufsicht, also nicht auf Schulleitung, Konferenzbeschlüsse, Schulträger (lediglich bei Gebäude/Ausstattung) etc. Außerdem sind die einzelnen Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und ihre Rechtsverbindlichkeit variiert zwischen vage und strikt. Vgl. im Übrigen Ulich (1996, 17-44).

² Schwänke (a.a.O.) weist aber auch darauf hin, dass „die wirklich belangvollen Entscheidungen zu großen Teilen nicht beim Kollegium oder beim einzelnen Lehrer, sondern bei den Aufsichtsbehörden“ liegen.

³ Diese Zuteilung von Zuständigkeiten ist hier funktional bestimmt und entspricht nicht dem schulrechtlichen Rahmen. Nach diesem findet Schulaufsicht auf zwei Ebenen statt: Oberste Schulaufsichtsbehörde ist das Kultusministerium, untere Schulaufsichtsbehörde ist das Schulamt (hes. Schulgesetz § 94). Im Übrigen, wenn hier von der Verantwortlichkeit der Kultusadministration für die Rahmenbedingungen ausgegangen wird, dann geschieht dies eingedenk der Tatsache, dass diese Behörde lediglich einen Teil der Exekutive darstellt

Mit der Ebene der Kultusadministration sind drei Themen aufgerufen, die zum Teil die bildungspolitische und -theoretische Diskussion der letzten Jahrzehnte¹ bestimmten und daher hier lediglich in Bezug auf Aspekte von Offenheit skizziert werden können: strukturelle Belastungen im Lehrerberuf, Pädagogische Freiheit/Autonomie und Schulautonomie. Alle drei Themen stehen in einer unmittelbaren Interdependenz.

Zunächst zu dem **Befinden und den Belastungen in der Lehrerschaft infolge struktureller Bedingungen**. Schon Frau Esser hatte ausgeführt, dass die Gesamtbelastungen auf Dauer in eine *Selbstaussbeutung* münden können und daher eine entsprechende Offenheit der Administration für die beruflichen Belastungen der Lehrerschaft gefordert.

Diese subjektive Einschätzung wird durch Publikationen und Studien gestützt. Aus Sicht von Bastian/Combe (2003, 7) können die aktuellen „Arbeitsbedingungen“ von LehrerInnen zu „Angriffe(n) auf die Gesundheit“ werden und Rudow (2002, 36ff) fordert mit Bezug auf seine Belastungsstudien die Anwendung des „Arbeitsschutzgesetzes [...] auch für Lehrkräfte“.

Die Arbeitsbedingungen erweisen sich ebenfalls in der umfangreichen Studie von Schaarschmidt (2002, 8ff) als besonders belastend für die LehrerInnen. Mit der „Klassenstärke“ und der „Stundenanzahl“ beziehen sich zwei von drei² der stärksten Belastungsfaktoren auf die „Wirkung konkreter schulischer Bedingungen“. Terhart u.a. (1994, 211) ermittelten in ihrer breit angelegten Untersuchung, dass von den befragten LehrerInnen 50,3% in der „Organisationstruktur“ (der höchste Wert von 7 Faktoren) und 31,6% in „Probleme(n) mit Schulaufsicht und -behörde“ eine Belastung sehen. Auch die Arbeitszeit wird als belastend empfunden, aber weniger, so Terhart u.a. (a.a.O., 217) „wegen der objektiven Länge der Arbeitszeit [...] als wegen ihrer Geringerschätzung in der Öffentlichkeit“.

Auch Granzer (2001, 8ff), die verschiedene Belastungsstudien auswertet,³ identifiziert die folgenden auf die Rahmenbedingungen des LehrerInnenberufs bezogenen „Stressoren“ (zusammengefasst):

Verwaltungsaufgaben in der unterrichtsfreien Zeit, Umfang der Arbeitszeit (bes. bei Teilzeitkräften und Frauen mit der Doppelbelastung Schule-Familie), Stoffdruck durch Lehrpläne, Klassengröße, Schulgröße und schlechte Ausstattung der Schulen mit Lehrmitteln (vgl. Granzer 2001, 8ff).

und die Landesparlamente als Legislative formal die letztendliche Verantwortung tragen. Die Bildungspolitik liegt allerdings in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung.

¹ Döbert/Ernst (2001b, 2) ist grundsätzlich zuzustimmen, dass eine „auch nur einigermaßen umfassende Darstellung aktueller schultheoretischer und schulpraktischer Erkenntnisse und Entwicklungen in ihren vielfältigen und komplexen Aspekten, Bezügen und Handlungsfeldern [...] heute kaum“ geleistet werden kann. Exemplarisch verweisen wir auf folgende Publikationen: 'Bildung für das Jahr 2000' (Klemm u.a. 1985); 'Zukunft der Bildung Schule der Zukunft' (Bildungskommission NRW 1995); 'Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts' (Frommelt u.a. 2000); 'Die Zukunft beginnt in der Grundschule' (Faust-Siehl u.a. 1996); 'Schule verstehen und gestalten' (Brügelmann 2005a); die Reihe (6 Bde.) 'Basiswissen Pädagogik - Aktuelle Schulkonzepte' (Schneider Verlag Hohengehren) sowie die Aufsätze zum Schwerpunkt 'Zukunft der Bildung' in: Pädagogik 7-8/ 03.

² Der dritte Belastungsfaktor ist das „Verhalten schwieriger Schüler“.

³ Vgl. a. Kretschmann 2002, 14ff.

Für Demmer (2003, 23) gibt es einen zusätzlichen wichtigen Grund für das „vielerorts gestörte Verhältnis“ zwischen Bildungspolitik und LehrerInnen. Nach ihrer Einschätzung besteht oft „zwischen den durch Politik und Gesellschaft gesetzten Zielen und den zur Verfügung stehenden Mitteln kein folgerichtiger Zusammenhang“. Sie verweist beispw. darauf, dass „in vielen Schulgesetzen die individuelle Förderung eines jeden Kindes verlangt“ wird, „ohne dass dem förderdiagnostische Fähigkeiten der Lehrkräfte und faktische Fördermöglichkeiten entsprechen“.

Nach Rumpf (1968, 176; zit. in: Döring 1980, 65) beschränkt sich Schulaufsicht im Wesentlichen auf die Überwachung „der vorgeschriebenen Zahlen von Stunden, Fächern, Schuljahren, die Einhaltung von Prüfungs- und Zeugnisvorschriften usw., nicht aber die tatsächliche Erreichung der inhaltlich vorgeschriebenen Ziele der Schule.“ Folgen für die Lehrerschaft sind nach Rumpf: „Fügsamkeit, Gehorsam, Verzicht auf den Wunsch, aus eigener Einsicht und Erfahrung bestimmte Folgerungen zu ziehen, Verzicht auf Konflikt und Kritik im Umgang mit Gleichgestellten und Vorgesetzten“ (a.a.O., 65).

Traf diese Analyse bzgl. der Inhaltlichkeit weitgehend auf die letzten Jahrzehnte zu, so zeichnet sich im ‚Nach-PISA-Zeitalter‘ durch die allseits kultusministeriell intendierten Standards und Vergleichstest/-arbeiten inzwischen eine Wende ab. Ob die damit verbundene Veränderungen allerdings zu einem offeneren und konstruktiveren Umgang zwischen Schulaufsicht und Lehrerschaft führt, kann zumindest bezweifelt werden. Von der Groeben (2003a, 11ff) sieht in diesem Zusammenhang eine neue Problematik entstehen. Sie weist in einem aktuellen Beitrag darauf hin, dass „ministerielle Konsequenzen aus PISA“ in Form von „Verordnung verbindlicher Standards und deren Kontrolle“ durchaus auch „als Angriff auf die Eigenverantwortung und damit die Professionalität des Lehrberufs gesehen werden“ kann. Als Folge sieht sie die Gefahr, dass durch „Misstrauen und Kontrolle einer Entprofessionalisierung Vorschub“ geleistet wird.

Schon 1982 hatten Kohl/Kohl (zit. in: Ulich 1996, 34) auf die Reduzierung pädagogischer Verantwortung als Folge zunehmender Verrechtlichung hingewiesen: „Je mehr Vorschriften, desto größer die Angst, Fehlentscheidungen zu treffen, desto mehr Anfragen werden an die Schulbehörden gerichtet. Dies wiederum führt zur Geburt neuer Erlasse, die ihrerseits wiederum den Entscheidungsspielraum des Lehrers einschränken und ihm den Verantwortungswillen rauben“.

Parallel zu dieser Entwicklung scheint sich zumindest partiell die Einsicht durchzusetzen, so jedenfalls Combe/Buchen (1996, 282) in ihrer Analyse, dass „die Schule nicht von einer entfernten Zentrale aus nach gleichförmigen bürokratischen Prinzipien und vereinheitlichenden Vorwegregelungen gestaltet werden kann“.¹ Denn, das „Problem einer um sich greifenden Schulbürokratie, ihrer statistischen Qualität und Trägheit, ihres in die Schule eindringenden formalistischen Stils“, wird in den von Combe/Buchen durchgeführten Interviews durchgängig als belastend benannt. Gleichwohl sind

¹ Vgl. eine entsprechende Einschätzung der aktuellen Schul-/Bildungspolitik bei Grundmann u. a. (2003, 171).

zahlreiche LehrerInnen¹ der Meinung, dass auf „eine leistungsfähige Bildungsverwaltung, die den Schulen den Rücken für die Entwicklung eigener ‚pädagogischer‘ Profile stärkt und auch hierfür Normierungen, vereinheitlichte Standards und allgemeine Rahmenvorgaben entwickelt, nicht einfach verzichtet werden kann.“ Combe/Buchen (a.a.O., 283) fassen zusammen und sehen, mit Bezug auf reformorientierte LehrerInnen, in einer leistungsfähigen Organisation der Bildungsverwaltung „mehr denn je ein ‚Mittel‘ im Dienst der Entfaltung pädagogischer Konzepte und Ziele auf seiten einzelner Schulen“.

Auch in einer repräsentativen Befragung des Dortmunder „Instituts für Schulentwicklungsforschung“ (Fischer/Rolff 2003, 134ff) äußern lediglich 8% der Befragten die Ansicht, „dass jegliche Form der Schulaufsicht Gängelung der Lehrer bedeutet und Schule auch ohne Schulaufsicht auskommt“. Allerdings bejahen 75% die Aussage: „Die jetzige Form der Schulaufsicht ist reformbedürftig, auch wenn nicht ganz auf Kontrolle verzichtet werden kann, sollte doch die Beratung im Vordergrund stehen“ (a.a.O., 136).

Den Zusammenhang von Schulpolitik und Innovationsprozesse einzelner LehrerInnen thematisiert Brügelmann (1997a, 24ff; Auswertung mit Bezug auf eine Analyse von Hippenstiel). Er ist der Frage nachgegangen: „Welche Bedingungen erschweren den LehrerInnen die Öffnung (des Unterrichts/HH)?“ Die befragten LehrerInnen (n=266; nur partiell repräsentativ) weisen der „Schulpolitik (Aufsicht, Träger)“ eine ausgesprochen dominante Negativrolle für unterrichtliche Öffnungsprozesse zu. 80% der LehrerInnen sehen in den Bedingungen, die durch Vorgaben von Schulpolitik und Schulverwaltung gegeben sind, eine Erschwerung ihres Öffnungsprozesses bzw. „fühlen sich durch fehlende Ressourcen oder rechtliche Vorgaben daran gehindert, ihren Unterricht weiter zu öffnen“.² Im Einzelnen nennen sie: „zu hohe Klassenfrequenzen“ (23%), „zu kleine oder ungeeignete Klassenräume“ (18%), „einen zu geringen Etat, fehlende Materialien/Ausstattung“ (22%), „Einschränkungen/Belastungen durch die Lehrpläne“ (17%).

Zur weiteren Ausdifferenzierung des Zusammenhangs von Schulpolitik und Reformprozessen in der Lehrerschaft ist, insbesondere vor dem Hintergrund der Thematik unserer Arbeit, die Studie von Terhart u.a. (1994, 137ff) heranzuziehen. Beklagten eine Vielzahl der LehrerInnen bei Brügelmann die Behinderung ihres Reformprozesses durch Schulverwaltung etc., so kritisieren bei Terhart u.a. viele LehrerInnen (vorgegebene) „Neuerungen“ im Schulalltag. Sie stellen nämlich einen Zusammenhang zwischen „pädagogischen Neuerungen, die nur Unruhe in die Schule bringen“ und den persönlichen „Tiefen in ihrem Berufsleben“ her. Diese LehrerInnen fühlen sich offensichtlich durch von außen (von Schulverwaltung oder Wissenschaften) angestoßene Reformprozesse gestört und belastet. Allerdings gibt es eine wesentliche Ausnahme: Der „offene Unterricht in der Grundschule“ wird als „einzige pädagogische Neuerung

¹ Dabei beziehen sich Bastian/Combe in Sonderheit auf von ihnen befragte LehrerInnen der ehemaligen DDR mit ihren spezifischen Erfahrungen einer weitgehend rigiden Bildungsbürokratie.

² Als weitere Faktoren folgen mit deutlichem Abstand: Grenzen in der eigenen Person (46%), Einschränkungen auf der Schulebene (33%), Schwierigkeiten der (durch die) Kinder (25%) und Probleme mit den Eltern (10%).

positiv wahrgenommen und besetzt“. Leider nicht zu beantworten ist nach den Analysen von Terhart u.a. die Frage, ob diese positive Wahrnehmung dem offenen Unterricht als neue, schülerorientierte Unterrichtsform geschuldet ist oder eher der Tatsache, dass offener Unterricht einer Bewegung von unten entspricht und also weniger im Sinne einer verordneten Neuerung empfunden wird.

Die **pädagogische Freiheit/Autonomie** bzw. ihre Begrenzung durch administrative Vorgaben etc. wurde in den vorherigen Abschnitten schon mehrfach angesprochen. Sie kann unterschiedlich verstanden werden: „als Autonomie des Zöglings, als Eigenständigkeit des erzieherischen Verhältnisses und der erzieherischen Situation, als Selbstverantwortung des Lehrers, als Selbstbestimmung des Erzieherstandes, als Autonomie des schulischen Lehramtes gegenüber staatlichem Zugriff, zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft und der Eigenständigkeit der pädagogischen Fragestellung“ (Fischer/Rolff 2003, 130).

Bezieht man pädagogische Autonomie auf die Lehrerschaft, so ist sie „untrennbar verknüpft mit erzieherischer Verantwortung“. Denn LehrerInnen sind „keine einsamen Monaden, die nur ihren Idealen im Erziehungsprozess und gegenüber dem Zögling verpflichtet sind, sondern sie sind eingebunden in gesellschaftliche Kräfte, soziale Strukturen und Weltanschauungen, die ihre individuelle Autonomie relativieren und begrenzen“ (a.a.O. mit Bezug auf W. Flitner).

Bauer u.a. (1996, 11) fordern einen „Gegenspieler“ zur Autonomie, „der dafür sorgt, daß Spielräume und Freiheiten nicht als Privilegien mißbraucht“ werden. Dieser „Gegenspieler“, so die Autoren, „ist das Berufsethos“.

Betont man die Einschränkungen, so kann man mit Fürstenau (zit. in: Ulich 1996, 21) allenfalls von einer „Rest-Freiheit“ sprechen, von einem „Freiheitsspielraum“, den „staatliche Vorschriften und Verfügungen, Weisungen des Schulleiters und Beschlüsse des Kollegiums noch ungeregelt gelassen haben“.

A. Flitner (zit. in: Ulich a.a.O., 21) wählt einen grundsätzlich anderen, einen nicht lehrerbezogenen Ansatz und sieht in der Pädagogischen Freiheit eine notwendige Voraussetzung der schulischen Aufgaben. Pädagogische Freiheit hat nach seinem Verständnis „nicht in erster Linie den Lehrern und ihrer ungeschmälernten Berufsausübung zu dienen, sondern sie ist durch das geboten, was in der Schule sein soll. Von der Gestaltungsaufgabe her, von der Notwendigkeit des freien Dialogs, von der Verpflichtung her, den Schülern zu Mündigkeit und Eigenverantwortung zu helfen, ist die Freiheit für Unterricht und Schulgestaltung geboten. Sie folgt also nicht so sehr aus den Persönlichkeitsansprüchen und der Selbstverantwortung der Lehrer, sondern aus den Aufgaben der Schule im demokratischen Gemeinwesen – und aus den Rechten der Schüler auf eine freiheitliche Sphäre der Entwicklung zu mündigen Menschen“. Nach Ulich (a.a.O.) argumentiert Klafki ähnlich, wenn er die „pädagogische Freiheit der Lehrer/innen als entscheidende Bedingung dafür sieht, die Schüler/innen zur Freiheit – i.S. von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit – zu erziehen“.¹

¹ Vgl. zur Spannung zwischen pädagogischer Freiheit und Rechtsvorgaben ausführlich Fauser (1986).

Mit Bezug auf Herrmann weisen Fischer/Rolff (2003, 130) der pädagogischen Autonomie als „Denkform“ eine Schutzfunktion gegen „Ideologiefälligkeit“ zu, und zwar durch „die Abwehr weltanschaulicher Heteronomie“ und die „politische Reflexion der realen Bedingungen pädagogischer Verantwortung“. Grundsätzlich zeigt sich ein Dilemma:

Pädagogische Autonomie formuliert einerseits eine Selbstbeschreibung der pädagogischen Profession und der Erziehungswissenschaft; die Selbstbeschreibung fungiert als ein normatives regulatives Prinzip, das die politischen und praktischen Rahmenbedingungen für den Erziehungsprozess absteckt und die Freiräume angibt, die für Theorie und Praxis bestehen müssen, wenn das Eigene des Pädagogischen sich wirksam entfalten soll. Andererseits kann die Sicherung der Freiräume und Rahmenbedingungen nicht durch die Profession selbst erfolgen, sondern ist von den Vorgaben der politischen Systeme abhängig (Herrmann; zit. in: a.a.O.).

In der Diskussion um die Frage, ob es sich bei dem LehrerInnenberuf um eine **Profession** handelt, kommt dieser mehrmals angeführten strukturell bedingten Einschränkung pädagogischer Autonomie eine zentrale Stellung zu. Neben zahlreichen (zumindest partiellen) Übereinstimmungen mit den klassischen Professionen wie Arzt, Anwalt, Psychiater (etwa die Berufsausübung auf wissenschaftlicher Grundlage) bestehen bei dem Kriterium der autonomen Berufsausübung erhebliche Unterschiede. Auch eine gegenseitige Kontrolle, wie sie in den klassischen Professionen durch die Berufsverbände gegeben ist und eine wichtige Bedingung von Autonomie der Berufsgruppe darstellt, findet in der Lehrerschaft nicht statt. Vielmehr sind im „öffentlichen Schulwesen Anordnungs- und Kontrollbefugnisse hierarchisch verteilt“; Lehrer/innen stehen in dieser Hierarchie ganz unten“ (Ulich 1996, 30).¹

Die Diskussion um pädagogische Freiheit/Autonomie hat sich in jüngster Vergangenheit erweitert und verlagert und bezieht nun „die Autonomieforderung auf die einzelne Schule“ (Fischer/Rolff 2003, 130). Die durchaus kontroverse Diskussion zur **Schulautonomie** kann wie folgt zusammengefasst werden (a.a.O., 127):

Während die einen in neuen Steuerungs- und Regelungsbedingungen eine Chance zu mehr Partizipation, zu einer größeren Vielfalt pädagogischer Problemlösungen und zu mehr pädagogischer Professionalität sehen und darin auch einen Zuwachs an gesellschaftlich-öffentlicher Verantwortung für die Qualität schulischer Bildung annehmen, befürchten die anderen bei Deregulierungs- und Entstaatlichungsbestrebungen einen risikoreichen Rückzug des Staates aus gesellschaftlicher Verantwortung für Bildung und damit die Preisgabe von Schulen an gesellschaftliche Partialinteressen und an Konkurrenzprinzipien eines unerbittlichen Marktes.

In radikalen Konzepten wird dagegen die Erwartung geäußert, dass gerade „der im Zentrum stehende Marktwettbewerb zwischen autonomen Einzelschulen Schulqualität hervorbringt“ (Timmermann 2003, 145).

Ziel der Forderung nach schulischer Autonomie ist es, dass die einzelnen Schulen „in weit größerem Umfang als bisher Entscheidungen treffen über die Gestaltung ihrer

¹ Siehe zur Professionalisierungsdebatte unsere Ausführungen in 3.1.2 und vgl. auch Winkler (1996) sowie Dewe u.a. (1992).

curricularen, organisatorischen, personellen und finanziellen Bedingungen, d.h., sie sollen über erweiterte Handlungsspielräume und damit auch Macht zu inneren Ausgestaltung im Rahmen staatlicher Orientierungsvorgaben verfügen“ (Fischer/Rolff 2003, 130). Dabei erweisen sich die kooperativ-diskursive Entwicklung des schulinternen Innovationsprozesses, die Transparenz und Überprüfbarkeit des jeweiligen Schulprogramms sowie die Definition von Schulqualität und deren systematische Sicherung in einem adäquaten Verhältnis interner und externer Evaluation als besonders brisant.

Eine repräsentative Befragung der bundesrepublikanischen Lehrerschaft (1995) bringt sehr deutlich den Wunsch nach einer diesbzgl. Offenheit, nach schulischer Autonomie, nach Gestaltungsfreiheit auf den benannten Feldern zum Ausdruck. Weniger positiv sehen allerdings zahlreiche Lehrer die mit schulischer Autonomie einhergehende Forderung nach Rechenschaftslegung für eine Außenbewertung. „Ungefähr die Hälfte der Lehrerschaft möchte am liebsten, dass die Bewertung der pädagogischen Praxis allein Sache der einzelnen Schule ist – wengleich auf der Basis eines Kriterienkatalogs“ (a.a.O., 134ff¹).

Wie es allgemein um die gegenwärtige Schulautonomie in der Bundesrepublik bestellt ist, macht der erste von der KMK in Auftrag gegebenen Bildungsbericht (2003) deutlich. Darin wird festgestellt, dass im „internationalen Vergleich [...] den Schulen in Deutschland sehr wenig Selbständigkeit zugestanden wird“. Gleichzeitig wird dort aber die Bedeutung von Schulautonomie hervorgehoben, weil eine „demokratisch gestaltete und demokratische Verhaltensweisen einübende schulische Lebenswelt [...] politische Kompetenz und Verantwortungsbereitschaft“ aller Beteiligten befördert.²

In einzelnen Bundesländern entstanden in jüngster Zeit einige entsprechende Projekte. So wurde in NRW 2002 eine viel versprechende „Reforminitiative ‚Selbstständige Schule‘“ gestartet, an der inzwischen 278 Schulen beteiligt sind und die teilweise interessante Aspekte von Offenheit erkennen lassen. Ziel ist es, den Schulen „erweiterte Gestaltungsspielräume und größere Eigenverantwortung“ einzuräumen, damit diese „die Qualität ihrer Arbeit und insbesondere des Unterrichts verbessern“.

Eine erste Umfrage unter den beteiligten Schulen hat gezeigt, dass vor allem Gebrauch gemacht wurde von der Flexibilisierung der Stundentafel, neuen Formen der Unterrichtsdifferenzierung, der individuellen Förderung, der Leistungsbewertung, des Schulmanagements und der Schulmitwirkung. Einige Schulen sind beispielsweise vom vorgegebenen Stundenplan abgewichen und haben Kernfächer wie Deutsch und Mathematik durch zusätzliche Stunden gestärkt, um Defizite gezielt abzubauen. Es wurden Jahresstundenpläne entworfen. Für schwächere Schüler wurden Förderprogramme entwickelt – einige Schulen haben dies bereits soweit ausgebaut, dass sie das Sitzenbleiben abgeschafft haben. Weitere Schwerpunkte sind Selbstlernen in der Oberstufe und jahrgangsübergreifender oder fächerübergreifender Unterricht. Fortbildungen zu einer systematischen, teamorientierten und die ganze Schule erfassenden Unterrichtsentwicklung sind in vielen Lehrerkollegien angelaufen oder in Planung. Neu entwickelt wurden auch Formen der Leistungsbewertung, indem zum Beispiel zusätzlich zum Notenzeugnis besondere Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zertifiziert werden – als Motivation für die

¹ Vgl. dort auch die entsprechende Debatte sowie bei Timmermann (2003, 141 ff).

² Die Grundschulzeitschrift 170/2003, 5.

Schüler, als Information für Eltern und als Zusatz zu Bewerbungen. Genutzt wurden auch die neuen Möglichkeiten des Schulmanagements, in dem Schulleiter gemeinsam mit Lehrerteams den Schulentwicklungsprozess steuern. Gleichzeitig übernahmen einige Schulleiter Dienstvorgesetztenfunktionen, so dass sie zum Beispiel Verträge mit Lehrkräften selbst abschließen können und somit bürokratische Umwege über die Schulaufsicht wegfallen.

Einige Schule erweiterten ihre Schulkonferenz durch ein Schülerparlament oder durch Vertreter aus Wirtschaft und Handwerk, mit denen die Schule kooperiert. So wurden die Schulen mit externen Partnern eng vernetzt. Bei all diesen Aktivitäten stehen die Schulen nicht allein, sondern werden von regionalen Steuergruppen unterstützt, die in den 19 Modellregionen regionale Bildungslandschaften entwickeln.¹

Ebene der Schulaufsicht

Die Ausübung der Schulaufsicht resp. das Verhältnis von Schulen/Lehrerschaft zur Schulaufsicht „ist häufig spannungs- und konfliktreich, weil hier die Eigenständigkeit professionellen Handelns mit einer Verpflichtung gegenüber der Öffentlichkeit auszubalancieren ist“, so Bastian/Combe (2003, 9). Die schon zitierten Leipziger LehrerInnen formulieren das aus ihrer Sicht: „Schulen brauchen weniger Reglementierung durch die Schulaufsicht, sondern mehr Freiraum und zutrauende Ermutigung für eigene Konzepte und dafür Beratung mit prozessbegleitender Evaluation“ (zit. in: a.a.O.).

Schulaufsicht stellt, so Möller (1999, 50), einen „starken Belastungsfaktor“ für LehrerInnen dar. Dies „bezieht sich auf das hierarchische Bürokratiesystem der Schulbehörden und auf die Schulaufsicht mit den Kontrollmechanismen. Also das Gefühl, abhängig zu sein, gegängelt zu werden durch Erlasse und Verordnungen, Angst vor dem Schulrat, vor solchen überfallsartigen Kontrollbesuchen und Konsequenzen für die Berufslaufbahn, Angst vor der Versetzung und auch – das scheint [...] bei Lehrern ein wesentlicher Punkt – fehlende Anerkennung der Arbeit durch den Vorgesetzten. [...] Oft wird die Arbeit des Schulrats, wenn er kommt, nicht als hilfreich und ermutigend erlebt, sondern im Gegenteil wie so eine Art ‘Vollzug’“. ²

Ulich (1996, 190ff) stellt in seiner Befragung fest, dass bis auf wenige Ausnahmen das Verhältnis von LehrerInnen zu Schulräten „von überwiegend negativen Emotionen geprägt“ ist. Mit Bezug auf Hopf u.a. (1980) fasst Ulich (1996, 194) die problematischen Aspekte zusammen: „[...] die Angst der Lehrer/innen vor der Visitation, die machtbesetzte Interaktion zwischen Beurteilern und Beurteilten, die Subjektivität von Beobachtungen, Interpretation und Bewertung sowie die Anormalität der gesamten Situation“.

Befragungen von LehrerInnen ergeben kein eindeutiges Bild der Belastungsursachen in diesem Kontext. So kann nach den Recherchen von Ulich einerseits die dienstliche Beurteilung durch den Schulrat dabei als Belastungsspitze angesehen werden, andererseits „halten die meisten Lehrer/innen (gut 60%) die Beurteilung durch ihre Vorgesetzten für ‘angemessen’“ (a.a.O., 192). Dem widerspricht ein Ergebnis aus der umfang-

¹ Pädagogik 4/2004, 59.

² Vgl. zu den „überfallsartigen Kontrollbesuchen“ den „authentischen“ Alltagsbericht von Koschmieder (1996, 81ff).

reichen Studie von Terhart u.a. (1994, 138). Hier ist es u.a. die „ungerechte Beurteilung durch Vorgesetzte“, die LehrerInnen im Zusammenhang mit „Tiefen ihres Berufslebens“ nennen.

Deutlich negativ wird in der Analyse von Ulich die Beratung durch Schulaufsichtsbeamte gesehen. Diese Beratung schätzen „rund drei Viertel der Befragten als wenig bis gar nicht effektiv ein“ (Ulich 1996, 195 mit Bezug auf Rosenbusch 1994). Letzteres muss im Zusammenhang mit den durch zahlreiche LehrerInnen geäußerten Zweifel an der Kompetenz von Schulaufsichtsbeamten gesehen werden (s.u. die entsprechenden Äußerungen von innovativen LehrerInnen).

Eine besondere Qualität in Form von Belastungen und Chancen kennzeichnet häufig das Verhältnis zwischen **reformorientierten LehrerInnen und der Schulaufsicht**. Dazu liegen einige instruktive Ergebnisse in der Studie von Schönknecht (1997, 154ff) vor. Zunächst wird dort festgestellt, dass die befragten innovativen Lehrkräfte ebenso wie LehrerInnen allgemein „Macht, Hierarchie, und Bürokratismus“ sowie die Leistungsbeurteilung durch die Schulaufsicht als einschränkend und kräftezehrend empfinden.

Erschwerend hinzu kommt das folgende Spezifikum: Aus Sicht reformorientierter LehrerInnen herrscht bei Schulaufsichtsbeamten mangelndes fachliches „Wissen bezüglich Öffnung des Unterrichts und innovativer Konzepte“ vor (a.a.O., 154). Dies erweist sich im Umgang miteinander (etwa bei Unterrichtshospitationen) als besonders delikat und zudem belastend, da es sich bis in die Beurteilung der einzelnen Lehrkraft niederschlägt. „Fachliche Inkompetenz der Schulaufsicht“, so Schönknecht die Einschätzung der von ihr befragten innovativen LehrerInnen zusammenfassend, „bezieht sich nicht nur auf die Konzepte des offenen Unterrichts, sondern auch auf andere Bereiche, die in der Fachliteratur der letzten Jahre durchaus intensiv diskutiert wurden, wie z.B. Erstlesekonzepte“ (a.a.O., 154).

Eine innovative Lehrerin schildert ihre diesbzgl. Erfahrungen:

Ich hatte letztes Jahr Schulratsbesuch. Der kam an und hatte von so was wie Lesen durch Schreiben (Leselernkonzept von Jürgen Reichen, G.S.) noch **nie** etwas gehört. Dann kam er insgesamt gleich dreimal zu mir. Ich habe hinterher dann festgestellt, [...], ich weiß ja viel mehr als der Schulrat, und **der** soll mich beurteilen! Er hat sicher mehr Einblick in das, wie die Leute da vorne stehen, das sieht er ja oft, und da kann er sicher gut vergleichen. Aber eigentlich müsste sich so ein Schulrat ja auch mal neuere Entwicklungen anschauen! Er kommt zwar aus der Hauptschule, ich kann ihm nicht übelnehmen, dass er sich in der Grundschule nicht auskennt, aber ich finde, wenn ich die ganzen Sommerferien da gelesen und mich informiert habe [...]! Aber es war ganz spannend festzustellen, dass ich eigentlich mehr wußte (Schönknecht 1997, 154; Hervorh. i. Original).

Allerdings, einzelne positive Erfahrungen mit Schulaufsichtsbeamten, die offen sind, sich weiterentwickeln und innovative Lehrkräfte dann unterstützen, liegen ebenfalls vor, wie die folgende Aussage einer Lehrerin zeigt:

Jetzt habe ich auch ganz viel Unterstützung vom Schulamt, weil es sich ja inzwischen herumgesprochen hat, daß das (der offene Unterricht, G.S.) wichtig und gut sei. Alles redet davon und das ist jetzt scheinbar anerkannt und etwas Positives. Der steht jetzt also sehr stark hinter mir, der Schulrat (a.a.O., 156).

Ebenfalls positiv sind die Erfahrungen Peschels, der einen „radikal“ geöffneten Unterricht praktiziert, mit der Schulaufsicht. Im Rahmen seiner Verbeamtung erhält er einen Unterrichtsbesuch durch den zuständigen Schulaufsichtsbeamten und eine anschließende dienstliche Beurteilung. Darin werden einerseits das hohe Engagement und die fundierten Kompetenzen des Lehrers Peschel hervorgehoben. Andererseits äußert sich der Schulrat positiv über den „sehr geförderten Stand“ der Klasse (Peschel 2003a, 509). Außerdem werden die Kollegialität Peschels und seine „tragende, innovierende und Maßstäbe setzende Rolle in der Schule“ betont (a.a.O.). Wie schon oben von anderen innovativen LehrerInnen angesprochen, so äußert auch Peschel allerdings leichte Zweifel an der nötigen Sachkompetenz des Schulaufsichtsbeamten (a.a.O.).

Als weitere Besonderheit arbeitet Schönknecht in ihrer Auswertung die Bedeutung innovativer LehrerInnen für Reformen des Systems Schule heraus. Eine der befragten LehrerInnen ist sogar der Meinung, das pädagogischer Reformen grundsätzlich „von unten nach oben“ verlaufen (a.a.O., 157). Innovative LehrerInnen versuchen, so Schönknecht (a.a.O., 156f), „ihre Ideen, die sie zunächst für die Klasse entwickelt haben, auch im Bereich des Systems Schule weiterzuverfolgen und auch im Umgang mit Schulleitung und Schulaufsicht zu verwirklichen. Dort leisten sie Aufklärungsarbeit im inhaltlichen Bereich, indem sie fachlich qualifiziert und selbstbewußt ihr Konzept vertreten. Sie kritisieren aber auch den Umgang miteinander, bestimmte Strukturen und Beurteilungskriterien und versuchen diese so zu verändern, dass sie ihre Arbeit weniger negativ beeinflussen, sie weniger Kräfte kosten und daß auch die Qualität ihrer Arbeit besser gewürdigt werden kann. Allerdings ist diese Arbeit am System Schule sehr mühsam und kräfteraubend. Sie geht oft nur in kleinen Schritten vorwärts und es müssen viele Rückschläge verkraftet werden.“ In dem Bemühen innovativer LehrerInnen, die Offenheit ihres Unterrichts – gleichsam strukturanalog – auf die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht zu übertragen, zeigt sich eine Parallele zu einem entsprechenden Umgang mit Kolleginnen (5.3.1.2) und Eltern (5.3.1.3).

Welche positiven Auswirkungen eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen innovativen Lehrkräften und Schulaufsichtsbeamten auf die pädagogische Entwicklung einer ganzen Region haben kann, belegt der folgende Bericht einer Lehrerin:

Ein Schulrat, obwohl zunächst distanziert, zeigt sich nach einem Unterrichtsbesuch und anschließendem Gespräch offen für FA und initiiert einen entsprechenden schulübergreifenden „Arbeitskreis“. Die Lehrerin ist ihrerseits offen für die Bedenken und Bedürfnisse des Schulrats, sodass dieses „Aufeinanderzugehen und – eingehen, die gegenseitigen Interessen und Bedürfnisse, auch die formalen, ernst zu nehmen und soweit als möglich zu berücksichtigen“, schließlich zur „Überzeugung des Schulrats von dem Konzept“ führt und dies kommt in Verbindung mit dem von der Lehrerin geleiteten schulübergreifenden Arbeitskreis nicht nur der Lehrerin selbst, „sondern jetzt auch vielen anderen LehrerInnen in dem Landkreis zugute“ (vgl. Schönknecht 1997, 157f).

In diesem Kontext ist noch kurz auf ein Problem einzugehen, das sich im Gefolge des besonderen Engagements innovativer LehrerInnen ergeben kann. Für solche Lehrkräfte wurde bereits festgestellt (5.3.1.2), dass sie sich in ihrem Kollegium oft als „nur Gebende“ erleben. Von einer analogen Erfahrung berichten LehrerInnen bei Schön-

knecht auch im Umgang mit der Schulaufsicht. Partiiell fühlen sie sich durch den Einsatz im Auftrag des Schulamtes bei Informationsveranstaltungen, Fortbildungen und Arbeitskreisen ausgenutzt und ziehen sich entsprechend zurück (a.a.O., 158f).

Ebene der Politiker

Auf dieser Ebene fokussiert sich die Wahrnehmung der Lehrerschaft häufig auf kritische Politikeräußerungen (entsprechende positive Verlautbarungen liegen kaum vor), die ein defizitäres Verständnis sowie mangelnden Respekt und damit defizitäre Offenheit für Belange des LehrerInnenberufs signalisieren.

Die folgende Äußerung eines Lehrers kann als charakteristisch für eine verbreitete Auffassung in der Lehrerschaft angesehen werden:

Gerade die gewählten Volksvertreter haben sich in der Vergangenheit vornehmlich dadurch hervorgetan, wenn es um Schule und Schulleben ging, dass sie das Negativbild des Lehrers in der Öffentlichkeit sprachlich befördert haben. [...] Man sollte vielleicht, statt den Lehrern ihre Ehre zu beschneiden, den Berufsstand wieder zu dem erklären, was er ist: das wichtigste Instrument zur Erschließung unserer Ressourcen, die bedeutendste und aussichtsreichste Investition in die Zukunft.¹

Nach Einschätzung des Verbandsfunktionärs Eckinger² untergräbt die Schelte durch die Politiker die „pädagogische Arbeit“ und die entsprechenden Wortführer seien mitverantwortlich dafür, dass LehrerInnen „von der respektierten Amtsperson zum Freiwild mutiert“ sind.

Auf welche Art Politikeräußerungen viele LehrerInnen sich bei ihrer Meinungsbildung beziehen, veranschaulichen exemplarisch die folgenden Zitate:

- der „faule Säcke“-Vorwurf von G. Schröder wurde oben schon angeführt;
- als „faule Hunde“ bezeichnete der baden-württembergische Landespolitiker G. Oettinger „Lehrer über 50“ (FOCUS 15/2001, 65);
- Exbundespräsident Herzog kritisierte pauschal in seiner so genannten ‚Ruck-Rede‘ die „Kuscheleckenpädagogik“ an den Grundschulen;³
- nach Aussage einer Staatssekretärin kann Grundschularbeit „jede einigermaßen gebildete Mutter machen“ (Combe 1996, 508);
- Arbeitgeberpräsident Hundt kommentierte die PISA-Ergebnisse wie folgt: „Die Grundschule mit ihrer Knet- und Bastelpädagogik hat versagt“.⁴

Neben diesen plakativen und teilweise diskriminierenden Aussagen liegen allerdings auch differenzierende Politikeräußerungen vor, die von Einsichten und Verständnis,

¹ Ein Gesamtschullehrer in der SCHULZEITUNG-Nr. 29, 33 - Sommer 2002 der Gesamtschule Ehringshausen.

² Vorsitzender des VBE, in: FOCUS 15/2001, 65.

³ Rede vom 5.11.1997. Dabei handelt es sich um eine der wenigen Anspielungen in der öffentlichen Diskussion auf eine veränderte/geöffnete Grundschule. Siehe auch die folgende Aussage des Arbeitgeberpräsidenten.

⁴ Grundschule 9/2003, 6 (der Arbeitgeberpräsident wird hier bei den Politikern aufgeführt, da dem Arbeitgeberverband durchaus politische Bedeutung zukommt). Im Übrigen sei noch einmal darauf hingewiesen, dass laut „Bildungsbarometer“ eine Mehrheit der Bevölkerung die Bildungsmisere primär den Bildungspolitikern zuschreibt (s.o.).

also von Offenheit, für die berufliche Situation von LehrerInnen zeugen.¹ Dazu Ausführungen des Bildungssenators W. Lemke² in einem Interview. Er skizziert darin zwar auch die Gefahr, dass der Beamtenstatus zu „Bequemlichkeit“ verführt und „Leistungsdenken“ verhindert, grundsätzlich sind LehrerInnen nach seiner Einschätzung aber keine „faulen Säcke“. Nach seiner Erkenntnis arbeiten die meisten LehrerInnen „mit großem Engagement. Bei etlichen Lehrern hat sich aber im Laufe der Dienstjahre immer mehr Frust angestaut. Ich hätte zum Beispiel nie geglaubt“, so Lemke, „in welchem schlimmem Zustand viele Schulen sind. Auch die lieben Kleinen sind häufig alles andere als lieb. Und immer weniger Eltern kümmern sich um die Erziehung der Kinder – das überlassen sie den Pädagogen. Kein Wunder, dass Lehrer bei diesen Arbeitsbedingungen resignieren oder krank werden“.

c) Verhältnis zwischen (Bezugs-)Wissenschaft und Schule/Lehrerschaft³

Frau Esser thematisiert dieses Verhältnis nicht. Lediglich im Zusammenhang mit der Kritik an OU weist sie die Berufung der Kritiker auf Forschungsergebnisse zurück, die angeblich tradierten Unterricht im Vorteil gegenüber OU sehen (s. 4.2.3.2.1.2). Damit zeigt sie, dass ihr die wissenschaftliche Perspektive auf die unterrichtliche Praxis nicht fremd oder gar suspekt ist.

So unspektakulär diese wenigen Andeutungen von Frau Esser sind, das allgemeine Verhältnis zwischen Wissenschaft und Schule/Lehrerschaft kann allerdings als eher prekär angesehen werden. Pointiert lässt es sich mit den beiden folgenden Überschriften markieren, die in ihrer jeweiligen Zuspitzung nur wenig Raum einer gegenseitigen Offenheit erkennen lassen⁴:

- seitens Schule/Lehrerschaft: „Nun vergesst mal schön, was Ihr auf der Universität gelernt habt!“
- seitens der Wissenschaft: „Neue Lehrer braucht das Land“.

Kennzeichnend für das Verhältnis zwischen (Bezugs-)Wissenschaft und Schule/Lehrerschaft ist nicht zuletzt eine doppelte Diskrepanz: Die empirische Forschung zum LehrerInnenberuf, zum Berufsalltag, der Perspektive von LehrerInnen auf ihre schulische Praxis etc. ist defizitär (vgl. Weitzel 2005, 15 mit Bezug auf Terhart). Gleichwohl

¹ Der Frage, inwieweit die Tatsache, dass eine hohe Anzahl von Bundes- und Landesparlamentariern vor ihrer Politikerkarriere dem Lehrberuf nachgegangen sind, sich auf das gegenseitige Verhältnis auswirkt, kann hier nicht nachgegangen werden. Zumindest kann darin aber eine Chance gesehen werden.

² Bildungssenator von Bremen u. z.Z. des Interviews KMK-Vorsitzender, in: FOCUS 37/2000, 81.

³ Aus zwei Gründen wird dieses Verhältnis lediglich in seinen Grundzügen skizziert: Erstens thematisiert Frau Esser es nur am Rande, und zweitens erweist es sich für den Rahmen unserer Arbeit als überkomplex (vgl. etwa Döring 1980). So kann der wichtigen Frage nicht nachgegangen werden, inwieweit die gegenseitigen Be- u. Zuschreibungen, Lob u. Kritik etc. zutreffen u. angemessen sind. Wichtig und möglich erscheint aber vor dem Hintergrund unserer Fragestellung das Aufzeigen potentieller Aspekte einer gegenseitigen Offenheit bzw. deren Sinnhaftigkeit. Im Übrigen verweisen wir auf die Ausführungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis, den subjektiven Theorien von LehrerInnen sowie ihrer Beteiligung an der pädagogischen Diskussion, Forschung und Theoriebildung in Kapitel 3.

⁴ Arnold (2003, 164; Überschrift); Struck (1994; Buchtitel). Die differenzierten Erörterungen der beiden Publikationen entsprechen (selbstredend) nicht dieser plakativen Zuspitzung und partiell auch nicht dem Tenor der Aussagen. Letzteres trifft besonders auf Arnold zu, der sich deutlich gegen eine Position wendet, wie sie in seiner Überschrift zum Ausdruck kommt. Als Beispiel für Kritik an Schule/Lehrerschaft aus psychologischer Sicht sei hier auf die Publikation von Singer (1994) verwiesen.

liegen im Vergleich zu anderen Berufen eine Vielzahl von Untersuchungen zu Motiven, Einstellungen, Belastungen etc. von LehrerInnen vor. Im Anschluss daran ergibt sich die zweite Diskrepanz zwischen der Forschungslage zum Lehrerberuf und der Kenntnissnahme dementsprechender Rezeptionen durch die erforschten Lehrer:

Kaum ein akademisches Berufsfeld ist so ausgeforscht wie die Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Nahezu alle Facetten des Berufs halten als Objekte der Forschungsneugier ebenso her wie als Vorwand wissenschaftlichen Broterwerbs [...]“. Gleichzeitig „schützt“ sich „der Berufsstand [...] vor der Rezeption der Ergebnisse“.¹

Kritik an bzw. Attribuierungen der LehrerInnen von wissenschaftlicher Seite sind dann besonders problematisch in ihrer Wirkung, wenn sie plakativ in der Medienöffentlichkeit geäußert werden. Dazu zwei aktuelle Beispiele:

- Der Erziehungswissenschaftler Herrmann erhebt im SPIEGEL (46/2003, 54ff) den Vorwurf, dass man auf „Schritt und Tritt Lehrer“ trifft, „die Kinder nicht mögen, weder gewillt noch im Stande sind, sich auf sie einzulassen“. Außerdem vermutet er bei Lehramtskandidaten die Befürchtungen, „den Innovationsdruck der freien Wirtschaft nicht auszuhalten“ und an jedem Gymnasium unterstellt er „15% Verhaltensneurotiker“ unter den Lehrkräften.
- An gleicher Stelle (a.a.O., 60) behauptet die Leiterin einer psychiatrischen Klinik undifferenziert, dass der Lehrerberuf „Menschen anziehe, die ‚depressiv strukturiert‘ seien“.

Die Problematik im Verhältnis zwischen Lehrerschaft und (Bezugs-)Wissenschaft beschränkt sich allerdings nicht auf ‚wissenschaftliche‘ Aussagen zu den LehrerInnen als Personen, sondern umfasst die gesamte Debatte um die Professionalisierung pädagogischen Handelns im LehrerInnenberuf. Nach Auffassung von Bastian/Helsper (zit. in: Weitzel 2005, 21) „stünden viele LehrerInnen ‚der inzwischen elaborierten, disziplinären, erziehungswissenschaftlichen Reflexion und ihrer jeweiligen Fachbegrifflichkeit ähnlich fremd gegenüber‘ wie pädagogische Laien“. Daraus resultierten nicht zuletzt Abgrenzungsprobleme und Schwierigkeiten bei der Bildung von beruflicher Identität und würde LehrerInnen anfälliger für Außen- und Fremdkritik machen (vgl. zusammenfassend a.a.O.).

In einer aktuellen Studie mit GrundschullehrerInnen hat Weitzel (2005, 217) erhebliche „Differenzen zwischen weiten Teilen der innerwissenschaftlich geführten Debatte um die Professionalität pädagogischen Handelns im LehrerInnenberuf und dem Diskurs der LehrerInnen über ihre Praxis“ festgestellt. Hinsichtlich der von uns thematisierten Frage nach einer gegenseitigen Offenheit (sowohl der Systeme als auch der in ihnen agierenden Personen) ist der folgende Befund besonders relevant:

Dabei scheint es besonders problematisch, dass die von mir einerseits als Außenansichten auf eine Praxis und andererseits Innenansichten einer Praxis bezeichneten Debatten getrennt voneinander geführt werden. Während sich im Wissenschaftsbereich Spezialisierungsprozesse weiter ausdifferenzieren, werden LehrerInnen mit sich wandelnden, aber trotzdem sehr konkreten praktischen Problemen konfrontiert. Durch diese Entwicklung entsteht eine sich öffnende Schere, bei der spezialisiertes Forschungswissen und umfassende, aus der Praxis resultierende Problemlagen kaum noch aufeinander bezogen werden können (Weitzel 2005, 217).²

¹ Maritzen, N.: Lehrerinnen und Lehrer - obskure Objekte der Forscherbegierde. In: HAMBURG MACHT SCHULE (6/00, 36). Vgl. etwa die Studien zur Rollenproblematik bei Kramp (1973).

² Vgl. dort auch die zusammenfassende Darstellung der „Außenansichten“ über die „Akteure des Schulalltags“ sowie die von Weitzel ermittelten entsprechenden „Innenansichten“.

Das vielschichtige Ursachengeflecht für die angedeutete prekäre Situation soll im Rahmen unserer Arbeit mit Bezug auf von Hentig (1982, 166ff) lediglich exemplarisch und nur soweit ein Zusammenhang zur von uns thematisierten Offenheit besteht skizziert werden.¹ Von Hentig fragt zu Beginn seiner Überlegungen, was es bedeutet, „daß das, was die Hochschule treibt – Forschung und Lehre beispielsweise im Handlungsfeld Erziehung – denen, die in diesem Handlungsfeld ihren Beruf ausüben, so wenig hilft; und umgekehrt, daß so selten praktische Erfahrungen in den Rang und in die Geltung wissenschaftlicher Erkenntnis aufsteigt“ (a.a.O., 166).

„Die Gründe für die Resistenz der Praxis gegen die wissenschaftliche Theorie und die wissenschaftlichen Verfahren liegen“, so von Hentig (a.a.O., 170), „zum Teil in der Wissenschaft selbst“. Es sind zunächst die hohe „Spezialisierung und Standardisierung ihrer Methoden und Begriffe“ etc. und damit (in unserem Vokabular) eine strukturell vorhandene ‚Geschlossenheit‘. Ebenso steht einer Offenheit der Wissenschaft ihre „Unempfindlichkeit für Wertfragen und praktische Entscheidungen“, die für den Schulalltag von großer Bedeutung sind, entgegen. Die Frage nach Offenheit wird auch dort aufgeworfen, wo Erziehungswissenschaft (insbesondere Schulforschung) „ausschließlich am Schreibtisch gemacht“ wird und „ihre Fragen und Aufgaben, ihre Schwierigkeiten, Chancen und Grenzen“ nicht an Schule und Schülern gelernt werden (a.a.O., 176).

Auch auf Seiten der Lehrerschaft sieht von Hentig Gründe für das prekäre Verhältnis: „So herrscht an unseren Schulen einerseits eine Art Wissenschaftsskepsis, ja ein förmlicher Wissenschaftsdefätismus: Wissenschaft hat uns das alles eingebracht, Wissenschaft kann uns nicht weiterhelfen, Wissenschaft widerspricht sich, Wissenschaft, weil sie ständig an neuen Fronten interessiert ist, übernimmt keine Verantwortung für die alten, Wissenschaft ist mühsam, unpraktisch, unverständlich und nicht zuletzt: Wissenschaft ist autoritär – sie legt fest, wieviel Prozent der Begabung bis zu welchem Alter ausgebildet und nicht mehr veränderbar ist – da siehe Du zu, Schüler – oder noch zu solchen Teilen entfaltbar – da siehe Du zu, Lehrer!“ LehrerInnen brechen „unerwartet schnell ihre Beziehungen zur Wissenschaft ab, weil sie um ihren Alltag kämpfen“ müssen. „Wissenschaftliche Hilfe wird eine solche Lehrerschaft – z.T. mit guten Gründen – ablehnen, wissenschaftliche Beobachter wird sie scheuen oder nur mit Unbehagen dulden, zur selbständigen Handhabung von Wissenschaft fehlt es ihr an Erfahrung, Selbstbewußtsein, Spielraum“ (a.a.O., 174f). LehrerInnen sind häufig nicht mehr offen für den wissenschaftlichen Blick auf ihr Handlungsfeld. Sie sehen selten die Chancen, die in dieser Perspektive auch für ihr Alltagshandeln liegen, vielmehr stehen befürchtete Kritik und Kontrolle, Inkompetenz der Wissenschaftler etc. im Vordergrund.

Eine Hauptursache für das beschriebene Verhältnis ist für von Hentig die weitgehend ungeklärte Theorie-Praxis-Problematik sowie die unterschiedliche personale Zuordnung beider Bereiche: „Daß die Theorie und die Praxis auf verschiedene Berufsgruppen verteilt sind, das allerdings konstituiert ihre Unfähigkeit, aufeinander zu hören, und leistet der moralischen Schwäche Vorschub, dies auch nicht mehr zu wollen. Es ist die Schuldigkeit der Theoretiker, die Praktiker zum Reden zu bringen, und diese wiederum müssen die Theoretiker zwingen, ihren Problemen standzuhalten“ (a.a.O., 182).

¹ Vgl. zusammengefasst die „Debatte um die Professionalisierung des LehrerInnenberufs“ bei Weitzel (2005, 17ff).

Konkret wird dieses prekäre Verhältnis nicht zuletzt im Kontext der Implementation schulischer Reformen:

Neue Arbeitstechniken und Strukturen werden eingeführt, ohne daß zuvor die bestehenden untersucht werden. Aus der Sicht der ReformenInnen, die meist WissenschaftlerInnen sind, werden PraktikerInnen und ihr Handeln häufig als defizitär gesehen [...]

Lassen sich die Reformen dann nicht einführen wie geplant, werden häufig die LehrerInnen als 'innovationsfeindlich' betrachtet, weil sie die Anweisungen und Instruktionen nicht ungefragt übernehmen und ausführen, sondern sie nach ihrem eigenen Verständnis von Schule, Lehren und Lernen verändern. *Gitlin* bezeichnet dieses Modell der Einführung von Innovationen und Reformen als 'consumptive model', neben diesem Modell beschreibt er noch einen zweiten produktiven Typ von Reformmodell ('productiv model'), in dem das Wissen und die Fähigkeiten der PraktikerInnen und die komplexen Handlungssituationen in der Schule in der Implementation von Reformen berücksichtigt werden. LehrerInnen werden dabei als Personen mit wichtigen Kenntnissen über Schulreformprozesse ernst genommen und befragt und können so an der Problemfindung und -lösung beteiligt werden, Schulforschung und Innovation wird als 'evaluative dialogue' (*Gitlin* 1989, 540) verstanden (Schönknecht 1997, 50f).

Damit erscheint an dieser zentralen Stelle (im Kontext unserer Fragestellung) eine gegenseitige Offenheit besonders bedeutsam, und das nicht primär im normativen oder moralischen Sinne, sondern Offenheit für die jeweilige Systemrationalität, die unterschiedlichen Probleme, Fragen, Methoden etc.

Ansätze für eine gegenseitige Offenheit zwischen Wissenschaft und Schule/ Lehrerschaft bietet die Professionalisierungsdebatte. So besteht nach Arnold (2003, 164¹) in dieser Debatte ein Konsens über eine notwendige „Pluralität von Wissensformen“ als „Wissenstrias“ pädagogischer Professionalität: erziehungswissenschaftliche Kompetenz, praxisbezogene Handlungskompetenz und Selbstreflexionskompetenz. Im Rahmen unserer Überlegungen erscheint eine gegenseitige Offenheit von Wissenschaft und Schule bzw. der jeweils darin agierenden Personen als Bedingung der Möglichkeit eines solchen „integralen Verständniss(es)“ (a.a.O., 165).

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit zwischen Schule/Lehrerschaft und Gesellschaft** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
a) Gesellschaft (allgem.) (strukturelle) Offenheit im Rahmen gegenseitiger Einsicht in	- schulische Bedingungen und Abläufe - Herausforderungen und Probleme von Schule - Aufgaben/Kompetenzen des Berufsfeldes LehrerIn - berufliche Belastungen von LehrerInnen - gesellschaftliche und familiäre Bedingungen - gesellschaftliche und familiäre Veränderungen - konkrete Familiensituationen und familiäre Belastungen von Eltern
Offenheit als Haltung (u. evtl. Konsequenzen) der Gesellschaft gegen- über	- schulischen Bedingungen und Abläufen - schulischen Herausforderungen und Probleme - Aufgaben/Kompetenzen des Berufsfeldes LehrerIn - beruflichen Belastungen von LehrerInnen - schulischen Erziehungs- und Bildungsintentionen - schulischen Reformprozessen wie die des Offenen Unterrichts

¹ Arnold diskutiert diese Thematik im Zusammenhang von Fragen einer adäquaten LehrerInnenbildung.

	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenverantwortung und Professionalität von Schule/Lehrerschaft - schulischer Autonomie - Bildungssponsoring - gesamtgesellschaftlicher Verantwortung für Erziehungs- u. Bildungsaufgaben
Offenheit als Haltung (u. evtl. Konsequenzen) von Schule/Lehrerschaft gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - gesellschaftlichen u. familiären Bedingungen u. Abläufen - Herausforderungen u. Problemen in gesellschaftlichen Einrichtungen u. Familien - Erziehungs- u. Bildungsintentionen in der Gesellschaft - den Möglichkeiten der Wissensvermittlung außerhalb der Schule - den Möglichkeit des Unterrichtens durch Nicht-LehrerInnen in der Schule - den Möglichkeiten eines Bildungssponsorings - einem (differenzierten) Fremdblick der Gesellschaft auf Schule/Lehrerschaft
b) Kultusadministrat. Schulaufsicht/Politik Offenheit als Haltung (u. evtl. Konsequenzen) der Kultusadministration gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - Bedingungen heutiger Schulen - Herausforderungen, Problemen und Belastungen der Lehrerschaft - der Eigenverantwortung und Professionalität von Schule/Lehrerschaft - Reformbewegungen wie die des Offenen Unterrichts - schulischer Autonomie
Offenheit als Haltung (u. evtl. Konsequenzen) der Lehrerschaft gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - der Sinnhaftigkeit/Notwendigkeit einer leistungsfähigen Schulverwaltung - der Sinnhaftigkeit/Notwendigkeit von Planung, Vorgaben u. Evaluation durch Kultusbehörden in einer demokratisch verfassten Gesellschaft - von außen (Kultusbehörden) angestoßenen Reformen
Offenheit als Haltung (u. evtl. Konsequenzen) von Schulaufsicht gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - dem Bedürfnis nach Anerkennung, Beratung, Unterstützung in der Lehrerschaft - individuellen und schulischen Reformen - den strukturellen Belastungen für LehrerInnen durch Schulaufsicht
Offenheit als Haltung (u. evtl. Konsequenzen) der Lehrerschaft gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - den Bedingungen und Bedürfnissen von Schulaufsicht - einer Mitarbeit in Projekten der Schulaufsicht (etwa zur Förderung des OU) - Einsicht in die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Schulaufsicht (i.S. einer professionellen Haltung der Lehrerschaft)
Offenheit als Haltung u. evtl. Konsequenzen) von Politikern gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - den Bedingungen aktueller Schule/Lehrerschaft - aktuellen Herausforderungen, Problemen und Belastungen - einer insgesamt differenzierteren Sicht auf Schule/Lehrerschaft - einer kindgemäßen Architektur und Raumausstattung - entsprechender Räume für offene U-Formen (Größe, Neben-/Gruppenräume, Flure, Werk-/Kunst-/Musik-/Bewegungsräume, Bibliothek, Mediothek etc.) - einer Ausstattung mit Regalen, Druckerei, Computer, Materialien, Medien etc. - einem respektvollen Umgang miteinander
Offenheit als Haltung (u. evtl. Konsequenzen) der Lehrerschaft gegenüber	<ul style="list-style-type: none"> - den Bedingungen aktueller Schulpolitik (etwa im Gefolge von PISA) - den finanziellen Zwängen der öffentlichen Haushalte - den Grundsätzen einer parlamentarischen Demokratie und deren Relevanz für die Gestaltung von Schule - einem respektvollen Umgang miteinander
c) Wissenschaft gegenseitige Offenheit als Haltung (u. evtl. Konseq.) zwischen Schule/Lehrerschaft u. Wissenschaft für	<ul style="list-style-type: none"> - einen respektvollen Umgang miteinander - die je unterschiedliche Perspektive auf Schule/Lehrerschaft - die je unterschiedlichen Fragestellungen, Methoden, Standards und Ergebnisse der jeweiligen Aufgabenstellung - die je unterschiedliche Systemrationalität von Theorie und Praxis - die jeweils angestoßenen Reformen

Tabelle (23): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte von Offenheit zwischen Schule/Lehrerschaft und Gesellschaft

5.3.1.6 Zusammenarbeit zwischen einzelnen (Grund-)Schulen, anderen Schulen und Kindergärten und die Bedeutung von Offenheit¹

I. Position und Realisation von Frau Esser

Eine offene Schule zeigt sich auch an ihrer Offenheit gegenüber anderen Schulen. Zum Wohle der Schüler und einer Entlastung der LehrerInnen ist es wünschenswert, dass benachbarte Grundschulen miteinander sowie mit weiterführenden Schulen und Sonderschulen kooperieren. Offenheit bedeutet allgemein Interesse an der Arbeit der jeweils anderen Schule sowie *Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit*.

Ein besonderes Gewicht erhält bei dieser Dimension von Offenheit das Verhältnis zu den weiterführenden Schulen, damit Schüler ihre in der Grundschule begonnene Schullaufbahn erfolgreich fortsetzen können. Gegenseitige Offenheit der abgebenden und der aufnehmenden Schule bzw. der LehrerInnen für die jeweiligen Schul-/Unterrichtskonzepte, aber auch für die je unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Schule vor Ort stattfinden kann, bildet dabei eine notwendige Voraussetzung. Auch die einzelne Grundschule muss sich fragen lassen, welche Voraussetzung sie *für die spätere Entwicklung in den weiterführenden Schulen leistet*. Dies darf aber nicht dazu führen, dass Grundschule vieles aufgibt von dem, *was man wirklich für wichtig erachtet*, um dann auch dort wieder *streng im Gleichschritt Marsch* vorzugehen. Tendenziell sollte sich die weiterführende Schule *mehr auf die Arbeit der Grundschule zubewegen*. In Einzelfällen sind aus Sicht von Frau Esser dafür bereits erfreuliche Ansätze erkennbar.

Offenheit zu anderen Schulen zeitigt ferner positive Effekte für die beteiligten LehrerInnen. Formalisiert über den Schulverbund, in selbstorganisierten AGs oder auf individueller Ebene können die betreffenden LehrerInnen an Konzepten, Kompetenzen, etwa diagnostischen Kompetenzen von SonderschullehrerInnen, Materialien etc. gegenseitig partizipieren. Hier wäre *eine Institution, so was wie eine Lernwerkstatt* aus Sicht von Frau Esser wünschenswert, in der *Materialien, Kisten mit Experimenten, Spielen* etc. gesammelt und zur Verfügung gestellt werden.

Eine gewisse Offenheit unter LehrerInnen verschiedener Schulen und Schulformen kann zudem Entlastung für die LehrerInnen bedeuten, da *fehlende Offenheit* durch Vorurteile und Vorhaltungen *schon stark unter Druck setzen* kann. Offene Kooperation erleichtert außerdem die Zusammenarbeit mit den Eltern, da diese unterschiedliche Schulen nicht als gegeneinander arbeitend erfahren und dadurch nicht verunsichert werden.

Frau Esser beschreibt mit den Kontakten zu einer Partnerschule/-klasse noch eine weitere Dimension schulischer Zusammenarbeit und Offenheit. Hier eröffnen sich durch Briefkontakte und gemeinsame Unternehmungen (z.B. Klassenfahrten) zusätzliche Erfahrungsräume und Kommunikationsformen für die Schüler und damit eine Erweiterung ihrer Lebenswelt.

Eine offen-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Kindergarten ist Voraussetzung für die Einschätzung von individueller (Lern-)Entwicklung und Förderbedarf jedes einzelnen Kindes durch die Lehrerin sowie erste Elternkontakte.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.1.7.

II. Sachstand und Diskussion in der Literatur

Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen beim **Übergang zur weiterführenden Schule** wird von den vier genannten Beziehungsebenen in der Literatur vornehmlich thematisiert.¹ Die Bedeutung, die Frau Esser der Übergangproblematik bzw. der Notwendigkeit einer konstruktiven Zusammenarbeit der betroffenen Schulen beimisst, wird von zahlreichen Autoren ebenso herausgestellt. So wird der Übergang zur weiterführenden Schule als „eine der bedeutendsten Schnittstellen im Leben der Schülerinnen“ (Markwald 2000, 200) angesehen, die häufig mit „Ängsten besetzt“ ist (Schmitt 1999, 98) und „sozialpsychologisch“ als eine „starke Umorientierung im Leben des Kindes“ (Drews u.a. 2000, 108) angesehen werden muss.

Aus dieser Analyse ergibt sich eine enorme Verantwortung für beide Seiten, für die abgebende Grundschule sowie die aufnehmende weiterführende Schule. Um der damit verbundenen Herausforderung für die Lehrerschaft gerecht werden zu können, wird eine verstärkte Kooperation für notwendig angesehen (Faust-Siehl u.a. 1996, 158f; Markwald 2000, 200). Diese ist aber nach Einschätzung von Faust-Siehl u.a. (1996, 159) „noch sehr unterentwickelt“. Daher empfehlen diese Autoren „eine intensive wechselseitige Information, die Anerkennung der Zusammenarbeit als ständige, im Deputat berücksichtigte Dienstaufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen beider Stufen, Austausch und Abstimmung von Materialien, Verankerung in den Schulprogrammen kooperierender Schulen, schulstufenübergreifende Fortbildungen und eine in wesentlichen Teilen gemeinsame Lehrerausbildung“ (a.a.O.).

Neben diesen strukturell-organisatorischen Maßnahmen ist u.E. eine gegenseitige Offenheit als Haltung, als Aufeinanderzugehen und als Entwicklung eines Verständnisses für die jeweils anderen Bedingungen von Schule, wie von Frau Esser thematisiert, wichtig. Wir gehen noch einen Schritt weiter und bezeichnen diese Offenheit, die sich nicht zuletzt in einem gegenseitigen Anerkennen der jeweiligen Kompetenzen und dem Respekt vor den Leistungen der LehrerInnen der jeweils anderen Schulform zeigt, als Bedingung für adäquate Kooperation. Dies erscheint umso wichtiger, da Anzeichen für eine Verschärfung der vorhandenen Diskussion zwischen den Schulformen als Folge der sehr unterschiedlichen Resultate von PISA- und IGLU-Studien zu erkennen sind.²

¹ Die Zusammenarbeit von LehrerInnen verschiedener Schulen in AGs etc. hat daneben auch noch eine gewisse Bedeutung in entsprechenden Publikationen. Darauf wird hier nur verwiesen, da dies bereits in Kap. 5.3.1.2 erörtert wurde.

² Dazu einige Anmerkungen: Im internationalen Vergleich schneiden die deutschen Grundschüler in den Lese- und den naturwissenschaftlich-mathematischen Kompetenzen relativ gut ab (IGLU), die 15-jährigen in der Sekundarstufe liegen dagegen unter dem Leistungsdurchschnitt der Nationenrangliste (PISA).

Die Diskussion über diese Diskrepanz findet nicht zuletzt in den Medien statt. Einige Schlagzeilen: „Iglu-Freude nach Pisa-Schock. Deutsche Grundschüler können offenbar international mithalten. Das Bildungssystem krankt ab Klasse fünf“; „Die Bessermacher. Grundschullehrer [...]“; „Ganz dicht dran. Deutschlands Schüler könnten Spitze sein [...] in den Klassen fünf bis neun verkümmern die Talente.“ (Quelle: Der Grundschulverband Aktuell, Nr. 83, Sept. 2003, Deckblatt).

Unsere eigenen Erfahrungen als Ausbildungsleiter sowohl im Grundschul- als auch im Sek.I-Bereich belegen, dass diese Diskussion auch in den Schulen geführt wird. War das Verhältnis der verschiedenen Schulformen und -stufen schon bisher von wenig Verständnis und teilweise gegenseitigen Vorwürfen gekennzeichnet, so verschärft sich zunehmend die Situation, so jedenfalls unser Eindruck aus vielen Gesprächen mit LehrerInnen, ReferendarInnen, SchulleiterInnen, Schulaufsichtsbeamten und Ausbilderkolle-

Zur pädagogischen Gestaltung des Übergangs sind verschiedene Konzepte entwickelt worden, von denen hier lediglich einige aktuelle Aspekte exemplarisch skizziert werden sollen.¹ Das „Modell ‚Brücken bauen‘“ (Markwald 2000, 200ff) enthält sieben Bausteine (Ausgangslage, Kontakte knüpfen und Kooperation, Abschied feiern, Ferien, Ankunft erleben, Kontakte in der neuen Schule, Ziel: Gut ankommen), die auf Kooperation zwischen den LehrerInnen der abgehenden und der aufnehmenden Schule angelegt sind und nur in Zusammenarbeit zu einer tragfähigen ‚Brücke‘ gefügt werden können.

Für eine nachhaltige Kooperation darf sich bei dieser Zusammenarbeit nicht lediglich die weiterführende Schule öffnen, sondern es sollten gegenseitige Einladungen zu Schulfesten, Theateraufführungen, zum Tag der offenen Tür, Sportfesten usw. stattfinden. Auch das wechselseitige Zusenden der Schülerzeitung (a.a.O., 203) kann dazu gehören. Sinnvoll ist eine Institutionalisierung der Kooperation etwa über Schulprogramme, um so eine gewisse Normalität und Stetigkeit zu erreichen.

Auf einen besonderen ‚Baustein‘ bei der Gestaltung des Übergangs weist Stähling (2003b, 57f) hin: An einer Grundschule in Münster wird neben einer Vorbereitung auch eine ‚Nachsorge‘ betrieben. Die ehemaligen Grundschüler treffen sich wenige Wochen nach dem Übergang mit ihren ehemaligen LehrerInnen, um sich über ihre Übergangserfahrungen auszutauschen. Zusätzlich wird auch ein entsprechender Elternabend an der ehemaligen Grundschule durchgeführt. Die dort geäußerten Erfahrungen sind mehrheitlich unspektakulär: „Ängste waren zwar bei Einzelnen geblieben, aber der Mut, es zu schaffen, überwog. Auf einem Elternabend der Ehemaligen wurde bestätigt, dass die Kinder in der Grundschule genügend Kraft getankt hatten, um den Schulwechsel zu meistern“. In einzelnen Fällen wird aber auch Kritik an den Unterrichtsformen in den weiterführenden Schule geäußert (a.a.O., 58). Ob diese Foren der Kinder und Eltern auch offen waren für eine grundsätzlich denkbare Kritik an der Grundschule, wird nicht erkennbar. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass auch Frau Esser informelle Kontakte mit ehemaligen Schülern und deren Eltern pflegt (4.2.3.1.6; s. auch das unten dargestellte Beispiel von Peschel).

Die Übergangsproblematik erhält zusätzliche Brisanz beim Wechsel von Schülern aus einer Grundschulklasse mit OU zu weiterführenden Schulen, die weitgehend an traditionellen Unterrichtskonzeptionen festhalten. Dabei treffen nicht nur zwei unterschiedliche Schulstufenkonzepte aufeinander, sondern auch sehr verschiedene Grundauffassungen vom Lernen, der Organisation von Unterricht und der LehrerInnenrolle.

gInnen, Momentaufnahmen in Lehrerzimmern, Diskussionen bei 2. Staatsprüfungen etc. Hatte der PISA-Schock noch zu einer gewissen Solidarisierung der ‚Bedrängten‘ geführt, so brechen nach IGLU alte Gräben wieder neu auf, möglicherweise ärger denn zuvor.

¹ Vgl. etwa Gampe, H. u.a. (1987): Klasse 4 – und was dann? Der Übergang als pädagogische Aufgabe. Heinsberg; Portmann, R. u.a. (Hrsg., 1989): Übergänge nach der Grundschule. Frankfurt/M.; Stähling, R. (2003b): Viertklässler beobachten Fünftklässler. In: Grundschule 4/2003, 57f; Diepold, S. (Hrsg., 1999): Die Fundgrube für Klassenlehrer. Berlin; s.a. den Ländervergleich in: Grundschulverband Aktuell, 11/1999, 3ff; Beck, G. (1999): Vom 4. zum 5.Schuljahr. Abschied und Neubeginn. Beispiele, wie Schule dabei helfen kann. In: Die Grundschulzeitschrift 121/1999, 46ff.

Hingewiesen sei hier auch darauf, dass vielfach der Wechsel zur weiterführenden Schule nach Klasse vier (nicht zuletzt aus entwicklungspsychologischer Perspektive) als zu früh angesehen und daher eine sechsjährige Grundschule gefordert wird (etwa der Arbeitskreis Grundschule in: Faust-Siehl u.a. 1996, 159; Drews u.a. 2000, 109).

Peschel, der, wie schon mehrfach erwähnt, nach Selbstaussage einen „radikal“ geöffneten Unterricht in seiner Klasse praktiziert, berichtet von seinen Erfahrungen, nicht zuletzt den Bedenken der Eltern, und skizziert seine Maßnahmen, die auch seine Offenheit gegenüber dieser Problematik belegt. In einem Elternbrief schreibt er u.a.:

Wir sind z.B. auch im Verlauf des Elternabends auf das Thema 'weiterführende Schule' zu sprechen gekommen und haben unsere Ängste/Bedenken angesprochen. Tenor war im Endeffekt, dass die Kinder natürlich auf das 'andere System' vorbereitet werden müssen, es aber vom Standpunkt des 'sicheren Lernens' zu unserer Arbeit methodisch wiederum auch keine Alternative gibt: alle Kinder sind eigentlich gemäß ihren Möglichkeiten ganz gut dabei und abkippen kann uns auch keiner. Wenn da also jemand konstruktive Vorschläge hat, sind alle Ohren offen dafür. Später beschweren gilt nicht! (Peschel 2003b, 569)

Peschel kommentiert dann seine eigene Arbeit: „In Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die weiterführende Schule führt der Lehrer in der letzten Woche vor dem Ende des Halbjahres eine Woche Unterricht wie in der Sekundarstufe durch. Sein Gefühl in dieser Woche beschreibt er den Eltern folgendermaßen.“

Unsere 5. Schuljahres-Frontal-Woche klappt übrigens erschreckend gut. Die Kinder machen engagiert mit, schreiben sich ganz freiwillig Stichpunkte auf, können problemlos still sitzen [...]. Manchmal komm ich mir vor wie in einem Unihörsaal. [...] Auch mit Abstrichen bzgl. 'Neuheit' oder 'Ungewohntheit' brauchen wir uns wirklich keine Gedanken über das Verhalten in der nächsten Schule zu machen. Ich bin gespannt, wie die Kinder selbst die gesamte Woche reflektieren (a.a.O.).

Ausführlicher noch als Frau Esser (s. 4.2.3.1.7)¹ geht Peschel (2002b, 259f) auch der Frage nach, wie die Schüler nach dem Wechsel an der neuen Schule tatsächlich „klar“ kommen. Insgesamt kommt er zu einer sehr positiven Einschätzung:

Da wir uns als Klasse mehrmals im Jahr zu Aktionen oder zum Schlafen in der Schule treffen, und ich auch in den weiterführenden Schulen hospitiert bzw. an den Erprobungsstufenkonferenzen teilgenommen habe, kann ich über den Werdegang der Kinder relativ verlässlich Auskunft geben. Generell kommen alle Kinder gut klar. Auch die 'schwachen' Kinder haben gute Noten. Viele Eltern sind immer noch erstaunt, wie das so gut gelingen konnte – vor allem, weil sie stellenweise den Eindruck haben, dass die Kinder in der weiterführenden Schule eigentlich viel weniger lernen als noch zur Grundschulzeit. [...]

Mein Eindruck vom Übergang, der sich aus Beobachtungen der Kinder, deren Berichten, Gesprächen mit den neuen Lehrern, Hospitationen in ihren Klassen usw. zusammensetzt, ist folgendermaßen: Ich hatte den Eindruck, dass sich so ziemlich alle auf den neuen Lebensabschnitt gefreut haben – er stand ja direkt oder indirekt schon lange im Raum. Zunächst haben sie den andersartigen Unterricht, den sie nun dort erlebten, allesamt positiv aufgenommen. Sie haben ihre neuen Schulen (fast) zu schnell in Beschlag genommen, fanden ihre Lehrer durchweg 'klasse' und haben den vornehmlich auf gemeinsamen Erarbeitungen und Vorgaben beruhenden Unterricht als Entlastung vom 'Immer-selber-Sachen-machen-müssen' empfunden. Also ein allgemein positiver Einstand bei eigentlich allen.

Mit der Zeit haben sie dann allerdings wahrgenommen, dass das mit den 'entlastenden' Vorgaben doch zwei Seiten hat: der Unterricht wurde teilweise höchst langweilig und sie haben gemerkt, dass sie weniger lernten als vorher – und das Lernen wurde auf Grund der anderen Vorgehensweise anstrengender, eben mehr wie 'lernen'. Statt des selbstgesteuerten, interessegeleiteten Lernens musste nun aufgepasst und geübt werden. Das war kein Problem

¹ Vgl. a. Sennlaub (1990a, 203ff).

für die Kinder, da sie gute und sichere Vorkenntnisse hatten und auch das Selbstbewusstsein, unfaire Behandlungen oder Bewertungen entweder anzusprechen oder zumindest daraus Schlüsse für die Weiterarbeit zu ziehen. [...]

Die Befürchtung, dass Kinder, die freies Arbeiten gewöhnt sind, nicht in geschlossenen Strukturen zurecht kämen, hat sich nicht bewahrheitet (während die Umkehrung, dass Vorgaben gewöhnte Kinder schlechter in offenen Situationen zurecht kommen, richtig zu sein scheint). Im Gegenteil, alle Lehrer der weiterführenden Schulen haben nicht nur die hohe Sozialkompetenz der Kinder, sondern vor allem ihre große Selbständigkeit hervorgehoben (Peschel 2002b, 259f).

Für die Zusammenarbeit zwischen **Partnerschulen** soll hier lediglich ein aktuelles, aber auch außergewöhnliches Beispiel angeführt werden. Das Projekt wird verstanden als eine „Öffnung der Grundschule“, die über „Besuche in der Backstube, Unterrichtsgänge ins örtliche Klärwerk“ etc. hinausgeht, dagegen neue mediale und interkulturelle Öffnungsmöglichkeiten aufzeigt:

Die Grundschule Falkenstraße in Erkrath entwickelte im Rahmen einer Projektwoche eine E-mail-Partnerschaft mit einer Grundschule in Lima (Peru). Dabei ging es, auf dem Hintergrund eines interkulturellen Lernens, um Fragen nach den Interessen und Hobbys der Schüler (mit der überraschenden Feststellung, dass ‚Pokemon und Digemon‘ auf beiden Seiten gesammelt und getauscht werden) sowie einem Kennenlernen der jeweils anderen Lebens- und Schulbedingungen (Freizeitgestaltung, typisches Essen, Schuluniform etc.) (Funcke-Bartz 2004).

An dieser Stelle ist auch, wenngleich von Frau Esser lediglich im Kontext der Elternarbeit kurz erwähnt, das **Verhältnis zwischen Grundschulen und Kindergärten** zu thematisieren. Kooperation zum Zwecke eines „gleitenden Übergangs zwischen prinzipiell unterschiedlichen Institutionen“ wird in zahlreichen Publikationen der Kultus- und Sozialministerien ebenso empfohlen/gefordert, wie durch Beispiele und Konzepte in Veröffentlichungen für die Grundschullehrerschaft (Hacker 2001, 82).¹ Eine wie auch immer geartete Zusammenarbeit ist zwar weitgehend üblich, empirische Daten über deren Qualität im Sinne gelingender Übergänge der Kinder liegen allerdings kaum vor. Einige regionale Untersuchungen deuten darauf hin, dass etwa „Gesprächskreise von Erzieherinnen und GrundschullehrerInnen“ zwar häufig vorkommen, die Übergangsproblematik dadurch aber kaum entschärft wird (a.a.O.).

Nicht gelingende Übergänge führen Gernand und Hüttenberger (zit. in: a.a.O.) darauf zurück, dass die „unterschiedliche Sozialtypik der beiden Institutionen“ nicht effektiv aufgebrochen wird, da in weiten Teilen „keine gleichberechtigte Zusammenarbeit“ stattfindet bzw. die Erzieherinnen nicht gleichberechtigt an Maßnahmen wie Schulbesuche beteiligt werden. Dass Gleichberechtigung aber eine notwendige Voraussetzung für eine konstruktive Kooperation ist, belegt eine Studie des Deutschen Jugendinstituts: „Danach sind diejenigen Kooperationsmodelle erfolgreich, die einen reformorientierten Schulentwicklungskurs eingeschlagen haben und die auf der Basis gemeinsamer gleichberechtigter Arbeitsgruppen kooperieren“ (zit. in: a.a.O., 83).

¹ Vgl. etwa Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg., 2001): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/M.; Horn, H.A. (Hrsg., 1982): Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen. Weinheim und Basel; Portmann, R. (Hrsg., 1988): Kinder kommen zur Schule. Frankfurt/M.

Von einem sehr erfolgreichen Kooperationsmodell berichtet Haedayet (1994, 19). Bei diesem Projekt besteht zwischen der Grundschule eines Schulbezirks und den umliegenden Kindertagesstätten ein „Kooperationsabkommen“, in dem die Zusammenarbeit festgelegt ist. Dabei werden durch beide Seiten Erziehungsprobleme, Übergangsfragen etc. thematisiert. „Bemerkenswert an diesen Kooperationsbeispielen ist die gezielte Zusammenarbeit von unterschiedlichen Erziehungsinstitutionen mit dem Ziel, pädagogische Antinomien zu vermeiden und statt dessen zu einem ‚gemeinsamen erzieherischen Handeln‘ zu gelangen.“ Dieses Bestreben ist seitens der LehrerInnen auf eine sie charakterisierende „Offenheit als ‚pädagogisch-anthropologische Grundhaltung‘“ zurückzuführen, so Haedayet (a.a.O.). Damit bestätigt er die oben angeführten Untersuchungsergebnisse.

Einen noch größeren Rahmen umfasst der „Mettenhofer Arbeitskreis Kindertagesstätten und Grundschulen“, in dem sich die drei Grundschulen, die acht Kindertagesstätten, die Sprachheilgrundschule des Kieler Stadtteils Mettenhof und eine Abteilung der Hochschule zusammen geschlossen haben (Hansen u.a. 2004, 45ff). Als gemeinsame Ziele wurden erarbeitet:

- Unterstützung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder,
- Stärkung von Selbstvertrauen und sozialer Handlungsfähigkeit,
- den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule erleichtern,
- Kooperation von Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen, Lehrkräften, Eltern u. Studierenden,
- Weiterentwicklung der Inklusionspädagogik und Präventionsarbeit,
- Förderung von Sprachkompetenz und kommunikativer Kompetenz von Kindern mit deutscher und nicht deutscher Muttersprache,
- Evaluation der Konzeption.

Als „Gegenstandsfelder und Inhalte des Projekts“ werden benannt:

- Was brauchen unsere Kinder?
- Was benötigen die Eltern, um sich beteiligen zu können?
- Wie können wir den Kindern (Selbst-)Bildung ermöglichen?
- Wie können wir uns kennen lernen und Vertrauen gewinnen?
- Wie kann der Erst- und der Zweitsprache von Kindern mit Migrationshintergrund angemessener Raum gegeben werden?
- Wie werden die Übergänge in die Grundschule zufrieden stellend gestaltet?
- Wie kann Unterstützung von ‚außen‘ aussehen? (Hansen u.a. 2004, 46f).

Die Einschätzung aller Beteiligten an diesem Arbeitskreis wird nach dem bisherigen „ersten Schritt“ als ermutigend beschrieben, was für eine Fortsetzung und weiteren Ausbau des Projektes spreche.

Insgesamt kann auch für diese Kooperation in unserer Terminologie zusammengefasst werden: Offenheit als Haltung der betroffenen LehrerInnen und Erzieherinnen sowie Offenheit institutioneller Zusammenarbeit ist als Bedingung der Möglichkeit für gelingende Übergänge von Kindergarten in die Grundschule anzusehen.

III. Zusammenfassung

Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension Offenheit zwischen einzelnen (Grund-)Schulen, anderen Schulen und Kindergärten/-tagesstätten** ergeben sich:

Facetten	Aspekte
Offenheit benachbarter Grundschulen als	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation der LehrerInnen bei Schulprogrammentwicklung und Evaluation - Kooperation der LehrerInnen in AGs, Lernwerkstätten etc. - Kooperation der LehrerInnen im Schulverbund, bei Fortbildungsveranstalt. etc. - Kooperation der LehrerInnen bei Projekten, Schulveranstaltungen etc.
Offenheit zwischen Grundschule und - Sonderschule als	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation der LehrerInnen bei gemeinsamem (integrativem) Unterricht - Kooperation der LehrerInnen bei Sprachförderung/Spracheilklassen - Unterstützung durch spezifische Kompetenzen des jeweiligen Lehramtes (bes. der diagnostischen Kompetenzen der SonderschullehrerInnen) - Kooperation bei Überprüfungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf - Kooperation beim Wechsel von Grundschulern zur Sonderschule - Kooperation bei gemeinsamen schulischen Veranstaltungen - gegenseitige Besuche von LehrerInnen und Schülern
Offenheit zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen als	<ul style="list-style-type: none"> - gegenseitiger Respekt u. Anerkennung im Sinne gleichberechtigter Kooperation - gemeinsame Erörterung des Schülerübergangs, Planung entsp. Veranstaltungen u. Evaluation - Erörterung und Abstimmung der jeweiligen Erwartungen, Ansprüche an Schülerkompetenzen als (Sach-, Selbst-, Sozial- u. Handlungskompetenzen) - gleichberechtigter Austausch über U-formen, -methoden, -materialien, -medien - evtl. Erprobung des jeweils anderen Unterrichtskonzeptes¹ - gleichberechtigte Erörterung von Schulprogrammen - gegenseitige Besuche von LehrerInnen u. Schülern im Unterricht, bei Schulfesten, Projekttagen, Theateraufführungen etc. - gemeinsame Elternabende
Offenheit zwischen Partnerschulen als	<ul style="list-style-type: none"> - Briefkontakte zwischen Schülern - gemeinsame Unternehmungen wie Wanderungen und Klassenfahrten - punktuelle Kooperation der LehrerInnen etwa bei Projekten etc. - europäische/globale Zusammenarbeit mittels elektronischer Medien/Internet - interkulturelles Lernen
Offenheit zwischen Grundschulen und Kindergärten/-tagesstätten als	<ul style="list-style-type: none"> - gegenseitiger Respekt und Anerkennung (bes. seitens der LehrerInnen gegenüber den ErzieherInnen) im Sinne einer gleichberechtigten Zusammenarbeit - gemeinsame Veranstaltungen wie Drachenfest, Laternenumzug etc. - gemeinsame Erörterung des Übergangs der Kinder sowie Planung, Durchführung und Evaluation (auch entsprechender Veranstaltungen und gemeinsamer Elternabende) - Erarbeitung eines Programms/einer Kooperation von Erziehungspositionen - gegenseitige Besuche von LehrerInnen, Erzieherinnen und Kindern in Schule u. Kindergarten - Besuche bei Festen der jeweils anderen Institution

Tabelle (24): Realisierte und potentielle Facetten und Aspekte der Dimension Offenheit zwischen (Grund-) Schulen und Kindergärten/-tagesstätten.

¹ Damit ist nicht die Übernahme des jeweils anderen Konzeptes gemeint, sondern eine Erprobung, um mögliche Chancen zu erkennen. Auf Seiten der Grundschule vornehmlich als eine Vorbereitung auf den Unterricht in der weiterführenden Schule (s.o. das Beispiel von Peschel mit der '5. Schuljahrs-Frontal-Woche').

5.3.2 Offenheit in Konzeption und Realisation von Unterricht

Offenheit in Konzeption und Realisation von Unterricht wurde unter je spezifischen Fragestellungen bereits an zahlreichen Stellen unseres Sachstandsberichts thematisiert (etwa im Zusammenhang mit den Kompetenzen und Lernprozessen der Schüler in Kapitel 5.2.2). Im folgenden Kapitel sollen die Dimensionen von Offenheit im Unterricht systematisch betrachtet werden, die sich auf das unterrichtliche Geschehen im engen Sinne beziehen, die Dimensionen also, denen in der allgemeinen Debatte zum offenen Unterricht die größte Bedeutung zukommt, der inhaltlichen, der methodisch-organisatorischen und der sozialen Offenheit.¹ Dabei wird das Prinzip des Exemplarischen angewendet: Aufgrund der unüberschaubaren Fülle von publizierten Erfahrungsberichten und konzeptionellen Ansätzen zur Offenheit im Unterricht ist es nicht möglich (wie etwa bei den bisher thematisierten Dimensionen von Offenheit), einen auch nur halbwegs angemessenen Sachstandsbericht zu erstellen.² Stattdessen beschränken wir uns auf die gut dokumentierten Ansätze von Frau Esser und Falko Peschel. Frau Esser steht dabei exemplarisch für das 'Situationskonzept' und Falko Peschel für einen „konsequent“ bzw. „radikal“ geöffneten Unterricht.³ Uns geht es allerdings nicht um einen Vergleich 'von mehr oder weniger Offenheit' und schon gar nicht um eine Bewertung im Sinne von 'besser oder schlechter'. Vielmehr sollen Facetten und Aspekte von Offenheit im Unterricht herausgearbeitet werden, die das Ergebnis unterschiedlicher Konzepte sind, um so ein möglichst breites Spektrum unterrichtlicher Offenheit zu entfalten und evtl. Grenzen aufzuzeigen.

5.3.2.1 Offenheit im Situationskonzept von Frau Esser

Eine gewisse Offenheit in Konzeption und Realisierung des Unterrichts ist für Frau Esser *unabdingbar*, damit dieser den Schülern gerecht wird, Schüler Wertschätzung erfahren und sich Kompetenzen aneignen. Konzeptionelle Reflexionen über diese *gewisse Offenheit* münden in *Intentionen* und *Prinzipien* für offenen Unterricht sowie *Ansprüche der Offenheit*, die für diesen Unterricht *besonders wichtig sind*. Zusammengefasst ergeben sich daraus die folgenden Dimensionen von Offenheit für die Schüler im Unterricht: inhaltliche, methodisch-organisatorische und soziale Offenheit.

¹ Diese Systematik übernehmen wir von Frau Esser. In der Literatur werden unterschiedliche Systematiken verwandt. Einschränkend müssen wir darauf hinweisen, dass wir hier nicht bis auf die Ebene etwa der einzelnen Aufgabenstellung vordringen (wie es etwa mit Bezug auf das von Peschel (2002a, 84f) erarbeitete Raster möglich wäre), da wir die Daten von Frau Esser bereits in Kapitel 4 so weit als möglich ausgewertet haben und entsprechende Detailinformation bei Peschel nicht vorliegen.

² Wir verweisen noch einmal auf die an anderer Stelle (Kap. 2.2.) aufgeführten fachdidaktischen Ansätze, die u.a. das Ziel einer Öffnung des Unterrichts verfolgen. Exemplarisch sei zudem auf ein Konzept zur „Freiarbeit im Religionsunterricht“ von Berg (1997) hingewiesen. Darin werden aufbauend auf der „Montessori-Pädagogik“ konzeptionelle Bausteine, Materialien, einzelne Schritte und Evaluationsaspekte für einen geöffneten Religionsunterricht entwickelt.

³ Siehe zu dieser Charakterisierung Kap. 2.3. Die Konzepte „Didaktik der Kernideen – Reisetagebücher-Unterricht“ (Gallin/ Ruf) und „Didaktik des weißen Blatts“ (Zehnpfennig), die Peschel (2002a, 91ff) ausführlich diskutiert, können zwischen den beiden von uns dargestellten Konzepten angesiedelt werden.

Anders als bisher erfolgt die Darstellung ob des Umfangs der Ausführungen in Unterkapiteln und nicht in Abschnitten.

In den bisherigen Ausführungen, insbesondere in Kapitel 4, wurde bereits deutlich, dass Frau Esser ein situationsbezogenes Konzept von Offenheit verfolgt. Dabei bildet die Basis ihrer didaktisch-methodischen Prinzipien – neben lerntheoretischen Einsichten und fachbezogenen Grundsätzen – im Wesentlichen Offenheit als Haltung der Lehrerin gegenüber den Bedürfnissen, Erfahrungen etc. der Schüler.

Für die Konkretisierung ergeben sich daraus die folgenden Überlegungen: Inhaltlich, methodisch-organisatorisch und sozial sollte der Unterricht geöffnet werden für unterschiedliche/individuelle Lernkanäle, Zeitabläufe, Entwicklungen, Interessen, Umfang und Anspruch des Lernstoffs, Erarbeitungs- und Sozialformen.

Als geeignet erweisen sich methodisch-organisatorisch offene Unterrichtsformen wie WP, Geschichtenwerkstatt, Gleitzeit, Gesprächskreise, projektorientierte Phasen etc. sowie der Einsatz geeigneter Materialien und Medien, insbesondere Computer mit Lernsoftware.

Grundsätzlich ist für Frau Esser der Rahmenplan Grundschule (HKM 1995) angemessen und daher auch weitgehend umzusetzen, was eine prinzipielle Einschränkung der inhaltlichen Offenheit impliziert. Diese ist allerdings stark von den Grundstrukturen der einzelnen Fächer abhängig (s.u.).

Offenheit ist dann zudem einzuschränken, wenn Schüler nicht hinreichend in der Lage sind, adäquate Aufgaben(-niveaus) auszuwählen, gewählte Partner ihre Lernentwicklung stören und Schüler eine notwendige Wiederholung/Übung/Vertiefung/Festigung sowie das Einhalten gewisser Ordnungsstrukturen zu umgehen suchen.

Eine besondere Form von Offenheit als Haltung zeigt Frau Esser in ihrem flexiblen Umgang mit den genannten Prinzipien. Sie beschreibt eine Grundhaltung, die sich weder gegenüber selbst gewählten Konzepten und Prinzipien noch Trends und Druck von außen unabdingbar verpflichtet weiß. Dies gilt expressis verbis auch für das Prinzip der Offenheit im Unterricht: *Öffnung von Schule, von Unterricht soll nicht ein durchgängiges Prinzip sein*, sondern Öffnung nur dann, wenn sie auch den Kindern dient. Frau Esser möchte, ohne damit ihre konzeptionellen Essentials aufzugeben, offen sein gegenüber individuellen und situativen Notwendigkeiten sowie einer permanenten Evaluation ihres Unterrichts. Ausdrücklich reklamiert sie auch die Freiheit für das Festhalten an tradierten Unterrichtselementen – auch wenn diese sich nicht durch Offenheit auszeichnen –, sofern diese positive Effekte für die Schüler zeitigen und sich bewährt haben.

5.3.2.1.1 inhaltliche Dimension: Offenheit des Unterrichts für die (Mit-)Bestimmung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an/von Inhalten des Lernens

Auf einer allgemeinen Ebene bedeutet inhaltliche Offenheit, dass Schüler *selbst bestimmen, wählen können, was gelernt wird*, dass sie sich über *Wünsche, Ideen und Vorschläge* an *Unterrichtsinhalten beteiligen*. Inhaltliche Offenheit bedeutet ferner, dass *Schüler ungewöhnliche Lösungswege entwickeln, Informationen und Gegenstände in den Unterricht einbringen* sowie *persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten*. Diese Offenheit hat allerdings ihre Grenzen und führt keineswegs zur Beliebigkeit des Unterrichts. Zudem zeigt sie sich in den einzelnen Unterrichtsformen und Fächern in

unterschiedlicher Gestalt und Dimensionierung, sodass eine differenzierte Betrachtung notwendig ist.

Frau Esser unterscheidet zunächst zwischen der Ebene der Gesamtthemen sowie der Ebene der Unterthemen. Auf der Grundsatzebene, der Ebene der Gesamtthemen, werden für die meisten Fächer allenfalls marginale Möglichkeiten einer direkten Schülerbeteiligung gesehen. Ausnahmen davon bilden das Fach Sachunterricht sowie die Unterrichtsformen Gleitzeit und Wochenplanarbeit (s.u.). Grundsätzlich anders stellt sich dies auf der Ebene der Unterthemen dar. Hier öffnen sich für die Schüler vielfältige (Mit-) Gestaltungs-, Wahl- und Entscheidungsräume in allen Fächern und Unterrichtsformen.

5.3.2.1.1 inhaltliche Offenheit in den unterschiedlichen Unterrichtsformen

(tägliche) Gleitzeit¹

Die Gleitzeit (auch *offener Anfang*; tägl. ca. 25 min bzw. 13 % des Unterrichts – sofern man GZ in den Unterricht subsumiert) ist nicht nur die Unterrichtsform mit der größten inhaltlichen Offenheit im Vergleich, vielmehr ist diese inhaltliche Offenheit nahezu total. Gleitzeiten sind grundsätzlich offen für Entscheidungen der Schüler, ob sie sich überhaupt mit einer Thematik beschäftigen, ob es sich bei einem gewählten Inhalt um einen unterrichtlichen oder einen außerschulischen Gegenstand handelt, ob sie ein bestimmtes Fach wählen, eine begonnene Arbeit fortsetzen, eine Übung am PC durchführen, lesen, spielen etc. Lediglich in Ausnahmefällen, wenn ein Schüler wiederholt eine Hausaufgabe nicht bearbeitet hat oder aus Sicht der Lehrerin einen bestimmten Sachverhalt aufarbeiten muss, z.B. ein Rechtschreibproblem, in Ausnahmesituationen, wenn die Lehrerin etwas mit allen Schülern klären muss, z.B. Hinweise zu einer nachfolgenden Klassenarbeit, oder wenn gemeinsam gefeiert wird (z.B. Adventsfeier), schränkt Frau Esser die inhaltliche Offenheit und auch die beiden anderen Dimensionen von Offenheit einzelner Schüler oder der ganzen Lerngruppe ein.

Wochenplanarbeit²

Die mit Abstand wichtigste Unterrichtsform (allgemein und innerhalb der methodisch-organisatorisch offenen Unterrichtsformen) von Frau Esser ist mit ca. 26% Zeitanteil die Wochenplanarbeit. Im Kontext des WPs ist auch – abgesehen von der GZ und Gesprächskreisen – die größte inhaltliche Offenheit sowohl auf der Ebene der Gesamtthemen wie auch der Ebene der Unterthemen zu konstatieren.

Ebene der Gesamtthemen: Offenheit des WPs für die inhaltliche Mitgestaltung durch die Schüler ist auf der Grundsatzebene zunächst für den kollektiven (obligatorischen) Teil auch stark eingeschränkt. Frau Esser begründet dies mit ihrer Orientierung an einem grundsätzlich adäquaten Lehrplan (Hessischer Rahmenplan Grundschule, HKM 1995), einer noch nicht hinreichend ausgeprägten Übersicht der Schüler (Sinnzusam-

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.2.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.3.

menhänge, zu erlernende Qualifikationen, gesellschaftliche Notwendigkeiten), Organisationsaspekten und ihrer Fähigkeit als Lehrerin, die Schüler zu beobachten und den richtigen Zeitpunkt für ein Thema zu wählen. In den ersten 2-3 Schuljahren sieht die Lehrerin daher nur in seltenen Ausnahmefällen Möglichkeiten für eine diesbzgl. Offenheit. Erst im 4. Schuljahr werden einzelne Gesamthemen aufgrund von Schülervorschlägen aufgenommen (z.B. Indianer, Schiffe).

Deutliche Unterschiede bezogen auf die inhaltlich-thematischen Freiräume der Schüler auf der Grundsatzebene im WP sind – neben dem genannten Entwicklungsstand – ebenfalls für die einzelnen Fächer zu konstatieren: Im SU haben sie die größte Offenheit, teilweise auch im Deutschunterricht, dem RU sowie dem Kunst- und Werkunterricht. Dagegen sieht Frau Esser für den Mathematikunterricht aus systematischen Erwägungen keine Möglichkeiten, Schüler Gesamthemen für die Aufnahme in den WP auswählen zu lassen (s.u.).

Individuelle Offenheit auf der Grundsatzebene bietet der in jedem Wochenplan enthaltene Wahlbereich, der allerdings gegenüber dem obligatorischen Bereich zeitlich deutlich reduziert ist (10-30 % Anteil am WP), mit der Rubrik: *Was ich sonst noch machen will/gemacht habe*. Hier haben die Schüler die Möglichkeit, *irgendwelche Sachen und Vorhaben*, die mit den übrigen Inhalten des WPs *gar nichts zu tun haben* müssen (sehr wohl aber können), zu realisieren, und dies bereits ab dem 1. Schuljahr (z.B. ein Bild malen oder einen Brief schreiben). Mit zunehmender Entwicklung, besonders im 4. Schuljahr, wächst temporär die Bedeutung dieser Rubrik und die Kinder können innerhalb des WPs öfter *individuell auch ihr eigenes Thema wählen und bearbeiten* (z.B. Planetensystem).

Fasst man die Entwicklungs-, Fach- und Wahlbereichsaspekte zusammen, dann ist auf der inhaltlichen Grundsatzebene – trotz der prinzipiellen Einschränkung – eine durchaus beträchtliche Offenheit zu konstatieren, die ihr Optimum im SU und dem Wahlbereich des WPs im 4. Schuljahr erreicht.

Ebene der Unterthemen: Auf der nachgeordneten Ebene, der Ebene der Unterthemen, sind die Räume der Schüler für eine inhaltliche Mitgestaltung deutlich größer. Dabei ist ebenfalls zwischen kollektiver und individueller Offenheit zu unterscheiden.

Kollektive Offenheit ergibt sich, indem die Lehrerin nahezu regelmäßig – bereits im 1. Schuljahr beginnend und sukzessiv erweiternd – das jeweilige Gesamtthema (s.o.) im Plenum gemeinsam mit den Schülern strukturiert und den WP vorbereitet. In einer solchen *Themeneröffnung* werden *Aufgaben*, die die Kinder *selbst stellen oder auch Ideen, die sie haben*, zusammengetragen und mithilfe eines *Clusters* strukturiert. Dabei bringen die Schüler manchmal *Ideen und Wünsche zu einer Sache* ein, die die Lehrerin nicht bedacht hatte. Außerdem haben die Schüler die Möglichkeit – häufig im Wochenabschlusskreis praktiziert – Unterthemen für den neuen WP vorzuschlagen, die zunächst individuell begonnen worden waren und nun als für die ganze Klasse interessant angesehen werden.

Ab Ende des 3. Schuljahrs entwickeln Schüler (bei vorgegebenem Gesamtthema) in Ausnahmesituationen weitgehend selbständig TP oder *füllen* manchmal auch WP inhaltlich bzw. erstellen Pläne vereinzelt im 4. Schuljahr *völlig selbständig*. Dies

geschieht in dieser Entwicklungsstufe nicht mehr *zufällig*, sondern die Schüler nutzen den bewusst von der Lehrerin eröffneten *Raum* und motivieren sich gegenseitig für diese Aufgabe.

Wenngleich nach Einführung der jeweilige Plan im Ablauf der Woche eine gewisse Verbindlichkeit hat, ergeben sich im Verlauf individuelle Möglichkeiten für die Schüler auf der Ebene der Unterthemen, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen (z.B. die Auswahl von Lesetexten, Entwicklung von Rechengeschichten etc.) und kreative Ideen weiterzuentwickeln (z.B. Vorträge zu einzelnen Bereichen, eigene Spielideen, an Stelle vorgegebener Steckbriefe Rätsel entwickeln etc.). Ausdrücklich weist die Lehrerin auf ihr Bemühen hin, *Arbeitsanweisungen* nicht *festzuschreiben*, sondern den Schülern Raum zu geben und sie individuell zu motivieren, indem sie etwa fragt: *Was fällt dir dazu ein? Was könntest du mit diesem Material machen?* Außerdem eröffnet auch hier der schon angesprochene Wahlbereich Räume (z.B. zu einem vorgegebenen Gesamthema: Geschichten schreiben, Karteiarbeit, Übungsaufgaben).

Stationsarbeit¹

Stationsarbeit findet primär im Sportunterricht sowie während des Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht statt, in Ausnahmefällen auch in anderen Fächern. Eine inhaltliche Entscheidung der Schüler auf der Grundsatzebene für eine bestimmte Stationsarbeit ist nicht dokumentiert. Auf der nachgeordneten Ebene eröffnen sich den Schülern dann allerdings inhaltliche Freiräume, in dem sie einzelne Stationen vorschlagen und vorbereiten (z.B. eine Station zum Erstellen eines Bibelregisters im RU), Stationen verändern (etwa im Sportunterricht) und ihnen bereits bekannte Stationsarbeiten und damit auch Inhalte erneut wünschen. Inhaltliche Schwerpunkte setzen die Schüler freilich auch durch die individuelle Wahl bestimmter Stationen innerhalb eines entsprechenden Betriebs.

Projekte²

Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler auf der Grundsatzebene im Rahmen der lediglich vereinzelt durchgeführten Projekte sind auch hier eingeschränkt. Allerdings werden einzelne Beispiele dokumentiert, bei denen die Projektinitiative und damit die Inhalte für eine Gesamthematik von den Schülern ausgeht (z.B. kreative Erarbeitung einer Schatzinsel fächerübergreifend in Deutsch, Kunst und SU). Außerdem eröffnen sich inhaltliche Räume durch die Forderung der Lehrerin nach einer Beteiligung der Schüler bei der Planung und Durchführung von Projekttagen.

Auf der nachgeordneten Ebene haben die Schüler vielfältige Möglichkeiten, inhaltliche Detailvorschläge zu machen (z.B. pantomimische Elemente für ein Geschichtenprojekt) und Schwerpunkte innerhalb der Projektarbeit (z.B. Tonarbeiten im Rahmen eines Krippenprojekts) zu wählen.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

Gesprächskreise¹

Gesprächskreise in Form regelmäßiger Wochenanfangs- und -abschlusskreise sowie zu aktuellen Anlässen bieten den Schülern in der Regel mehr als die übrigen methodisch-organisatorischen Unterrichtsformen (ausgenommen die GZ) Offenheit auch auf der inhaltlichen Grundsatzebene. Sie können nicht nur entscheiden, ob sie sich inhaltlich in die Gespräche einbringen, inwieweit sie sich auf die Erzählungen/Inhalte anderer Schüler einlassen, von welchen Erlebnissen/Inhalten sie selbst berichten, sondern sie können eigene Themen/Inhalte einbringen und selbst Gesprächskreise zu Themen initiieren, die aus ihre Sicht relevant sind (etwa zu HA oder einem Problem mit einem anderen Lehrer). Außerdem haben sie die Möglichkeit, über kritische Beiträge und inhaltliche Vorschläge Einfluss auf den nachfolgenden Unterricht zu nehmen.

Methodisch-organisatorisch nicht offene Unterrichtsformen²

In diesen Unterrichtsformen (Unterrichtsgespräche, gemeinsame frontale Erarbeitung, methodisch-organisatorisch nicht offene Einzel-/Partnerarbeit, weitere Elemente wie Phantasiereisen, Theaterbesuch, Waldgang mit Förster, Klassenarbeiten etc. – ca. 43% des Unterrichts) gibt die Lehrerin in der Regel die Unterrichtsinhalte in Form von Themen, Aufgaben, Medien und Materialien vor, mit denen sich alle Schüler in einer Phase beschäftigen. Ausnahmen davon bilden Inhalte und Teilaspekte, die aufgrund von Schülervorschlägen aufgegriffen werden und dann in einer der angesprochenen gemeinsamen Formen erarbeitet werden. Z.B. hatten Schüler einen Waldgang mit dem Förster im Rahmen einer Waldeinheit vorgeschlagen, der dann gemeinsam durchgeführt wurde und das Element einer frontalen Fragerunde enthielt, in der die Schüler wiederum ihre Fragen stellen konnten.

Zahlreiche inhaltliche (Mit-)Gestaltungsräume ergeben sich auf der nachgeordneten Ebene. Hier können die Schüler entsprechend ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen etwa

- Bücher, Materialien und Medien und damit auch Inhalte einbringen;
- über Spezialkenntnisse Inhalte in gemeinsamen Unterrichtsgesprächen thematisieren (z.B. Infos über Biber im Zusammenhang mit der Einführung des Buchstabens B);
- in Frontalphasen unterschiedliche Rechenstrategien und -geschichten entwickeln;
- vor Unterrichtsfilmen, Unterrichtsgängen etc. in einer gemeinsamen Runde entsprechende Fragen entwickeln;
- in methodisch-organisatorisch nicht offener Einzel-/Partnerarbeit Aufgaben auswählen sowie
- Rollenspiele/Theater inhaltlich sehr individuell gestalten.

5.3.2.1.1.2 inhaltliche Offenheit in den Fächern

(ev.) Religionsunterricht³

Der RU (eines der beiden Studienfächer von Frau Esser) und sein Anliegen, das einzelne Kind in den Mittelpunkt zu rücken, ihm gerecht zu werden, es ernst zu nehmen und offen für seine Bedürfnisse zu sein, bildet für die Lehrerin die anthropologisch-pädagogische Basis ihrer gesamten schulisch-unterrichtlichen Arbeit.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.5.

³ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.2.

Im Unterricht zeigt sich als zentrale inhaltliche Offenheit ein Raum für die Erfahrungen, Ängste und Hoffnungen der Schüler, konkret in Erzähl-, (freien) Schreib- und Gestaltungsphasen sowie individueller Auseinandersetzung der einzelnen Kinder mit häufig biblischen Texten, insbesondere Psalmtexten. Indem die Schüler in diesen Räumen und Auseinandersetzungen bestimmte Erfahrungen thematisieren, andere dagegen nicht, nehmen sie konkreten Einfluss auf die Inhaltlichkeit des RU.

Eine weitere Dimension inhaltlicher Offenheit zeigt sich bei der Planung des Unterrichts. Wenngleich die Gesamtthemen des RU in der Regel von der Lehrerin vorgegeben werden, gestalten Schüler sie in der Vorbereitung mit oder erweitern sie um Aspekte, die von Interesse für sie sind. So schlagen die Schüler im Rahmen einer Einheit eine Bibelwerkstatt vor und planen und realisieren sie weitgehend eigenständig. Inhaltliche Offenheit ergibt sich nicht zuletzt dadurch, dass Frau Esser ausdrücklich dogmatische Haltungen im RU zurückweist. Dies sowohl auf Seiten der Schüler als auch bei sich selbst als Lehrerin. Vielmehr weiß sie sich einer auf individuellen Erfahrungen basierenden Religiosität verpflichtet.

Sachunterricht¹

Den SU zeichnet im Fächerkanon von Frau Esser die am weitestgehende inhaltliche Offenheit aus. Wenngleich auch hier auf der Grundsatzebene die Themenwahl in der Regel von der Lehrerin ausgeht, so eröffnen sich aber für die Schüler mit zunehmender Entwicklung (bes. im 4. Schuljahr) Initiativ- und Wahlmöglichkeiten für kollektive und individuelle Gesamtthemen.

Unterhalb dieser Ebene ist eine nahezu uneingeschränkte Fülle von Initiativen, Entscheidungen und Wünschen von Schülern für Unterthemen, inhaltliche Schwerpunkte, Fragestellungen, Ausweitung von Themen etc. belegt.

Frau Esser lässt sich bei dieser Offenheit besonders von dem Bemühen um eine Frage-/Forscherhaltung der Schüler, die Förderung ihrer interessengeleiteten und eigenständigen Erarbeitung und Durchdringung von Sachverhalten sowie der Entwicklung zu *Experten* leiten. Die institutionalisierte Themeneröffnung mit dem Sammeln von Fragen und Ideen sowie der Bildung von Clustern ist dafür eine häufig praktizierte Methode.

Deutschunterricht²

Schwerpunkt Schriftspracherwerb: Weder der Schriftspracherwerb selbst noch das grundsätzliche Erlernen der Buchstaben stehen zur Disposition. Häufig wird auch für die systematische und gemeinsame Arbeit der Buchstabe der Woche von der Lehrerin vorgegeben, wenngleich an Schülerinteressen und schülergemäßen Situationen orientiert. In einzelnen Fällen nehmen Schüler Einfluss auf diese Auswahl bzw. initiieren einen bestimmten Buchstaben der Woche (etwa als Anfangsbuchstaben ihres Namens). Parallel zu dieser systematischen Erarbeitung des Alphabets haben die Schüler die Möglichkeit, sich individuell über Anlauttabellen, -bilder etc. von Beginn an die

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.3.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.4.

einzelnen Buchstaben nach Interesse und Kompetenzentwicklung zu erschließen und zu sichern.

Einfluss auf die Inhaltlichkeit nehmen die Schüler weiter über die von ihnen zu den jeweiligen Buchstaben mitgebrachten (Lautier-)Gegenstände – die häufig Gesprächsgegenstand werden –, über von ihnen erstellte AB zu einzelnen Buchstaben, die von ihnen verfassten ersten Geschichten, Briefe und Rollenspiel-/Theaterszenen, ihre Auswahl von Lese Geschichten und Gedichten sowie einer beginnenden individuellen Wort-schatzarbeit.

Schwerpunkt Lesen: Inhaltlichen Einfluss nehmen die Schüler zunächst auf der kollektiven Ebene der Klasse, indem sie eigene Bücher, Lexika, CD-ROMs mitbringen, vorstellen und daraus vorlesen; an der Auswahl von Texten (*die allen Freude machen*) für das *laute Vorlesen* beteiligt werden sowie Vorschläge für gemeinsame Texte, Märchen und Rollen-/Theaterspiel unterbreiten.

Individuell können Schüler im WP, besonderen *Schmökерzeiten* und der *Gleitzeit* Lesetexte (etwa aus dem Lesebuch, Mini-Büchern, der Klassenbibliothek) auswählen; entscheiden, ob sie sich am lauten Vorlesen in gemeinsamen Unterrichtsphasen beteiligen; inhaltlich ihre Mini-Lesebücher und die Lesetagebücher gestalten sowie eigenständig unterschiedliche Informations-/Textträger (Bücher, Lexika, CD-ROM etc.) nutzen.

Schwerpunkt Freies Schreiben/Geschichtenwerkstatt: Grundsätzlich verfolgt Frau Esser mit den FSCh die Intention, Schülern zu ermöglichen, *frei etwas zu schreiben, selbst zu entscheiden, was geschrieben wird* und *das zu sagen, was sie zu sagen haben*. Als didaktische Konsequenz daraus formuliert sie das *Prinzip der eigenen Themenwahl*. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus die (partielle) Möglichkeit für die Schüler, Geschichten ohne eine unterrichtliche Themenbindung zu verfassen. Gegenstand solcher Geschichten können *eine Idee, ein Erlebnis ... von einem Wochenende ... vom Urlaub* etc. sein, aber auch besondere Probleme und Ängste einzelner Schüler. Bei letzteren kann FSCh eine quasi-therapeutische Funktion übernehmen.

Diese weitgehende Form der eigenen Themenwahl ist aus Sicht der Lehrerin allerdings oft nur mit besonderen zeitlichen und organisatorischen Schwierigkeiten in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Daher wird weitaus häufiger ein gemeinsames Thema, das durchaus auf einem Vorschlag der Kinder beruhen kann, vorgegeben oder durch eine Phantasie reise initiiert, und jedes Kind kann dann seine individuelle Geschichte daraus entwickeln.

Einfluss auf die Inhaltlichkeit von Geschichten, der eigenen und der anderer Schüler, haben die Kinder in der Geschichtenwerkstatt, wenn sie im Rahmen von Partner-/Gruppenarbeit oder der Präsentation Teile der Geschichten erörtern, Alternativvorschläge unterbreiten, Ersatzwörter benennen etc. Raum finden sie während der textproduktiven Arbeit insgesamt – besonders im WP –, wenn sie zwischen verschiedenen Darstellungsformen wählen oder selbstständig Textsorten wie Steckbrief, Rätsel, Geschichte etc. und Gestaltungsformen zu einer Thematik entwickeln.

Schwerpunkt Rechtschreibung: Der Rechtschreibunterricht steht in der Spannung zwischen einer Offenheit in Gestalt von Selbstverantwortung des einzelnen Schülers für

entsprechende Übungen mit individuellen (Fehler-)Wörtern etc. und dem Druck, den die Lehrerin solchen Schülern macht, die diese Aufgaben selbstverantwortet nicht realisieren.

Einen unterschiedlich großen Einfluss nehmen alle Schüler mit ihren Interessen, ihren Geschichten und Themen auf ihren individuellen Wortschatz. Schüler wünschen zudem in einigen dokumentierten Fällen bei der Planung von WP Rechtschreibübungen und sind so auf der allgemeinen Ebene des Unterrichts ebenso an der Inhaltlichkeit beteiligt.

Schwerpunkt Grammatik: Die Offenheit für die Schüler ist auf diesem Sektor des Deutschunterrichts eher eingeschränkt. Mittelbar nehmen sie Einfluss auf die Behandlung grammatikalischer Sachverhalte über die von ihnen verfassten Texte, Gedichte etc., in denen entsprechende Phänomene auftreten und zu behandeln sind.

Schwerpunkt Gedichte: Die inhaltliche Offenheit ist in Umgang, Gestaltung und Wahl von Gedichten relativ groß. Schüler, die ein *besonderes Faible für Gedichte haben*, schreiben *von sich* aus in ganz verschiedenen Zusammenhängen Gedichte, wo die Lehrerin diese nicht vorgesehen hat. Ebenfalls bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung und der Rubrik *Was ich sonst noch machen möchte* werden immer wieder Gedichte von den Schülern gewünscht. In diesem und anderen Kontexten wählen sie zwischen verschiedenen Reimformen oder Elfchen. Auch wünschen Schüler häufig, Gedichte auswendig zu lernen und diese vorzutragen.

Schwerpunkt Informationserarbeitung: Inhaltliche Offenheit bezogen auf die Erarbeitung von Informationen ergibt sich für die Schüler über die teilweise von ihnen zu wählenden Themen und die einzelnen Informationen, die sie dazu interessieren.

Schwerpunkt Kommunikation: Spontanes (z.B. in der Gleitzeit) und organisiertes (z.B. im Morgenkreis) Erzählen, Berichten, Diskutieren etc. eröffnet den Schülern eine Vielzahl inhaltlicher Freiräume. In diesen Situationen können sie außerdem entscheiden, ob sie mit anderen Schülern kommunizieren, auf deren Beiträge eingehen, sie hinterfragen etc.

Mathematikunterricht¹

Der Mathematikunterricht ist nach Einschätzung von Frau Esser systematisch aufgebaut und die einzelnen Gesamtthemen so aufeinander bezogen, dass er keine Entscheidungsräume für die Schüler auf der *Grundsatzebene*, der Ebene der Inhalte, wie sie etwa der Rahmenplan für die einzelnen Schuljahre vorgibt, ermöglicht.² Dieser konzeptionellen Position steht allerdings der Unterrichtsalltag gegenüber, in dem die Einschränkung vielfach durchbrochen wird. Nicht nur, dass sich einzelne besonders begabte Schüler den *gesamten Zahlenraum* eines Schuljahres *in 8 Wochen in ihrem Übungsheft selbständig* und unabhängig von den Mathematikthemen der Lehrerin für die Klasse erarbeiten, sondern häufig operieren Schüler in Zahlenräumen, die bis dahin nicht/noch

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.5.

² Dieser Auffassung ist auch das Gros der LehrerInnen, die OiU praktizieren, und auch diverse Forschungsergebnisse weisen in diese Richtung. Vgl. dazu die Ausführungen von Peschel (2003b, 629), der sich aber von dieser Position distanziert.

nicht im Klassenverband erschlossen sind, oder wenden Rechenverfahren an, die unterrichtlich nicht/noch nicht thematisiert wurden. Weitere inhaltliche Offenheit bietet häufig die individuelle Nutzung von Rechenprogrammen am PC. Hier können sich die Schüler gemäß Leistungsvermögen und Interesse im gesamten Stoff der Grundschulmathematik *bewegen*.

Die zuletzt genannte Offenheit ist Folge der Position von Frau Esser, nach der der Mathematikunterricht grundsätzlich Schülern Räume für individuelle Denkwege und Lösungsstrategien zu eröffnen hat. Diese Forderung findet ebenso in der Unterrichtspraxis ihren Niederschlag wie auch die nach der Öffnung für den Erfahrungshintergrund (Lebensweltbezug) der Schüler, um ihnen ein mathematisches Erschließen von Sachzusammenhängen zu ermöglichen. Damit ergeben sich weitere wichtige Aspekte von Offenheit auf der inhaltlichen Ebene, die aus Sicht der Lehrerin wiederum besondere Entwicklungschancen für die einzelnen Schüler bieten.

Kunst-/Werk-/Musik-/Sportunterricht¹

Inhaltliche Offenheit besteht zunächst auf der Grundsatzebene für die klassischen Themen des **Kunst-/Werkunterrichts** lediglich randständig. Hier werden die Inhalte wie Töpferarbeiten, Beschäftigung mit einem Maler, Aquarellbilder, Holzarbeiten etc. von der Lehrerin vorgegeben. In einigen Fällen gibt es allerdings die Möglichkeit für die Schüler, zwischen verschiedenen Inhalten auszuwählen.

Freiräume eröffnet die Lehrerin ausdrücklich auf der Ebene der ästhetischen Praxis. Sie bezeichnet es als *Grundprinzip*, die Schüler nicht mit einem *Endprodukt* zu konfrontieren und so evtl. ihre Kreativität einzuschränken – wenngleich das Thema vorgegeben ist – oder gar einen Wettbewerb zu initiieren, *wer am nächsten am Original ist*. Hier sollen Schüler *individuelle Ideen entwickeln* und *persönliche Akzente* setzen. Auch lehrgangsorientierte Einheiten bieten in Detailspekten Freiräume, in denen Schüler ihrer Fantasie nachgehen können (etwa bei der individuellen Gestaltung der *Villa* von Paul Klee).

Über inhaltliche Freiräume verfügen die Schüler ebenfalls durch die vielfältigen Möglichkeiten, in den unterschiedlichsten Kontexten des gesamten Fächerkanons kreative Gestaltungsvorschläge zu unterbreiten (etwa für Geschichten, Gedichte, Themen des RU, Rechengeschichten etc.).

Ebenfalls aus dem Spektrum des **Musikunterrichts** wünschen Schüler Gestaltungselemente in anderen Fachzusammenhängen. So berichtet die Lehrerin von musikalischen Beiträgen in freien Bewegungsphasen oder der Gestaltung von Geschichten, Rollenspielen und Theateraufführungen.

Im Musikunterricht selbst sind die Schüler oft an der Auswahl von Liedern beteiligt. Besondere inhaltliche Offenheit erhalten sie zudem über *musisch-ästhetische Erfahrungen*, wenn *mit Instrumenten so frei improvisiert* wird, *also so Klanggeschichten gestaltet werden*. Hier können sie individuell oder in Gruppen *Instrumente, Töne* oder einen *Rhythmus* auswählen und sich dabei *ein Stück weit entfalten*.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.6.

Inhaltliche Offenheit enthält der **Sportunterricht** durch die Beteiligung der Schüler an Auswahl und Umsetzung der jeweiligen Aufwärmübung, den Möglichkeiten im Rahmen des häufig praktizierten *Stationszirkels* eigene Stationen vorzuschlagen oder vorgegebene zu verändern sowie der Beteiligung an der Gestaltung von Bewegungsspielen.

Anzufügen sind auch die vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten im Alltag des OUs (außerhalb des Sportunterrichts), die von den Schülern entsprechend ihrer Bedürfnisse bewusst gefordert oder sich als 'natürliche' Bewegung beiläufig ergeben (z.B. beim Aufsuchen von Arbeitspartnern und verschiedener Arbeitsecken, dem Besorgen von Materialien etc.; s. 4.2.1.4).

Der selten von Frau Esser erteilte **Englischunterricht** enthielt kaum inhaltliche Freiräume, da die L. sich aufgrund eigener Unsicherheit im nicht studierten Fach stark an einem Lehrbuch orientieren musste. Diese Situation ist aus ihrer Sicht keineswegs zufriedenstellend. Vor einem erneuten Unterrichten dieses Faches sieht sie für sich die Notwendigkeit einer Fortbildung und des Erarbeitens *von mehr Möglichkeiten für selbständiges Arbeiten der Kinder*.

Arbeit mit dem PC¹

Eine inhaltliche Offenheit in der PC-Nutzung ergibt sich zunächst auf der Ebene der unterschiedlichen Fächer. Hier können Schüler in entsprechenden Phasen (besonders der GZ und auch im WP) wählen, aus welchem Fachbereich sie ein Lernprogramm bearbeiten, z.B. ein Englischprogramm zum Erlernen englischer Wörter oder eher einen *Blitzrechnenkurs*. Weitere Entscheidungsräume eröffnen dann die einzelnen Programme. So setzen die Schüler eigene Schwerpunkte etwa im SU und nutzen eine Lexi-ROM oder bearbeiten entsprechend ihren individuellen Kompetenzen Aufgaben auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus (z.B. Aufgaben aus dem gesamten Spektrum der Grundschulmathematik). Inhaltlichen Einfluss haben die Schüler zudem über die von ihnen mitgebrachten Programme.

5.3.2.1.2 Methodisch-organisatorische Dimension: Offenheit des Unterrichts für die (Mit-)Bestimmung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an/von Methoden und Organisation² des Arbeitens und Lernens.

Allgemein bedeutet dies, dass Schüler *selbst bestimmen, wählen können, wie gelernt wird* (auch mittels *Handlungsorientierung* und *ganzheitlichem Lernen*), *wie lange gelernt wird* und mit welchem *Tempo*, dass sie *Zeit erhalten zur Umsetzung individueller Vorschläge* und an der Gestaltung des Unterrichts, etwa der *Wochenplanarbeit*, beteiligt werden. Methodisch-organisatorische Offenheit bedeutet ferner, dass Schüler auf *Materialien und Spiele frei zugreifen* können, in bestimmten Phasen *frei tätig* sind, Selbstkontrolle durchführen, *gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen* sowie *Sachfragen mit anderen ... selbstständig klären*.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.4.3.

² Hier werden U-Methoden und U-Organisation – im Gegensatz zu anderen Konzepten (s. Kap. 2) – zusammengefasst, da Frau Esser von methodisch-organisatorischer Offenheit spricht (6/345) und außerdem eine trennscharfe Abgrenzung in der U-Analyse häufig nicht möglich ist und auch nicht immer sinnvoll erscheint.

5.3.2.1.2.1 Methodisch-organisatorische Offenheit in den unterschiedlichen Unterrichtsformen

(tägliche) Gleitzeit¹

Die methodisch-organisatorische Offenheit bezieht sich hier auf Entscheidungsoptionen der Schüler für Teilnahme und Beginn ihrer je individuellen GZ, die Methodik (etwa eine Rechtschreibübung mit CVK-Kartei oder Grundwortschatz oder PC etc.), ihre Arbeits-/Handlungsform (etwa einen Sachtext lesen oder den Sachverhalt mit einer Collage gestalten), die Dauer und den Ort ihrer Tätigkeit (etwa am eigenen Tisch oder der Lesecke oder auf dem Flur) sowie ihr Bewegungsverhalten.

Wochenplanarbeit²

Methodisch-organisatorische Offenheit als Wahl und Mitgestaltung der methodischen Zugangsweise sowie der Organisation von Be- und Erarbeitungsformen von Inhalten ist sowohl für die Planungs- als auch die Realisierungsphase zu konstatieren.

Planung: Bei der Betrachtung der WP-Planung ist ebenfalls nach kollektiver und individueller Offenheit zu differenzieren.

Kollektiv haben die Schüler in der Phase der Themeneröffnung die Möglichkeit, methodische Elemente und Organisationsformen für Gesamt- und Unterthemen des zu planenden WPs einzubringen. Standardfragestellungen sind dabei: *Was fällt euch dazu ein? Was können wir alles machen? Was habt ihr für Vorstellungen?* Sehr oft schlagen die Schüler *wiederkehrende Elemente* vor, die ihnen aus vorherigen Kontexten bereits bekannt sind, und *kreative Dinge* (z.B. Ausstellungen, Plakate, Themenbücher, Spiele, Karteien, Geschichten, außerschulische Lernorte, Bibelwerkstatt, Stationsarbeit, Theaterspiel, Rechengeschichten, C-Programme). Geradezu *eingeklagt* werden dabei manchmal von den Schülern solche Aspekte des Unterrichts, die ihnen in der Vergangenheit *wichtig waren* und daher *wieder vorkommen sollten*. Schüler entwickeln ebenfalls AB zu Einzelaspekten des WPs, die dann der ganzen Klasse zur Verfügung stehen. An dieser Stelle ist zudem auf die Gestaltung ganzer TP und WP durch die Schüler ab Ende des 3. Schuljahrs zu verweisen. Neben den oben genannten inhaltlichen Aspekten entwickeln sie dabei auch die methodisch-organisatorischen Elemente.

Ein weiteres, wenn auch begrenztes Feld organisatorischer Mitgestaltung durch die Schüler stellen die Regeln für den WP-Arbeit dar. Bei deren Entwicklung haben sie *natürlich* Beteiligungsmöglichkeiten und benennen z.B. Situationen, die aus ihrer Sicht regelungsbedürftig sind, und machen *konkrete Vorschläge*. Insgesamt ist aber für die Regelerstellung eine gewisse Lehrerinnendominanz nicht zu verkennen.

Individuell erhalten die Schüler mit zunehmender (Kompetenz-)Entwicklung – besonders im 4. Schuljahr – Räume, zu entscheiden, wie sie sich im Wochenverlauf ein vorgegebenes oder selbstgewähltes (Unter-)Thema erschließen und welche Medien und Materialien sie dazu benutzen. Dem liegt als übliche Fragestellung zugrunde: *Wie kann ich mir ein eigenes Thema erschließen? Wie gehe ich vor? Wie setze ich das um und wie bring ich das rüber?* Auch hier wählen die Kinder häufig *wiederkehrende Elemente*.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.2.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.3.

Eine analoge Struktur kennzeichnet auch die Entscheidungsprozesse der Schüler in dem weitgehend methodisch-organisatorisch individuell offenen Wahlbereich. Aufgrund der prinzipiell begrenzten Zahl methodisch-organisatorischer Möglichkeiten bzw. den von den Schülern auch hier häufig gewählten *wiederkehrende(n) Elementen* ergibt sich allerdings eine strukturelle Einschränkung von Offenheit.

Realisierung: Offenheit für die Schüler zeigt sich im Verlauf der WP-Arbeit auf unterschiedlichen Feldern: Offenheit in der Einteilung von Zeit, der Wahl von Orten/Räumen, der Nutzung von Medien und Materialien, der Wahl von Zugangswegen und Erarbeitungsformen sowie dem Einfordern von Verhaltensregeln.

Das Feld des individuellen **Zeitmanagements** reicht von Alltagsentscheidungen, wie der Wahl der Reihenfolge von Aufgaben oder wann der einzelne Schüler eine Sache vertiefen oder zu Ende bringen will, über zweckfreie Phasen des Spielens, Bewegens und Musizierens, die (in Ausnahmen gewährte) Möglichkeit, sich für eine Zeit aus der WP-Arbeit *auszuklinken* und eine *Auszeit* zu nehmen bis hin zu dem Faktum, dass sich einzelne besonders begabte Schüler vom Klassen-WP abkoppeln und etwa innerhalb von acht Wochen das gesamte Rechenprogramm des 2. Schuljahr erarbeiten. Einen besonderen Aspekt erwähnt Frau Esser noch im Kontext des Wahlbereichs. Schüler verabreden hier neben Inhalten auch Zeitpunkte im Verlaufe der Woche, an denen sie gemeinsam daran arbeiten wollen. Allerdings, die zeitbezogene Offenheit wird von der Lehrerin dann eingeschränkt (kollektiv und individuell), wenn aus ihrer Sicht für die ganze Klasse ein bestimmter Sachverhalt verbindlich erarbeitet werden sollte (z.B. eine Rechtschreibstrategie) oder einzelne Schüler Vermeidungsstrategien entwickeln, die für sie selbst nachteilig sind.

Unterschiedliche **Ecken, Räume und Orte** innerhalb des Klassenraums und auch außerhalb (Flur, Werkraum, Gymnastikraum, Schulhof) für ihre Tätigkeiten im Rahmen des WPs aufzusuchen, sind permanente Optionen für die Schüler. Da Ecken etc. häufig durch Funktionen festgelegt sind (z.B. Computerbereich), sind die entsprechenden Entscheidungen in der Regel an inhaltliche oder methodisch-organisatorische Aspekte gekoppelt.

Entsprechend dem Verlauf von **Lern-/Leistungskurven** an einem Schultag und dem individuellen Bedürfnis haben Schüler ferner die Möglichkeit, sich nach stark kognitiv geprägten Phasen stärker handlungsorientierten und kreativen Arbeitsformen am späten Vormittag zuzuwenden.

Ein breites Spektrum individuell gewählter und teilweise von den Schülern selbstständig mitgebrachter **Medien und Materialien** ist in den Daten belegt: traditionelle Schreib- und Malutensilien, Spiele, Karteien, Literatur, Gegenstände (Realia, z.B. Wildschweinkiefer), Instrumente, PC/Software etc.

Von besonderer Bedeutung sind die individuellen **Zugangswegen/Erarbeitungsformen** der Schüler. Hier entscheiden sie sich zwischen stärker kognitiven Formen wie Textanalyse, Memorieren, Karteiarbeit, Rechengeschichten oder mehr künstlerisch-handwerklichen Formen wie Ausstellungen, Collagen, Rollenspielen, Malen/Zeichnen, musikalischer Gestaltung etc. Besondere Gestaltungsmöglichkeiten auf dieser Ebene ergeben sich durch bewusst geöffnete WP-Aufgaben, bei denen sich Schüler bspw.

selbst eine Rechengeschichte ausdenken sollen. Auch die individuelle Inanspruchnahme der Lehrerin durch einzelne Schüler zur Unterstützung, Hilfe etc. ist hier zu nennen.

Schließlich machen die Schüler während des WPs von ihrer Möglichkeit Gebrauch, eigenständig Störungen durch andere Schüler zu benennen und die Einhaltung entsprechender **Regeln** zu fordern.

Stationsarbeit¹

Weitreichende methodisch-organisatorische Offenheit zeigt sich darin, dass Schüler Stationsarbeit im Rahmen thematischer Einheiten als Form der Erarbeitung wünschen können. Häufig realisieren sie in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand auch weitgehend selbständig den Aufbau eines Stationsbetriebs und organisieren dessen Verlauf. Schließlich nutzen sie regelmäßig die methodisch-organisatorisch unterschiedlichen Angebote und Materialien einzelner Stationen sehr individuell.

Projekte²

Methodisch-organisatorische Offenheit für die Schüler ergibt sich auf einer allgemeinen Ebene im Rahmen ihrer Beteiligung an Planung und Durchführung von (nicht sehr häufigen) Projekten und Projekttagen.

Im Verlauf der Projekte haben sie vielfältige Möglichkeiten zur individuellen Wahl von Zeit, Raum, Methode und Intensität ihrer Arbeit. Auch Form und Organisation von Darstellung/Präsentation der Projektergebnisse liegt größtenteils in der Hand der Schüler.

Gesprächskreise³

Gesprächskreise bieten Schülern die Möglichkeit – geplant oder spontan – zur freien und individuellen Gestaltung von Ergebnissen, Produkten, kreativ-künstlerischen Darstellungen von Geschichten etc. Zudem haben sie Einfluss auf Zeitpunkt, Dauer und Verlauf dieser Unterrichtsform.

Methodisch-organisatorisch nicht offene Unterrichtsformen⁴

Die methodisch-organisatorische Grundstruktur legt Frau Esser für diese Unterrichtsformen fest. Alle Schüler arbeiten gleichzeitig, gemeinsam frontal (bei einer Erarbeitung an der Tafel, einer Vorführung, einem außerschulischen Lernort etc.) oder in Einzel-/Partnerarbeit in einem vorgegebenen Zeitrahmen, einer zumeist einheitlichen Sozialform und häufig gleichen Medien und Materialien. Weitgehend vorgegeben sind auch die Methoden der inhaltlichen Auseinandersetzung (z.B. die Weiterführung und Darstellung der 'Lonigeschichte' in Form eines Rollenspiels).

Freiräume der Schüler eröffnen sich für unterschiedliche Lösungsstrategien (z.B. Rechenunterricht), Nutzung zusätzlicher Medien/Materialien (z.B. Lexika), Darstellungs-/Gestaltungsformen, Inanspruchnahme von Hilfsangeboten und Kontrollverfahren sowie Beobachtungs- und Erkundungsmöglichkeiten (z.B. bei außerschul. Lernorten).

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

³ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4

⁴ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.5.

5.3.2.1.2.2 Methodisch-organisatorische Offenheit in den Fächern

(ev.) Religionsunterricht¹

Methodisch-organisatorische Offenheit im RU umfasst ein Spektrum, das von vielfältigen Alltagsentscheidungen (z.B. Erarbeitungs- u. Gestaltungsformen) über Wahlmöglichkeiten für Unterrichtsformen (z.B. Freies Schreiben, WP) und in Einzelfällen bis zur grundsätzlichen Planungsebene reicht. Z.B. initiieren Schüler eine ganztägige *Bibelwerkstatt* mit Stationsarbeit und anschließender Ausstellung. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf den vielfältigen Ausdrucks- und Gestaltungsräumen (Rollenspiele, Bilder/Collagen, Texte, Ausstellungen etc.), die sich als konstitutive Elemente der Schüler- und Bibelorientierung des RU ergeben.

Sachunterricht²

Besonders weit reichend sind auch die methodisch-organisatorischen Freiräume der Schüler im SU, und dies bereits ab dem 1. Schuljahr. Sie entscheiden mit und teilweise völlig frei über Erarbeitungsformen, z.B. einen Sachverhalt eher schriftlich oder eher in Form einer Collage zu bearbeiten, nutzen und besorgen (häufig) selbstständig Materialien und Medien, wählen Zeitpunkt und Dauer ihrer Arbeiten, organisieren Partner-/Gruppenarbeiten und Ausstellungen etc.

Deutschunterricht³

Schwerpunkt Schriftspracherwerb: Viele methodisch-organisatorische Räume eröffnen sich für die Erstklässler in Stationsarbeit und WP des Anfangsunterrichts (Zeitpunkt, Ort, Reihenfolge, Stationswahl mit eher handlungsorientierten, kreativen, schreibmotorischen Schwerpunkten). Teilweise werden Stationen auch von Schülern individuell erprobt und verändert. Sehr individuell sind auch die Auswahl, das Einbringen und die Nutzung von Medien und Materialien. Vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten bieten zudem die Erstellung der Mini-Bücher sowie Rollenspiel- und Theatersequenzen.

Schwerpunkt Lesen: Auf der methodisch-organisatorischen Ebene ist Frau Esser um eine Öffnung für den individuellen Leseprozess der einzelnen Schüler bemüht. Dies gilt auch für unterschiedliche Strategien des sinnentnehmenden Lesens. Weitere Freiräume zur (Mit)Gestaltung haben die Schüler bei der Arbeit an ihren Mini-Lesebüchern, den Lesetagebüchern sowie den Rollen-/Theaterspielen. Individuell unterschiedlich nutzen Schüler auch die verschiedenen Informations-/Textträger.

Schwerpunkt Freies Schreiben/Geschichtenwerkstatt: Eine erste wichtige methodisch-organisatorische Offenheit sieht Frau Esser beim FSch in der Reduzierung äußerer und formaler Zwänge (lautgetreues Schreiben, Rechtschreibung, Grammatik), um Schreibhemmungen und Blockaden möglichst zu verhindern. Erst die anschließende Geschichtenwerkstatt führt zu einer kriterienorientierten Überarbeitung der Schülertexte. Während der GW ergeben sich wiederum eine Reihe von methodisch-organisatorischen Freiräumen für die Schüler: Nutzung von Medien, Materialien, Lexika; Inanspruchnahme von Hilfestellung durch Mitschüler und Lehrerin; Zeitpunkt und Ablauf der Arbeit; Form der Darstellung vor der Klasse.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.2.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.3.

³ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.4.

Schwerpunkt Rechtschreibung: Rechtschreibübungen, und hier besonders die meist im WP durchgeführte Arbeit mit der CVK-Rechtschreibkartei, nehmen einen relativ großen Raum im Unterrichtsalltag ein. Hier entwickeln die Schüler zunehmend Selbstständigkeit und können weitgehend Zeitpunkt, Dauer, individuelles Lerntempo, Nutzung von Hilfsmitteln sowie die Inanspruchnahme von Hilfen selbst bestimmen.

Methodisch-organisatorische Freiräume entstehen auch durch die häufig in Schülerhand liegende Organisation von Partnerdiktaten (etwa auf dem Flur) sowie Selbst- und Partnerkontrollen. Anzuführen ist hier weiterhin die eigenständige Nutzung von Hilfsmitteln wie Lernwörterkartei, Lexika etc. bei der Arbeit an Geschichten, Gedichten etc., also außerhalb des eigentlichen Rechtschreibunterrichts.

Schwerpunkt Grammatik: Teilweise erarbeiten Schüler grammatikalische Sachverhalte (z.B. wörtliche Rede/Satzzeichen) mithilfe der Rechtschreibkartei und anderer Medien selbständig. Methodisch-organisatorische Offenheit zeigt sich ebenfalls in einzelnen Phasen, in denen Schüler spontan den Unterricht mitgestalten und etwa Steigerungsformen von Adjektiven an Stelle der Lehrerin an der Tafel notieren.

Schwerpunkt Gedichte: Integration, Zeitpunkt und Dauer der Arbeit mit Gedichten ist den Schülern in vielen Phasen des Unterrichts (bes. im WP) ebenso freigestellt wie die kreative Gestaltung der entsprechenden Blätter, ihre Präsentation vor der Klasse etc.

Schwerpunkt Informationserarbeitung: Auf der methodisch-organisatorischen Ebene können die Schüler häufig entscheiden, welche Informationsträger (Bücher, Lexika, CD-ROM etc.) sie nutzen und in welcher Form sie die Informationen zusammenfassen und weitergeben (Erzählen, Vorträge, Geschichten, Steckbriefe, Collagen, Ausstellungen etc.).

Schwerpunkt Kommunikation: Entscheiden können die Schüler meist, ob und in welcher Form sie ihre Beiträge vorbereiten und vortragen (Erzählen, Vorträge, Collagen etc.). In den offenen Kommunikationsräumen etwa im Rahmen von Gleitzeit und WP entscheiden Schüler auch über Zeitpunkt und Dauer der Kommunikation.

Mathematikunterricht¹

Notwendige Bedingungen für die beschriebene inhaltliche Offenheit bilden vielfältige methodisch-organisatorische Räume im Unterricht: So können die Schüler im WP, etwa die Hälfte des Rechenunterrichts, in der Regel über Zeitpunkt, Dauer, Reihenfolge, Arbeitstempo entscheiden; unterschiedliche Formen und Lernkanäle des Übens und Vertiefens nutzen sowie mit Rechenkartei und Lernprogrammen (Computer) arbeiten. Die Offenheit für die Denk- und Rechenstrategien findet sich darüber hinaus auch in methodisch-organisatorisch nicht offenen Unterrichtsformen. Zahlreiche individuelle Möglichkeiten bieten auch die häufig integrierten und teilweise von den Schülern völlig eigenständig gewählten und gestalteten *Rechengeschichten*.

Mitgestaltungsräume erhalten Schüler zudem auf der Ebene des Unterrichtsverlaufs. Hier nehmen sie Einfluss auf Aufgaben des WPs, übernehmen in Einzelfällen eigenständig Funktionen der Lehrerin (etwa in gemeinsamen Erarbeitungsphasen), ent-

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.5.

wickeln Rechengeschichten für die ganze Gruppe und planen und realisieren Unterrichtsphasen (z.B. eine *Eisdiele* über zwei Unterrichtsstunden im Zusammenhang des Größenbereichs *Geld*) eigenverantwortlich.

Kunst-/Musik-/Sport-/Englischunterricht¹

Offenheit des **Kunst-/Werkunterrichts** auf der methodisch-organisatorischen Ebene in Form von Mitgestaltung des Unterrichts zeigt sich durch die zahlreichen Möglichkeiten der Schüler, in den verschiedensten Kontexten des gesamten Fächerkanons gestalterische Elemente einzubringen (bes. dem WP), Unterrichtsphasen mit zu organisieren oder in einzelnen Fällen Themen als Projekte mit einem hohen künstlerischen Anteil zu entwickeln. Deutlich eingeschränkt ist dagegen wiederum Offenheit bei der Umsetzung durch die häufig vorgegebene Technik bzw. die gemeinsame Erarbeitung handwerklicher Fähigkeiten/Fertigkeiten, etwa wie man *sinnvoll* mit einem Pinsel umgeht, Methoden und *Tricks* sowie durch Materialvorgaben.

Der Unterricht von Frau Esser enthält auch methodisch-organisatorische Freiräume im Rahmen von **musikalischen** Gestaltungselementen. So nehmen die Schüler Einfluss auf Zeitpunkt und Dauer solcher Elemente, etwa wenn sie außerhalb des Musikunterrichts ein Lied singen möchten, organisieren teilweise musikalische Beiträge im Zusammenhang mit Geschichten, Rollenspielen, Theater, Tänzern etc. und *entfalten* freies Improvisieren mit Instrumenten.

Methodisch-organisatorische Offenheit äußert sich im **Sportunterricht** in der häufigen Gestaltung der gemeinsamen Aufwärmphasen durch einzelne Schüler sowie in Freiräumen des Stationszirkels (etwa Auswahl, Zeitpunkt, Dauer und konkreter Ablauf einer Stationsübung).

Die wenigen Hinweise auf den **Englischunterricht** zeigen Schüler in einer Gleitzeit bei der selbständigen Erarbeitung von Lernwörtern am Computer und dem Erstellen von WP-Aufgaben.

Arbeit mit dem PC²

Zeitpunkt, Dauer und Reihenfolge der PC-Arbeit sind den Schüler ebenso weitgehend freigestellt, wie auch die konkrete Nutzung: als 'Nachschlagewerk', als Möglichkeit zur systematischen Erarbeitung eines Sachverhaltes, zur Übung und Festigung oder in Kombination mit anderen Medien (z.B. Englischwörterheft).

5.3.2.1.3 Soziale Dimension: Offenheit des Unterrichts für die (Mit-)Bestimmung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an / von sozialen Kontakten und Erfahrungen³

Allgemein bedeutet dies, dass Schüler *selbst bestimmen, wählen können, mit wem sie lernen*, etwa in dem sie *ihre Gruppe/PartnerInnen selbst wählen*. Soziale Offenheit bedeutet ferner, dass Schüler *Verantwortung für Hilfen bei bestimmten Aufgaben sowie Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten übernehmen*. Eröffnet wird ihnen zudem die Option, *sich an der Festlegung von Klassenregeln (zu) beteiligen*.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.6.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.4.3.

³ Siehe a. das gesondert dargestellte Bemühen um die Förderung von sozialen Kompetenzen in Kap. 5.2.2.1.3.

5.3.2.1.3.1 Soziale Offenheit in den unterschiedlichen Unterrichtsformen (tägliche) Gleitzeit¹

Schüler können in der GZ entscheiden, ob sie alleine oder mit einem Partner oder einer Gruppe oder der Lehrerin tätig sein wollen. Sie können Partner wechseln, Kontakte mit Schülern und LehrerInnen anderer Klassen aufnehmen sowie anderen Schülern bei Problemen helfen bzw. sich bei eigenen Problemen helfen lassen.

Wochenplanarbeit²

Offenheit bzgl. der sozialen Dimension von WP-Arbeit ergibt sich primär über die nahezu täglich praktizierten Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit. Von Ausnahmen abgesehen wählen die Schüler sowohl die jeweilige Sozialform als auch die entsprechenden Partner/Gruppenteilnehmer aus. So entscheiden sich die Schüler individuell für ihre Partner bei der Arbeit am Computer, der Karteiarbeit, den Lernstationen etc. oder auch für eine zeitweilige Zusammenarbeit mit der Lehrerin. In der Partner- oder Gruppenarbeit selbst verlaufen dann wichtige soziale Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse.

Entsprechende soziale Gestaltungsräume haben die Schüler ebenso bei den häufig im WP praktizierten (Rollen-)Spielen, wenn über Teilnehmer, Reihenfolge, Rollenbesetzung etc. entschieden wird. Wie schon erwähnt, schränkt Frau Esser die freie Wahl des Arbeitspartners dann ein, wenn ein bestimmter Zusammenschluss die (Lern-)Entwicklung der betreffenden Schüler behindert.

Stationsarbeit³

Die Wahl der Sozialform im Stationsbetrieb ist den Schülern oft freigestellt. Ebenso die Wahl von Partnern und Gruppenmitgliedern. In Einzelfällen praktizieren Schüler zudem eigenständig Unterstützung für Mitschüler.

Projekte⁴

Die Wahl von Sozialformen und Sozialpartnern durch die Schüler ist oft geübte Praxis der nicht häufigen Projektarbeit. Durch die Wahlmöglichkeiten im methodisch-organisatorischen Bereich ergeben sich zudem vielfältige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse unter den Schülern, jenseits einer Einflussnahme durch die Lehrerin.

Gesprächskreise⁵

Auf der sozialen Ebene bieten sich Räume für die Schüler, Mitschüler und Lehrerin an ihren eigenen (sozialen) Erfahrungen teilhaben zu lassen, und umgekehrt, sich auf die (sozialen) Erfahrungen von Mitschülern und der Lehrerin einzulassen. Außerdem haben sie die Möglichkeit, Themen mit sozialer Dimension unabhängig einer (direkten) eigenen Betroffenheit einzubringen. In Gesprächskreisen können die Schüler ebenfalls ihre Gesprächspartner auswählen sowie Einfluss auf die soziale Dimension der Kommunikationsformen und -prozesse nehmen.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.2.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.3.

³ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

⁴ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

⁵ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.4.

Methodisch-organisatorisch nicht offene Unterrichtsformen¹

Die Entscheidungsräume der Schüler auf dieser Ebene sind relativ eingeschränkt. Sie haben die Möglichkeit, in einzelnen Phasen Partner für Partnerarbeit/-kontrolle zu wählen, Partner zur eigenen Unterstützung in Anspruch zu nehmen oder selbst Hilfeleistung anzubieten sowie in Gesprächskreisen auf andere Schüler einzugehen.

5.3.2.1.3.2 Soziale Offenheit in den Fächern

(ev.) Religionsunterricht²

Die relativ weit reichenden sozialen Freiräume des RU sind auf das Grundverständnis bei Frau Esser von Religionspädagogik und -didaktik mit ihren ausgeprägten sozialen und emotionalen Dimensionen zurückzuführen. Schüler wählen teilweise selbständig Sozialformen, Partner für gemeinsame Gestaltungsaufgaben etwa bei Rollenspielen, gehen in Unterrichtsgesprächen auf ihre Mitschüler und deren Gefühle, Freuden und möglichen Ängste ein etc.

Sachunterricht³

Analog zur methodisch-organisatorischen Dimension eröffnen sich soziale Freiräume bei Partner-/Gruppenwahl, Abstimmungen, Absprachen etc. im Rahmen der häufigen Partner-/Gruppenarbeit, der Vorbereitung und Durchführung von Interviews und Expertenbefragungen sowie Ausstellungen und dem Besuch außerschulischer Lernorte.

Deutschunterricht⁴

Schwerpunkt Schriftspracherwerb: Soziale Freiräume ergeben sich im Rahmen von Stationsarbeit und WP als Wahl der Sozialform sowie der Partner und Gruppenmitglieder (etwa beim gegenseitigen Vorlesen von Geschichten). Weitere Bedeutung kommt in diesem Kontext der häufig intendierten und von den Schülern zu organisierenden Partnerkontrolle und der gegenseitigen Hilfe zu.

Schwerpunkt Lesen: Sozial relevant sind die Möglichkeiten für die Schüler, in Zeiten des (nicht lauten) Lesens (WP, Schmöckerzeiten, GZ) alleine oder mit einem Partner zu lesen bzw. sich gegenseitig vorzulesen. Soziale Einflussnahmen eröffnen auch die Vorschläge von im Klassenverband zu lesenden Texten, damit alle *etwas Schönes in Geschichten auch mal gemeinsam erleben*. Ebenso die Möglichkeiten für die Schüler zu entscheiden, ob und was sie anderen laut vorlesen, haben eine soziale Dimension. Schließlich erfahren Schüler soziale Offenheit durch Optionen im Rahmen von Rollen-/Theaterspiel (Übernahme von Rollen, Entscheidung über Mitarbeit in Gruppen, Einfluss bei den Proben etc.).

Schwerpunkt Freies Schreiben/Geschichtenwerkstatt: Die Dimension der sozialen Offenheit ergibt sich im FSch/GW zunächst in der häufigen Option zur Zusammenarbeit mit Schülern und partiell auch mit der Lehrerin. Diese Kooperation vermittelt einzelnen Schülern ein Gefühl der Sicherheit. Besonders wichtig ist Frau Esser, dass die Schüler

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.2.5.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.2.

³ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.3.

⁴ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.4.

nach Möglichkeit ihre Partner selbst wählen, da es nicht einfach ist, Kritik anderer an der eigenen Geschichte *zuzulassen*. Außerdem erhalten sie im Rahmen der Klassenpräsentation die Möglichkeit über Kritik an den Geschichten ihrer Mitschüler, diese zu unterstützen und zu fördern. Bei dieser Kritik geht es zunächst um die Feststellung, was *besonders gut gelungen* ist, und erst danach um Verbesserungsvorschläge.

Schwerpunkt Rechtschreibung: Die Option für Partnerdiktate und Partnerkontrolle sowie die Wahl der entsprechenden Mitschüler entsprechen sozialer Offenheit ebenso wie die beobachtbare selbständige Unterstützung von Schülern mit Rechtschreibproblemen durch einzelne Mitschüler.

Schwerpunkt Informationserarbeitung: Auch hier bietet sich den Schülern teilweise die Möglichkeit zur Partnerarbeit und der Wahl entsprechender Mitschüler.

Schwerpunkt Kommunikation: Sowohl die spontanen als auch die organisierten Kommunikationen enthalten eine Vielzahl sozial relevanter Entscheidungssituation für die Schüler (z.B. 'Was erzähle ich meinen Mitschülern?' oder 'Gehe ich auf die Beiträge meiner Mitschüler ein?' oder 'Mit wem führe ich ein Gespräch in der Gleizeit?').

Mathematikunterricht¹

Sozialformen und Mitschüler für Partner-/Gruppenarbeit werden auch im Rechenunterricht individuell gewählt, wengleich nicht so häufig wie in den bisher dargestellten Fächern. Oft wird dagegen Partnerkontrolle praktiziert, und auch das Helfersystem findet Anwendung. Weitere soziale Bezüge gestalten die Schüler über die Möglichkeiten gemeinsamer Rechenspiele und die Zusammenarbeit an den Computern.

Kunst-/Musik-/Sport-/Englischunterricht²

Soziale Offenheit erfahren die Schüler in den genannten Fächern im Rahmen der häufig auch in anderen Kontexten genannten Partner-/Gruppenarbeiten, bei Projekten, Stationszirkel etc. So arbeiten sie in solchen Formen etwa bei Bastel- und Werkaufgaben *sehr gerne zusammen, ergänzen oder helfen sich*. Anzuführen sind zudem die sozial offenen Räume des Stationszirkels im Sportunterricht sowie die weitgehend freie Zusammenarbeit bei der Gestaltung von Klanggeschichten, wenn Schüler ihre Gruppen selbst zusammen stellen und wichtige Abstimmungsprozesse bei der Auswahl von Instrumenten, der Entwicklung von Tönen und Rhythmen ablaufen etc.

Arbeit mit dem PC³

Da die Schüler über unterschiedliche Computerkenntnisse verfügen und die PC-Nutzung in der Regel in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgt, sind sozial relevante Situationen entsprechend häufig. Offenheit erfahren die Schüler zunächst als Möglichkeit der *Experten*, Hilfen, Tipps und Unterstützung anzubieten. Umgekehrt entscheiden die anderen Schüler über Annahme oder Ablehnung der angebotenen Hilfe. Soziale Offenheit enthält zudem die (weitgehend) generelle Option zur Zusammenarbeit am PC, der Partnerkontrolle, dem Sich-Abwechseln etc.

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.5.

² Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.3.6.

³ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.4.3.

5.3.2.2 Offenheit im Konzept der „konsequenten Öffnung“ von Falko Peschel¹

In Kapitel 2.3 haben wir bereits gezeigt, dass Peschel seinen Ansatz als „konsequente“ oder „radikale“ Öffnung versteht, von einer „Selbstregierung“ der Schüler in seinem Unterricht spricht und seinen Verzicht auf einen „Lehrgang bzw. Unterrichten“ (Peschel 2003b, 629) feststellt. Gleichwohl gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Peschel diese „konsequente“ Öffnung sowohl auf der konzeptionellen als auch der pragmatischen Ebene einschränkt.

Auf seine **Konzeption** bezogen weist er darauf hin (2002b, 37), dass seine „Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung“ trotz der Bezeichnung ‚Grundsätze‘ nicht statisch oder unänderlich sind:

Wie alle Elemente des Offenen Unterrichts müssen sie (die von Peschel aufgelisteten/HH) sich den situativen Gegebenheiten, das heißt den Kindern, dem Lehrer, den organisatorischen Bedingungen, den konkreten inhaltlichen Zielen anpassen. Im Großen und Ganzen beinhalten sie die notwendige Flexibilität schon durch ihre offene Form und Anwendbarkeit. Gleichzeitig stellen sie – und nur dadurch lassen sie sich letztendlich begründen – den Schutz der Offenheit dar: Sie fordern vor allem dann zur Reflexion auf, wenn sie als Grundprinzipien verletzt werden; Abweichungen müssen begründbar sein (Peschel 2002b, 37).

Von selbst können sich die von Peschel genannten „Elemente des Offenen Unterrichts“ nicht „den situativen Gegebenheiten [...] anpassen“. Somit zeigen diese Ausführungen (und weitere s.u.), dass auch Peschels Ansatz keine radikale Offenheit im Sinne einer ‚Totalkonzeption‘ vorsieht, sondern der Lehrperson die wichtige Verantwortung der jeweiligen ‚Anpassung‘ zuweist. Gleichzeitig legt er ihr die Beweislast bzw. die Begründung für eine Einschränkung der Offenheit auf. Insofern ist auch dieser Ansatz als ein ‚Situationskonzept‘ anzusehen, wenngleich mit weniger ‚Abweichungen‘ von dem Grundprinzip der Offenheit als bei Frau Esser und auch allen übrigen publizierten Konzepten OUs.

Wesentlich erscheinen nicht zuletzt seine Einschränkungen der inhaltlichen Offenheit bzw. die Aufgaben, die er für sich als Lehrperson konstatiert. Bennack fasst pointiert diesen Aspekt in seinem Vorwort zur Publikation Peschels (2002b, IX) zusammen:

Als Beweise, dass Peschel die Inhalte Offenen Unterrichts keineswegs von der Bequemlichkeit, Beliebigkeit und Mutwilligkeit zufälliger Schülerinteressen abhängig machen will, sondern der Lehrerin/dem Lehrer durchaus die Verantwortung für den Erwerb lebensrelevanter Inhalte und Kompetenzen zumutet, geht er auf Sprache, Mathematik und Sachunterricht als zentrale Themen der Grundschule mit wichtigen Hinweisen auf deren Lern- und Kompetenzgehalt einschließlich notwendiger Materialien ein.

¹ Im Rahmen unserer Arbeit ist es nicht möglich, das sehr umfangreiche Konzept Peschels und seine Teilkonzepte (etwa zum Sprachunterricht) in Gänze darzustellen und zu diskutieren. Wir konzentrieren uns auch in diesem Kontext auf die Frage nach Offenheit. Da unsere Analyse, nicht zuletzt auch bei der Zusammenfassung in 5.3.2.3, dicht am Text orientiert ist, fallen die Zitate aus den peschelschen Publikationen relativ ausführlich aus. Dargestellt haben wir bereits, dass Peschels ‚Unterricht‘ zu sehr erfolgreichen Lernergebnissen der Schüler geführt hat (5.2.2.1.5.2). In diesem Zusammenhang haben wir auch die Frage erörtert, ob dies eher dem Konzept des Offenen Unterrichts oder eher der Person des Lehrers geschuldet ist.

Peschel selbst möchte zwar einerseits auf „Lehrplannormen und Lehrplandeckelung“ verzichten resp. „die Lehrplaninhalte auf das wirklich notwendige Minimum“ reduzieren, andererseits schränkt er vor allem die inhaltliche Offenheit für die Schüler durch die folgenden „allgemein- und fachdidaktischen Komponenten“ und den „Bezug zu den Aufgabenschwerpunkten der Lehrpläne“¹ deutlich ein (Peschel 2002a, 162f; 2003b, 352ff):

- eine Zusammenstellung der grundlegenden Anforderungen der Fächer als Minimalkonsens bezüglich der in der Schulzeit auf jeden Fall abzudeckenden Inhalte;
- eine Palette von Werkzeugen, die diesbezüglich Schülern und vor allem Lehrern ein offenes Arbeiten auf individuellen Wegen (also ohne impliziten Lehrgang durch Lehrer oder Material) ermöglichen und sie stützen;
- und eine Sammlung von Impulsen, die den Schüler zur Auseinandersetzung mit der Sache herausfordern können, und dem Lehrer beispielhaft seine neue Rolle als Impulsgeber und Lernbegleiter aufzeigen (2002a, 163).

Da Peschel auf einen „Stoff- oder Verteilungsplan im herkömmlichen Sinne“ verzichtet, erstellt er zur Begründung seines Vorgehens einen speziellen „Arbeitsplan“ und listet für den „Lehrer als grobe Orientierung“ die Aufgabenschwerpunkte der Lehrpläne auf.

Der allgemeine Teil des Arbeitsplans enthält Hinweise auf eine konzeptionelle Einschränkung der „konsequenten“ Offenheit durch folgende Formulierungen (Hervorh. durch HH):

- Jedes Kind bestimmt unter **Impulsgebung des Lehrers** seinen individuellen Weg zum durch die Lehrpläne **festgelegten** gemeinsamen Ziel.
- Da die **Lehrervorgaben** (auch innerhalb etwaiger Materialien) minimal gehalten werden, sind die Schüler gezwungenermaßen für den ablaufenden „Unterricht“ selbst verantwortlich. So werden **in zunehmendem Maße** Aktivitäten einschließlich Hausaufgaben etc. von den Schülern selbst organisiert, durchgeführt und reflektiert. Die **Lehrerhilfe ist in der Regel auf sinnvoll minimale Impulsgebung/Fordern/Stützen** der Kinder beschränkt.
- Da in der Klasse alle Kinder zeitgleich an unterschiedlichen Inhalten mit ganz unterschiedlichem Niveau arbeiten, kann kein „Unterricht“ im herkömmlichen Sinne stattfinden. Die Lehrplaninhalte werden daher weder vom Lehrer noch von den Eltern „belehrend“ vermittelt, sondern **weitgehend** von den Kindern selbst „entdeckt“.
- Die Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Kinder wird auf natürliche Weise durch die individuell freie Themenwahl erreicht, wobei der gemeinsame Austausch eine gegenseitige Horizonterweiterung bedingt. Der **Lehrer gibt bei Bedarf zusätzliche Impulse bzw. sorgt zunehmend in den gemeinsamen Phasen für Strukturierung und fachliche Richtigkeit**, so dass die individuellen Erfahrungen vom Schüler in das vorhandene Wissen richtig eingebettet werden können (Peschel 2003b, 352ff).

Peschel konkretisiert seinen Arbeitsplan in einem zweiten Teil „durch den Bezug auf die Lehrplanvorgaben [...]. Diese nimmt der Lehrer als grobe Orientierung (was auch immer dies bedeutet?/HH) und bespricht sie am Anfang eines jeden Schuljahres sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern“. Diese teilweise detaillierten „Unter-

¹ Dieser Lehrplanbezug wird hier nicht bewertet bzw. kritisiert. Auch gehen wir nicht der Frage nach, ob ein Verzicht darauf möglich und wünschenswert wäre. Die einzige Intention unserer Analyse besteht darin, die Offenheit und ihre evtl. Einschränkung im Konzept der „konsequenten Öffnung“ von Peschel so weit es uns möglich ist aufzuzeigen.

richtspläne“ für jedes Schuljahr und jedes Fach stellen zwar kein „festes Curriculum“ dar, bilden aber gleichwohl ein „(unteres) Rahmencurriculum“. Allerdings wird dieses, so die Erfahrung Peschels, von den Schülern „in der Regel sowohl von der Vielfalt der Themen als auch von der Intensität und dem Niveau der Auseinandersetzung her bei weitem“ überstiegen (a.a.O., 354).

Fasst man diese Aussagen zusammen, so besteht in der Konzeption Peschels offensichtlich für die Kinder die Offenheit nicht darin, sich über die Lehrplanvorgaben hinwegzusetzen und sich völlig frei Inhalte/Themen/Kompetenzen zu erarbeiten oder auch darauf zu verzichten. Vielmehr haben sie die „grundlegenden Anforderungen der Fächer [...] auf jeden Fall“ abzudecken (sofern ihre Leistungsfähigkeit dies zulässt). Offenheit für sie liegt in der Option, diese Lehrplanvorgaben („bei weitem“) zu überschreiten sowie individuelle Schwerpunkte, Zugänge, Methoden, Strategien, Zeitpunkte, Verläufe, Sozialformen etc. zu wählen. Damit die Anforderungen der Fächer auch abgedeckt werden, kommt im Ansatz Peschels dem Lehrer die die Offenheit der Schüler einschränkende Aufgabe zu, mit Schülern und Eltern (!) die Lehrplanvorgaben zu besprechen und durch „Impulsgebung“ jedes Kind „seinen individuellen Weg zum durch die Lehrpläne festgelegten gemeinsamen Ziel“ bestimmen zu lassen. Die Impulsgebung basiert auf inhaltlichen und methodischen Zielen, die der Lehrer „im Hinterkopf“ hat und bei Bedarf – „mit aller Vorsicht“ – einbringt (Peschel 2002b, 45, 220).¹

Bezogen auf die **unterrichtliche Umsetzung** der trotz der aufgeführten Einschränkungen konzeptionell angelegten enormen Offenheit ist eine analoge Anfrage zu formulieren, wie wir sie bereits im Kontext der Entwicklung von Sozialkompetenz entsprechend gestellt haben (allerdings nicht abschließend beantworten konnten, s. Kapitel 5.2. 2.1.3): Inwieweit schränkt Peschel die von ihm konzeptionell vertretene und durch den Verzicht auf allgemein einschränkende Unterrichtsstrukturen und Lehrgänge realisierte Offenheit durch sein (spontanes, situatives) Handeln und Verhalten auf der Ebene der Mikrostruktur des Unterrichts wieder ein?²

Mittelbare Hinweise auf ein die Offenheit der Schüler einschränkendes Handeln und Verhalten gibt es zahlreiche, laut Peschel z.B.:

¹ Die Frage, inwieweit anstelle der Lehrkraft evtl. Eltern Einfluss auf die ‚freien Entscheidungen‘ ihrer Kinder im ‚radikal‘ geöffneten Unterricht nehmen, indem sie mit ihren Kindern über wesentliche Inhalte und Kompetenzen (die ihnen von Peschel zu Beginn des Schuljahrs mitgeteilt wurden) reden, muss offen bleiben. Einige Hinweise darauf gibt es allerdings (z.B. 2003b, 361ff). So warnt Peschel Eltern etwa davor, dass sie nicht durch ihr Drängen zum „Schönschreiben“ Schreibhemmnisse bei den Schülern provozieren und schlägt vor, doch „individuell über die Pappenheimer [zu] reden“ und ihnen gemeinsam „auf die Füße [zu] treten“ (2003b, 364). Außerdem ist davon auszugehen (zumindest ist es nicht auszuschließen), dass die Eltern die an ihre Kinder gerichteten ‚Privat-Zeugnisse‘ lesen. Dadurch würden sie über entsprechende Defizite informiert und könnten diese mit ihren Kindern thematisieren sowie durch häusliche Übungen auszugleichen versuchen.

² Das ist, wie schon mehrfach betont, nur sehr bedingt zu beurteilen, da kaum Einsichten in die Mikrostruktur des Unterrichts möglich sind. Wichtig ist auch an dieser Stelle der Hinweis, dass es uns keineswegs um eine Wertung dieses Handelns und Verhaltens im Sinne von angemessen oder nicht angemessen geht. Unser Interesse bezieht sich allein auf die Analyse von Offenheit und nicht auf die Frage, ob eine konkrete Öffnung/Nicht-Öffnung sinnvoll ist oder nicht.

- [wenn] der Lehrer den Schülern Materialien anbietet oder Vorschläge unterbreitet. Diese können die Schüler annehmen, müssen sie aber nicht (Peschel 2003b, 521);
- [der Lehrer] zeitweise aktiv durch Interesse, Impulse und Kritik auf die Arbeiten der Kinder [reagiert] (a.a.O., 522);
- [der Lehrer sich] intensiver im Kreis [beteiligt] und [...] weiterführende Fragen [stellt] oder [...] Impulse [gibt] (a.a.O., 524);
- Der Lehrer soll sich zwar weiterhin bei der Benotung eines Vortrags äußern und Fragen beantworten, aber er bringt sich auch von selbst ein, ohne dass er explizit von den Kindern darum gebeten wird. Dabei fällt auf, dass der Lehrer oft 'didaktische Fragen' stellt, d.h. er will mit seiner Frage einen gewissen Denkprozess bei den Kindern anregen ('Warum ist das eigentlich eine Weiterentwicklung, ein Spaceshuttle im Vergleich zum Raumschiff? ...') (a.a.O., 530);
- Diesmal ist es so, dass sich der Lehrer während des Vortrags öfter einbringt, was u. U. daran liegen kann, dass Michael das Potential des Themas seiner Meinung nach nicht genügend ausschöpft (a.a.O., 527; ähnlich 528);
- Einerseits ist der Lehrer oft sehr zurückhaltend, sitzt außerhalb des Kreises, lässt die Kinder alles selber regeln und agiert nur, wenn die Kinder dies einfordern [...]. Auf der anderen Seite konnte ich (eine Hospitantin in Peschels Unterricht/HH) aber auch einen Lehrer erleben, der sich eigenständig in das Geschehen mit einbringt und bestimmte Dinge aufgreift, um den Denkprozess bei den Kindern anzuregen [...] (a.a.O., 531).

Peschel interpretiert sein Handeln/Verhalten und seine individuellen Gespräche mit den Schülern – über die sonst kaum etwas zu erfahren ist, für die aber eine weitere Einschränkung von Offenheit nicht ausgeschlossen werden kann – wie folgt:

Wenn der Lehrer in Gesprächen im Sitzkreis oder mit einzelnen Schülern anfängt „zu lehren“, dann tut er es aus einem persönlichen Bedürfnis der Situation heraus und nicht deshalb, weil er vorher eine bestimmte Lehrabsicht (didaktisch) geplant hat. Zugleich haben die angesprochenen Schüler immer die Möglichkeit, die als „Belehrung“ oder Störung empfundenen Äußerungen des Lehrers zurückzuweisen. Es sind bei diesem Lernverständnis große Parallelen zum (beiläufigen) Lernen im Alltag bzw. zu Hause erkennbar. [...]

Der Lehrer ist wichtiger Beteiligter im System, der das Recht hat, Kritik zu üben, Impulse zu setzen und Fragen zu stellen – bis hin zum Herausfordern und Provozieren. All dies tut er aber in einer Gemeinschaft, in der dem Kind das Recht auf eigene Entscheidung und Selbstbestimmung nicht genommen wird. Von daher stellen die Äußerungen des Lehrers keine Anweisungen oder Maßregeln dar, sondern gehen eher in die Richtung der Fürsorge, die jemand als enge Bezugsperson auf Grund seiner Erfahrung hat. [...]

Die Reaktion der Kinder auf seine Äußerungen ist dabei unterschiedlich. Es gibt Kinder, die seine Fragen und seine Aufmerksamkeit gerne für sich selbst nutzen, andere hingegen empfinden sie eher als das übliche „Meckern“ eines Erwachsenen. Dabei hat das individuelle Empfinden eines Kindes vermutlich sowohl mit seinem Leistungsstand bzw. -vermögen als auch mit seiner Persönlichkeitsstruktur (Ehrgeiz, Selbständigkeit, emotionale Bedürfnisse etc.) und seinen außerschulischen Erfahrungen zu tun. Auch im Sitzkreis kann sich das Empfinden einzelner Kinder, aber auch der ganzen Gruppe ähnlich gestalten. Zum einen können einzelne Erklärungen, Fragen oder Provokationen des Lehrers allgemein als sinnvoll empfunden werden, es kann aber auch sein, dass eine längere Ausführung des Lehrers den Beigeschmack indirekter Belehrung erhält und der Austausch Züge eines „Frontalunterrichts“ bekommt (a.a.O., 532ff).

Eine weitere Ebene der (indirekten) Einflussnahme und damit der Einschränkung von Offenheit für die Schüler ist durch entsprechende Formulierungen in den „Privat-Zeugnissen“ bzw. Berichten an die Kinder und Eltern anzunehmen, in denen es immer auch um das für Peschel so wichtige Hochhalten des Lernens geht. Exemplarisch seien dafür einige Auszüge genannt:

- Freuen würde ich (der Lehrer/HH) mich im nächsten Halbjahr wieder über einen guten Forschervortrag, denn damit beeindruckst du immer alle Kinder sehr (a.a.O., 389).
- Mit dem Gymnasium müsstest du ziemlich über dich hinaus wachsen und jetzt wirklich jeden Tag (!) Geschichten oder Diktate überarbeiten, evtl. sogar noch zusätzlich zu den Hausaufgaben (oder die aber immer ganz toll machen) (a.a.O., 411).
- Wenn du dir Mühe gibst, ist deine Schrift O.K., aber ich (der Lehrer/HH) erwarte wirklich, dass du in Zukunft sauberer schreibst oder vorschreibst und immer gut durchsiehst und auf deine kleinen „u“ und die „L“ und „h“ achtest. Denk immer mehr daran, in Erwachsenenschrift zu schreiben und Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. Achte auch beim Abschreiben auf das Richtigschreiben (a.a.O., 414).
- Aber selbst an den kniffligen Aufgaben, die ich dir dann gebe, bleibst du nicht lange dran und schreibst lieber etwas mit dem Computer ab, was ich auch kopieren könnte. Nimm dir selber mal etwas vor, was du noch nicht kannst und versuch das dann auch durchzuziehen (a.a.O., 422).
- Du forschst viel über dein Lieblingsthema und schreibst dir wichtige Sachen auf. Du musst jetzt aber gut darauf achten, dass du wichtige Sachen, die wir lernen, nicht verpasst, wenn du keine Hausaufgaben machst. [...] Du hast in diesem Halbjahr so viel Zeit mit Forschen und Schreiben verbracht, dass das Rechnen etwas gelitten hat. Du hast nämlich die dir unbequemen Minusaufgaben nicht gelernt und das Einmaleins hättest du auch komplett schaffen können, oder? (a.a.O., 438).
- Warte mit der Schreibschrift bitte, bis du noch besser Druckschrift schreiben und lesen kannst. Es gibt da keine Abkürzung, alle Kinder haben das so gemacht (a.a.O., 447).

Im Folgenden soll untersucht werden, wie sich trotz dieser Einschränkungen konkret die Offenheit bei Peschel zeigt. Dabei werden wir die Analyse entsprechend der von Peschel vorgestellten Fächer Sprach-, Mathematik- und Sachunterricht durchführen. Eine systematische Erfassung verschiedener Unterrichtsformen liegt nicht vor. Unserer bisherigen Systematik, die wir aus den Daten zu Frau Esser entwickelt haben, folgend analysieren wir gemäß der Dimensionen inhaltliche, methodisch-organisatorische und soziale Offenheit.¹

Einschränkend müssen wir deutlich darauf hinweisen, dass sich unsere Analyse lediglich auf das ‚rhetorische Konzept‘ Peschels bezieht, da allenfalls am Rande Einblicke in die Umsetzung bzw. die Mikrostruktur des Unterrichts zu finden sind.²

¹ Peschel (2002b, 38) entwickelt eine andere Systematik.

² Vgl. dazu die diese Einschätzung bestätigenden Ausführungen Peschels (2003b, 536ff).

5.3.2.2.1 Inhaltliche Dimension: Offenheit des Unterrichts für die (Mit-) Bestimmung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an/von Inhalten des Lernens

Sprachunterricht

Peschel (2002b, 52ff) geht aufgrund eigener Erfahrungen und entsprechender Literaturbefunde sowohl von einem stark differierenden Entwicklungsstand der Kinder zum Schuleintritt als auch sehr unterschiedlichen Entwicklungsprozessen während der Schulzeit aus. Um dem gerecht zu werden, stellt er das Freie Schreiben ins Zentrum seines Sprachunterrichts. Es ermöglicht ihm eine konsequente Differenzierung (s.u.) sowie die „wirklich(e)“ Integration des Lesenlernens, der Aufsatzerziehung, des Rechtschreiblernens, der weiterführenden Leseerziehung, des Grammatikunterrichts sowie des mündlichen Sprachgebrauchs.

Der Vorteil eines solchen auf Freiem Schreiben basierenden Sprachunterrichts ist der Verzicht auf das Einüben von Buchstaben, das Üben von Grundwortschatzwörtern, das Auswendiglernen von Rechtschreibregeln, das Eintrainieren des Zusammenschleifens beim Vorlesen, das Motivieren zum Geschichtschreiben usw. Dadurch wird nicht nur ermöglicht, dass jedes Kind genau seinem Entwicklungsstand gemäß Schreiben und Lesen lernen kann (und nicht etwas unverständenes auswendig lernen muss), sondern vor allem, dass das Kind vom ersten Tag an Eigenverantwortung beim Lernen erfährt. Wenn es Schreiben und Lesen lernen will (und das wollen so ziemlich alle Kinder, wenn sie in die Schule kommen), dann muss es sich selbst dafür einsetzen. Wenn es Rechtschreiben lernen will, muss es sich selber darum kümmern. Wenn es Vorträge halten will, muss es diese selbst angehen. Nichts wird ihm abgenommen.

[...]

Wir halten das oben geschilderte Konzept für eine – weil auf einer sehr einfachen Basis beruhende – leicht umsetzbare, alle Prinzipien erfüllende Möglichkeit, Sprachunterricht effektiv und kompetenzerzeugend zu gestalten. Die oft angesprochene Gefahr fehlender, herausfordernder oder weiterführender Anreize in einem maßgeblich auf Schülerproduktionen beruhenden Unterricht sehen wir nicht, im Gegenteil, wir hatten eher immer Angst, die Kinder beschäftigen sich zuviel mit Sachen, die sie längst noch nicht können müssten. Es wird wenige Fragen geben, die die Klasse als solche nicht lösen kann. Und es wird entsprechend immer viele Fragen geben, die die Klasse sich selber stellt. Aber selbst wenn dem Lehrer ein Aspekt oder ein Thema im Unterricht fehlen würde, kann er sich ja genau so wie die Kinder auch einbringen. Solange dies einigermaßen gleichberechtigt passiert, wird es von den Kindern gerne und problemlos angenommen werden (Peschel 2002b, 114f).

Schwerpunkt Anfangsunterricht: Ausgehend von der Feststellung, dass einerseits die Schüler in der Regel Lesen und Schreiben lernen wollen und andererseits „niemand wirklich für 20 oder 30 Kinder differenzieren kann – und das beim Schreibenlernen als aktivem Lernprozess natürlich auch wenig Sinn macht –“, besteht für Peschel eine erste radikale Offenheit darin, dass sich die Schüler „das Schreiben und Lesen selbst beibringen“ (a.a.O., 56).

Allerdings lässt er die Schüler damit nicht alleine, sondern gibt ihnen eine Buchstabentabelle als „Werkzeug“ an die Hand“, die ihnen eine selbständige Laut-Buchstaben-Zuordnung ermöglicht. Dies kann eine vorgegebene Tabelle sein (Peschel präferiert die ‚Reichen-Tabelle‘), oder vor dem Hintergrund noch größerer Offenheit

werden die Kinder lediglich angeregt, sukzessiv eine eigene individuelle Buchstabentabelle zu erstellen. Dafür können sie bereits vorhandene Kenntnisse einsetzen, sich fehlende Buchstaben/Laute und Anlautbilder über entsprechende Computerprogramme und weitere Materialien erarbeiten oder im Austausch mit anderen Schülern ergänzen.¹

Das Schreibenlernen, das Was, Wie und Wann, wird den Schülern freigegeben. So schreiben bei Peschel Schüler bereits am ersten Schultag einzelne Wörter und kleine Sätze, andere beginnen damit „erst nach über einem halben Jahr“ (a.a.O., 64). Buchstaben der Woche, kollektive Übungen etc. sind für Peschel kontraproduktiv.

Offen gestaltet sich auch die konkrete Schreibweise der Buchstaben bei den einzelnen Kindern. Peschel macht hier keine Vorgaben und überlässt den Schülern auch die Wahl der Schreibrichtung. Gleiches gilt für das Einhalten von Wortgrenzen und das Beachten von Schreiblinien. Erst wenn die Kinder Hefte und Linien fordern, werden sie ihnen zur Verfügung gestellt.

Bis Mitte des 2. Schuljahrs wird eine Schreibschrift vom Lehrer im Unterricht nicht thematisiert.² Erst dann macht der Lehrer den Kindern eine Schreibschrifftabelle (Peschel präferiert die Vereinfachte Ausgangsschrift) „zugänglich [...] (‘eingeführt’ wird sie ja nicht)“³ und die Schüler eignen sich individuell ihre eigene Schrift innerhalb weniger Wochen an. Alternativ könnte man, so Peschel, den Schülern auch mehrere Schreibschriften zur individuellen Auswahl zur Verfügung stellen.

Schwerpunkt Freies Schreiben (FSch): Im Anfangsunterricht entscheiden die Kinder (teilweise auch ihr Können), ob und wie sie Wörter bzw. kleine Texte verschriften oder nicht. Sie entscheiden auch, ob sie bereits in dieser Phase kleine Geschichten, Briefe, Forscherberichte etc. verfassen und womit sich diese Texte beschäftigen. Schreibenanlässe suchen sich die Schüler „meist selber“:⁴ sie beschriften Forscherzeichnungen, schreiben Briefe, malen und schreiben eigene Geschichten, schreiben Wörter zu Bildern oder kopieren sich Bildergeschichten und schreiben dazu Ideen.

Die Faszination, die vom „Schreiben an sich“, von der Eigenproduktion ausgeht, würde sicherlich in vielen Fällen durch die Fremdvorgaben (von Themen/HH) relativiert oder bei manchen Kindern vielleicht sogar auf Dauer zerstört werden. Da eigentlich fast alle Kinder ziemlich viel schreiben, wollte ich ihnen den eigenen Druck, sich selber etwas ausdenken zu müssen, nicht nehmen. Stellenweise taten sich auch Schüler zusammen und schrieben gemeinsam eine Geschichte oder zu einem (Sach-)Thema, stellenweise diktieren sich ein paar Kinder später auch spannende oder interessante Passagen aus Büchern. Aber schreiben konnte jeder immer irgendetwas; man muss ja nur aus dem Fenster gucken oder an den gestrigen Tag denken und schon hat man genügend Schreibstoff, wenn man schreiben will.
[...]

¹ Einblicke in die Mikrostruktur des ‘An-die-Hand-gebens’ der Anlauttabelle etc. im Unterricht würden eine differenziertere Einschätzung der Offenheit auch an dieser Stelle ermöglichen.

² Dem widerspricht eine Aussage Peschels an anderer Stelle (2003b, 544), wonach auf Initiative einer Schülerin bereits Mitte des 1. Schuljahrs eine Einführung der Schreibschrift stattfindet.

³ Auch an dieser Stelle wäre ein Blick in den Unterricht wünschenswert, um das ‘Zugänglichmachen’ ob seiner Offenheit einschätzen zu können.

⁴ Aufschlussreich wären einerseits eine genauere Quantifizierung dieses ‘meist’ und andererseits Einsichten in die Lehreraktivitäten in den Fällen, wenn die Schüler nicht zu Schreibenanlässen finden oder solche erst gar nicht suchen.

Sicherlich gab es auch Kinder, denen das Freie Schreiben schwer fiel. Sie orientierten sich dann oft an Bildern oder Büchern, an den Texten anderer Kinder oder schrieben auf, was gerade in der Klasse passierte. Da alle etwas anderes machten, gab es dabei genug Ideen zum Schreiben. Obwohl ich zeitweise versucht war, den „einfallsloseren“ Kindern doch irgendwann reproduktive Schreibübungen zu geben, bin ich im Nachhinein froh, dass ich das nicht gemacht habe. Alle haben über kurz oder lang das Freie Schreiben entdeckt, und selbst die „Schwächeren“ schrieben später seitenlange Geschichten oder erarbeiteten Vorträge zu einem Thema, das sie gereizt hat (2002b, 72).

Schreibkonferenzen werden „von unten“, nicht „von oben“ in das Freie Schreiben integriert, d.h., die Überarbeitung von Texten wird nicht von dem Lehrer durch Zeitpunkte, Strukturen und Regeln vorgegeben, sondern sie ergibt sich „automatisch“ aus dem „Wunsch nach Überarbeitung, Präsentation und Feedback [...]“. Würdigung der Textproduktion, Textkritik, Überarbeitungsvorschläge usw. werden von den Kindern ab dem ersten Tag eingefordert und verkräftet“ (a.a.O., 76).

Auch das [...] gemeinsame Überarbeiten von Texten *durch die Kinder* kommt im Offenen Unterricht [...] von selbst vor, denn immer wieder wird dem Tischnachbarn etwas gerade Geschriebenes vorgelesen, das dieser dann kommentiert, immer wieder verfolgt der Computerschreiber, was am Bildschirm neben ihm vor sich geht, immer wieder wollen Kinder zu Textstellen eine Meinung von bestimmten anderen Kindern (Experten) oder vom Lehrer hören. All dies vollzieht sich im Unterricht ganz nebenbei, ohne Vorgaben und (offiziell) zu beachtende Ablaufregeln (a.a.O., 76).

Lediglich der Sitzkreis bietet eine „feste Institution zum Austausch über Texte: die Präsentation des Werkes im Sitzkreis“ (a.a.O., 74). Aber auch hier können die Schüler entscheiden, ob sie ihre Texte vorstellen, ob und welche inhaltlichen und sprachlichen Verbesserungsvorschläge sie machen und gelungene Passagen loben.

Die ‚Aufsatzerziehung‘ wird bei Peschel ebenfalls in das Freie Schreiben eingebunden, da bei Grundschulern, so die auf entsprechenden Publikationen und eigenen Erfahrungen basierende Position von Peschel, „die Textproduktion weitgehend intuitiv und nicht detailliert nach einem bestimmten Schema vorgeplant erfolgt“ (a.a.O., 77). Wichtigste Voraussetzung ist der Aufbau von Schreibmotivation, die kaum durch das isolierte Erlernen formaler Textkriterien geleistet werden kann. Die Schüler schreiben zunächst frei von formalen ‚Außenkriterien‘, es sei denn, sie haben diese bereits durch Hören und Lesen anderer Texte internalisiert, und erst in den anschließenden Kreisgesprächen werden diese thematisiert:

Dabei gehen die Kinder bei ihren Gesprächen im Kreis in der Regel von selbst auch auf die Gestaltung ihrer Sach- oder Geschichtentexte ein. Diese Gespräche kann der Lehrer nach Bedarf entsprechend unterstützen und im Rahmen der Vorschläge und Meinungen der Kinder gestalterische Varianten testen lassen.¹ Wichtig ist, dass dies vorrangig an den Texten der Kinder geschieht und auch dieser Bezug nicht verloren wird. Wie (moderne) Textproduktionen aller Art zeigen, kann es kein allgemeingültiges Rezept für das Verfassen von Texten geben. Trotzdem muss den Zuhörern Kritik erlaubt sein, seien es langweilige Satzanfänge, seien es fehlende Adjektive, seien es Wechsel der Erzählperson, seien es Zeitsprünge, sei es unklare wörtliche Rede, seien es Wiederholungen, sei es fehlende Spannung oder ein

¹ Auch bzgl. dieses Vorgangs wäre der Einblick in eine entsprechende Unterrichtssequenz wünschenswert.

unverständlicher oder nicht schlüssiger Inhalt. Sind diese Elemente nicht stilistisch begründbar, so können von den Kindern Alternativen gesucht und ausprobiert werden, solange der Autor dies als positiv empfindet. Hier muss natürlich auch stark differenziert werden und die im Einzelnen mögliche Leistung beachtet werden. Aber damit haben die Kinder in der Regel überhaupt kein Problem. Sie erkennen meist ganz genau, was individuell geleistet worden ist und wo der nächste Schritt für jemanden hinführt.

Man sollte sich also von den mancherorts noch zu findenden abstrakten „Rezeptsammlungen“ zum Schreiben eines Textes lösen. [...]

Solange der Text für den Schreiber und die Zuhörer seinen Zweck erfüllt (und die achten in den entsprechenden Besprechungen schon darauf), spielt es keine Rolle, ob der Text offiziell „Erzählung“ oder „Erlebnisbericht“ oder wie auch immer heißt. Kinder wissen sehr wohl zu unterscheiden, ob jemand eine Geschichte erzählt, die wahr ist, oder ob sich jemand etwas frei ausgedacht hat. Auch wissen sie genau, ob es sich um einen Sachtext handelt oder um das „Protokoll“ einer tatsächlichen Begebenheit. Wenn man will, kann man als Lehrer und Zuhörer irgendwann entsprechende Termini im Gespräch über einen Text verwenden,¹ aber es macht keinen Sinn, die Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Geschichte in einer bestimmten Textform schreiben zu lassen und dann davon auszugehen, dass sie dadurch nun einen Begriff von dieser Textsorte hätten. Wie auch in anderen Bereichen müssen sich solche Strukturen und Einteilungen „im Kind selbst“ bilden, sie können nicht gelehrt werden. [...]

In der Regel werden bei diesem ständigen Austausch in großen und kleinen Gruppen genug Kriterien zur Überarbeitung und Verbesserung von Texten zur Sprache kommen. Aber: der Schreiber sollte letztendlich selber darüber entscheiden, ob durch die Überarbeitungsvorschläge sein Text auch wirklich besser wird. Pauschale Regeln gibt es auch hier nicht! [...] Also: Tipps sind gut und wichtig, aber nicht als Regeln, sondern zum Testen. Dann macht Aufsatzerziehung Sinn und Spaß – und integriert zugleich den grammatikalischen Bereich des „Sprache Untersuchens“ (2002b, 78ff).

Schwerpunkt Rechtschreiben sicher lernen²: Wie nicht anders zu erwarten, wird die Rechtschreibung in der Konzeption Peschels weder lehrgangsmäßig noch sonstwie kollektiv vermittelt, sondern entwickelt sich sehr individuell bei jedem einzelnen Schüler und ist ebenfalls integraler Bestandteil des ‚Freien Schreibens von Anfang an‘.

Dabei kann man für das entsprechende Vorgehen bzw. die Impulsgebung keine allgemeinen Regeln aufstellen. Die Entwicklungsstufen werden vom Kind nicht linear oder „lehrgangsmäßig“ durchlaufen, sondern Kinder benutzen sehr wohl zum selben Zeitpunkt Strategien, die wir verschiedenen Entwicklungsstufen zuordnen würden. Gerade diese Loslösung von vorgegebenen Schemata und der Blick auf das individuelle Kind ist das, was den offenen Sprachunterricht auszeichnet. Der Lehrer weiß bei entsprechend individuellem Vorgehen, was das einzelne Kind wann leisten kann, und wird es sowohl stützen als auch herausfordern.³ Im Bezug auf „Fehler“ bedeutet das: wann etwas „falsch“ ist, hängt von unzähligen Faktoren ab. „Falsch“ ist nur das, was man schon besser können müsste bzw. was man durch Einsicht verstehen kann, und nicht all das, was noch nicht der – dem Endziel entsprechenden – Norm entspricht. Und daraus folgt, dass zur gleichen Zeit ganz unterschiedliche (nämlich 25 bis 30) Fehlernormen in der Klasse existieren.

[...]

¹ Auch an dieser Stelle wären für eine Einschätzung der Offenheit weitere Informationen aufschlussreich.

² Peschels Ansatz nimmt Bezug auf verschiedene Publikationen zum Rechtschreiblernen von Brinkmann, Brügelmann, May, Spinner, Spitta, Thomè und des Grundschulverbands.

³ Auch an dieser Stelle wären für eine Einschätzung der Offenheit weitere Informationen aufschlussreich.

Es geht um ein individuelles Reagieren auf die situativen Bedürfnisse des Kindes und nicht um ein Patentrezept. Jeder Lehrer sollte sich zutrauen zu wissen, welchem Kind zu welcher Zeit was abzuverlangen ist bzw. wann es nicht unnötig demotiviert werden sollte.¹

[...]

In unserer Klasse wurden die Geschichten mit der Zeit automatisch immer mehr von den Kindern überarbeitet bzw. auf die richtige Rechtschreibung hin durchgesehen. Der Ehrgeiz, richtig schreiben zu wollen, lag von Anfang an in der Luft (was auch immer dies bedeutet?/HH). Aber es war für die Kinder (und zum Glück die Eltern) wiederum auch klar, dass sie erst einmal „Kinderschrift“ beherrschen mussten (also lautgetreu schreiben können mussten), bevor sie sinnvoll „Erwachsenenschrift“ (also orthographische Phänomene) lernen könnten. Kinder, die das tun wollten, kamen zu mir und baten mich, die „Fehler“ im Text zu markieren. Wohlgemerkt, hier kommt jemand, um über seine Fehler nachzudenken, es geht nicht ein anderer hin und streicht (ungefragt) im Text eines anderen herum, um ihm zu bescheinigen, wie viele Fehler dieser macht (2002b, 82f.)

Peschel setzt auf intuitives Schreiben der Schüler, bei dem sich permanent die Rechtschreibmuster individuell verändern und meist unbewusst neue Eindrücke mit den schon vorhandenen in Beziehung gesetzt werden. Pointiert formuliert lautet die These: „Vom Individuum selbst gesteuertes Lernen ist die Voraussetzung für den Aufbau wirklicher Rechtschreibkompetenz – von außen durch Lehren oder (Ein-)Üben fremdgesteuertes Lernen hilft nicht bzw. kann sogar kontraproduktiv wirken“ (a.a.O., 87).

Auch die Arbeit mit einem verbindlichen, gemeinsamen Grundwortschatz weist Peschel zurück, da ein solcher nicht der Ausprägung der einzelnen Kinder entspricht. Der Grundwortschatz, mit dem das Kind arbeitet, „muss der eigene Grundwortschatz des Kindes sein. Und der ergibt sich in seiner individuellen Ausprägung von selber durch das Freie Schreiben. Er wird dann dabei gleichzeitig sowohl Häufigkeits- als auch Modellwortschatz des einzelnen Kindes darstellen“ (a.a.O., 88).

Als wichtiges „Werkzeug“ für die Kinder auf ihrem individuellen Weg des Rechtschreiblernens sieht Peschel „das Schaffen einer Möglichkeit, eigene Fragen an die Orthographie stellen zu können bzw. beantwortet zu bekommen. Dies können der Orthographie kundige Mitschüler oder Erwachsene sein, die entsprechend angesprochen werden, das kann ein Wörterbuch sein oder auch die Rechtschreibkontrolle eines Computers“ (a.a.O., 92f). Dies führt aber nicht zu einer Verbesserung von Fehlern in „althergebrachter Weise“, sondern zu einer „Atmosphäre anspruchsvollen und herausfordernden Lernens“. Wie dies konkret aussieht und welche (evtl. auch die Offenheit für die Schüler einschränkende) Rolle dabei dem Lehrer zukommt, wird allenfalls angedeutet: „Es geht also nicht um das Thematisieren bestimmter Phänomene oder Modelle durch Lehrer, Sprachbuch oder Mitschüler, sondern eher um eine Lernatmosphäre, die dem impliziten Lernen Raum und Spannung gibt – wie auch immer hier die Zusammenhänge sind“ (a.a.O., 92). Auch wenn Peschel an anderer Stelle (2003b, 550) davon redet, dass der Gebrauch des Wörterbuchs „in Mode kommt“, trägt dies kaum zur weiteren Erhellung bei.

¹ Auch an dieser Stelle wären für eine Einschätzung der Offenheit weitere Informationen aufschlussreich.

Als weiteres „Werkzeug“ stellt Peschel den Kindern ein individuell zu entwickelndes „Sprachforscherbuch“ zur Verfügung, dessen vielfältige Nutzungsmöglichkeiten als Optionen in die Hände der Kinder gegeben werden. Damit enthält der Einsatz des Sprachforscherbuchs ein hohes Maß an Offenheit. Dieses Werkzeug kann individuell (nach vorgegebenem Raster) von jedem Kind sukzessiv entsprechend seiner Texte bzw. seiner Sprachkompetenzen aufgebaut und anschließend als Nachschlagewerk genutzt werden:

Dieses verkörpert durch seinen Aufbau mittels schnell zugreifbarer Register die rechtschriftlich relevanten Bereiche und Strukturen unserer Orthographie. So soll dem Kind, das dieses Werkzeug nutzen will, ein implizites Erfahren der Strukturen unserer Sprache ermöglicht werden.

Über das Sortieren und Einordnen der eigenen Wörter in die vorgegebenen Strukturen hinaus beinhaltet das Buch weiterführende „Forscheraufträge“, die das Kind aufgreifen kann. [...]

Da viele Kinder schon von sich aus fast fehlerfrei schreiben können und die notwendigen Rechtschreibkompetenzen ganz beiläufig ausbilden, sollte die Benutzung des Buches freistehen. Wer gerne Wörter sammelt und ordnet oder Sprachforscheraufträge löst, kann das tun; wen das eher belastet, der sucht sich andere Möglichkeiten (2002b, 93ff).

Lesen und Lesenlernen: Für Peschel stellt das Lesen, „also die verstehende Sinnentnahme aus einer bestimmten Anordnung von Buchstaben, [...] eine weitaus wichtigere Kompetenz als das Niederschreiben eines Wortes“ dar (a.a.O., 104). Deutlich unterscheidet sich sein Verständnis des Leselernprozesses mit dem zentralen Anliegen des sinnentnehmenden Verstehens von den „landläufig(en)“ Ansätzen nicht zuletzt durch die besondere Bedeutung der Selbststeuerung durch das einzelne Kind und die dafür notwendige unterrichtliche Offenheit:

Im Gegensatz zum Schreiben, das heißt dem aktiven, *bewussten* Hintereinandersetzen bestimmter Zeichen bzw. Buchstaben, ist Lesen – so vermuten wir auf Grund der Arbeiten von Jürgen Reichen – ein eher *unbewusster* Akt einer gleichzeitigen Sinnentnahme bestimmter Zeichen bzw. Buchstaben. Das heißt, was für das Schreiben offensichtlich ist, dass man eben Buchstabe für Buchstabe hintereinander aufschreiben muss, erscheint uns für das Lesen nicht offensichtlich: Lesen ist nicht zwangsläufig das Zusammenziehen der vormalig einzeln aufgeschriebenen Buchstaben. Wir haben hingegen den Eindruck, dass gerade dieses zusammenziehende „Vorlesen“, das in der Schule gelehrt wird, dazu führt, dass die „normale“ Leseentwicklung gefährdet werden kann, und zwar ganz genau so, wie auch das „Abmalen“ von Fibel- oder Grundwortschatzwörtern durch das Überspringen von (oder Zurückfallen auf niedrigere) Schreibentwicklungsstufen zu Schwierigkeiten beim Schreiben- und Rechtschreiblernen führen kann.

Nimmt man nun mit Reichen an, dass das „entziffernde“ bzw. „zusammenschleifende“ Lesen unnötig ist, ja sogar in der Regel kontraproduktiv ist, so ergibt sich die Frage, wie denn nun Lesenlernen und Leseerziehung aussehen müssen. (Verstehendes) Lesen kann einem Kind nicht erklärt werden. Was vom „Sehen“ bestimmter Striche zur Sinnentnahme führt, weiß niemand. Reichen geht davon aus, dass das Lesenkönnen (ganz im Sinne Platons bzw. „platonisch“) schon irgendwo im Kind schlummert und durch Selbststeuerung, das heißt vom „Selbst“ des Kindes aus gesteuert, zu einem bestimmten Zeitpunkt „aktualisiert“ wird; je weniger dieser Prozess von außen gesteuert wird, desto besser. Er nennt dies dann auch entsprechend „platonische Spontanaktualisierung“. Wir wissen nicht, ob dies so ist, und empfinden auch ein gewisses Unbehagen bei dieser Erklärung, aber unsere eigenen Erfahrungen

haben gezeigt, dass das „in Ruhe lassen“ der Kinder, das heißt der völlige Verzicht auf irgendwelche Vorleseübungen, die Kinder in unseren Klassen nahezu allesamt zu Viellesern gemacht hat. Sie lagen in entsprechenden Tests (z.B. dem Hamburger Lesetest, s.u.) bezüglich des sinnentnehmenden Lesens weit über dem Durchschnitt und ihre Vorlesekompetenz wirkte in puncto Betonung, Schnelligkeit, Deutlichkeit usw. sehr hoch – und zwar ohne dies je geübt zu haben (2002b, 104f).

Eine „didaktische Leseförderung“ findet bei Peschel also nicht statt. Von Beginn an werden den Schülern aber Heftchen, Bücher etc. zur Verfügung gestellt, die ihnen „Lesen als sinnvolle und selbstverständliche Tätigkeit nahe bringen“. Dies kann durchaus auch im Elternhaus unterstützt werden. Verzichtet wird auf „lautes Vorlesen im Sinne von Fibel- oder Lesebuchstunden“, dagegen haben die Schüler die Möglichkeit bzw. erhalten die besondere Anregung, in den zahlreichen Gesprächen, Kreisen und Präsentationen (freiwillig) eigene oder fremde Texte inhaltsbezogen vorzulesen und zu besprechen.

Die Selbststeuerung des Lesenlernens durch Schreiben in der Schule muss nach Einschätzung Peschels konsequent umgesetzt werden und darf nicht etwa durch Übungen des „Zusammenschleifens“ zu Hause konterkariert werden. Sollte die Lehrperson den Eindruck haben, dass dies doch geschieht, dann muss sie diesen Eltern „sofort eine ‚Abmahnung‘ erteilen – hier hört unsere (Peschels/HH) Offenheit aus verständlichen Gründen abrupt und kompromisslos auf“ (a.a.O., 106ff).

Grammatikunterricht oder Sprache untersuchen?: Peschel spricht sich vehement gegen einen „abstrakten Grammatikunterricht“ aus, da nach seiner Einschätzung (mit Bezug auf diverse Publikationen und eigene Erfahrungen) „durch abstrakte Benennungen und das Lernen von grammatikalischen Regeln der implizite Aufbau von Mustern und die Entwicklung des Sprachgefühls eher beeinträchtigt, ja evtl. sogar verhindert“ wird (a.a.O., 110). Er plädiert dagegen für ein beiläufiges Lernen grammatikalischer Strukturen und Begriffe:

Immer wenn die Texte der Kinder individuell oder in den gemeinsamen Gesprächen reflektiert, Alternativen zu Wiederholungen gesucht, treffende Wörter ausprobiert, Groß- und Kleinschreibung hinterfragt und Satzzeichen angesprochen werden, findet auch eine intensive Auseinandersetzung mit Grammatik statt. Diese ist so unauffällig, weil sie dann situativ eingebettet ist, aber sie ist wahrscheinlich nur so wirklich von Nutzen (a.a.O., 111).

Tauchen die notwendigen Einteilungen und Begriffe allerdings individuell immer wieder beiläufig bei Textbesprechungen auf, so entwickeln die Kinder eine unbewusste Sensibilität, die ihnen ein Gefühl für die richtige Zuordnung der Worte gibt. Ob diese Zuordnungsgruppen dann irgendwann eine fachlich korrekte „Überschrift“ bekommen, hat mit der Zuordnungsfähigkeit nichts zu tun“ (2002b, 110).

Bei diesen relativ allgemein gehaltenen Beschreibungen bleiben wichtige Fragen nach Offenheit bzw. den Selbststeuerungsmöglichkeiten der Schüler und dem konkreten Verhalten des Lehrers offen. Vermutlich sind analoge Gestaltungsräume für die Schüler vorhanden, wie sie ihnen etwa beim Freien Schreiben und in Gesprächskreisen zur Verfügung stehen.

Mathematikunterricht

Das Erlernen von Fertigkeiten in den drei Bereichen des Mathematikunterrichts in der Grundschule (Arithmetik, Geometrie und Größen) untersteht den übergeordneten Richtzielen dieses Unterrichts, das heißt ihr Erlernen ist (auch) immer Mittel zum Zweck. Zu lernen, kreativ zu sein sowie argumentieren und mathematisieren zu können, das heißt reale Situationen in mathematische zu übersetzen, zu lösen, zu interpretieren, darzustellen und zu begründen, steht klar im Vordergrund und fördert gleichzeitig auch die Entwicklung geistiger Vorgehensweisen wie Klassifizieren, Ordnen, Analogisieren und Formalisieren. Macht man sich diesen hohen Anspruch einmal klar, so merkt man schnell, das dem z.B. das übliche Erlernen halbschriftlicher oder schriftlicher Rechenverfahren als abrufbare Technik nicht gerecht wird [...].

Mathematik ist neben dem Aufbauen und Durchschauen von Strukturen und Zusammenhängen vor allem der Gebrauch von Fertigkeiten und Kenntnissen, um Probleme lösen zu können. Diesen Beitrag muss das Fach zur Allgemeinbildung leisten, insbesondere in einer Zeit, in der das tatsächliche Ausrechnen so gut wie immer (und im Gegensatz z.B. zur Rechtschreibprüfung mit dem Computer schon seit längerer Zeit sehr sicher, praktisch und preiswert) von Maschinen geleistet wird (2002b, 118f).

Facetten von Offenheit ergeben sich anwendungsorientiert auf der Grundsatzebene (neben der Strukturorientierung) eines solchen Mathematikunterrichts in doppelter Weise: Einerseits sollten die zu bearbeitenden Probleme „einem echten (Sach-)Problem des Schülers entspringen“ bzw. von dessen „(eigenen) Fragen“ abhängig sein, andererseits „gibt es viele Möglichkeiten, viele Lösungswege und Lösungsstrategien“ für diese Aufgabenstellungen, die vom Schüler möglichst eigenständig und experimentierend herausgefunden und im Vergleich mit anderen Lösungswegen ob ihrer Eignung und Sinnhaftigkeit überprüft werden. Dabei sind Hilfen und Impulse „statthaft, aber sie dürfen den Aufbau eigener Strukturen und Hilfsmittel nicht beeinflussen“ (a.a.O., 119).

Für die Ebene der didaktisch-methodischen Entscheidungen folgt für Peschel daraus, dass der Mathematikunterricht „sowohl inhaltlich als auch methodisch ganz geöffnet werden“ muss. Diese „radikale Öffnung“ hat nach der Erfahrung Peschels „keineswegs ein weniger an Wissen oder Inhalten“ bei den Schülern zu Folge, sondern eher „eine höhere mathematische Kompetenz [...], sowohl in der Tiefe als auch in der Breite“ (a.a.O., 122).

Die Bedenken, dass in einem solchen Unterricht „bestimmte Inhalte bzw. insbesondere bestimmte Grundlagen von einem Schüler nicht gelernt würden“, und die dazu führen, dass der Mathematikunterricht der Unterricht ist, in dem die LehrerInnen am wenigsten bereit sind von einem Lehrgang bzw. Lehrbuch abzuweichen, teilt Peschel nicht. Er hält dem u.a. entgegen, dass die Mathematik einen „eingebauten Lehrgang“ enthält, „der von sich aus für die notwendige Strukturierung beim Lernen sorgt: Man rechnet mit immer größeren Zahlen und immer komplexeren Operationen und bekommt so immer mehr über unser Zahlensystem heraus“. Auch „die Angst vor einem etwaigen Verlust an automatisiertem Wissen in einem offenen Mathematikunterricht“ ist nach Peschels „Beobachtung unbegründet, denn durch das kontinuierliche Nutzen der Operationen erfolgt in der Regel automatisch die Sicherung der diesbezüglichen Grundfertigkeiten“ (a.a.O., 123).

Weitere Grundannahmen für die Entwicklung seiner Konzeption sieht Peschel in „so etwas wie“ einem angeborenen „Zahlensinn“ (mit Bezug auf Dehaene 1999), dem teilweise enormen und sehr differenzierten Vorwissen der Kinder zum Schulbeginn und auch einer sehr unterschiedlichen Entwicklung der einzelnen Kinder während der Grundschulzeit. Außerdem geht er von einer „allgemeine(n) oder natürliche(n) Faszination durch Mathematik“ aus, von der in der Regel alle Kinder angesprochen werden:

(Große) Zahlen zu schreiben, benennen und damit rechnen zu können, neue Operationen, die die Ausführungen von Wiederholungen abkürzen oder ganz neue Möglichkeiten des Berechnens eröffnen, das Trainieren von Rechenschnelligkeit, das Auffinden und Vergleichen von Größen, das Weiterführen von Reihen und Strukturen sind Sachen, die Kinder von sich aus sehr faszinieren können und in der Klasse eine schnelle Verbreitung finden. Entsprechend waren fast alle Kinder den Lehrplananforderungen voraus (in Peschels Unterricht/HH) – und zwar durch eigene Aktivität, nicht einen verordneten Lehrgang (2002b, 124).

Der Konkretisierung seiner Konzeption stellt Peschel eine scharfe Kritik¹ sowohl der traditionellen als auch der reformorientierten (z.B. „mathe 2000“) Lehrwerke für den Mathematikunterricht voraus, da diese „vollkommen lehrplan- und richtlinienwidrig“ seien, ein kleinschrittiges gemeinsames Vorgehen am „unteren Leistungsdurchschnitt“ nahelegen und insgesamt zu einer Absenkung des Klassenniveaus führen würden (a.a.O., 131).

Fehlerverständnis: Wie schon für den Bereich der Rechtschreibung, legt Peschel im Mathematikunterricht ein konstruktives Fehlerverständnis zugrunde, das eine entsprechende Offenheit des Lehrers und des Unterrichts voraussetzt:

Oft stecken hinter falsch gelösten Aufgaben ganz brillante Denkwege und Anstrengungen von Seiten des Kindes, die nur entweder durch Flüchtigkeitsfehler oder durch *eigene* mathematische Strukturvorstellungen (meist nicht weniger willkürlich als die „offiziellen“ Konventionen) „entstellt“ wurden. Also darf nicht eine etwaige falsche Lösung den Blick für andere Sachen trüben. Entsprechend der von Gallin und Ruf geforderten Schreib- und Gesprächskultur [...] sollte die Vorgehensweise des Kindes im Vordergrund stehen. Sie gibt Aufschluss über die Vielfalt der Lösungsmöglichkeiten und führt dem Lehrer immer wieder vor, wie anmaßend die sonst übliche Vorgabe nur eines möglichen Weges ist. [...].

So sollten also die Aufgaben des Kindes immer auch vor dem Hintergrund seines Denkweges betrachtet werden [...]. Dies ist besonders bei den Eigenproduktionen der Kinder interessant, wenn so alle möglichen Lösungswege auftauchen. Oft ist es nicht leicht, sich aus dem eigenen Schema zu lösen und in das Denken des einzelnen Kindes hineinzusetzen. Man muss sich immer wieder klar machen, dass die eigene Vorstellung von umständlichem Vorgehen oder von unnötigen Abweichungen eine rein subjektive Betrachtung ist. Der eigene „Umweg“ eines Kindes kann für dieses immer noch hundertmal schneller zum Ziel führen als ein Ziehen und Schieben auf dem scheinbar direkten Weg eines anderen! [...].

Mit der Zeit bekommt man als Lehrer einen guten Blick für solche eigenen Lösungswege der Kinder. Dabei muss man kein Angst vor zu viel Arbeit haben, denn der größte Teil der Aufgaben, die Kinder rechnen, wird von ihnen über kurz oder lang weitgehend normgerecht und sicher gerechnet, wenn sie ihren eigenen Zugang entwickeln durften. In diesem Fall werden für den Lehrer dann gerade Aufgaben mit „falschem“ Ergebnis interessant, um zu

¹ Wir können auch an dieser Stelle die Angemessenheit der Kritik Peschels nicht erörtern.

sehen, ob hier Denk- oder Rechenfehler Ursache sind bzw. zu neuen Taten oder Betrachtungsweisen herausfordern können. [...].

Es geht also nicht generell darum, nun alle Fehler zu akzeptieren, sondern es geht um ein anderes Unterrichtsverständnis, bei dem „Fehler“ plötzlich eine ganz andere Aussagekraft bekommen (2002b, 136f).

Inhaltlichkeit: Peschel akzeptiert „(als Realist) den auf die Grundideen reduzierten Stoffkanon“ seines Lehrplans (Kernideen – a.a.O., 140f), überlässt „die Aneignung aber (fast) ganz den Kindern“. Er geht davon aus, dass eine Einteilung des Stoffs nach Schuljahren den individuellen Möglichkeiten der Schüler nicht gerecht wird und diese auch ohne entsprechende Vorgaben sich die Inhalte aneignen, „auch (oder gerade) wenn die Kinder ihrem eigenen Lehrgang folgen“ bzw. durch „das, was sie in der Schule oder zu Hause mitbekommen“ (a.a.O., 138ff).¹ Allerdings benennt Peschel auch Einschränkungen der Offenheit:

Ein paar Inhalte sind hingegen nicht oder nur schwer selber zu entdecken, sie sollten als direkte oder indirekte Lehrerimpulse für einzelne Schüler oder in den gemeinsamen Kreisgesprächen in die Klasse eingebracht werden. Hierzu gehören neben den Normalverfahren evtl. die Zeichen für „größer als“ und „kleiner als“, die einfach in der Umwelt der Kinder keine Rolle spielen (wobei die Relation als solche den Kindern natürlich von klein auf bekannt ist), Ideen zur allgemeinverständlichen Darstellung von Lösungen (obwohl gerade hier individuelle Lösungen spannend sind!), Konventionen bezüglich des Rundens von Zahlen, Übersichten über nicht aus dem täglichen Gebrauch bekannte Größeneinheiten sowie bestimmte geometrische Ausdrücke und Bezeichnungen. Im Grunde sind aber vor allem die Normalverfahren das, was – zunächst absichtlich vor dem Selbstentdecken geschützt (!) – dann gezielt durch Lehrerimpulse von der „Invention“ zur „Konvention“ geführt werden muss. Alle anderen Bereiche werden voraussichtlich entweder von selbst oder indirekt angesprochen im Unterricht auftauchen (a.a.O., 141f).

Dem (entsprechend kompetenten) Lehrer kommt außerdem die Aufgabe zu, die Kinder bzw. ihre Rechenwege und -strategien zu beobachten bzw. zu analysieren, und er sollte dann wissen, „wann nach ausgiebigem halbschriftlichen Rechnen der richtige Zeitpunkt zum Hinweis auf eigene Erprobungen in Richtung ‚Normalverfahren‘ gekommen ist, und er sollte wissen, welche Bereiche von den Kindern exemplarisch auf unterschiedlichste Art angegangen werden können“. Mit allgemeinen oder individuellen Impulsen sollte er auch eingreifen, wenn „sich wichtige Bereiche [...] nicht rechtzeitig von alleine zeigen [...]“ (a.a.O., 138f).²

Stellenwert der Rechenverfahren: Das „zentrale arithmetische Thema der Grundschule“ stellt für Peschel das „halbschriftliche Rechnen auf eigenen Wegen“ der Kinder dar. Dieses ist Ausdruck eines individuell verstehenden Durchdringens mathematischer Sachverhalte und steht im Gegensatz zu „irgendwelche(n) nur auswendig gelernten Kopfrechenaufgaben“ oder „irgendwelche(n) genauso unverstandenen auswendig gelernten Rechentechniken“ (a.a.O., 142).

¹ Für eine Einschätzung der Offenheit wäre eine Präzisierung dieses ‚Mitbekommens‘ sinnvoll gewesen.

² Auch hier fehlen Einsichten in die Mikrostruktur des Unterrichts.

Die sonst im Vordergrund stehende Automatisierung von Aufgabenreihen oder Rechenverfahren ist für uns erst der allerletzte Schritt nach einer „verstehenden“ individuellen Auseinandersetzung des Schülers durch Eigenproduktionen. In der Regel erfolgt die Automatisierung dann sogar ohne das lästige, isolierte (und in der Regel fremdbestimmte) Üben einfach durch den motivierten und selbstverständlichen Gebrauch der entsprechenden Aufgaben in den Produktionen der Kinder. [...]

Die schriftlichen Normalverfahren sind hingegen nichts anderes als eine mechanistisch zu erledigende Technik zur Arbeitserleichterung – und als wirkliches mathematisches Ziel entsprechend unbedeutend. Sie dürfen erst dann eingeführt werden, wenn die individuell mündliche bzw. halbschriftliche Rechenkompetenz vom Schüler schon sicher durch halbschriftliches Rechnen bzw. Eigenproduktionen erworben worden ist. Ansonsten werden die Algorithmen schnell nur als unverständener Rechentrick angewendet (2002b, 143).

Diese Grundsätze sind nach Möglichkeit auch bei „rechenschwächeren“ Kindern einzuhalten, auch wenn für sie die Nutzung auswendig gelernter Verfahren eine temporäre Erleichterung darstellen kann. Grundsätzlich gilt für alle Kinder: „Je länger man das Beibringen der Techniken hinausögern kann, desto mehr können die Kinder sich eigenaktiv mit Mathematik auseinandersetzen“, was Voraussetzung für ein verstehendes Durchdringen ist (a.a.O., 144).

Der Übergang von individuellen halbschriftlichen Strategien der einzelnen Kinder zu den intendierten normierten Verfahren erfolgt relativ spät „durch eine Gegenüberstellung verschiedener Vorgehensweisen eines oder mehrerer Kinder“ (a.a.O., 145):

Dieser Vergleich und das Überlegen bezüglich eines eventuell effektiveren Vorgehens ist so lange statthaft, wie man den Kindern die Konventionen nicht aufdrückt, sondern als Alternativvorschlag zeigt. In der Praxis zeigt sich aber schon, dass das zum Normalverfahren hinführende „konventionierte“ halbschriftliche Verfahren entweder sowieso ganz ähnlich von den Kindern ausgeführt wird, nicht weit davon entfernt ist oder aber schnell durchschaut wird [...] (a.a.O., 145).¹

Nicht ganz eindeutig bzgl. Offenheit und individuellem Entdecken erscheint der Umgang Peschels mit automatisierten Teilkompetenzen:

Indirekt sollte allerdings schon auf diese automatisierten Kenntnisse des kleinen Einspluseins und Einmaleins, aber genauso die oft etwas stiefmütterlicher behandelten Einsminuseins- und Einsdurcheinsaufgaben insofern Wert gelegt werden, als dass sie von Anfang an auch für die Schüler als möglichst auswendig zu beherrschend im Raum stehen (wie z.B. auch die Rechtschreibung). Aber der Zeitpunkt, an dem sie dann schnell abrufbar sein sollten – nämlich bei der Anwendung der schriftlichen Rechenverfahren – gewährt doch so viel Spielraum, dass die Aneignung nicht durch Auswendiglernen erfolgen muss, sondern sich im normalen Lernprozess mehr oder weniger beiläufig ergibt. Hier ist das Hintergrundwissen des Schülers wichtig – wie schon gesagt –, ein reines Auswendiglernen bringt nichts, vielmehr sollte die Automatisierung vernetzt von den vorhandenen Kenntnissen der Schüler her erfolgen (2002b, 145).

In diesem Zusammenhang ist auch kurz auf die von Peschel verwendeten „Führerscheine für die zu automatisierenden Inhalte“ (Einspluseins ... Einsdurcheins) – die auch

¹ Einsichten in den Prozess des Gegenüberstellens und der Übernahme der normierten Verfahren durch die Kinder wären einer zusätzlichen Erhellung förderlich.

im herkömmlichen Unterricht eine weite Verbreitung gefunden haben und auch dort nicht gleichzeitig von den Schülern verlangt werden – einzugehen. Ob und wenn ja, wie Peschel den Kindern signalisiert, dass jedes von ihnen diese Führerscheine zu machen hat, wird nicht expliziert. Ein entsprechend eindeutiger ‚Impuls‘ ist aber anzunehmen, da „das Beherrschen der Aufgaben von Schulbeginn an im Raum stand“ (wie auch immer dies konkret aussah?/HH) und die Kinder immer wieder diese ‚Führerscheine‘ ablegen „konnten“. „Dadurch war bei den Kindern ein gewisser Ehrgeiz zum Auswendigwissen geschaffen, aber kein Druck, der zu einem vorschnellen Auswendiglernen geführt hätte [...]“ (a.a.O., 161). Auch ein Hinweis an anderer Stelle (Peschel 2003b, 550) zeigt, dass in bestimmten Epochen „das Abfragen der Kopfrechen-Führerscheine im Vordergrund“ stand.

Größen: Auch für diesen Bereich lehnt Peschel gleichschrittige Lehrgangssequenzen zum Erlernen und Umrechnen bestimmter Größen und Maße ab. Er präferiert dagegen einen „Aufbau von Größenvorstellungen“ durch einen freien, „(handelnden) Umgang mit Größen und Maßen in der Klasse [...]: Wiegen und Messen beim Backen, Ausmessen von Gegenständen beim Umräumen der Klasse, Zeichnen von Plänen dazu, Messen und Wiegen im Sport- und im Sachunterricht, Bauen von Modellen, Anlegen und Parzellieren eines Klassengartens“ (a.a.O., 174). In der Regel sind es Sachsituationen oder Projekte, in denen sich aus der Arbeit der Kinder heraus entsprechende Aufgaben stellen. So thematisieren die Schüler etwa die „Entwicklung von Individualmaß zu Normmaß“, wenn sie „über alte Kulturen oder das Mittelalter forschen“ und ihre eigenen Projekten fördern „zwangsläufig den Umgang mit Dezimalzahlen durch das Messen, Überschlagen, Schätzen, Rechnen sowie das Erstellen und Lesenkönnen von Tabellen und Statistiken“ (a.a.O., 175f; vgl. weitere Beispiele dazu auf S. 180). Vielfältige Alltagsmaterialien und Werkzeuge sollten zur Verfügung stehen und das (möglichst eigenständige) Erstellen von Tabellen zur Veranschaulichung mit Norm- und Alltagsrepräsentanten den Schülern nahe gelegt werden.

Geometrie: Peschel spricht sich auch hier für ein individualisiertes und an konkreten Problemstellungen (möglichst durch die Kinder aufgeworfen) orientiertes – meist implizites – Lernen aus. Er verzichtet aber weitgehend auf eine Konkretisierung eines solchen Unterrichts, was nicht zuletzt auch die Lehrerrolle betrifft.

Lagebeziehungen, Himmelsrichtungen, Muster, Parkette, Symmetrien, das Verkleinern und Vergrößern von Figuren sowie das Zeichnen und Messen von Strecken tauchen im Offenen Unterricht immer wieder auf – meist implizit auf Grund einer bestimmten Anwendungsnotwendigkeit oder auch explizit durch eine Idee in einem Mathematikbuch, ein Computerprogramm (z.B. „Bauwas“), Arbeitsmittel wie „Schauen und Bauen“ oder geometrisches Material, mit dem man verschiedenste Körper, Netze und Konstruktionen zusammenstecken kann wie „Clixi“ oder „Knex“. [...]

Erfindungen, Skizzen, Beschriftungen, Dokumentationen und Protokolle stellen Impulse zur gemeinsamen Auseinandersetzung im Kreis dar – und sorgen für die Weitergabe und Reflexion von geometrischen Begriffen und Beziehungen. So erweitern sich die geometrischen Kompetenzen und Begrifflichkeiten der Kinder in deren individuellem Spiralcurriculum. Aus der auf das Quadrat oder Rechteck beschränkten Vorstellung des „Vierecks“ wird mit der Zeit ein umfassender Begriff; Kegel, Pyramiden und Zylinder werden von Bezeichnungen für

konkrete Gegenstände zu Ordnungssystemen. Und das, was vorher aus Gründen der fehlenden Begrifflichkeit näherungsweise mit Alltagsbezeichnungen benannt wurde, wird nun immer häufiger treffend fachlich korrekt bezeichnet – als Ausdruck der Begriffsbildung, nicht der auswendig gelernten Buchlektionen (2002b, 177f).

Sachrechnen:

Da wir (Peschel/HH) Sachrechnen auf Grund der Möglichkeit, für Anwendungsorientierung und Sinnstiftung der Mathematik zu sorgen, für einen sehr wichtigen Bereich der Mathematik halten, möchten wir uns auch hier radikal vom üblichen Textaufgaben- oder Buchunterricht lösen. Wir favorisieren eine offenere Vorgehensweise, die Anwendungsorientierung und Sinnstiftung durch – wie könnte es anders sein – die Forderung nach Eigenproduktionen der Kinder als Basis jeglichen Sachrechnunterrichts umsetzen möchte. Dass Kinder in ihren eigenen Fragestellungen und Lösungsvorhaben Sinn sehen und ihre Vorhaben auch selbst nachvollziehen, also in der Regel auch anwenden können, steht außer Frage. Dabei sollten der fehlende Lehrgang und das möglicherweise unsystematischere Lernen der Kinder als Vorteil, nicht als Nachteil gesehen werden, denn nur so können sich die Kinder individuell ihre eigenen Strukturen aufbauen (2002b, 173).

In Peschels Konzeption besteht keine Trennung des Unterrichts in Schulfächer, sodass „das Sachrechnen nahezu komplett in den Sachunterricht eingebettet [war], der wiederum eine direkte Brücke zum Fach Sprache innehatte. Neben Projekten war vor allem der Sachttext zentrales Medium. Sachbücher, Zeitungen, Zeitschriften, Nachschlagewerke, Computerprogramme, Rekordebücher usw. wurden zum Lesen, Referieren, Veranschaulichen und (Sach-)Rechnen genutzt“ (a.a.O., 181).

Eine besondere Bedeutung kommt also den Sachtexten zu, in denen „die Kinder vielfältige Anlässe zum Staunen, Forschen und Rechnen finden“, damit sie eigenständige Aufgabenstellungen entwickeln. Peschel greift dabei auf entsprechende Texte von Erichson (1992) zurück, die aber angesichts ihrer konkreten Fragestellungen für Peschel „immer noch ein bisschen den Beigeschmack eines Lehrbuchs“ haben. Außerdem setzt er noch stärker auf die Texte der Kinder, die im Freien Schreiben entstanden sind und „in denen Zahlen, Größen und mathematische Problemstellungen vorkommen“ (a.a.O., 181).

Um eine entsprechende Klassenkultur zu etablieren, kann z.B. schon zum Schulanfang ein „Sachforscherbuch“ angeregt werden, in das [...] gezählte, gemessene, gewogene, geschätzte Sachen bzw. wichtige Daten über mich selbst, andere Kinder (Haarfarben, Größen, Schwimmer, Lieblingsfächer), Tiere, Autos, Flugzeuge, Computer, das eigene Zimmer, den Klassenraum, die Schule, den Wohnort, Länder, Flüsse, Berge, Naturphänomene, geschichtliche Ereignisse, Maßeinheiten, Zeitabläufe usw. eingetragen werden können (einschließlich der Ergebnisse eigener oder fremder Problemstellungen und Projekte).

Diese Daten können durch eigene Texte und Darstellungen (oder auch Situationsbilder aus Zeitschriften, Zeitungen, Büchern) ergänzt werden, sodass sich hier die Rechengeschichten der Kinder mitunter in die Richtung von Sach- oder Forschervorträgen entwickeln können. Entsprechend den Ausführungen zum Freien Schreiben fassen wir dabei den Begriff der Rechengeschichte im Sinne eines freien Textes, in dem Zahlen und Größen bzw. Mathematik oder Geometrie vorkommen, sehr weit. Wir verstehen die Rechengeschichten nicht als einen vom Lehrer vorgegebenen Rechenimpuls. Denn dann kann sich zu leicht das Problem der unterschiedlichen Interpretation einer Sachsituation oder der Einschränkung des (kreativen) Umgangs mit dieser einschleichen (was natürlich bei einem bewussten Umgang damit durchaus auch reizvoll sein kann) (2002b, 181f).

Die Lehrperson darf in diesem Prozess durchaus „Impulse oder Forscherprobleme einbringen“, indem in authentischen Situationen, „Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit der Kinder hinterfragt werden bzw. gemäß dem Ansatz von Erichson das Erstaunliche oder Witzige in ihnen aufgespürt werden“ (a.a.O.,183). Auch hat Peschel eine Reihe von Aufgabenbeispielen aufgelistet (a.a.O.), die sich aus Projekten der Kinder ergeben oder in solche münden können. „Sie sollten aber wirklich nur als Anregung und nicht als neuer Lehrgang gebraucht werden – und sei eine Vorgabe für den Lehrer auch noch so verlockend: die Authentizität der Aufgabe kann nur vom einzelnen Kind bestimmt werden“ (a.a.O.). Mit welcher Intensität und Häufigkeit entsprechende ‚Anregungen‘ (und damit eine Einschränkung von Offenheit) in Peschels Unterricht notwendig/sinnvoll waren (insbesondere bei leistungs- oder antriebschwächeren Kindern), wird nicht mitgeteilt.

Rechenkonferenzen: Ritualisierte Rechenkonferenzen, in denen gemeinsame Aufgabenstellungen (auch „Kernideen“; Gallin/Ruf) und später (durchaus individualisierte) Lösungswege und -strategien erörtert werden, hält Peschel für nur bedingt geeignet. Sie widersprechen den Grundsätzen eines offenen Mathematikunterrichts, da sie sich u.a. negativ „auf das implizite und interessenbezogene Lernen der Kinder“ auswirken. Elemente einer Rechenkonferenz sollten sachbezogen, aber nicht nach Fächern getrennt, in den allgemeinen Gesprächskreisen/Konferenzen von den Kindern (eigenständig) oder durch Impulse der Lehrperson thematisiert werden.

Versteht man die Rechenkonferenzen so offen wie das von uns propagierte Freie Rechnen, entscheiden die Kinder selbst, mit was sie sich beschäftigen, ob sie die Lehrerimpulse aufgreifen (wie gesagt, die Möglichkeit, Kernideen einzubringen, besteht ja auch hier für den Lehrer – allerdings ohne Bearbeitungsverpflichtung auf Seiten der Schüler) und mit wem, wo und wie sie sich austauschen bzw. ihre Ergebnisse präsentieren wollen. [...] Hier tauchen im Laufe der Zeit dann immer wieder interessante Inhalte auf, ohne dass man als Zuhörer den Druck empfindet, genau wissen zu müssen, um was es geht. Und trotzdem scheint gerade dieses unbewusste Mitbekommen im Sinne eines inzidentellen Lernens eine wichtige Grundlage für das eigene (mathematische) Lernen darzustellen.

Die auf diese Art im Unterricht entstehende Gruppendynamik sorgt für eine schnelle Verbreitung wichtiger und interessanter Inhalte. Die verschiedenen, zur selben Zeit stattfindenden Arten des Freien Rechnens haben zwar den Nachteil, dass sich nicht alle Schüler zu einem Zeitpunkt über genau dieselbe Sache austauschen können, aber gerade deshalb ist in der Klasse eigentlich immer eine gewisse Neugier, ein gegenseitiges Interesse an der Arbeit des anderen zu verzeichnen. Und zwar ein Interesse, das nicht aus dem Druck, etwas auch *können zu müssen* entsteht und nach einem schnellen Kopieren oder Abschreiben strebt, sondern ein Interesse, das entweder aus der Faszination an der Arbeit des anderen entspringt, oder aber aus dem eigenen Wunsch, etwas auch *können zu wollen* (2002b, 188f).

Leistungsmessung: Inhaltliche Offenheit zeigt sich im peschelschen Konzept auch auf dem Feld der Leistungsmessung, die auf drei Säulen beruht: Normtests, Überforderungstests und individueller Beobachtung und Bewertung der Eigenproduktion.

Die Normtests stellen eine ‚geschlossene‘ Form dar, weil sie den Lehrstoff eines bestimmten Schuljahres bzw. entsprechender Sequenzen abtesten. Ihr Aussagegewicht liegt lediglich im Vergleich mit einer größeren Gesamtstichprobe. Dagegen lassen sie keine

Aussage über die tatsächlichen Kompetenzen der Kinder zu, die individuell deutlich über den beschränkten Ausschnitt hinaus gehen können, den der Test abfragt. Dies gilt sowohl für die Rechenfertigkeit als auch die noch wichtigeren Fähigkeiten wie „Mathematisieren, Entdecken, Argumentieren“ (a.a.O., 189ff).

Überforderungstests enthalten Aufgabenstellungen aus mehreren Schuljahren („vom ersten Schuljahr an [...] mit Aufgaben aus der ersten, zweiten, dritten, vierten und fünften Klasse“) und die zusätzliche Option für „Eigene schwierige Aufgaben, die ich schon weiß“. Im Rahmen solcher Tests haben die Schüler die Möglichkeit, gemäß ihrer Kompetenz und Leistungsbereitschaft inhaltlich sehr unterschiedliche Aufgaben (wenngleich die Aufgabenstellungen für die einzelnen Schuljahre – abgesehen von der Zusatzoption – vorgegeben sind) auszuwählen und zu bearbeiten (a.a.O.).

Grundsätzlich offener – und aus der Sicht von Peschel einem konsequent geöffneten Unterricht erst angemessen – ist die Beobachtung und Diagnose der Schüler im Rahmen ihrer (weitgehend selbständigen) Eigenproduktionen:

Das „Freie Rechnen“ bzw. das „Freie Mathematik-Treiben“ auf der Basis einer eigenen Auseinandersetzung mit dem Fach ermöglicht genauso wie auch das Freie Schreiben einen unverfälschten Blick auf das Können des Kindes in den unterschiedlichsten Bereichen. Man sieht direkt, in welchem Zahlenraum sich der Schüler sicher bewegt, welche Operationen er schon beherrscht, welche Analogien er bildet, welche mathematischen Strukturen er ausgebildet hat – und irgendwann auch (so spät wie möglich ...), welche Algorithmen er anwenden kann. Genauso wie man in der Rechtschreibentwicklung bestimmte Stadien der Entwicklung unterscheiden kann [...], genauso lassen die Eigenproduktionen (und die eventuellen Fehler darin) relativ genaue Rückschlüsse auf den mathematischen Leistungs- und Entwicklungsstand des Schülers und seine Strukturbildung zu (a.a.O., 190).

Sachunterricht

Grundsätze¹:

Der Sachunterricht spielt für den Offenen Unterricht eine zentrale Rolle, nimmt er doch als Unterrichtsfach, das sich im weitesten Sinne mit allen „Sachen“ der Welt beschäftigt, durch die unendliche Zahl an möglichen zu reflektierenden Themen eine besondere Stellung ein. Zugleich steht er dadurch in der vermittelnden Rolle zwischen unzähligen Fachdidaktiken und einer alle Lernbereiche umfassenden allgemeinen Didaktik des Grundschulunterrichts und wird gerne als „Rückgrat der Grundschule“ bezeichnet: Die Kinder sollen im Sachunterricht die Möglichkeit bekommen, sich selbsttätig ihre Lebenswelt zu erschließen, wobei erste Kontakte mit „wissenschaftlichem Arbeiten“ erfolgen. Hier wird also Maßgebliches für die der Primarstufe eigene Grundlegung der Bildung getan, und zwar – in der Idealform – mit unmittelbarem Bezug zur Lebenswirklichkeit des einzelnen Kindes. Zusätzlich wird auf viele der – inner- und außerschulischen – Sachunterrichtseindrücke, Themen und Verfahren später in den entsprechenden Fächern der Natur- und Gesellschaftswissenschaften aufgebaut – sicher nicht primäres Ziel des Sachunterrichts der Grundschule, aber durchaus auch zur Legitimation nutzbar. Der Sachunterricht kann so zum zentralen, alle Fächer und Methoden integrierenden Lernbereich der Grundschule werden. Inszeniertes fächerübergreifendes Arbeiten wird abge-

¹ Zu Beginn geben wir – ausführlicher als in den bisherigen Bereichen – die grundsätzlichen Ausführungen Peschels zum Sachunterricht wieder, die für ein Verständnis seines offenen Ansatzes notwendig sind. Allerdings ist es uns im Rahmen unserer Arbeit auch hier nicht möglich, die Diskussion um Grundsätze eines aktuellen Sachunterrichts aufzunehmen. Vielmehr konzentrieren wir uns auch hier auf Fragen nach Offenheit.

löst von einer sachorientierten Erschließung der Welt, Grundschule insgesamt wird zum „Integrierenden Sachunterricht“, dem die anderen Fächer dienen, ohne ihre eigene Gestalt und ihre eigenen Ziele zu verlieren.

[...]

Die begrenzten, klar abgesteckten Bereiche der gemeinsamen Lebenswirklichkeit der traditionellen Schulklasse gibt es immer weniger. An ihre Stelle tritt eine individuelle Lebenswirklichkeit des einzelnen Kindes in mitten einer hochspezifischen heterogenen Gesellschaft. Eine so individuelle Lebenswirklichkeit, die sich oft so stark von anderen unterscheidet, dass es sich eher um widersprechende, denn zusammenführbare Wirklichkeiten zu handeln scheint. Entsprechend hat sich die aktuelle Auffassung von Bildung bzw. Allgemeinbildung von der reinen Wissensaneignung zu einem eher ethischen Bildungsbegriff gewandelt, das reine Faktenwissen tritt in den Hintergrund und weicht einer Bildung, die menschliche Qualitäten wie Kritik- und Selbstkritikfähigkeit, Argumentationsvermögen und Empathie, also die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können, in den Vordergrund rückt [...]. Für den Sachunterricht bedeutet dies, dass sich die Umwelt nicht als einfach lernbare Stoffansammlung darstellt, sondern als komplexes Gefüge, in dem jeder Einzelne das Recht auf eigene Sichtweisen und Lebensbestimmung innehat, diesen Anspruch aber auch für alle Mitmenschen anerkennen muss. [...]

Es wird also in Zukunft viel wichtiger sein, zu wissen, was man nicht weiß, als etwas auswendig zu wissen. Die Pluralisierung der Lernwege durch die neuen Medien, die im schulischen, aber noch mehr im außerschulischen Bereich durch den direkten Informationszugriff Bildungsangebote ermöglichen, die individuell genutzt und den jeweiligen Zielen, Bedürfnissen und Möglichkeiten der Nachfragenden angepasst werden können, stellt Bildung im Sinne von Vielwisserei immer mehr in Frage. Es ist vielmehr der gebildete Umgang mit diesen Medien zu erlernen: verantwortliches, selbstständiges, kompetentes Handeln tritt an Stelle einer Wissensanhäufung. Daraus folgt die Kürzung des Stoffes, die Besinnung auf die Kernideen und die Handlungsbefähigung der Lernenden, damit diese die Probleme der Zukunft lösen können, die wir jetzt noch gar nicht kennen. Das Lernen muss entsprechend fundamental, exemplarisch und überfachlich sein und muss auch soziales Lernen miteinschließen, da das Lernen das Ziel hat, den reflektierten Umgang mit Gelerntem und Ungelerntem zu lernen (vgl. Bildungskommission NRW 1995, 32) (Peschel 2002b, 194ff).

Der Sachunterricht kann sich nach Einschätzung Peschels zunächst „weitaus offener geben als andere Fächer“, da er „keine direkte Bezugsdisziplin“ und keine „fachimmanente Struktur“ besitzt. Gerade darin liegt aber auch die Crux: Durch einen fehlenden „eingebauten Lehrgang“ des Faches“, der etwa im Mathematikunterricht die Kinder individuell und selbstregulierend die wesentlichen Entwicklungsstufen, Inhalte, Verfahren etc. erreichen lässt, wird eine Freigabe des Sachunterrichts in die Hand der Kinder eingeschränkt (vgl. a.a.O., 196).

Wie die seit Jahren anhaltende Diskussion zeigt (vgl. a.a.O., 194ff), ist für eine Festlegung von Inhalten, Strukturen und Verfahren des Sachunterrichts aufgrund disparater Positionen kein Konsens zwischen Fachwissenschaftlern/-didaktikern und Grundschulpädagogen gefunden bzw. zu erwarten. Peschel ist der Auffassung, dass für einen konzeptionellen Ansatz Individualisierung und daher Orientierung an den Vorkenntnissen der Kinder nötig ist, „denn nur diese können uns Hinweise auf den individuell sinnvollen Lehrgang geben“ (a.a.O., 199).

Kinder unterscheiden sich immens in ihrem Vorwissen, ihrem Lernbedürfnis und ihrer Abstraktionsfähigkeit. Dabei lässt sich wahrscheinlich kein generelles Modell für die unzähligen Begriffs- und Fähigkeitsentwicklungen erstellen. Es gibt keine bestimmten sachunterrichtlichen Entwicklungsstufen, die durchlaufen werden müssen. Vielmehr verändern sich Wissen und Kompetenzen der Kinder bereichsspezifisch, wobei die vorhandenen Vorkenntnisse der Kinder eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. So entwickeln Kinder anknüpfend an ihre konkreten Vorerfahrungen durch Integration und Differenzierung inhaltlichen Wissens ihre theorieähnlichen Strukturen weiter (vgl. Einsiedler 1996, 15 mit Bezug auf Carey 1985). [...]

Die Auswahl der Inhalte entspringt also der Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt. Hier findet sich das dialogische Prinzip wieder, das sich durch die ganze Didaktik des Offenen Unterrichts zieht: Ausgehend von den individuellen, subjektiven Erfahrungen und Fragen der Kinder erfolgt auf Grund der Begegnung mit neuen Inhalten bzw. mit verschiedenen Sichtweisen durch den Austausch mit anderen Personen eine Erweiterung und Klärung des eigenen Wissens, die bis hin zum Verständnis übergreifender Zusammenhänge und normativer Vereinbarungen führen kann. Anstatt einer reinen Wissensaneignung findet ein konstruktiver Austauschprozess statt, der zur eigenen Weiterkudung führt. Sach- bzw. Inhaltsorientierung und Methoden- bzw. Verfahrensorientierung werden so zu einem kind- und wissenschaftsorientierten Sachunterricht integriert: Verfahren und Inhalte ergänzen sich zu einem „handlungsbefähigenden Erfahrungslernen“ oder einer „erfahrungsbezogenen Handlungsorientierung“ (2002b, 199ff).

Daraus ergibt sich nicht nur eine „Übergabe der Inhalte vom Lehrer zum Schüler“, sondern eine grundsätzlich andere „Unterrichtsform“: „Die die Inhalte des Sachunterrichts charakterisierenden Aufgabenschwerpunkte des Lehrplans rücken als Rahmen-vorschläge in den Hintergrund und geben dadurch der individuellen Erfahrungserweiterung bzw. methodischen Formen der Handlungsbefähigung den notwendigen Raum“ (a.a.O., 202).

Für Peschel ist trotz der damit verbundenen „Freigabe der Inhalte im Offenen Unterricht die ‚Behandlung‘ der in den Lehrplänen genannten Aufgabenschwerpunkte gesichert“, da „zu jeder Zeit in der Klasse eine so große Bandbreite an Ideen und Themen vorzufinden ist“ (a.a.O., 203; s. dazu auch die unten aufgeführten durchaus üblichen Themen in Peschels SU). Dies ist das Ergebnis einer entsprechenden Fragekultur (s.u.) sowie der hohen Eigenmotivation eines interessengeleiteten und selbstgesteuerten Lernens, das „ganz klar immer auch auf die anderen Kinder ‚abfährt‘“.

Wichtig ist allerdings die Einschränkung Peschels – und damit signalisiert er eine Orientierung am Rahmenplan, gleichzeitig aber auch eine Begrenzung von inhaltlicher Offenheit –, wonach der Lehrer die Ziele immer im „Hinterkopf“ hat (a.a.O., 220) und selber auch Fragestellungen, Projekte und Vorhaben formulieren und gleichberechtigt in das Klassengeschehen einbringen“ kann, falls er trotz der vielen Ideen und Themen der Schüler „inhaltliche Lücken in den vier Grundschuljahren“ feststellt (a.a.O., 203). „Dabei wird er immer nur in einzelnen Situationen und auf einzelne Kinder reagieren, wenn er nicht Gefahr laufen will, dass seine eigenen Sichtweisen und Erfahrungen von den Kindern unreflektiert einfach übernommen werden“ (a.a.O., 220).

Um diese inhaltsbezogenen und die Offenheit für die Schüler einschränkenden ‚Lehrerinterventionen‘ im Unterricht Peschels in ihrer Gewichtung gegenüber der grund-

sätzlichen Offenheit einordnen zu können, wären Ausführungen zur Häufigkeit bzw. dem Umfang, den betroffenen Themen/ Inhalten, einzelnen Schülern bzw. Schülergruppen (etwa leistungs- und antriebsschwächeren) sowie der Form des 'Einbringens' notwendig. Eine gewisse (vermutlich von Peschel gewollte) Einschränkung von Offenheit für einzelne Kinder ist auch im Kontext des 'Abfärbens' von motivierten und kompetenten Kindern anzunehmen. Hier entsteht vermutlich ein gewisser Gruppendruck sowohl in Hinsicht auf Inhalte als auch Arbeitsmotivation, sodass auch auf diesem Wege ein Beitrag zu dem von Peschel immer wieder betonten 'Hochhalten des Lernens' geleistet wird.

Grundsätzlich gilt für Peschel das, was sich inzwischen auch tendenziell in den Lehrplänen niederschlägt, dass nämlich „keine konkreten Vorschläge zur inhaltlichen und methodischen Aufbereitung gegeben werden [können]. Diese gilt es situativ in der oben beschriebenen Form mit den Kindern zu entwickeln“¹ (a.a.O., 222).

Das zentrale Anliegen eines solchen Sachunterrichts ist die „Handlungsbefähigung“ des einzelnen Schülers:

Dabei verstehen wir (Peschel/HH) darunter weniger das konkrete manuelle Tun, sondern die bewusste Auseinandersetzung mit einer Sache in ihrer Gesamtheit, die für den Einzelnen erst dann handlungsorientiert und handlungsbefähigend ist, wenn sie maßgeblich von ihm gesteuert wird bzw. mitbestimmt werden kann. So wird die Handlungsbefähigung das über alle Inhalte erhabene Werkzeug der Welterkundung im Sachunterricht, die individuell und subjektiv beginnend zu einer intersubjektiven und empathischen Wahrnehmung der Welt führen kann (a.a.O., 204).

Wichtige Voraussetzung einer solchen Handlungsbefähigung ist die Entwicklung einer „Fragekultur“ im Unterricht und darüber hinaus bei jedem einzelnen Schüler:

Es muss in der Klasse eine Kultur geschaffen werden, die das jederzeitige Einbringen von Vorkenntnissen und Lernbedürfnissen ermöglicht [...]. Entsprechend muss in der Klasse eine Fragekultur angestrebt werden, die dem Lehrer die Bedürfnisse der Kinder offenbart und ihm darüber hinaus auch zeigt, wie deren Denkwege überhaupt verlaufen. Nur so kann die eigene „Verbildung“ aufgebrochen und die Spannungsdynamik eines zwischen Kind und Sache vermittelnden Sachunterrichts wahrgenommen werden [...].

Dabei muss die beabsichtigte „Fragekultur“ viel weitreichender verstanden werden, als dass sie sich nur auf das Einbringen von Fragen der Kinder beschränkt. Wir möchten hier eine Brücke zu interessegeleitetem Lernen schlagen und verstehen „Fragen“ umfassender als Ausdruck von Interesse an einer Sache, als innere Motivation „etwas zu tun“. So verstanden werden auch „unbewusste“ Fragen bzw. Lernbedürfnisse als zulässig und wichtig angesehen, womit auch das „implizite“ bzw. „inzidentelle“, beiläufige Lernen akzeptiert und gefördert wird: Das Durchblättern eines Sachbuches, das Mitbekommen dessen, was andere machen, das Anschließen an eine Gruppe, das Beobachten von Pflanzen und Tieren, das Ausprobieren von baulichen Konstruktionen, all das ist Ausdruck für eine gewisse „Fragehaltung“, für eine gewisse Neugier, die es zu pflegen gilt.

Und hier wird wiederum die Brücke zu den Inhalten geschlagen: Sind keine Fragen der Kinder vorhanden, bleibt auch nicht viel zu klären. Wird die Situation in der Klasse aber durch die immer vorhandene Möglichkeit des Fragens und Hinterfragens bestimmt, finden

¹ An dieser Stelle wären wiederum Einsichten in die Mikrostruktur des Unterrichts aufschlussreich.

sich unzählige Anlässe zur Auseinandersetzung mit „Sachen“. Da diese Fragen zu jeder Zeit und an den verschiedensten Stellen im Unterricht entstehen können, muss neben der Bereitschaft zur wirklichen (und nicht abwehrenden) Akzeptanz dieser Kinderfragen diesen vor allem erst einmal ein entsprechender Raum gegeben werden (2002b, 206f).

Der OU bietet die geeignete Organisationsform für eine solche Fragekultur. Einerseits sind es die Kreisgespräche mit Arbeitsberichten, Präsentationen etc., in denen gegenseitiger Austausch, Anreiz und Weckung von Interesse stattfindet. Andererseits bilden erst die enormen zeitlichen Freiräume die Möglichkeit für die Schüler, sich auf eine Sache einzulassen, sich in Probleme zu vertiefen, Fragen aufzuwerfen und ihnen nachzugehen. Dabei wird den Schülern auch die Möglichkeit eröffnet, Fragen, die sie aus ihre außerschulischen Umwelt (Fernsehen, Computer ...) mitbringen, in ihre schulische Arbeit einzubringen. Diese können dann erweitert, vertieft und strukturiert werden. Zudem können andersartige Nutzungsmöglichkeiten und ein bewussterer Umgang damit aufgezeigt werden (vgl. a.a.O., 208f).

Das „Freie Forschen“ stellt ein weiteres Grundelement des inhaltlich offenen Sachunterrichts dar. Es baut auf die Fragehaltung auf und führt in der Regel zu motivierten Lösungsversuchen eines echten Problems der Kinder, im Gegensatz zum experimentellen Nachvollziehen eines vom Lehrer/Lehrbuch vorgegebenen Problems. Entsprechende Problemstellungen sind nach der Erfahrung Peschels im OU genügend vorhanden, da sich die Schüler gegenseitig motivieren bzw. gegenseitiges Interesse geweckt wird. Didaktisch aufbereitetes Material, ausgearbeitete Stationsbetriebe oder Werkstätten engen aus der Sicht Peschels dagegen das Freie Forschen ein.

Möchte der Lehrer „die Kinder auf ein bestimmtes Problem hinlenken, so ist es allemal geschickter, wenn er sich selbst im Unterricht – genauso wie die Kinder – arbeitend mit dem Problem auseinandersetzt, Informationen sammelt, Experimente überlegt, als wenn er versucht, die Kinder zur Auseinandersetzung mit ´seinem` Thema zu ´motivieren` (vgl. a.a.O., 210f).

Projekte sind die am ehesten angemessene Arbeitsform der Schüler im offenen Sachunterricht. Die Kinder können alle erdenklichen Themen und Problemstellungen alleine, zu mehreren oder als ganze Lerngruppe in Projekten bearbeiten und erforschen. Klassenprojekte haben den Vorteil, dass aus ihnen die „Kraft [...] einer gemeinsamen Arbeit hervorgeht“ und dass sie „große Reflexions- und Austauschmöglichkeiten auf Klassenebene [besitzen], die sicherlich sehr produktiv nutzbar sind“. Peschel spricht sich gegen diese Projektform „als durchgängiges Unterrichtsprinzip im Sachunterricht“ aus, da die Selbstbestimmung des einzelnen Schülers bei einer „(wenn auch demokratische(n)) Einigung einer so großen Gruppe wie die einer Klasse auf ein bestimmtes Thema“ doch deutlich eingeschränkt wird. Er präferiert dagegen das „Einzel- oder Miniprojekt“, das es eher ermöglicht, „das dem Projekt zu Grunde liegende ´absichtsvolle Tun`, das Angehen einer Sache ´mit ganzem Herzen` zu erreichen, das die motivationale und lernpsychologische Grundlage des Offenen Unterrichts darstellt“ (a.a.O., 213).

Umfangreiche Klassenvorhaben mit Auf- und Zuteilung von Tätigkeiten sollten daher entweder situativen Anlässen entspringen (Klassenfahrten, Ausflüge, Einrichtung der Klasse, Anlage eines Klassengartens, Vor- bzw. Nachbereitung des Aufsuchens außerschulischer

Lernorte, Organisieren und Ausstatten von Festen und Feiern, Weihnachtsplätzchen backen, Laternen bauen) oder aber innerhalb der Thematik einen so breiten Raum zulassen, dass sich alle Kinder individuell und nach ihrem Interesse einbringen können. Aber – wie gesagt – warum nicht die Projektvorhaben in ihrem Inhalt und ihrer Größe freistellen? So können dann die Kinder, die dies auch wirklich wollen, Vorhaben wie die gerade genannten organisieren, daneben können andere Kinder aber weiter an ihren individuellen Fragestellungen, Vorträgen, Projekten arbeiten. Diese Vorgehensweise kommt auch der zeitlichen Dynamik des Offenen Unterrichts entgegen, denn es liegt auf der Hand, dass Arbeiten (auch gemeinsam geplante) nie zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein können, dass sie immer wieder unterbrochen, abgebrochen, mehrgleisig fortgeführt, beiläufig bearbeitet werden. Zumindest muss die Möglichkeit dazu bestehen (2002b, 214).

An verschiedenen Stellen der umfangreichen Publikationen Peschels wird deutlich, dass die in seinem Sachunterricht bzw. den entsprechenden Projekten behandelten Inhalte durchaus gängigen Themen entsprechen. Damit wird auch deutlich, dass die Schüler in seinem Unterricht – trotz der inhaltlichen Offenheit – die Themen behandeln, an denen andere Schüler in einem Unterricht mit inhaltlichen Vorgaben ebenfalls arbeiten¹: fremde Länder, Fahrradprüfung, Mittelalter/Burgen, Martinslaterne, der menschliche Körper, Forschungen zum Thema Zeit, Weltraum, Jahreszeiten, Kalender, Liebe und Verliebtsein, Ausländer, Arbeitslosigkeit, Umweltschutz, Gerechtigkeit, der 2. Weltkrieg, altes Ägypten, Tiere (Hunde, Pferde, Wölfe, Frösche ...), Entstehung der Welt, Baseball etc.²

Integration der übrigen Fächer³

Peschel versteht seinen OU, „der der Sache entspringt und zu ihrer Bearbeitung *auch* die verschiedensten Fächer nutzt“, als einen „integrativen Offenen Unterricht“ (im Gegensatz zum fächerübergreifenden Unterricht). Dabei soll der „Begriff integrativ [...] verdeutlichen, dass es um eine Gesamtheit geht, die gar nicht erst durch die Aufteilung in Fächer zerstört wird“ (a.a.O., 226f).

Ein solcher (Sach-)Unterricht integriert – neben den Kulturtechniken und den Bereichen des klassischen Sachunterrichts (s.o.) – Perspektiven, Inhalte und Arbeitsweisen der übrigen Fächer, und das nach Möglichkeit „von selbst [...], wenn gestalterisches Tun gefragt ist“, religiös-philosophische Fragen von den Kindern aufgeworfen werden etc.

¹ Dieses Ergebnis kann in zwei unterschiedliche Richtungen diskutiert werden, die wir hier nur andeuten können. Einerseits werden damit Befürchtungen entkräftet, wonach in einem inhaltlich geöffneten SU die Lehrplanerwartungen/Standards etc. nicht erfüllt werden würden. Damit verliert das Beharren auf Vorgaben an Relevanz. Andererseits kann man fragen, ob die Bedeutung einer inhaltlichen Öffnung nicht überschätzt wird, wenn die Schüler die Inhalte wählen (wollen), die sie aus der Sicht des Lehrplans/des Lehrers auch bearbeiten sollen. Und weiter kann man fragen, welcher Anteil daran der (direkten oder indirekten) Einflussnahme des Lehrers geschuldet ist. Wir nehmen hier keine Bewertung dieser Anfragen vor, sondern verweisen auf die detaillierte (etwa motivationale und lernpsychologische Aspekte betreffende) Argumentation Peschels für seine Konzeption eines offenen SUs sowie unsere Ausführungen in Kap. 5.2.2.1.5.1.

² Im Zusammenhang einiger der Themen finden sich Formulierungen Peschels wie: „kommt in Mode“, „kommen Forschungen zum Thema ‚Zeit‘ auf“, „entstehen Gespräche über“, ohne dass weitergehende Einsichten in die entsprechenden unterrichtlichen Prozesse vermittelt werden (z.B. Peschel 2003b, 556f).

³ Hier ist die Konzeptentwicklung Peschels sowohl allgemein als auch in den einzelnen (Fächer-)Bereichen noch nicht abgeschlossen und auch die Ausführungen zu seinem entsprechenden Unterricht sind relativ allgemein und knapp gehalten.

(a.a.O.). Insgesamt zeigt sich aber, dass die Gestaltungsräume für die Schüler nicht in gleichem Maße ´radikal` offen sind (nicht zuletzt auch aus organisatorischen Gründen) wie in den bisher bearbeiteten Bereichen.

Kunst: Im Vordergrund stehen zunächst die vielfältigen Aufgaben einer eigenständigen (ästhetischen) Gestaltung im Kontext von Texten, Geschichten, Büchern, Vorträgen/Präsentationen, Plakaten etc. Weitere Aspekte von inhaltlicher Offenheit, individuell und auch in gemeinsamen Vorhaben der Klasse ergeben sich durch die Möglichkeit im OU, Kunstbücher, Kunstwerke und Künstler ebenso zum Gegenstand von Forschungen, Vorträgen etc. zu machen wie andere Sachthemen sowie in spezifischen Kunstphasen des Unterrichts:

Für den Bereich Kunst bieten sich neben einer ständigen „Fälscherwerkstatt“ und einer herausfordernden Bibliothek mit (Kinder-)Kunstbüchern vor allem Aktionswochen an, in denen die ganze Klasse in ein Kunstatelier verwandelt wird und den Schülern nicht nur verschiedenste Bilder, sondern vor allem auch die unterschiedlichen Materialien (diverse Papiersorten bzw. Untergründe, Farben, Modelliermassen, Textilien, Werkmaterialien, Werkzeuge) zur künstlerischen Verwendung zur Verfügung stehen. Aus dem langweiligen Kunstunterricht, in dem alle Kinder zeitgleich dasselbe Bild „abmalen“, wird eine Hochburg kreativen Ausdrucks.

Daneben ermöglichen Exkursionen in Museen „originale“ Begegnungen, bei denen immer öfter auch die Möglichkeit zu entsprechendem Handeln vor Ort erlaubt wird (Bild- und Skulpturbetrachtungen mit anschließender Weiterführung durch eigene Produktionen). Es ergibt sich durch diese Kombination vom beiläufigen Gestalten der Eigenproduktionen und gezielten Kunstvorhaben ein Unterricht, der den grundlegenden Verhaltensweisen der Kinder zur Aneignung ästhetisch-kultureller Erfahrungen Raum gibt und sie weiterentwickelt. Zeichnen und Malen, Plastizieren und Bauen, das Bilden und Ausgestalten textiler Formen und Flächen sowie der Umgang mit Medien werden so ganz selbstverständlich zur Darstellung genutzt und begleiten den Lernprozess auf unterschiedlichste Art [...] (2002b, 228f).

Musik: In diesem Bereich gelten grundsätzlich ähnliche Möglichkeiten wie für die kunstunterrichtlichen Elemente, wenngleich musikalische Gestaltung „auf Grund der akustischen Komponente“ nur bedingt in den Unterrichtsalltag zu integrieren ist. Nach der Einschätzung von Peschel bietet der OU „den Kindern trotzdem Raum, Musik zu machen, Instrumente und Spieltechniken zu erlernen oder auch Eigenproduktionen oder Projekte mit musikalischen Elementen zu kombinieren“ (a.a.O., 230).

Konkrete Aspekte von Offenheit zeigen sich dort, wo Schüler sich gegenseitig Instrumentenerfahrungen weitergegeben haben („die Flötentöne beigebracht“, „Klavier- oder Keyboardererfahrungen“), im Kontext der individuellen Nutzung eines Klangbaukastens zum Erlernen des Glockenspiels, im Rahmen von Gestaltungselementen bei Musicals, Aufführungen und Tanz sowie „bei den üblichen Präsentationen der Kinder im vierten Schuljahr einer Vortragsreihe, in der von ihnen unzählige Musikinstrumente theoretisch und praktisch mit Hörbeispielen und zum Teil mitgebrachten Originalgeräten vorgestellt wurden“ (a.a.O., 230f).

Sport: Einerseits sind Elemente des Sportunterrichts noch schwieriger in den Alltag des OUs zu integrieren (da in der Regel eine Sporthalle bzw. ein entsprechender Raum aufgesucht werden muss), andererseits bietet der Sportunterricht selbst sehr vielfältige Öffnungsmöglichkeiten. Inhaltlich vor allem, indem die Schüler „sich selber Übungen ausdenken bzw. aussuchen können“ (a.a.O., 232ff).

Im Bereich Sport haben wir sehr gute Erfahrungen mit einem ganz offenen Sportunterricht gemacht, in dem die Kinder in der Turnhalle frei auf Geräte, Übungen oder Spiele zugreifen konnten. Die Kinder haben die verschiedensten Sachen nebeneinander gemacht: ein paar haben Seile und Kletterwand für „mörderische Tarzanschwünge“ umfunktioniert, andere die großen Matten hinter der Kletterwand zur „Gletscherspalte“ modifiziert, wieder andere haben sich mit Rollbrettern, Kästen und Matten rollende Burgen gebaut, ein paar Kinder haben aus dem Turnverein bekannte Gymnastikübungen an andere Kinder weitergegeben, eine Gruppe ist an den Seilen hochgeklettert, und der Rest hat vielleicht Basketball gespielt. Diese bunte Mischung an Aktivitäten hat erstaunlich „sicher“ funktioniert, das heißt die Kinder wussten weitgehend, welche Sicherheitsmaßnahmen notwendig bzw. sinnvoll sind (auch scheint die Tendenz in der Sportdidaktik heute dahin zu gehen, dass man unnötige Absicherungen möglichst vermeidet, damit das natürliche Angstgefühl bzw. das Gefühl der Kinder für ihre eigenen Grenzen nicht außer Kraft gesetzt wird). [...]

Gab es Sachen abzustimmen, [...], wurde von den „Turnchefs“ ein Sitzkreis einberufen [...], in dem Vorgehensweisen geklärt, Regeln abgestimmt oder Sicherheitsmaßnahmen angesprochen wurden. So entwickelte sich schnell ein implizites Regelwissen bei den Kindern. Auch das Aufräumen wurde auf diese Weise geregelt, indem man sich rechtzeitig vor Schluss im Kreis traf, um die entsprechenden Zuständigkeiten zu klären bzw. aufzuteilen. Schnell war den Kindern klar, dass eine kürzere Aufräumzeit eine längere Sportzeit zur Folge hatte, so dass auch das Aufräumen meist sehr zügig verlief (2002b, 233f).

Wichtig erscheint der Hinweis und die Begründung Peschels, dass in einem solchen Sportunterricht „der größte Teil der Lehrplaninhalte ganz natürlich abgedeckt“ wird, mehr noch, für ihn „erscheint es so, als ob bestimmte Forderungen des Lehrplans im Hinblick auf die Erschließung einer Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur nur in einem solchen Sportunterricht erfüllt werden können“ (a.a.O., 234).

Die Grundsätze zur Unterrichtsgestaltung im Fach Sport „Individualisieren und Integrieren, Öffnen und Anleiten, Üben und Anwenden sowie Erfahren und Begreifen (vgl. MSWWF LP Sport 1999, 7) beschreiben genau das Spannungsfeld des Offenen Unterrichts, in dem ausgehend von den individuellen Erfahrungen des Kindes durch ein herausforderndes Umfeld eine Horizonterweiterung, ein Kennenlernen neuer Sachen und Zusammenhänge erfolgt. Die individuelle Freude an Sport und Bewegung stellt die Grundlage jeden Sportunterrichts dar und ist durch vielfältige Bezüge in den gesamten Unterricht eingegliedert. Hier sind dann sowohl die Kinder als auch der Lehrer gefragt, entsprechende Arrangements zum Weiterlernen anzubieten, die über die Anwendung der aus Kindergarten, Turnverein oder Nachmittagsspiel bekannten Übungen oder Spiele hinausgehen. Dies kann so erfolgen, dass Lehrer oder Kinder einfach für sich entsprechende Stationen aufbauen und nutzen, oder entsprechende Bilder und Beschreibungen für neue Übungs- oder Spielideen werden von den Kindern aufgegriffen und als „Projekt“ aufbereitet (2002b, 234).

Eine weitere Facette ´offener Bewegung` ergibt sich über die „beiläufig(en)“ Bewegungen im Alltag des OUs: die Kinder können sich frei bewegen, sie gehen zu Arbeits-/Gesprächspartnern, sie suchen Ecken, andere Räume und das Schulgelände auf, sie besorgen sich Bücher, Medien, Materialien etc.

Religion: Die Möglichkeiten der Integration des Bereichs Religion hängen für Peschel „maßgeblich von der persönlichen Einstellung des Religionslehrers und seiner Interpretation der Lehrpläne ab“. Für ihn hat sich in seinem OU „ein sehr hohes Maß an christlicher Erziehung“ durch die Nähe der Kinder zueinander, durch das gemeinsam gestaltete Zusammenleben und das vertraute Miteinander-Umgehen gezeigt (vgl. a.a.O., 236).

Inhaltliche Offenheit ist dadurch gegeben, dass im „Offenen Unterricht immer Zeit und Raum“ vorhanden ist für „die ständig auftauchenden Kinderfragen nach Gott, Sterblichkeit, Liebe, Himmel, Glaube usw.“, wodurch „eine Brücke von der Lebenswirklichkeit der Kinder zu religions-philosophischen Fragen, die für alle Kinder (und Erwachsene) hoch spannend ist“, geschlagen wird (a.a.O.).

Möglichkeiten sieht Peschel auch darin, religiöse und kirchliche Feste und Feiertage verschiedener Religionsgemeinschaften, Themen wie Tod und Auferstehung sowie den Besuch von Kirchen und Moscheen mit in den Unterricht bzw. entsprechende Projekte einzubeziehen und so einen nicht konfessionsgebundenen offenen RU zu praktizieren.

Er sieht im Übrigen in einem solchen offenen religions-philosophischen Unterricht eine Chance dafür – die über die herkömmliche Argumentation für einen OU hinausgeht –, dass für die Kinder eine lange tragende Basis gelegt wird „und so vielleicht einer Abkehr von der Religion, wenn die Teilnahme an religiösen Zusammenkünften ab einem bestimmten Alter eben nicht mehr durch entsprechende Verpflichtungen erzwungen werden kann, vorbeugt“ (a.a.O., 238).

Fremdsprachen: Fremdsprachliches Lernen in den OU zu integrieren bzw. nach Prinzipien der Selbststeuerung und Selbstverantwortung zu organisieren ist nach den Erfahrungen Peschels zwar möglich, aber mit Schwierigkeiten verbunden. Er unterscheidet dabei zwei Ebenen.

Einerseits ist zwar die „Begegnung mit Sprachen“ [...] gerade im Offenen Unterricht ein fast alltäglicher Vorgang. Kinder anderer Muttersprache, ein zweisprachiges Elternhaus, Ferienerfahrungen oder die Frage nach Bedeutungen von Fremdwörtern und Anglizismen sorgen für ein „natürliches“ Vorkommen“ (a.a.O., 238). Zudem ist Peschel – bezugnehmend auf Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung, nach denen etwa „von Linguisten formulierte Grammatik-Regeln nicht notwendig den Strukturen der ‚Grammatik im Kopf‘ entsprechen“ – der Auffassung, „dass auch für das Fremdsprachenlernen ein Unterrichtsmodell effektiv ist, das statt eines Lehrgangs offene Strukturen beinhaltet“ (a.a.O., 239).

Andererseits ist der für ein Fremdsprachenlernen notwendige fremdsprachliche Input nur bedingt selbstgesteuert und eigenständig von den Schülern zu organisieren.

Natürlich bleibt das Grundproblem des Fremdsprachenunterrichts, dass irgendwie ein entsprechender fremdsprachlicher Input erfolgen muss. Dieser lässt sich aber auf vielfältige Art erzeugen: Das gemeinsame Lesen eines englischen Buches, das Ansehen von Filmen in Originalsprache oder auch die Verwendung von Medien, die für Lehrsituationen gemacht wurden (z.B. für EFL – „English as a Foreign Language“), das Aufführen eines fremdsprachigen Theaterstücks, Rollenspiele, die Simulation von Alltagssituationen.

Grundbedingung jeden expliziten Fremdsprachenunterrichts sollte dabei sein, dass auch nur in der entsprechenden Sprache gesprochen wird – was zunächst schwer fällt, aber schnell von

selbst geht – vor allem bei Sprachen, die den Kindern schon vielfältig bekannt sind, wie z.B. das Englische. Evtl. kann hier als didaktischer Trick (die Empfehlung fällt mir allerdings sehr schwer ...) auch eine Handpuppe, die merkwürdigerweise nur die jeweilige Sprache versteht, hilfreich sein. Eine gute Idee ist bestimmt auch, die Fremdsprache in bestimmten Unterrichtssituationen (oder immer, wenn man will) ganz selbstverständlich zu benutzen, von den Kommandos oder Zurufen im Sportunterricht bis hin zu täglichen Floskeln, wie der Bitte um das Nachsehen eines Textes o.Ä. In jedem Fall sollte aber der Fremdsprachenunterricht primär auf Kommunikation beruhen, nicht auf dem Auswendiglernen bestimmter Wörter oder Sätze! [...]

Wir haben also beim Fremdsprachenunterricht im Offenen Unterricht sicherlich eine gewisse Integration in der bekannten Form der natürlichen Begegnung mit Sprachen einschließlich des Singens entsprechender Lieder, aber ansonsten ist der Unterricht vom mehr oder weniger gezielten fremdsprachlichen Input abhängig (2002b, 239).

Medienerziehung und Computer¹: Eine relativ große Bedeutung hat der Umgang mit dem Computer im OU Peschels. Allerdings „kann und darf der Computer im Unterricht nur ein für die Kinder aus dem Alltag bekanntes Werkzeug darstellen“, dessen Nutzung sie sich häufig „souverän als Autodidakten“ erarbeiten. Peschel lehnt einen „lehrgangsmäßigen Computerunterricht“ ebenso ab wie einen „computerzentrierten Unterricht“. Es kann „auch nicht um ein ‚Lernen durch Spaß‘ gehen, bei dem der Computer die Palette der bunten Arbeitsmittelflut noch um eine verführerischere Form spielerischen ‚Lernkonsums‘ erweitert“ (a.a.O., 240).

Im OU sollte der Computer (wie alle anderen Werkzeuge auch) selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Lernen fördern und daher ein Werkzeug unter mehreren sein, „das Eigenproduktion fördert und sinnvoll eingesetzt eine Arbeitserleichterung bietet, weil z.B. unnötiges mehrmaliges Abschreiben bei Überarbeitungsprozessen vermieden werden kann oder eine professionelle Gestaltung von Veröffentlichungen für andere machbar wird“ (a.a.O.).

Auch für die selbstgesteuerte Informationsbeschaffung wird der Computer bzw. das Internet eingesetzt. Wichtig ist dabei, dass die Schüler durch freies Erproben und damit eigene Erfahrung herausfinden, wo es sich lohnt, gezielt eine Suchmaschine einzusetzen, Animationen oder Simulationen zu nutzen, und wo es sinnvoller ist, mit Büchern und Lexika zu arbeiten.

Entsprechend lag das Hauptaugenmerk bei der Computernutzung durch die Kinder vor allem im Bereich Textverarbeitung im weitesten Sinne. Dabei gab es keine Einschränkungen

¹ Ausnahmsweise sei hier auf ein Konzept der Computernutzung an einer anderen Schule hingewiesen, da es ausdrücklich auf offene Unterrichtsformen Bezug nimmt: Positive Erfahrungen einer Grundschule in Pfaffenhofen mit dem Einsatz einzelner PCs führt dazu, einen Raum mit weiteren Computern sowie zusätzlichen Medien und Materialien im Sinne einer Lernwerkstatt einzurichten. Diese stellte bald „ein pädagogisches Zentrum für die Weiterentwicklung offener Unterrichtsformen und die sinnvolle Verwendung des Computers im Schulalltag dar“. Damit verbunden waren Aspekte wie „hohe Akzeptanz bei den Kindern, besondere Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung, problemlose Fehlerverbesserung, große Selbsttätigkeit und erhöhtes Verantwortungsbewusstsein beim Umgang mit Technik. [...] Austausch von know-how der Gleichaltrigen und von Schülern und Lehrern führte zu neuen Formen des partnerschaftlichen Miteinanders. [...] Überfachliche Qualifikationen wie Verantwortungsbewußtsein, Teamgeist, Fähigkeit Informationen einzuholen und weiterzugeben, Aufgeschlossenheit und Flexibilität [...]“ (Haas 1999, 17).

bezüglich der Textinhalte und Gestaltungsformen, so dass verschiedenste Produkte entstanden:

- Eigene Geschichten und Bilder, Fortsetzungserzählungen und Bücher;
- Sachtexte, Themenreferate, Themenplakate und Stichwortvorträge;
- Rechengeschichten, Rechenaufgaben, Rechenerfindungen;
- Listen, Tabellen und Übersichten für Vorträge und zur Klassenorganisation.

All dies sind Eigenproduktionen, die von den Kindern genauso auch mit der Hand erstellt worden sind. Der Computer wurde also eher als Abrundung der vielfältigen ansonsten per Hand erstellten Eigenproduktionen genutzt denn als eigener Lehrgang angesehen oder auf bestimmte Tätigkeiten reduziert. Und trotzdem war es gut, in vielen Fällen die Vorteile des Computers nutzen zu können [...] (a.a.O., 241; s. dort auch die weitere Konkretisierung der Nutzungsmöglichkeiten).

5.3.2.2 Methodisch-organisatorische Dimension: Offenheit des Unterrichts für die (Mit-)Bestimmung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an/von Methoden und Organisation des Arbeitens und Lernens¹

Damit Schüler „selbstgesteuert bzw. selbstreguliert“ lernen können, fordert Peschel (2003b, 354) einen „Verzicht auf Unterricht“, d.h., es müssen „unnötige organisatorische Zwänge vermieden werden“, und auch auf Methoden-Lehrgänge ist zu verzichten (Peschel 2002b, 39ff). Daraus leitet Peschel Grundsätze für die von uns gemäß der Systematik von Frau Esser zusammengefasste methodische und organisatorische Offenheit ab:

Organisatorische Öffnung – Öffnung von Raum, Zeit und Sozialformen²

- Die Wahl des Arbeitsplatzes richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer einmal getätigten Zuweisung, auch Arbeitsplätze außerhalb der Klasse können sinnvoll sein.
- Die Einteilung der Arbeitszeit richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung, auch ein eigener Pausenrhythmus kann sinnvoll sein.

Methodische Öffnung – Öffnung der Lernwege

- Der Lernweg wird über das Erstellen von Eigenproduktionen frei gegeben, d.h. die Aneignung des Wissens erfolgt nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einem fremd vorgegebenen Lehrgang; statt Arbeitsmitteln finden sich „Werkzeuge“ (wie eine Buchstabentabelle, ein Wörterbuch, ein Hunderterfeld etc.) sowie verschiedenste Alltagsmaterialien (Bücher, Experimentiermaterial etc.) zur Unterstützung des Lernens.

Für die Unterrichtspraxis ergeben sich daraus einige wesentliche Abweichungen gegenüber traditionellen Unterrichtsformen, partiell ebenfalls gegenüber der überwiegenden Praxis OUs, so etwa auch der von Frau Esser.

Auf der organisatorischen Ebene werden weder feste Sitzplätze noch Arbeitsplätze/-ecken vorgegeben. Diese ergeben sich aus situativen Gegebenheiten und Wünschen der

¹ Häufig sind methodisch-organisatorische und inhaltliche Offenheit stark miteinander verwoben, sodass zahlreiche Facetten und Aspekte der methodisch-organisatorischen Dimension bereits im letzten Kapitel mit angesprochen wurden und daher hier lediglich noch einmal knapp angerissen werden.

² Die Sozialformen subsumieren wir unter der Dimension der sozialen Offenheit (s.u.).

Schüler und sind nicht auf den Klassenraum beschränkt, sondern erstrecken sich auf „die ganze Schule bzw. das ganze Schulgelände“ (Klassen- und Kellerflure, freie Klassenräume, Schulhof).

Noch bedeutsamer erscheint die Öffnung der zeitlichen Abläufe eines Schultags, die im Unterricht Peschels zu einer von den Schülern gestalteten und immer wieder aktualisierten Rhythmisierung geführt hat:

Zum effektiven Lernen gehört es, den Lernenden möglichst in seinem eigenen Rhythmus lernen zu lassen und ihn Anspannungs- und Entspannungsphasen selbst bestimmen zu lassen. Damit gehören sowohl die üblichen alle 10 Minuten zu erfolgenden Phasenwechsel als auch die Unterteilung des Tages in 45-Minuten-Takte der Vergangenheit an. Mit der einzigen (von ihnen selbst beschlossenen) Auflage, die „Rausgehpause“ zur dafür festgesetzten Zeit zu nutzen (weil es sonst für andere Klassen störend oder neiderregend sein kann, wenn zu ihrer Unterrichtszeit andere Kinder auf dem Hof spielen dürfen), haben die Kinder bei uns ihren Arbeitsrhythmus ganz selbst bestimmen können. Viele Kinder kommen schon vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn in die Klasse oder bleiben oft auch länger. Dazu ist allerdings organisatorisch notwendig, dass ich als Lehrer möglichst den ganzen Unterricht in meiner Klasse gebe und Fachlehrerstunden entweder vermieden werden oder in Randstunden liegen. Entsprechende Möglichkeiten sollte man im Schulprogramm der Schule entwickeln.

Im Laufe der Zeit hat sich bei uns ein bestimmter Tagesablauf ergeben, der zwar nicht immer gleich stattgefunden, sich aber als organisatorisch nützlich und sinnvoll herausgestellt hat: Nach einem offenen Anfang trifft man sich morgens zunächst im Sitzkreis. Nach dem Bestimmen eines Gesprächsleiters können Kinder oder Lehrer dann Dinge mit der gesamten Klasse demokratisch abstimmen, Sachen erzählen, Ideen loswerden. Darauf fragt der Gesprächsleiter die Kinder reihum, was sie heute machen wollen. Wer seine Arbeitsabsicht geäußert hat, verlässt den Sitzkreis oder hört sich noch an, was die anderen so vorhaben. Das Öffentlichmachen der Ideen ergibt ein großes Ideenpotential und „hält“ gleichzeitig das Lernen an sich „hoch“, da sich die Kinder durch ihre Arbeitsvorschläge gegenseitig mitreißen. Danach arbeiten die Kinder an den von ihnen gewählten Sachen, wobei Wechsel, Unterbrechungen, neue Absprachen usw. immer möglich sind. Der offene Raum, der mögliche Platzwechsel, die jederzeit mögliche Kontaktaufnahme usw. bedingen zusammen mit den zeitlich großzügig bemessenen Kreisphasen einen intensiven sozialen und kommunikativen Austausch untereinander, der nicht extra inszeniert werden muss, sondern auf ganz natürliche Weise erfolgt. Wer eine Sache besser einzeln erarbeiten kann, macht das, wer ein Projekt mit anderen vorhat, macht das. Die Sozialformen passen sich den Schülern und den Sachen an, nicht etwa umgekehrt. Ich selber bin während der Arbeitsphase für die Schüler ansprechbar, besorge auf Anfrage Material, gebe individuelle Impulse, unterhalte mich mit den einzelnen Kindern usw. Nach zwei Stunden pendelt sich das Arbeiten dann bei einigen Kindern aus, sie beginnen mit der Frühstückspause, lassen Musik laufen, spielen oder lesen und gehen anschließend in die „Rausgehpause“; viele arbeiten aber auch gerne in der Pause weiter. Nach der Pause trifft man sich dann wieder im Kreis, wo Kinder erste Arbeitsergebnisse vorstellen bzw. Vorträge halten können. Wer nicht teilnehmen will, weil er unbedingt weiterarbeiten will, stimmt das mit dem Kreisleiter ab. Nach der Vorstellungsrunde arbeiten die Kinder dann weiter, viele haben noch einmal einen Kick für intensives Weiterarbeiten bekommen, andere nutzen die Zeit eher für gemeinsame Projekte, Werk-, Bastel- und Forschaktionen. Abschließend trifft man sich am Ende des Schultages nach dem Aufräumen nochmals, um den Tag zu reflektieren, Bewertungen zu äußern oder von anderen zu erfragen, Hausaufgaben zu überlegen oder etwas vorzulesen.

Während die gemeinsamen Treffen im Sitzkreis in den ersten beiden Schuljahren ein wichtiges Moment waren, sich zu Unterrichtsbeginn oder nach der Pause wieder auf das gemeinsame Lernen einzustimmen, haben sich im Laufe der Jahre immer wieder andere Zeit- und Arbeitsrhythmen ergeben, so dass wir im dritten und vierten Schuljahr schließlich oft auch Tage ganz ohne Sitzkreise hatten bzw. vor allem „Vorstellkreise“, in denen die Kinder Vorträge gehalten haben. Insgesamt ist das Arbeiten der Kinder vom ersten bis zum vierten Schuljahr nicht nur viel ruhiger, sondern auch gleichmäßiger geworden, sowohl auf die Berücksichtigung aller Fächer bezogen als auch im Hinblick auf den gesamten Arbeitsrhythmus, das heißt es wurde tendenziell immer länger und ausdauernder ohne Pausen gearbeitet (Peschel 2002b, 41ff).

Um ein reproduktives Lernen oder einen spielerischen Konsum zu verhindern, werden von Peschel auch die Arbeitsmittel freigegeben, d.h., es gibt keine Lehrgangsbücher, thematischen Arbeitsblätter, Experimentierkästen etc. Vielmehr soll die Eigenproduktion der Schüler im Mittelpunkt stehen. Dazu „werden neben verschiedenen alltäglichen Informationsquellen (Sach- und Geschichtenbücher, Zeitschriften, Lexika usw.) und Alltagsmaterialien nur wenige ausgewählte Werkzeuge (Buchstabentabelle, Wörterbücher, Hunderterfeld) benötigt, die die Eigenproduktion in den Fächern unterstützen bzw. als Schlüssel dienen können“ (a.a.O., 43). Die Schüler können diese eigenständig nutzen, selbst entsprechende Materialien für ihre individuellen Projekte mitbringen bzw. für die ganze Klasse besorgen.

Neben Grundlagen- und Fachwissen sollen sich die Schüler im Unterricht Peschels vor allem auch Methodenkompetenzen erarbeiten. Wie schon ausgeführt, spricht sich Peschel auch gegen einen Lehrgang und für eine Freigabe dieses Lernprozesses aus. Das „Meta-Lernen“ wird also nicht zum Unterrichtsgegenstand gemacht, „sondern erfolgt beiläufig aus der entsprechenden Situation heraus – und der Neugier der Kinder, wie etwas konkret zustande gekommen ist“. Allerdings, der Lehrer hat einen Ideenpool methodischer Ziele „im Hinterkopf“, die er bei Bedarf – „mit aller Vorsicht“ – einbringt und die Schüler unterstützt (a.a.O., 45).

Das meiste an Methodenkompetenz wird aber wahrscheinlich durch die Lern- und Forscheratmosphäre in der Klasse grundgelegt, durch das „Einfach-Mitbekommen“ der Vorgehensweise der anderen, durch das „Tipp-Geben“ im Vorübergehen, durch das Mitdenken aus Interesse, durch das Ausprobieren und Überprüfen von Hypothesen. Und zwar in allen Fächern (a.a.O.).¹

Sprachunterricht

Im Anfangsunterricht, der auf dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ (Reichen) basiert, ergibt sich eine große methodisch-organisatorische Offenheit aus dem völligen Verzicht auf einen Schreib-/Leselehrgang bzw. eine Fibel. Die Schüler sollen sich im Unterricht Peschels Schreiben und Lesen selbst beibringen, daher wird auch auf „die üblichen Lautübungen oder sonstige Aktionen“ verzichtet. Als Unterstützung erhalten sie lediglich eine Buchstabentabelle (evtl. auch von den Schülern selbst hergestellt), die ihnen eine eigenständige und individuelle Laut-Buchstaben-Zuordnung ermöglicht.

¹ Auch hier wären Einblicke in die Mikrostruktur (z.B. des „Tipp-Geben(s) im Vorübergehen“ und der Wirksamkeit des Ideenpools im 'Hinterkopf' des Lehrers) für eine Einschätzung des Lehrereinflusses notwendig.

Freigestellt ist den Schülern, ob sie dies beiläufig im Rahmen des Freien Schreibens oder als gezielte Übung durchführen, wo und wann sie dies tun und ob sie dies alleine oder als Partnerarbeit mit gegenseitiger oder beim Lehrer angefragter Hilfe tun. Evtl. können Schüler weitere „Werkzeuge“ (Lese-, Schreibblätter, Computerprogramme etc.) zur Verfügung gestellt werden. Weitgehend methodisch offen, also ohne gemeinsame Schwing- und Schreibübungen sowie ohne Vorgaben (ausgenommen die in der Buchstabentabelle als Vorlage fungierenden Druckbuchstaben und die später zur Verfügung gestellte VA) „bezüglich der konkreten Schreibweise der Buchstaben“ und der Schreibrichtung, gestaltet sich auch das Erlernen einer individuellen (Schreib-) Schrift (vgl. a.a.O., 55ff).

Das Freie Schreiben steht von Beginn an im Zentrum des peschelschen Sprachunterrichts und ist daher von besonderer methodisch-organisatorische Offenheit gekennzeichnet: Das Schreiben selbst (also schreiben oder nicht schreiben), Zeitpunkt, Zeitdauer und Ort des Freien Schreibens sind prinzipiell in die Hand der Kinder gegeben, ebenso wie die Methode des Schreibens (mit oder ohne Anlauttabelle, Buchstaben und Bildern, Computer, Rechtschreibüberprüfung, Hilfen, Schreibkonferenzen, Präsentationen etc.) und der Aufbau eines Textes (vgl. a.a.O., 69ff).

Wie oben schon erwähnt, wird auch im Bereich des Rechtschreiblernens auf lehrgangsmäßige Elemente und damit auf eine vorgegebene Methodik verzichtet. Im Rahmen des Freien Schreibens und der häufig damit verbundenen Präsentationen „wurden die Geschichten mit der Zeit automatisch immer von den Kindern überarbeitet bzw. auf die richtige Rechtschreibung hin durchgesehen“ und die Kinder bildeten sich allmählich ein „implizites Regelbewusstsein“. Dem einzelnen Schüler steht dabei (methodisch) offen, „die herausfordernde Umgebung inmitten des Freien Schreibens im Hinblick auf die Entwicklung seines *Rechtschreibbewusstseins*“ zu nutzen, d.h., den Lehrer oder andere Schüler mit einzubeziehen, einen individuellen Grundwortschatz aufzubauen und „Sprachforscher“-Werkzeuge einzusetzen („Sprachforscherbuch“, Wörterbücher, Lexika, Computer/Rechtschreibprogramm) (vgl. a.a.O., 80ff).

Im Rahmen der Leseförderung hält Peschel „die `Übungen`, die landläufig als der Lese(lern-)förderung dienlich eingeschätzt werden, in den meisten Fällen für kontraproduktiv“ (a.a.O., 104). Dagegen sollte der Aufbau von Lesekompetenz, also auch das methodische Vorgehen dabei, den Kindern überlassen werden bzw. die Lehrkraft sollte sie „durch das freie Verschriften mit der Buchstabentabelle ihren eigenen Weg zum sinnentnehmenden Lesen“ gehen lassen (a.a.O., 106). Unterstützend sollte allerdings eine „zum Lesen reizende Umwelt“ aufgebaut werden, die die Schüler individuell nutzen können (Bücher, Lesehefte, Lexika, Vorlesen eigener oder fremder Texte im Kreis etc.).

Das gleiche Prinzip der Freigabe des methodischen Vorgehens wird von Peschel auch für das Erlernen grammatikalischer Strukturen präferiert. Dieses ergibt sich situativ und beiläufig im Kontext des Freien Schreibens, vornehmlich wenn die Kinder ihre Texte individuell oder gemeinsam reflektieren, Alternativen erörtern und (mit Hilfe von „Werkzeugen“) überarbeiten (vgl. a.a.O., 109ff).

Der mündliche Sprachgebrauch ist völlig in den gesamten Unterricht integriert und wird besonders in den Kreisgesprächen gefördert. Da diese prinzipiell in die Verantwortung der Schüler gestellt sind, ergibt sich daraus auch eine methodische Offenheit resp. Beiläufigkeit: Die Schüler können optional „sich gegenseitig aktiv zuhören, aufeinander eingehen, Unsicherheiten formulieren, Erfahrungen einbringen, Vorschläge machen und Entscheidungen treffen. Dies tun sie genauso in allen einzelnen Unterrichtsfächern wie auch bei den Absprachen über die Klassenführung“ (a.a.O., 113).

Mathematikunterricht

Das „konstruktivistisch begründete entdeckende Lernen“ bildet die Grundlage des von Peschel entwickelten (methodisch-organisatorisch) offenen Mathematikunterrichts: „Von herausfordernden Situationen ausgehend sollen die Kinder eigene Lösungsansätze entwickeln und reflektieren sowie sich selbst neue Sachverhalte erschließen“ (a.a.O., 116). Einem solchen Ansatz widersprechen die Logik eines Lehrgangs oder das Vorgehen anhand eines Mathematikbuches. Dagegen sollten – neben einer inhaltlichen Offenheit resp. Orientierung an einem „echten (Sach-)Problem des Schülers“ (s.o.) – die Methoden, Strategien und Lösungswege frei gegeben werden. Für Peschel bedeutet dies, dass der Mathematikunterricht „sowohl inhaltlich als auch methodisch ganz geöffnet werden“ muss (a.a.O., 122). Die methodische Öffnung skizziert Peschel wie folgt:

Dazu ist aber zunächst überhaupt das Erkennen von Problemen und Zusammenhängen notwendig: das Stellen von (eigenen) Fragen hat auch in der Mathematik eine große Bedeutung, eine Bedeutung, die nur wenige Lehrbücher berücksichtigen bzw. durch ihre Form berücksichtigen können. Um zu Antworten auf diese gestellten Fragen zu kommen, gibt es viele Möglichkeiten, viele Lösungswege und Lösungsstrategien. Hier gilt es für den einzelnen Schüler, den für ihn selbst sinnvollsten Weg experimentierend zu finden, und dann, wenn er seinen eigenen Weg gefunden und verstanden hat, durch den Vergleich mit anderen Vorgehensweisen das effektivste Vorgehen herauszufinden. Das heißt, der Weg zum Lösen eines Problems muss vorrangig vom Schüler selbst ausgehen, er muss bestimmen, welche Veranschaulichungs- und Lösungshilfen ihm dienlich sind. Eine konkrete Vorgabe von außen riskiert das un- oder halbverstandene Übernehmen durch den Suchenden. Hilfen und Impulse sind statthaft, aber sie dürfen den Aufbau eigener Strukturen und Hilfsmittel nicht beeinflussen (2002b, 119).

Peschel sieht die angesprochenen Hilfen bzw. „Stützen“ primär in speziellen „Werkzeugen“, die den Schülern ein individuelles und auf Eigenproduktion ausgerichtete „Mathematik-Treiben“ ermöglichen (Zahlenalbum, Zahlenbuch mit Übungsheften als roter Faden, Mathematikbücher höherer Schuljahre, Matheforscherbuch, Mengentabelle, gleiche Materialien in großer Menge (z.B. farbige Eislöffel, Pfennige ...), Wendepflichtchen und Punktfelder, Taschenrechner und ‚Führerscheine‘ ...) (vgl. a.a.O., 147). Der methodische Umgang mit diesen Werkzeugen ist den Schülern freigestellt. So können sie etwa mit dem Zahlenalbum (auf einer Seite stehen Ziffern bzw. Zahlen und Mengen) „Aufgaben, Situationen, Assoziationen usw. notieren [...]. Ein derartiges Buch können sich die Kinder leicht selber machen, und es kann dann automatisch in ein eigenes Forschungsbuch für ihre Eigenproduktion übergehen“ (a.a.O.).

Unabhängig von der Ideenfindung für die Aufgaben können die Eigenproduktionen sowohl direkt in das eigene Matheforscherbuch als auch in ein eigenes Heft oder auf irgendwelche Blätter notiert werden. In der Regel erfolgt bei den Kindern eine so muntere Eigenproduktion, dass das individuelle Notieren auf irgendein leeres Blatt am sinnvollsten erscheint, denn hier hat man den Freiraum zum Drauflosarbeiten, Ausprobieren, Verwerfen usw. den man – aus Kostengründen – in einem Heft nicht hat (2002b, 151).

Die zur Verfügung gestellten und von den Schülern frei auswählbaren Veranschaulichungsmittel (z.B. die Mengentabelle) müssen ebenfalls eine methodische Vielfalt und verschiedene Lösungswege ermöglichen. Freigegeben wird von Peschel auch die „Schreibrichtung beim Zahlenschreiben“, um so die „Eigenmotorik des Kindes“ nicht einzuschränken. Individuell handelndes Erfinden wird besonders durch „gleiche Materialien in großer Stückzahl“ angeregt (Sortieren, Kombinieren ...). Zu einem stärker strukturierten methodischen Vorgehen leiten dagegen Wendepflichtchen und Punktfelder an. Prinzipiell gilt aber, dass ein „Zwang zur Handlungsorientierung“ oder der verpflichtende Gebrauch von Veranschaulichungsmaterialien, und damit eine methodische Einengung der Schüler, in einem „konstruktivistisch begründeten entdeckenden Lernen“ nicht zielführend sind (vgl. a.a.O., 152ff).

Schüler entwickeln freie Darstellungsformen bei ihren Eigenproduktionen. Dabei werden die zunächst einfachen Aufgabenstellungen im Kopf gelöst und bei komplexeren Aufgaben etwa auf den Rechenstrich (leerer Zahlenstrahl) zurückgegriffen.

Das Lösen von Aufgaben im Kopf wird umso schwieriger, je komplexer die Operationen bzw. je größer die Zahlräume werden. Ab einem gewissen Punkt – der je nach Kind direkt zu Beginn jeglicher Rechenfertigkeit oder auch bei „fast nie“ liegen kann – werden die Kinder beim Lösen von Aufgaben Zwischenschritte einfügen, sich Sachen aufmalen oder Veranschaulichungshilfen benutzen. Hier kommt der Vorteil eines freigegebenen halbschriftlichen Rechnens zum Tragen, denn die Kinder können nicht nur unterschiedlichste Strategien, sondern auch verschiedenste Darstellungsformen erfinden und erproben, ganz so wie es flexibles und kreatives Rechnen erfordert.

Ungeachtet der Akzeptanz der vom einzelnen Schüler gewählten Veranschaulichungshilfe für den eigenen „privaten“ Gebrauch dürfen natürlich sinnvolle Formen als Impulse vom Lehrer oder auch von anderen Schülern eingebracht werden, die allen als Anregung dienen oder sich zur Klassenvereinbarung entwickeln können, wenn sie sich in den gemeinsamen Besprechungsphasen als eine für alle einigermaßen verständliche Veranschaulichungshilfe erweisen. Dies ist also kein Prozess des Lehrens entsprechender Darstellungsformen, sondern ein Einbringen einer Möglichkeit, die von den Kindern individuell oder gemeinsam aufgegriffen, modifiziert oder abgelehnt wird (2002b, 158).

Das für den Erwerb mathematischer Kompetenzen notwendige Üben versteht Peschel im Sinne von „`Ausüben` von Rechenfertigkeiten und mathematischen Überlegungen“ und nicht als „`Einüben` eines bestimmten Verfahrens oder Auswendiglernens bestimmter Aufgaben“ (a.a.O., 159). Individualität und Produktivität stehen auch hier im Vordergrund, wobei den Schülern „Aufgabenformate als Angebot an die Hand“ gegeben werden (z.B. die Zahlenmauer) und eine „Ideenkiste mit `Matherätseln`“ zur Verfügung steht, „durch die Kinder und Lehrer ihren Vorrat an guten Impulsen zum Weiterarbeiten an spannenden Fragestellungen ergänzen“ (a.a.O., 160). Vom Lehrer methodisch vorgegeben ist das stichpunktartige Abfragen bzw. Vortragen von „zu

automatisierenden Inhalten“ (Einspluseins ... Einsdurcheins) im Rahmen der von den Schülern abzulegenden „Führerschein“ (vgl. a.a.O., 159ff).

Einen gewissen Bruch stellt der Übergang von den individuellen „halbschriftlichen Eigenproduktionen der Kinder zu den normierten schriftlichen Rechenverfahren“ dar. „Damit diese Klippe aber nicht dazu führt, den Kindern statt der Freigabe des Rechnens zu früh irgendwelche schriftlichen Techniken des Ziffernrechnens an die Hand zu geben“, hat Peschel einige „Möglichkeiten des Übergangs“ erarbeitet. Da er aber darauf verzichtet, die entsprechenden unterrichtlichen Prozesse zu schildern, sind keine Aussagen zu der (vermutlich eingeschränkten) methodisch-organisatorischen Offenheit für die Schüler möglich (vgl. a.a.O., 163ff).

Große methodische Offenheit zeigt sich wieder auf dem Feld des Sachrechnens, das für Peschel insbesondere im Rahmen von Projekten, Rechengeschichten und dem Sachforscherbuch umgesetzt werden kann. Da er hier konsequent auf Anwendungsorientierung, Sinnstiftung und Eigenproduktion setzt, experimentieren die Schüler ausgiebig, fertigen Skizzen und Zeichnungen an, basteln Körper etc. und entwickeln eigenständige Lösungsstrategien für ihre Problemstellungen. Dies wird unterstützt durch vielfältige Alltagsmaterialien und Werkzeuge (z.B. Geräte zum Messen und Wiegen ...), die im Klassenraum vorhanden sind (vgl. a.a.O., 169ff). Methodisch-organisatorisch weitgehend offen sind auch die von Peschel praktizierten Rechenkonferenzen. Die Schüler sind an ihrer Entstehung, Form und Durchführung beteiligt, sie entscheiden, in welcher Form sie sich einbringen, wie sie ihre Präsentationen gestalten etc. (vgl. a.a.O., 185ff).

Sachunterricht

Ziel des Sachunterrichts ist es (wie oben schon festgestellt), den Schülern ein „verantwortliches, selbstständiges, kompetentes Handeln“ zu ermöglichen, und dies nicht zuletzt angesichts der „Pluralisierung der Lernwege durch die neuen Medien“. Dazu ist es notwendig, dass sich die Schüler einerseits „selbsttätig ihre Lebenswelt“ erschließen, andererseits aber auch „erste Kontakte mit ´wissenschaftlichem Arbeiten“ haben. Die Öffnung gegenüber den Inhalten darf allerdings nicht durch ein verfahrensorientiertes Curriculum mit entsprechenden Vorgaben ersetzt werden. Zwischen diesen beiden Polen ist methodisch-organisatorische Offenheit im Sachunterrichtskonzept von Peschel angesiedelt (vgl. a.a.O., 196).

Vom Ziel der „Handlungsbefähigung“ als „erhabene(s) Ziel der Welterkundung“, die „vom Finden subjektiver oder intersubjektiver Fragestellungen über die Beschaffung und Auswertung von Informationen bis hin zur Reflexion und Aufbereitung von Ergebnissen mit anderen bzw. für andere“ reicht, leitet Peschel die Methodik seines Sachunterrichts ab (vgl. a.a.O., 204).

Wie oben im Kontext der inhaltlichen Offenheit bereits angeführt, steht am Beginn eines solchen Unterrichts die gemeinsame Entwicklung einer „Fragekultur“, die nur im Rahmen einer methodisch-organisatorischen Offenheit entstehen kann: zeitliche Freiräume für die Schüler sowie individuelle und gemeinschaftliche Frage-, Kommunikations- und Anregungsmöglichkeiten besonders im Rahmen von Kreisgesprächen.

Das „Freie Forschen“ stellt die konsequente Weiterentwicklung einer solchen Fragekultur dar. Neben der inhaltlichen ‚Freiheit des Forschens‘ (s.o.) ist auch eine Öffnung von Methode und Organisation des Forschungsprozesses notwendig. Zur Unterstützung sollten den Schülern im Klassen- oder Nebenraum (nicht mehr, aber auch nicht weniger) „Werkzeuge“ (Lupe, Fotoapparat, Kompass, Computer, Sachbücher, Lexika, Bestimmungsbücher, Experimentierbücher, Filme, Diasammlungen, Internetzugang, Modell, Nachbildungen, Karten usw.) zugänglich sein, die zum selbstgesteuerten Probieren und Experimentieren zur Verfügung stehen bzw. herausfordern. Allerdings ist ein „vorsichtig(er)“ Umgang mit Lernkarteien, didaktisierten Materialien, Lernstationen und Werkstätten angeraten, da diese häufig zu einer Fremdsteuerung und im Gefolge einer Einschränkung interessegeleiteten, selbstbestimmten Lernens führen.

Weitere Einsichten in Verständnis und Umsetzung von methodisch-organisatorischer Offenheit, aber auch einer partiellen Begrenzung, bei Peschel ergeben sich über seine Ausführungen zur Art bzw. materiellen Basis der Arbeits-/Lernaktivitäten der Schüler. Der „Großteil“ dieser Aktivitäten war – durchaus im Sinne Peschels – „eher kopflastig“ und weniger „handlungsorientiert“. Er begründet dies zunächst damit, dass offensichtlich „die Kinder gar nicht immer alles ‚handlungsorientiert‘ angehen wollten, sondern ihnen der (frei gewählte) Zugang zu den verschiedenen Themen über Bücher und andere Medien in vielen Fällen lieber war“. Andererseits lag dies vermutlich daran, dass die Ausstattung der Klasse „eher auf Bücher als auf einen riesigen Fundus an Experimentiermaterial ausgerichtet war“ und es auch keine „speziell ausgestattete(n) Arbeits-ecken gab“. Die Schüler konnten zwar immer entsprechende Materialien mitbringen (und taten dies auch), mussten sich aber dann situativ mit ihren Projekten in einer Ecke oder einem anderen Raum einrichten (vgl. a.a.O., 218).

Den weitgehenden Verzicht auf Materialien begründet Peschel auch mit seinem Lernverständnis. Er möchte verhindern – was er offensichtlich in nicht vom ihm unterrichteten Klassen beobachtet hat – dass Schüler Materialien zum „Herumspielen“ oder „als Überbrückung von Langeweile“ nutzen (a.a.O., 218f):

Da sich bei uns ja wirklich jedes Kind auf Grund der fehlenden Vorgaben und Aufträge jeden Tag aufs Neue für oder gegen das Lernen entscheiden musste, wollte ich diese Fluchtmöglichkeit in eine reproduktive Beschäftigung bzw. in belangloses Tun nicht gleichberechtigt neben dem hohen Anspruch der selbständigen Erstellung von Eigenproduktionen bzw. Vorträgen stehen haben. Wenn sich jemand nicht für das Lernen entschied, war das vollkommen korrekt, aber er sollte sich dann nicht selber etwas vormachen können. Etwas, was die Kinder wohl auch so sahen, denn ähnliche Situationen, in denen Kinder sich z.B. im Unterricht vorwiegend mit Computerspielen beschäftigten, wurden ganz demokratisch und fast einstimmig von den Kindern in die Pause verlegt [...].

Natürlich greift diese Begründung zu kurz und ist eine rein subjektive. Zu Grunde liegt ihr meine eigene Grenze für Offenheit, die für mich als Lehrer noch greifbar, vertretbar und begründbar sein muss – und mich so vor einem Laissezfaire-Unterricht schützt. Für mich war die Grenze da erreicht, wo Handlungen nicht mehr durchschaubar waren – für mich oder den einzelnen Schüler. Ich wollte schon wissen, was los war, und nicht von undurchsichtigen oder nicht einschätzbaren Aktionen abhängig werden. Vielleicht ist das vergleichbar mit dem Unterbinden von Beschäftigungen mit „Drogencharakter“, wie ihn u.U. Fernsehen, Video und Computerspiele ausüben können, wenn die ihnen innewohnende Faszination jedes Mal

besiegt werden muss, um Abstand zu ihnen zu gewinnen. Diesen Konflikt wollte ich uns allen ersparen, so dass jederzeit Material besorgt und mitgebracht werden konnte, aber nicht schon von sich aus in der Klasse war (bis auf Werkzeuge wie handwerkliche Gerätschaften, Gartengeräte, Lupen, Spiegel usw.). Es kann sein, dass ich den Kindern so viele fruchtbare praktische Erfahrungen genommen habe. Es kann aber auch sein, dass ihnen so erst die Konzentration auf das Wesentliche ermöglicht wurde. Hier muss jeder Lehrer unbedingt selbst Erfahrungen sammeln, inwieweit er wie kompensatorisch auf was reagieren will (2002b, 219).

Eine besondere Form von methodisch-organisatorischer Offenheit zeigt sich ebenfalls in der „Vortragskultur“, die sich allmählich aus dem „Vorstellen der Unterrichtstätigkeiten des Tages bzw. der letzten Zeit [...] immer mehr zur Präsentation bestimmter Themenvorträge, die die Kinder alleine oder in Kleingruppen erarbeitet“ hatten, wandelte. Die Schüler erreichen hier nach Einschätzung Peschels eine erstaunliche Qualität (a.a.O., 215ff).

Mit Hilfe der in der Klasse bzw. Schule vorhandenen Materialien und Werkzeugen konnten sie Plakate für ihre Vorträge gestalten, am Computer Texte immer wieder ergänzen und überarbeiten, zur Veranschaulichung auf Modelle zurückgreifen, selbst Fotos, Dias und Folien ergänzen usw. Regeln für die Art und Weise, in der die Vorträge gehalten werden sollten, gab es nicht: Genauso wie beim Präsentieren eigener Geschichten oder Rechenaufgaben war neben dem kontinuierlichen Austausch der Kinder beim Entstehen der Produkte letztendlich der gemeinsame Sitzkreis das Gremium, das alle zur Prüfung der Inhalte und der methodischen bzw. medialen Vorgehensweise der Kinder aufforderte.

Hier gab es ein Feedback auf Art und Form der Präsentation, auf den Sinn oder Unsinn der verwendeten Medien, auf Reihenfolge der Inhalte und Layout der Bilder und Plakate usw. Die Zuhörer versuchten auf Unklarheiten hinzuweisen, stellten weiterführende Fragen, wiesen auf Ungereimtheiten hin usw. So bewährten sich im Laufe der Zeit bestimmte Vorgehensweisen, während andere sich zumindest für bestimmte Themen oder Kinder – als eher ungeeignet erwiesen. Als „Grundgerüst“ des Vorgehens kristallisierte sich im Laufe der Zeit eine Vorgehensweise heraus, bei der die Kinder sich durch die Nutzung verschiedener Quellen (meist Bücher) Informationen zum Thema zusammenstellten, Sinn und Unsinn einzelner Teilthemen abwägten und das Thema dann aufbereiteten. Schnell wurde den Kindern auch der Unterschied zwischen verschiedenen Vortragsarten (fremden Text ablesen, eigenen Text vorlesen, Stichwortvortrag, ganz freier Vortrag) klar, weil sie z.B. das Vorlesen eines abgeschriebenen fremden Textes alle sehr ermüdend und nicht gewinnbringend fanden, während freie Vorträge immer eine begeisterte Zuhörerschaft hatten. Entsprechend setzten sich solche Präsentationsformen dann auch durch (2002b, 216f).

Peschel thematisiert einen weiteren (sicher strittigen) Aspekt von Offenheit seines Konzepts bzw. seines Unterrichts:

An dieser Stelle sei dafür plädiert, den irrwitzigen Grundsatz „Arbeiten müssen beendet werden“ mit Vorsicht zu genießen. Vielleicht spielt er – aus disziplinären Gründen? – im traditionellen Unterricht eine Rolle, im Offenen Unterricht macht er keinen Sinn, denn jeder muss natürlich das Recht haben, Fehler zu machen, Sachen ausprobieren zu können, Vorhaben revidieren zu dürfen oder ganz von ihnen absehen zu können. Und Kinder, die in dieser Hinsicht eher fähig sind, lernen die Begeisterung für die Sache wahrscheinlich in den seltensten Fällen durch einen Erledigungszwang. Der alles beginnende und nichts beendende ‚Chaot‘ ist mir noch in keiner Klasse Offenen Unterrichts begegnet – dafür aber durchweg Kinder, die genau wussten, welche Sachen es wert waren, fortgeführt zu werden und welche nicht (2002b, 214).

Dass Peschel aber nicht ein (nur) lustbetontes Arbeiten der Kinder intendiert, sondern sehr wohl darauf achtet (im Gegensatz zu seiner obigen Darstellung), dass diese nicht immer nur Arbeiten beginnen und dann liegen lassen, wird an anderen Stellen deutlich. In einigen Fällen fordert er einzelne Schüler über die 'Privat-Zeugnisse' auf, begonnene Arbeiten „durchzuziehen“ (2003b, 422) und nichts anderes zu machen, bis sie eine geplante Sache „auch geschafft“ haben (a.a.O., 464). Einem anderen Schüler schreibt er: „Oft muss man dich aber immer wieder an das erinnern, was du tun wolltest oder man muss neben dir sitzen, damit du nicht dauernd wieder aufhörst“ (a.a.O., 452).

Wie schon in den Bereichen Sprache und Mathematikunterricht ergeben sich Aspekte von Offenheit auch bei der Bewertung der Schülerleistungen. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Schülervoraussetzungen und der offenen Gestaltung des Unterrichts kann es für Peschel „keine allgemeingültigen Beurteilungsregeln oder -rezepte geben“, vielmehr sollte „gerade hier die Selbstbewertungskompetenz der Schüler gefördert“ werden (Peschel 2002b, 224).

Die Vielfalt der Themen, Methoden und Darstellungsformen, die sehr viele subjektive Beurteilungsvarianten zulassen, können dann als produktives Kapital zur Auseinandersetzung dienen. [...]

Eine gute Möglichkeit, zu einer solchen „Bewertungskultur“ zu kommen, ist das schon oben beschriebene (freiwillige) Vorstellen von Arbeitsergebnissen im Sitzkreis. Dort können Vorträge gehalten werden, zu denen die anderen Kinder dann weitergehende Fragen stellen bzw. im Gespräch eventuelle Unklarheiten beseitigen, es können Modelle und Anschauungsobjekte vorgestellt werden, es können andere Kinder in das eigene Projekt oder den Vortrag einbezogen werden. Innerhalb dieser Aktivitäten bekommen alle Beteiligten einen Eindruck von der erbrachten Leistung, der dann innerhalb einer Diskussion erweitert und überprüft werden kann – unter Leitung des Kindes, das sich benoten lassen will. Auch hier ist – wie auch bei der gegenseitigen Bewertung der Schüler in anderen Fächern – in der Regel ein hohes Maß an individueller Bewertungskompetenz festzustellen: die Kinder können sehr wohl die Leistung eines Kindes im Rahmen seiner Möglichkeiten einschätzen, so dass auch „schwächere“ Kinder gute Erfolge mit ihren Produkten und Ausführungen erzielen.

Für den Lehrer ergibt sich durch das produktorientierte Arbeiten der Kinder genügend Stoff für eine differenzierte Verbalbeurteilung, die weitaus aussagekräftiger erscheint als ein solches, nicht aussagekräftiges Testergebnis wie das schon oben erwähnte, bei dem die Noten im Prinzip schon vorher feststehen. Auch die Einstufung in eine bestimmte Notenkategorie – wenn es denn unbedingt sein muss – kann durch die gemeinsame Bewertungsfindung im Kreis bzw. die der Notendiskussion in der Klasse transparenter und allgemein akzeptierter erfolgen – was natürlich für alle Fächer gilt (2002b, 224f).

Abschließend werden zwei Beispiele einer Notenfindung (durch eine Besucherin in Peschels Unterricht dokumentiert) sowie die diesbzgl. Reflexionen Peschels wiedergegeben. Dabei werden einige der obigen Aussagen relativiert. Es deutet sich einerseits die Offenheit des Verfahrens an sowie das Selbstbewusstsein der Schüler, andererseits aber auch die ambivalente (Gruppen-)Dynamik, die ein solches Verfahren entwickeln kann, Zweifel an den Bewertungskompetenzen der Schüler, die Schwierigkeit ohne abgestimmte/geklärte Kriterien zu einer Bewertung im Konsens zu kommen, die Problematik einer möglichen Sympathie oder Antipathie zwischen Schülern und die Einflussnahme des Lehrers. Offen bleibt in dieser Darstellung (Dokumentation der

Besucherin und Peschels Kommentar), welche Bewertung, in welcher Form Eingang in die Zeugnisnote gefunden hat.

Nach dem anschließenden Vortrag einer Schülerin über das Thema Wölfe erfolgt erhebliche Kritik von Seiten der Kinder („Du hattest keine Ahnung davon.“). Es wird eine Note im Bereich von 4 vorgeschlagen. Daraufhin bringt sich der Lehrer ein:

„Also irgendwo habt ihr natürlich Recht, so im Zusammenhang mit den anderen Vorträgen. Was ich im Kopf hab ist einfach, dass Eveline letztes Mal auch noch nicht gehalten hat und dass das mit einer der ersten Vorträge von ihr ist. Und dass ich das Klasse fand, dass sie das selber halt angegangen ist und auch so durchgezogen hat, genau wie Irina auch.“

Es folgen Einwände der Kinder bezüglich der Qualität des Vortrags. Der Lehrer nimmt dazu Stellung:

Lehrer: „Aber sie haben sich aufgemacht und statt Barbiepuppen-Streicheln haben sie Vorträge gemacht, das finde ich schon mal super. Und wie gesagt, Eveline hat letztes Mal schon nicht richtig die Kurve gekriegt zu den Vorträgen. Und wir haben auch bei den anderen Kindern, die das das erste Mal so gemacht haben und das war nicht so toll, und die haben sich drangesetzt, haben wir dann auch ein bisschen besser bewertet.“

Schülerin: „Wir haben immer gesagt, ‚mach mal‘, Eveline hat immer gesagt, ‚nachher‘!“

Der Lehrer sagt, er persönlich würde Eveline von einer 4+ auf ein 3- rutschen lassen, weil Eveline es alleine so hingekriegt hat, dass sie einen Vortrag zeigen konnte. Trotzdem stimmen die Kinder sogar eine 4- für den Vortrag ab. Die auswertende Hospitantin vermerkt diesbezüglich, dass sie zwar manchmal den Eindruck hatte, dass sich Kinder auch an der Benotung des Lehrers orientieren würden, die Diskussion und Abstimmung bezüglich Evelins Note aber gegen diese Vermutung sprechen würde. Man kann das Verhalten der Kinder aber differenzierter betrachten: Anzunehmen ist eher, dass sich die Kinder in den Fällen, wo sie sich persönlich unsicher bezüglich der richtigen Benotung sind, den Lehrer als Experten oder als Orientierung nutzen, eine solche Hilfe aber nicht benötigen, wenn sie sich schon eine bestimmte Meinung gebildet haben. [...]

Nach der Beendigung des Vortrags am folgenden Tag wird die Benotung diskutiert. Die Kinder äußern sich im Hinblick auf die Note 1 oder 1-. Als der Lehrer gefragt wird, führt er aus:

Lehrer: „Ich sag mal was, was ich jetzt Lehrern dazu sagen würde, die diese Stunden halten, weil du hast es fast wie eine ganze Schulstunde so gehalten. Also einmal hast du gute Sachen ausgesucht, die du dann gemacht hast. Ein paar Sachen hast du doppelt gemacht, d.h. das zum Schluss war schon mal dasselbe wie am Anfang. Und zum Schluss hätte ich es so gemacht, dass du vielleicht schon so mögliche Sachen irgendwie auf Kärtchen gehabt hättest, dann hätte es nicht so lange gedauert mit dem Reinschreiben. Bei so ein paar Stellen kam es mir so vor, dass du dich nicht richtig vorbereitet hast. Das passiert Lehrern aber auch so. Ich finde gut, dass du es so angegangen bist, aber mir wäre lieber gewesen, du hättest dir ein Thema rausgesucht und das intensiver gemacht.“

Mehrere Kinder rufen laut (und genervt): „Die Note!“

Lehrer: „Ich kann doch erst mal selber für mich überlegen, sonst sag ich gar keine Note! Ich muss mir das auch ausdenken! Ich finde es gut, dass du das so gemacht und in Angriff genommen hast, aber ich fand ein paar Sachen schwach, wahrscheinlich würde ich so 2-3 sagen!“

Die Beobachterin vermerkt in ihrem Auswertungskommentar: „Die Kinder sind bestürzt über diese Bewertung!“ Trotzdem ergibt sich bei der nun folgenden Abstimmung statt der vorher ins Auge gefassten Bewertung 1 oder 1- nun eine Note von 2-3. Das würde wiederum dafür sprechen, dass die Kinder sich in diesem Fall doch wieder stärker am Lehrer orientieren – oder aber auch seine Kritik (an der in der Klasse nicht unbeliebten Schülerin) nachvollziehen konnten (Peschel 2003b, 527ff).

Integration der übrigen Fächer

Methodisch-organisatorische Offenheit ist in den Fächern Kunst und Musik weitgehend mit der inhaltlichen Offenheit verwoben (s.o.) und ergibt sich insbesondere in den vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten für die Schüler. So stehen ihnen im Sinne von Kunstateliers zum individuell freigestellten „Zeichnen und Malen, Plastizieren und Bauen, [...] Bilden und Ausgestalten“ etc. „diverse Papiersorten [...], Farben, Modelliermassen, Textilien, Werkmaterialien, Werkzeuge“ etc. zur Verfügung. Wenn auch eingeschränkt (nicht zuletzt aus akustischen Gründen) haben die Schüler auch Möglichkeiten für eigenständige musikalische Gestaltungen und der individuellen Aneignung von basalen instrumental-fähigkeiten (vgl. Peschel 2002b, 228ff).

Der Sportunterricht eröffnet Möglichkeiten methodisch-organisatorischer Eigenständigkeit, „in dem die Kinder in der Turnhalle frei auf Geräte, Übungen und Spiele zugreifen“ können, Übungen für sich und andere kreieren, Stationen aufbauen etc. Weitgehend werden auch Abläufe, Organisation und Regeln in die Hand der Kinder gegeben (vgl. a.a.O., 232ff).

Im Religionsunterricht ergeben sich methodisch-organisatorische Gestaltungsräume für die Schüler wie etwa auf den Feldern des Sprach- und des Sachunterrichts, wenn auf Materialien zurückgegriffen wird (Bücher, Lexika), eigenständige Texte und Plakate entstehen sowie selbstverantwortete Präsentationen vorbereitet und durchgeführt werden (vgl. a.a.O., 236ff).

Die Möglichkeiten einer methodisch-organisatorischen Öffnung des Fremdsprachenunterrichts sind nach der Einschätzung von Peschel eher bescheiden. Sie ergeben sich bei unterschiedlichen sprachlichen Gestaltungsformen etwa bei fremdsprachigen Rollenspielen, Simulationen von Alltagssituationen und Theaterstücken sowie in Ausnahmen im Rahmen von Text- und Bildgestaltung (vgl. a.a.O., 238ff).

Sehr viele methodisch-organisatorische Gestaltungsmöglichkeiten für alle Fächerbereiche bietet die eigenständige Nutzung des Computers bzw. entsprechender Software im Sinne eines „Werkzeugs“. Einen ausdrücklichen Computerunterricht gibt es bei Peschel nicht. Die Schüler können ihre Eigenproduktionen individuell vor allem durch Textverarbeitungsprogramme optimieren und so insgesamt ihre methodischen Kompetenzen erweitern:

- Die graphische Gestaltung von Texten, die Kombination von Text und Bild, teilweise von Text, Bild und Ton ist relativ einfach und auch nach längerem Probieren ohne Qualitätsverlust möglich.
- Das Sammeln, Ordnen und Ergänzen von Texten, Wörtern, Listen, Übersichten usw. ist ohne die Probleme möglich, die ein späteres Einfügen von Daten in einen festen Text sonst mit sich bringt. Darüber hinaus kann der Computer Ordnungs- und Sortieraufgaben übernehmen und so zum weiteren Erforschen anregen (z.B. das Sortieren von Wörtern nach bestimmten Phänomenen o.Ä.). Zentral abgelegte Listen lassen sich von jedem direkt einsehen, ergänzen und pflegen (a.a.O., 242).

5.3.2.2.3 Soziale Dimension: Offenheit des Unterrichts für die (Mit-)Bestimmung/Beteiligung/Auswahl der Schüler an/von sozialen Kontakten und Erfahrungen

Mit der Schüler-„Selbstregierung“ als wesentlichem Element einer reformierten Sozialerziehung im Konzept Peschels haben wir uns bereits ausführlich beschäftigt (s. Kap. 5.2.2.1.3). Dabei wurde deutlich, dass Peschel eine umfassende (Mit-)Bestimmung aller sozial relevanten Momente von Schulleben und Unterricht durch die Schüler intendiert. Daraus und seinem Verzicht auf „Unterricht“ (Aufteilung in Fächer, Vorgabe von Unterrichtsformen, -methoden, -phasen) ergibt sich eine weitgehende soziale Offenheit im gesamten Miteinander eines Schulvormittags:

Der offene Raum, der mögliche Platzwechsel, die jederzeit mögliche Kontaktaufnahme usw. bedingen zusammen mit den zeitlich großzügig bemessenen Kreisphasen einen intensiven sozialen und kommunikativen Austausch untereinander, der nicht extra inszeniert werden muss, sondern auf ganz natürliche Weise erfolgt. Wer eine Sache besser einzeln erarbeiten kann, macht das, wer ein Projekt mit anderen vorhat, macht das. Die Sozialformen passen sich den Schülern und den Sachen an, nicht etwa umgekehrt (a.a.O., 42).

In seinen Grundsätzen formuliert Peschel dies wie folgt¹:

Soziale Öffnung – Öffnung zu Mitbestimmung, Demokratie und [...] Austausch

- Die Regulierung der Gemeinschaft wird frei gegeben, d.h. Regeln, Austausch, Klassenleben etc. richten sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, sie sind prozessual und können jederzeit in entsprechenden Verfahren angepasst bzw. geändert werden; als organisatorisches Hilfsmittel hat sich hier die Versammlung der Klasse oder Einzelner im Sitzkreis bewährt.
- Die Wahl der Arbeits- und Sozialform richtet sich nach den Anforderungen der Arbeit / der Lernenden, nicht nach einer fremd vorgegebenen Zuweisung, es lassen sich die verschiedensten Kombinationen und Rhythmen vorstellen (2002b, 38).

Insgesamt ergibt sich aus dem Ansatz Peschels und seinen Ausführungen zu seinem Unterricht eine weitgehend vergleichbare soziale Offenheit in allen fächerbezogenen Arbeitsbereichen/-phasen.² Lediglich einige wenige Spezifika werden daher hier exemplarisch angeführt.

Eine besondere Bedeutung kommt der täglichen „Zusammenkunft im ‚Kreis‘“ als Gegenpol zur „zentrifugalen Tendenz“ selbstgesteuerten, individuellen Lernens“ zu, indem sie (u.a.)

- Gruppenarbeitsprozesse fördert, weil gemeinsame Absprachen und Ideenfindungen schnell und effektiv möglich sind;
- soziales Lernen fördert, da die Klasse schnell, unkompliziert und selbstverständlich in alltägliche Problemlösungsprozesse einbezogen werden kann;
- als demokratische Versammlung die Gleichberechtigung aller Anwesenden untermauert und sie so zu einer Gemeinschaft macht;
- die Verantwortung des Einzelnen als Teil einer Gemeinschaft anspricht (a.a.O., 47).

¹ Dabei subsumiert er, im Gegensatz zu unserer Darstellung, die Wahl der Sozialform (zweiter Spiegelstrich) unter die organisatorische Öffnung.

² Die für die anderen Dimensionen von Offenheit bereits gemachte Einschränkung, wonach fehlende Einblicke in die Mikrostruktur des Unterrichts eine Einschätzung der realisierten Offenheit nur bedingt erlauben, gilt auch hier.

Im Anfangssprachunterricht helfen und ergänzen sich die Schüler gegenseitig, etwa beim Umgang bzw. Erstellen einer (eigenen) Buchstabentabelle, indem sie „fehlende Buchstaben bzw. Laute und Anlautbilder [...] durch den Austausch mit anderen herausfinden und einfügen“ (a.a.O., 57).

Beim Freien Schreiben wird zwar eine Eigenproduktion jedes einzelnen Kindes intendiert, trotzdem gibt es die Möglichkeit, dass sich Schüler zusammentun und gemeinsam eine Geschichte oder einen Sachtext erarbeiten, sich gegenseitig „spannende oder interessante Passagen aus Büchern“ diktieren oder sich helfen bzw. helfen lassen (a.a.O., 72)

Der Mathematikunterricht ermöglicht soziale Offenheit für die Schüler – neben den üblichen Formen des Miteinanders, Austauschs und gegenseitigen Helfens – besonders durch soziale Optionen im Rahmen der Rechenkonferenzen. In diesem Zusammenhang macht Peschel aber auf einen prinzipiellen Sachverhalt aufmerksam, den er in seinen Grundsätzen bereits angedeutet hatte und der letztlich für seine gesamte Arbeit zutrifft:

Der Druck vorgegebener Zeiten fällt genauso weg wie die Vorgabe, unbedingt mit anderen zusammenarbeiten zu müssen. Unserer Meinung nach sollte sich die Kooperation mit anderen Menschen aus der Sache heraus ergeben und nicht aufgezwungen werden. Teamwork macht bestimmt an manchen Stellen Sinn, aber wenn man genau hinsieht, lassen sich auch viele Sachen in Eigeninitiative genauso gut, wenn nicht sogar besser lösen. Der Einbezug der Gruppe erfolgt automatisch und zwanglos dann, wenn der Bedarf auftaucht – spätestens in den gemeinsamen Besprechungen im Sitzkreis (a.a.O., 188).

Für den Sachunterricht führt Peschel ausdrücklich als Ziel (u.a.) das soziale Lernen auf. Dabei geht es inhaltlich darum, das Recht jedes Einzelnen auf „eigene Sichtweisen und Lebensbestimmung“ anzuerkennen und sich im Sinne eines „ethischen Bildungsbegriff(s) [...] menschliche Qualitäten wie Kritik- und Selbstkritikfähigkeit, Argumentationsvermögen und Empathie, also die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen zu können“, anzueignen (a.a.O., 194f). Um dies zu erreichen, sind auf der Verfahrensseite offene soziale Strukturen, also eigenständige und selbstverantwortete Austausch-, Klärungs- und Verständigungsprozesse im Unterrichtsalltag notwendig. In den Kernbereichen des sachunterrichtlichen Arbeitens/Lernens der Schüler (Fragekultur, Freies Forschen, Projekte, Präsentationen) stehen ihnen die verschiedenen Sozialformen und Erfahrungsräume offen und werden auch umfänglich genutzt.

Im Sportunterricht ergeben sich für Peschel ebenfalls besondere Möglichkeiten der sozialen Offenheit. Dabei sieht er die „notwendigen Abstimmungen als Paradebeispiel für demokratische Verfahren, bei denen man einerseits lernen muss, die eigenen momentanen Bedürfnisse zurückzustellen, andererseits aber auch Wege und Möglichkeiten der Vereinbarkeit finden muss (z.B. ein räumliches Ausweichen einer bestimmten Gruppe oder ein zeitliches Nacheinander von Aktionen als alle befriedigender Kompromiss“ (a.a.O., 234).

5.3.2.3 Zusammenfassung

In den beiden letzten Unterkapiteln haben wir die Konzepte und den Unterricht von Frau Esser und Falko Peschel bzgl. der unterrichtlichen Offenheit untersucht.¹ Frau Essers Ansatz steht exemplarisch für eine gemäßigte und häufiger praktizierte situationsorientierte Öffnung, Peschel dagegen für das Konzept einer „konsequenten“ bzw. „radikalen“ Öffnung. Damit wollten wir das mögliche Spektrum konzeptioneller und realisierter unterrichtlicher Offenheit aufzeigen. Denn immerhin vertritt Peschel in der Literatur zurzeit das am weitesten geöffnete Modell eines offenen Unterrichts.

Als besondere Schwierigkeit ergab sich bei der Analyse, dass die peschelschen Publikationen lediglich vereinzelte Einblicke in die Mikrostruktur des Unterrichts gewähren. Diese Einsichten wären aber notwendig gewesen, um die tatsächlich für die Schüler bestehende Offenheit adäquat einschätzen zu können. Daraus folgte, dass unsere Analyse in zahlreichen Details unter einer entsprechenden Einschränkung stand.

Trotz dieser Einschränkung besteht ein wichtiges Ergebnis unserer Untersuchung in der Feststellung, dass auch Peschel weder in seiner Konzeption noch in seiner Unterrichtspraxis eine radikale Offenheit im Sinne einer ‚Totalkonzeption‘ vorsieht, sondern letztendlich auch ein ‚Situationskonzept‘ wie Frau Esser vertritt.

Es zeigt sich insgesamt, dass das Spektrum situationsorientierter Offenheit enorm ist. Dabei gibt es Übereinstimmungen (etwa in der Einschätzung begrenzter Offenheit im Fremdsprachenunterricht), es zeigen sich aber auch zahlreiche Situationen, die die Frage nach einer Offenheit oder Nicht-Offenheit provozieren und von Frau Esser und Falko Peschel sehr unterschiedlich gewertet und teilweise diametral entgegengesetzte Schlussfolgerungen daraus abgeleitet werden. Beispielhaft kann dies an der jeweiligen Grundkonzeption des Mathematikunterrichts aufgezeigt werden: Beide kommen übereinstimmend zu dem – auch in der fachwissenschaftlichen Literatur völlig unumstrittenen – Faktum, dass die Mathematik durch eine Systematik mit aufeinander aufbauenden Elementen gekennzeichnet ist (Peschel spricht von einem „eingebauten Lehrgang“). Frau Esser folgert daraus, dass sie den Schülern auf der Grundsatzebene der Inhalte keine (Mit-)Entscheidungen einräumen kann, da die thematische Reihenfolge einzuhalten ist. Für Peschel sorgt dagegen der ‚eingebaute Lehrgang‘ der Mathematik „von sich aus für die notwendige Strukturierung“, gleichsam automatisch für ein adäquates Vorgehen der Schüler, sodass der Unterricht inhaltlich „ganz geöffnet“ werden kann bzw. für ein verstehendes Durchdringen ganz geöffnet werden muss (Peschel 2002b, 122f).

An diesem Beispiel des Mathematikunterrichts lässt sich zudem ein Sachverhalt aufzeigen, der beide Ansätze grundsätzlich auch über dieses Fach hinaus voneinander unterscheidet. Während Frau Esser auf der konzeptionellen Ebene eher zurückhaltend ist und einer inhaltlichen Öffnung widerspricht (s.o.), räumt sie im Unterricht bspw. einzelnen Schülern ein, den gesamten Zahlenraum eines Schuljahres in acht Wochen selbständig und unabhängig von den Klassenthemen zu erarbeiten oder Schüler operieren eigenständig in Zahlenräumen, die bis dahin nicht Thema des Unterrichts

¹ Bezogen auf Frau Esser handelt es sich dabei lediglich um eine Zusammenfassung, da die Einzelfallanalyse als einer von zwei Schwerpunkten der Arbeit bereits in Kapitel 4 erfolgte.

gewesen sind. Peschel dagegen fordert auf der konzeptionellen Ebene, dass der Unterricht „ganz geöffnet“ wird (s.o.), behält sich aber für die Unterrichtspraxis vor einzugreifen, wenn „sich wichtige Bereiche [...] nicht rechtzeitig von alleine zeigen“, ein „paar Inhalte [...] als direkte oder indirekte Lehrerimpulse“ einzubringen und durch Beobachtungen etc. der Kinder den „richtige(n) Zeitpunkt zum Hinweis auf eigene Erprobungen in Richtung ‚Normalverfahren‘“ zu erkennen (a.a.O., 138ff). Zudem schränkt Peschel partiell die Offenheit einzelner Schüler durch indirekte Maßnahmen (etwa die ‚Privat-Zeugnisse‘) ein.

Wenngleich diese Muster nicht auf allen Unterrichtsfeldern erkennbar werden, so lässt sich doch folgende Tendenz charakterisieren: Frau Esser denkt eher vom nicht-offenen Unterricht her und fragt, wo sie diesen öffnen kann. Falko Peschel denkt dagegen eher vom offenen Unterricht her und fragt, wo er diese Offenheit einschränken muss.

Durch diese ‚gegenläufige Bewegung‘ erfolgt zwar eine Annäherung beider Ansätze auf der Ebene der unterrichtlichen Realisierung, gleichwohl bleibt aber vermutlich ein erheblicher Unterschied im Grad der Offenheit bestehen: Die Öffnung bei Falko Peschel geht, so weit es in seinen Publikationen erkennbar wird, deutlich weiter als bei Frau Esser, ist aber keineswegs „konsequent offen“.¹

In der folgenden tabellarischen Zusammenfassung realisierter und potentieller unterrichtlicher Offenheit werden beide Ansätze zusammengeführt und ergeben ein enormes Spektrum. Da beide Ansätze in einer gewissen Weise exemplarisch sind (s.o.), weist die folgende Auflistung auf die prinzipiellen Möglichkeiten von Offenheit im Unterricht hin, die von einer Mehrheit der (Grundschul-)LehrerInnen (s. 2.4.1) in sehr unterschiedlicher Ausprägung realisiert werden.

a) Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension inhaltliche Offenheit im Unterricht** ergeben sich:

in unterschiedlichen Unterrichtsformen²

Facetten	Aspekte
inhaltliche Offenheit im Rahmen der tägl. Gleitzeit durch	<ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungsmöglichkeiten für o. gegen eine inhaltl. Beschäftigung überhaupt - Wahlmöglichkeiten für einen unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Inhalt - Wahlmöglichkeiten einer konkreten Fachbezogenheit - Option zur Fortsetzung einer begonnenen Arbeit - Möglichkeiten einer eigenständigen Bearbeitung eines durch Materialien/Medien angebotenen Themas (z.B. Englischprogramm für den PC)
inhaltliche Offenheit im Rahmen des WPs durch	<ul style="list-style-type: none"> - Mitbestimmung einzelner kollektiver Gesamtthemen (mit Entwicklung der Schüler zunehmend) - Wahlmöglichkeit einzelner individueller Gesamtthemen (mit Entwicklung der Schüler zunehmend) - Option für indiv. Themen im (permanenten) Wahlbereich (10-30% des WPs) - Einfluss auf kollektive Unterthemen/Schwerpunkte (über Ideensammlung im

¹ Wir weisen noch einmal deutlich darauf hin, dass wir diese unterschiedliche Offenheit nicht einsortieren in adäquat oder unangemessen und schon gar nicht bewerten im Sinne eines erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Unterrichts, nicht zuletzt weil es für ein solches Vorgehen keine gesicherten Erkenntnisse bzw. Kriterien gibt (s. Kap. 2).

² Da es bei Peschel keinen Unterricht gibt, entfallen bei ihm auch die verschiedenen Unterrichtsformen. Wir fassen daher hier lediglich die Facetten und Aspekte aus dem Unterricht von Frau Esser zusammen.

	Rahmen der Gesamthemeneröffnung etc.) - Option für individuelle Unterthemen/Schwerpunkte (z.B. Schwerpunkte beim Gesamtthema Wald: Tiere, Bäume, Förster etc. mit Geschichten, Vorträgen, Karteiarbeit, Übungsaufg. etc.)
inhaltliche Offenheit im Rahmen von Stationsarbeit durch	- Mitbestimmung einzelner kollektiver Unterthemen für Stationen zu einem Gesamtthema - Einflussmöglichkeiten auf einzelne kollektive Unterthemen durch eigenständigen Aufbau von Stationen zu einem Gesamtthema (z.B. im Religionsunterricht) - Einflussmöglichkeiten auf einzelne kollektive Unterthemen durch Veränderung vorgegebener Stationen (z.B. im Sportunterricht) - Auswahl von Stationen zur individuellen Schwerpunktbildung innerhalb einer Gesamtthematik
inhaltliche Offenheit im Rahmen von Projekten durch	- Mitbestimmung einzelner Projektthemen als Projektinitiative - gemeinsame Planung u. Durchführung inhaltlicher Ausgestaltung eines Projektes - Wahlmöglichkeiten individueller thematischer Schwerpunkte im Rahmen eines Projektes - Wahlmöglichkeiten individueller fächerbezogener Schwerpunkte im Rahmen eines Projektes
inhaltliche Offenheit im Rahmen von Gesprächskreisen durch	- Optionen für eine inhaltliche Beteiligung überhaupt - Initiativmöglichkeiten für thematische Gesprächskreise - Beteiligungsmöglichkeit an inhaltlichen Schwerpunkten, die andere Schüler eingebracht haben - Möglichkeiten zum Einbringen eigener Themen/Schwerpunkte
inhaltliche Offenheit im Rahmen von meth.-organ. nicht offenen U-Formen durch	- Vorschläge zu einzelnen Unterthemen/Schwerpunkten einer Gesamtthematik (z.B. ein gemeinsamer Waldgang mit dem Förster bei dem vorgeg. Thema Wald) - Mitbestimmung einzelner Aspekte durch Einbringen von Büchern, Medien, Materialien - Mitbestimmung einzelner Aspekte durch Einbringen von Spezial-/Expertenkompetenzen - Mitgestaltung einzelner (Rechen-)Strategien in Frontalphasen an der Tafel etc. - Wahlmöglichkeiten von Aufgaben/Schwerpunkten in nicht offener Einzel-/Partnerarbeit - Einfluss auf (inhaltliche) Gestaltungselemente bei Rollenspielen und Theateraufführungen

Tabelle (25): Realisierte und potentielle inhaltliche Offenheit in unterschiedlichen Unterrichtsformen

in den unterschiedlichen Fächern¹

Facetten	Aspekte
inhaltliche Offenheit im Rahmen des Religionsunterrichts durch	- Raum für individuelle und gemeinsame Erfahrungen, Ängste und Hoffnungen der Schüler - Zeit, Raum und Atmosphäre für Kinderfragen nach Gott, Tod und Auferstehung, Liebe, Glaube, Himmel etc. als Brücke zur Lebenswirklichkeit der Kinder - Zeit, Raum und Atmosphäre für Feste und Feiern verschiedener Religionsgemeinschaften - Möglichkeiten einer individuellen Auseinandersetzung und Aneignung mit/von (zumeist) biblische Texten und deren Aussagen - Einbringen individueller oder gemeinsamer Interessen und Schwerpunkte im

¹ Wir übernehmen hier die bei Frau Esser ermittelte Reihenfolge.

	<p>Rahmen der Beteiligung an der Planung des Unterrichts bei zumeist vorgegebenen Gesamtthemen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeit, im Rahmen von Proj. relig. Themen vorzuschlagen bzw. zu wählen - das Bemühen der Lehrperson, dogmatische(n) Positionen zu vermeiden und entgegenzuwirken - Besuch verschiedener kirchlicher/religiöser Räume (Kirchen, Gemeindehäuser, Moscheen)
<p>inhaltliche Offenheit im Rahmen des Sachunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (partielle) Initiativ- und Wahlmöglichkeiten individueller u. kollektiver Gesamtthemen/Problemstellungen - nahezu uneingeschränkte Möglichkeiten für inhaltliche Initiativen, Entscheidungen, Schwerpunktbildung, thematische Ausweitung, Material etc. im Rahmen festgelegter Themen - Einbringen individueller oder gemeinsamer Interessen und Schwerpunkte im Rahmen der Beteiligung an der Planung des U. bei vorgegebenen Gesamtthemen - (Aus-)Wahl und inhaltliche Gestaltung von Projektthemen - (systematisch angelegte) Zeit, Raum und Atmosphäre für Kinderfragen zu 'Frage-Würdigem' in ihrer nahen und fernen Lebenswelt i. S. einer Fragekultur - Option zur individuellen Entwicklung und Umsetzung von Problemlösestrategien - Möglichkeiten einer individuellen Entwicklung zu themenspezifischen Experten - Möglichkeiten einer individuellen, inhaltsbezogenen Nutzung von 'Werkzeugen' (z.B. Internet)
<p>inhaltliche Offenheit im Rahmen des Deutschunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Schwerpunkt Anfangsunterricht <ul style="list-style-type: none"> - völlige oder zusätzliche (parallel zur systematischen Erarbeitung des Alphabets) Freigabe der individuellen Erarbeitung des Alphabets/Buchstaben-Laut-Zuordnung mithilfe einer Anlauttabelle, PC/Software etc. - Ermöglichung des Freien Schreibens von Beginn an - Option zur Erarbeitung einer eigenen Anlauttabelle - partielle (Aus-)Wahl des 'Buchstabens der Woche' - Einbringen von Lautiergegenständen durch die Schüler und die damit verbundenen Gesprächsinhalte - Verzicht von Vorgaben zur Schreibweise der Buchstaben, Schreibrichtung, Wortgrenzen und Schreiblinien > Schwerpunkt Lesen <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten für die Schüler, Bücher, Hefte, Lexika, eigene Texte etc. in den Unterricht bzw. Gesprächskreise und Präsentationen einzubringen, daraus zu lesen und inhaltsbezogene Gespräche anzuregen - Verzicht auf Übungen des Zusammenschleifens und jegliche Art von Leseübungen - Beteiligung der Schüler an der Auswahl von Texten für das laute Vorlesen - Option, sich am lauten Vorlesen zu beteiligen oder nicht - Beteiligung der Schüler an der Auswahl von Ganzschriften - Vorschlagsmöglichkeiten für Märchen sowie Rollen-/Theaterspiele als Texte - individuelle Auswahl von Heften und Büchern aus der Klassenbibliothek - Freiräume bei der inhaltlichen Gestaltung von Mini-Lesebüchern und Lese-tagebüchern > Schwerpunkt Freies Schreiben/Geschichtenwerkstatt <ul style="list-style-type: none"> - Freies Schreiben bereits vom ersten Schultag an und Verzicht auf reproduktive Schreibübungen - eigenständiges Suchen/Finden von Schreiblässen (Wörter zu Bildern schreiben, Briefe verfassen, Forscherzeichnungen beschriften etc.) - die Möglichkeit für die Schüler, frei etwas zu schreiben, selbst zu entscheiden, was geschrieben wird und das zu sagen, was sie zu sagen haben (Prinzip der eigenen Themenwahl: Erlebnisse, Interessen, Fantasien etc.)

- die Möglichkeit für die Schüler, innerhalb einer festgelegten Thematik eigene Interessen einzubringen, Schwerpunkte zu setzen etc. und ihre eigenen Geschichten zu schreiben
 - Beteiligung der Schüler an der Themenauswahl
 - Option zur Wahl der Textsorte (z.B. Steckbrief, Geschichte, Rätsel etc.) und Gestaltungsform
 - Freigabe des Textaufbaus bzw. Verzicht auf formale Außenkriterien
 - den Raum, über Freies Schreiben eigene Probleme oder Ängste zu verarbeiten
 - die Möglichkeiten der Geschichtenwerkstatt, eigene Texte zu präsentieren, Texte anderer Kinder zu kommentieren, Alternativen vorzuschlagen, Ersatzwörter zu nennen etc.
 - die Möglichkeit, eigenständig die inhaltliche Überarbeitung von Texten mit anderen zu suchen
 - Präsentationsformen und Klima einer Offenheit für Kritik (passiv, aktiv)
 - Entscheidungsfreiheit für den jeweiligen Schreiber, Tipps, Kritik, Regeln, Verbesserungsvorschläge zu prüfen und zu übernehmen oder auch zurückzuweisen
- > Schwerpunkt Rechtschreibung
- Aufbau individueller Wörter-/Fehlerlisten
 - Aufbau eines individuellen Wortschatzes
 - Beteiligung der Schüler an der inhaltlichen Planung von Rechtschreibübungen
 - nahezu völlige Freigabe der Rechtschreibentwicklung im Rahmen des Freien Schreibens
 - Entwicklung individueller Fehlernormen
 - Option für die Schüler, ein individuelles Sprachforscherbuch aufzubauen und zu nutzen
- > Schwerpunkt Grammatik
- mittelbare Einflussnahme auf Inhalte des Unterrichts über die von den Schülern in ihren Texten u. Geschichten angewendeten grammatik. Phänomene
 - inhaltliche Beiträge der Schüler bei der Überarbeitung von Texten und Geschichten in Gesprächskreisen und der Geschichtenwerkstatt
 - beiläufigen und individuellen Aufbau grammatikalischer Strukturen und eines entsprechenden Sprach- und Schreibverständnisses
- > Schwerpunkt Gedichte
- Option für die Schüler, von sich aus (nach ihrem Faible) und individuell in ganz verschiedenen Zusammenhängen Gedichte zu schreiben
 - Beteiligung der Schüler an der Planung des Unterrichts mit der Möglichkeit, die Integration von Gedichten in verschiedenste U-Kontexte vorzuschlagen
 - Wahlmöglichkeiten verschiedener Reimformen oder Elfchen
 - Option für die Schüler, Gedichte auswendig zu lernen und in entsprechenden (Gesprächs-)Kreisen vorzutragen oder darauf (besonders den klassenöffentlichen Vortrag) zu verzichten
- > Schwerpunkt Informationserarbeitung
- partiell individuelle Wahl von Themen zur Informationserarbeitung
 - Vorschlagsmöglichkeit von Themen im Rahmen der Unterrichtsplanung für die kollektive Erarbeitung
 - individuelle Entscheidung für die Erarbeitung diverser Inhalte aus entsprechenden Texten
- > Schwerpunkt Kommunikation
- die Möglichkeiten für spontanes und organisiertes Erzählen, Berichten, Diskutieren etc. in den entsprechenden (Gesprächs-)Kreisen
 - die Option für die Schüler, sich inhaltlich in Gespräche einzubringen, auf Beiträge von Mitschülern einzugehen, eigene Inhalte dagegen zu setzen oder darauf zu verzichten
-

<p>inhaltliche Offenheit im Rahmen des Mathematikunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Möglichkeit für einzelne Schüler, sich den Zahlenraum eines ganzen Schuljahres innerhalb weniger Wochen unabhängig von der Unterrichtsthematik der Klasse zu erarbeiten - die Möglichkeit für die Schüler, Rechenverfahren zu erproben/anzuwenden, die im Klassenverband noch nicht thematisiert wurden - nahezu völlige Freigabe der Inhalte durch die Lehrperson auf der Grundlage der Annahme, dass der 'innere Lehrgang' der Mathematik die Schüler gleichsam automatisch zu den entsprechenden Strukturen führt - individuelle Nutzungsmöglichkeiten von Rechenprogrammen auf dem PC im gesamten Bereich der Grundschulmathematik und darüber hinaus - das Einbringen und Bearbeiten individueller Frage- und Problemstellungen der Schüler im Sinne von Eigenproduktionen - Raum für individuelle Denkwege und Strategien beim Lösen von (mathematischen) Problemen - Raum zum Experimentieren, zu Versuch und Irrtum, mit mathem. Problemen - Raum zum Vergleich eigener und fremder Strategien und Lösungswege - das Zulassen von 'Umwegen' - den Aufbau individueller Fehlernormen - die individuelle Möglichkeit für die Schüler, Automatisierungen (z.B. Einmal-eins) zu trainieren und überprüfen zu lassen ('Führerscheine') - Möglichkeiten, Größen, Maße, geometrische Figuren etc. mittelbar durch die Beschäftigung mit interessierenden Sachthemen zu erarbeiten - Raum für die Erarbeitung individueller Sachforscherbücher, die auch mathematische Fragestellungen enthalten bzw. aufwerfen - vielfältige inhaltliche Optionen im Rahmen von Rechenkonferenzen: Inhalte einzubringen, Inhalte aufzunehmen etc. - die Möglichkeit für die Schüler, im Rahmen von Überforderungstest eigenständig 'schwierige Aufgaben', die sie schon wissen bzw. können, einzubringen u. zu lösen
<p>inhaltliche Offenheit im Rahmen des Kunstunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - partielle Wahlmöglichkeiten von Themen/Schwerpunkten (z.B. bestimmter Maler, bestimmter Bereiche aus seinem Werk) - große Gestaltungsräume in der ästhetischen Praxis für individuelle Ideen, eigenständige Techniken etc. - die Möglichkeiten, in anderen Fachbezügen (etwa bei Gedichten, Büchern etc.) kreative Gestaltungsakzente zu setzen (Malen, Collagieren etc.) - die Möglichkeiten, Kunstbücher, Kunstwerke, Künstler zum Gegenstand von Forschungen, Ausstellungen und Vorträgen zu machen
<p>inhaltliche Offenheit im Rahmen des Musikunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - partielle Wahlmöglichkeiten von Themen/Schwerpunkten (z.B. bestimmter Musiker, bestimmte Werke) - Beteiligung der Schüler bei der Auswahl von Liedern - Möglichkeiten des freien Improvisierens mit Instrumenten und Stimme - Gestaltungsräume in der musikalischen Praxis für individuelle Ideen, eigenständige Instrumentierungen bei der Gestaltung/Begleitung von (Klang-)Geschichten, Rollenspielen Theateraufführungen, Musicals und Tanz - Raum zu Weitergabe individueller Instrumentenerfahrungen durch 'Schülerexperten' (z.B. Flötenspiel) - Raum für individuelles Vorspiel/Vorsingen, für Präsentationen von Instrumenten, Musikern, Werken etc.
<p>inhaltliche Offenheit im Rahmen des Sportunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an Auswahl und Umsetzung von Aufwärmübungen - Beteiligung der Schüler bei Planung und Aufbau von Stationszirkeln und Parcours über individuelle Vorschläge, Wünsche etc. - individuelle Auswahlmöglichkeiten einzelner Stationen und Schwerpunktsetzung - (Aus-)Wahlmöglichkeiten von Übungen, Spielen und Geräten

	<ul style="list-style-type: none"> - vielfältige 'natürliche' Bewegungsmöglichkeiten im OU (Aufsuchen von Arbeits-ecken etc.) - Option für die Schüler, als 'Experten' Übungen und Spiele vorzustellen und anzuregen - Beteiligung und Übernahme von Verantwortung beim Auf- und Abbau der Geräte
inhaltliche Offenheit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Begegnungen mit Sprachen in alltäglichen Kontexten (z.B. Anglizismen, Software) - Option für die Schüler, fremdsprachliche Elemente (Wörter, Bücher, Filme, Lieder etc.) in den Unterricht einzubringen - Möglichkeiten der Beteiligung an fremdsprachigen Liedern, Rollenspielen, Theaterstücken etc. - eigenständiges Erlernen von Wörtern und Satzstrukturen mithilfe fremdsprachlicher Software
inhaltliche Offenheit im Rahmen der Arbeit mit dem PC durch	<ul style="list-style-type: none"> - weitgehend freien Zugriff auf PC und Software - eigenständige Nutzungsmöglichkeiten von entsprechenden Programmen in allen Fächern (z.B. Rechtschreibprogramm, Rechenprogramm) - eigenständige Nutzungsmöglichkeiten des Internets in allen Fächer (z.B. für Recherchen im SU) - Möglichkeit für die Schüler, eigene Programme in die schulische Arbeit einzubringen - eigenständige Erarbeitung der Handhabung des PCs im Sinne eines Werkzeugs - eigenständige Nutzungsmöglichkeiten von PC und Software als Arbeitserleichterung (z.B. beim Überarbeiten von Texten)

Tabelle (26): Realisierte und potentielle inhaltliche Offenheit in den unterschiedlichen Fächern

b) Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension methodisch-organisatorischer Offenheit im Unterricht** ergeben sich:

in unterschiedlichen Unterrichtsformen

Facetten	Aspekte
meth.-organ. Offenheit im Rahmen der tägl. Gleitzeit durch	<ul style="list-style-type: none"> - Option für die Schüler zur Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an der Gleitzeit - zeitliche Gestaltungsfreiheit der Gleitzeit durch die Schüler - eigenständige Gestaltung der Arbeitsmethodik (z.B. Rechtschreibübung mit PC) - eigenständige Wahl des Ortes ihrer Tätigkeit (z.B. am eigenen Tisch, der Leseecke oder auf dem Flur) - weitgehend Bewegungsfreiheit
meth.-organ. Offenheit im Rahmen der WP-Arbeit durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung der meth.-organ. Gestaltung der WP-Arbeit mit Vorschlägen für Ausstellungen, Plakate, Themenbücher, Rechengeschichten etc. - (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten für Arbeitsblätter zu versch. Aspekten des WPs - Beteiligung der Schüler an der Erstellung und Umsetzung von Regeln der WP-Arbeit - individuelle Entscheidungsmöglichkeiten für die Methoden der Erarbeitung von Themen - individuelle Entscheidungsmöglichkeiten für Materialien und Medien der Erarbeitung - Gestaltungsmöglichkeiten für individuelle Zugangswege und Erarbeitungsformen - zeitliche Gestaltungsfreiheit der WP-Arbeit durch die Schüler - eigenständige Wahl des Ortes ihrer Tätigkeit (z.B. am eigenen Tisch, der Leseecke, dem Flur)

	<ul style="list-style-type: none"> - eigenständige Wahl der Reihenfolge von Aufgabenstellungen - Option für die individuelle Inanspruchnahme 'zweckfreier' Phasen des Spielens, Bewegens etc. - die Möglichkeit für die Schüler, entsprechend ihrer je aktuellen Konzentrations-/Leistungsfähigkeit eher kognitive oder eher handlungsorientierte und gestalterische Tätigkeiten auszuführen
meth.-organ. Offenheit im Rahmen von Stationsarbeit durch	<ul style="list-style-type: none"> - die Möglichkeit für die Schüler, die Unterrichtsmethode/-organisationsform der Stationsarbeit für verschiedene Themen/Inhalte zu wählen - die Möglichkeiten für eigenständigen Aufbau und Organisation einzelner Stationen oder eines ganzen Stationsbetriebs - individuelle Nutzungsmöglichkeiten der unterschiedlichen meth.-organ. Angebote und Materialien der einzelnen Stationen
meth.-organ. Offenheit im Rahmen von Projekten durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an Auswahl, Planung und Organisation/Umsetzung von Projekten/Projekttagen - individuelle Wahlmöglichkeiten von Zeit- und Raumnutzung innerhalb der Projektarbeit - individuelle Entscheidungsmöglichkeiten für Methoden, Strategien, Wege der Be-/Erarbeitung - individuelle Entscheidungsmöglichkeiten für Form und Organisation der Projektergebnisse
meth.-organ. Offenheit im Rahmen von Gesprächskreisen durch	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten zur freien und individuellen Gestaltung von Beiträgen, Ergebnissen, Produkten, kreativ-künstlerischen Darstellung etc. - Einflussmöglichkeiten für die Schüler auf Zeitpunkt, Dauer und Verlauf von Gesprächskreisen - Mitbestimmung bei der Festlegung von Regeln und Ritualen von Gesprächskreisen - Option für die Schüler, Gesprächskreise zu leiten, Gespräche zu Moderieren etc.
meth.-organ. Offenheit im Rahmen von meth.-organ. nicht offenen U-Formen durch	<ul style="list-style-type: none"> - Freiräume für unterschiedliche Lösungsstrategien (z.B. Rechenstrategien) - Option zur Nutzung zusätzlicher Medien und Materialien (z.B. Lexika) - individuelle Gestaltungsmöglichkeiten einzelner Aufgaben (z.B. Sammeln von Gegenständen, Zeichnen, Erkunden im Rahmen eines gemeinsamen Waldgangs) - partiell zeitliche Gestaltungsmöglichkeiten (z.B. wenn bestimmte Aufgaben erledigt sind) - Mitgestaltungsmöglichkeiten von Frontalphasen (z.B. Einbringen von Ideen, Lösungsvorschlägen, Tafelanschrieben, Zeichnungen) - zeitweilige Übernahme von LehrerInnenfunktionen durch Schüler (z.B. Erläuterungen an der Tafel, Formulieren von Aufgaben)

Tabelle (27): Realisierte und potentielle meth.-organ. Offenheit in unterschiedlichen Unterrichtsformen

in den unterschiedlichen Fächern

Facetten	Aspekte
meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Religionsunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung der meth.-organ. Gestaltung des Unterrichts (z.B. der Initiative für eine ganztägige Bibelwerkstatt) - Beteiligung der Schüler an der Durchführung des Unterrichts (z.B. Vortrag eines Textes, Leitung eines Gesprächskreises) - Initiativmöglichkeiten für außerschulische Lernorte (z.B. Bibelausstellung, Kirchen) - individuelle Möglichkeiten vielfältiger Erarbeitungsformen nahezu aller Themenbereiche - individuelle Möglichkeiten vielfältiger Gestaltungs- und Ausdrucksformen (z.B.

	<ul style="list-style-type: none"> Rollenspiel, Bilder/Collagen, Texte, Ausstellungen) - Option für selbstverantwortete Präsentationen
<p>meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Sachunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Raum zum Finden subjektiver oder intersubjektiver Fragestellungen - weitgehend freie Entscheidung bzgl. der Erarbeitungsformen (z.B. Textanalyse o. Experimente) - individuelle Lösungsstrategien/-wege bei der Bearbeitung von Fragestellungen/Problemen - weitgehend freie Entscheidung bzgl. Nutzung und Beschaffung von Materialien und Medien - vielfältige Nutzungsmöglichkeiten von `Werkzeugen` (z.B. Lupe, Fotoapparat, Kompass, PC) - große zeitliche und organisatorische Freiräume (z.B. Entscheidung für eine Problemlösung in Form einer Werkstatt über einen ganzen Schultag, Raum für freies Forschen) - Initiativmöglichkeiten zum Aufsuchen außerschulischer Lernorte - individuelle Möglichkeiten der Ergebnispräsentation (Vorträge, Plakate, Ausstellungen etc.)
<p>meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Deutschunterrichts durch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vielfältige Entscheidungsräume im WP und der Stationsarbeit des Anfangsunterrichts (z.B. Zeitpunkt, Ort, Reihenfolge, Stationswahl mit eher handlungsorientierten oder schreibmotorischen Schwerpunkten) - Möglichkeiten des individuellen Einbringens und Nutzens von Medien und Materialien (z.B. Lautiergegenstände zum Buchstaben der Woche) - Möglichkeiten der individuellen Gestaltung von Buchstabentabelle, Mini-Büchern, Lesetagebüchern etc. - Möglichkeiten der individuellen Gestaltung und Organisation von Rollenspielen und Theateraufführungen - Räume für individuelle Lesestrategien bzw. Strategien des sinnentnehmenden Lesens - individuelle Nutzungsmöglichkeiten von Lesecke und Bibliothek - individuelle Möglichkeiten des Vorlesens (z.B. im Morgenkreis) - völlige Freigabe des Lese-Schreib-Lernprozesses (z.B. eigenständige Lautierübungen, Nutzung von `Werkzeugen`/Buchstabentabelle) - zeitliche und organisatorische Freiräume im Kontext von Freiem Schreiben und Geschichtenwerkstatt (z.B. Zeitpunkt, Dauer, Ort) - die Option zur Nutzung von Medien, Materialien und `Werkzeugen` beim Freiem Schreiben (z.B. Lexika, Wörterbücher, Rechtschreibprogramm) - individuelle Entscheidungsräume bei der Arbeit mit einer Rechtschreibkartei im Rahmen des WPs (Zeitpunkt, Dauer, Nutzung weiterer Hilfsmittel, individuelles Lerntempo) - Möglichkeiten der Nutzung von `Sprachforscher-Werkzeugen` (z.B. Sprachforscherbuch, Wörterbüchern) im Kontext eines impliziten Rechtschreiblernens - Freiräume bei der Durchführung von Partnerdiktaten (Zeitpunkt, Ort, Tempo) - Freiräume bei der Durchführung von Selbst-/Partnerkontrolle (z.B. Zeitpunkt, Form, Hilfsmittel) - eigenständige Gestaltungsmöglichkeiten bei der Erarbeitung gram. Sachverhalte (z.B. Nutzung von Lexika, Software, Mitgestaltung in Frontalphasen) - individuelle Entscheidungsräume für das Einbringen und die Organisationsform von Gedichten in zahlreichen Unterrichtskontexten - Mitbestimmungsmöglichkeiten über Zeitpunkt und Dauer der individuellen und kollektiven Arbeit mit Gedichten - Freiräume für die kreative Gestaltung und Präsentation von Gedichten - Entscheidungsmöglichkeiten bei der Nutzung von Informationsträgern (z.B. Bücher, Lexika, CD-ROM, Internet) bei dem Schwerpunkt der Erarbeitung von Informationen

	<ul style="list-style-type: none"> - vielfältige Möglichkeiten der Zusammenfassung und Weitergabe von Informationen (z.B. Erzählung, Vortrag, Collage, Steckbrief) - vielfältige Entscheidungsmöglichkeiten für Zeitpunkt, Dauer, Ort und Form von Kommunikationen (z.B. aktiv zuhören, aufeinander eingehen, Vorschläge machen, Entscheidungen treffen)
meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Mathematikunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung der Methodik des WPs (Schwerpunkt Mathematik) - Entscheidungsmöglichkeiten im Rahmen des WPs (Zeitpunkt, Dauer, Reihenfolge) - individuelle Nutzungsmöglichkeiten der verschiedenen Lernkanäle durch entsprechende Angebote oder die völlige Freigabe der mathematischen Lernprozesse - Raum zum Finden subjektiver oder intersubjektiver Fragestellungen - Freiraum zum Drauflosarbeiten, Ausprobieren, Verwerfen - völlige oder zumindest partielle Freigabe von Strategien und Problemlösungen (z.B. durch Experimente, Messungen, Vergleiche) - Option für das individuelle Entwickeln von Rechengeschichten - vielfältige individuelle Nutzungsmöglichkeiten von Medien, Materialien, Rechenprogrammen `Werkzeugen` und Veranschaulichungshilfen (z.B. Zahlenalbum, Mathematikbücher höherer Klassen, Mathe-Forscherbuch, Mengentabellen, Taschenrechner) - Möglichkeiten der Mitgestaltung unterr. Abläufe durch Schüler (z.B. Erläuterungen an der Tafel) - Nutzungsmögl. von Übungsangeboten u. `Führerscheinen` (Einmaleins ...) - das Einbinden mathem. Problemstellungen in Projekte und die damit verbundenen Freiräume - Option zur Nutzung von Rechenkonferenzen (z.B. Beteiligung, Zeitpunkt, Form)
meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Kunstunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung der Methodik des Unterrichts - Beteiligung der Schüler an der Organisation des Unterrichts (z.B. Vorbereitung des Raumes) - individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bei einer freien oder festgelegten Thematik (z.B. Zeichnen, Malen, Plastizieren, Bauen) - vielfältige Auswahlmöglichkeiten von Farben, Materialien, Werkzeugen, Kunstrichtungen, Künstlern - experimentelle Phasen mit Farben, Materialien, Werkzeugen - Entscheidungsmöglichkeiten für unterschiedliche Präsentationsformen
meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Musikunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung der Methodik des Unterrichts - Beteiligung der Schüler an der Organisation des Unterr. (z.B. Aufb. von Instrum.) - individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bei einer freien o. festgelegten Thematik (z.B. Glockenspiel, Gesang, Flöte) - Auswahlmöglichkeiten und experimentelle Phasen mit Stimmen, Instrumenten, Klangerzeugern - individuelle Aneignungsformen von musikal. Fähigkeiten (z.B. Glockenspiel) - Entscheidungsmöglichkeiten für unterschiedliche Präsentationsformen (z.B. Vorspiel, Tanz)
meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Sportunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung der Methodik des Unterrichts (z.B. der Aufwärmphase) - Beteiligung der Schüler an der Organisation des Unterr. (z.B. Aufb. der Geräte) - Entscheidungsmöglichkeiten für unterschiedliche methodische Schwerpunkte im Kontext von Stationszirkeln und Spielen - Entscheidungsmöglichkeiten über Zeitpunkt, Dauer, Reihenfolge und konkreten Ablauf von Stationsübungen und Spielen - (Mit-)Bestimmungsmöglichkeiten der Schüler über Regeln, Gesprächskreise etc.

meth.-organ. Offenheit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten für die Schüler, in der Gleitzeit und dem WP Phasen des Fremdsprachenlernens eigenständig zu integrieren - Möglichkeiten für die Schüler, verschiedene Medien zu nutzen (z.B. Kassette, Englischprogramm am PC) - Möglichkeiten für die Schüler, fremdsprachige Rollenspiele, Lieder etc. in ihre Arbeit zu integrieren und für den Klassenverband vorzuschlagen bzw. zu präsentieren - individuelle Gestaltungsmöglichkeiten von Arbeitsblättern etc.
meth.-organ. Offenheit im Rahmen der Arbeit mit dem PC durch	<ul style="list-style-type: none"> - weitgehende Freigabe der Arbeit mit PC, Software und Internet in allen Fächern - individuelle Entscheidungsmöglichkeiten über Zeitpunkt, Dauer und Reihenfolge - individuelle Entscheidungsfreiheit über Form der Nutzung (z.B. Nachschlagewerk, Internetrecherche, Rechtschreibkontrolle, Rechenübungsprogramm, Überarbeitung von Texten, graphische Gestaltung)

Tabelle (28): Realisierte und potentielle meth.-organ. Offenheit in den unterschiedlichen Fächern

c) Folgende realisierten und potentiellen Facetten und Aspekte der **Dimension soziale Offenheit im Unterricht** ergeben sich:

in unterschiedlichen Unterrichtsformen

Facetten	Aspekte
soziale Offenheit im Rahmen der tägl. Gleitzeit durch	<ul style="list-style-type: none"> - völlige Freigabe der individuellen Entscheidung über eine Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bzw. entsprechende Beschäftigung - Option zur Zusammenarbeit/Beschäftigung mit der Lehrkraft - zeitweise Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit Schülern anderer Klassen bzw. in anderen Klassen - völlige Freigabe der Möglichkeit, sich von anderen Schülern helfen zu lassen oder diesen zu helfen - völlige Freigabe der Möglichkeit, mit anderen Schülern zu spielen und den damit verbundenen sozialen (Abstimmungs-)Prozessen
soziale Offenheit im Rahmen des WPs durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens des WPs - Wahlmöglichkeit der Sozialform Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit - Wahlmöglichkeit von Arbeits-/Gesprächs-/Hilfspartnern oder Gruppenmitgliedern - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse in der Partner- und Gruppenarbeit - vielfältige soziale Prozesse bei den häufig im WP durchgeführten Spielen (z.B. Lernspielen) - vielfältige Abstimmungsprozesse in den häufig im WP praktizierten Rollenspielen (z.B. Rollenbesetzung) - häufige Wahlmöglichkeit von Partnerkontrolle und der damit verbundenen sozialen Prozesse
soziale Offenheit im Rahmen von Stationsarbeit durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens von Stationsarbeit - häufige Wahlmöglichkeit von und/oder innerhalb der Stationen mit Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit - häufige Wahlmöglichkeit von Arbeits-/Gesprächs-/Hilfspartnern oder Gruppenmitgliedern - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse in der Partner- und Gruppenarbeit - vielfältige soziale Prozesse bei den häufig in der Stationsarbeit durchgeführten Spielen (z.B. Spiele an Stationen im Sportunterricht)

soziale Offenheit im Rahmen von Projekten durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens von Stationsarbeit - häufige Wahlmöglichkeit von und/oder innerhalb von Projekten mit Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit - häufige Wahlmöglichkeit von Arbeits-/Gesprächs-/Hilfspartnern oder Gruppenmitgliedern - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse in der Partner- und Gruppenarbeit - vielfältige Abstimmungsprozesse bei der Vorbereitung u. Durchführung der Projektpräsentation
soziale Offenheit im Rahmen von Gesprächskreisen durch	<ul style="list-style-type: none"> - Option, durch Erzählen Mitschüler und Lehrperson an den eigenen (sozialen) Erfahrungen teilhaben zu lassen - Option, sich auf (soziale) Erfahrungen von Mitschülern einzulassen - Möglichkeiten, Themen mit einer sozialen Dimension in die Gesprächskreise einzubringen - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse innerhalb der Gespräche (z.B. über Regeln, Verfahren, Sanktionen)
soziale Offenheit im Rahmen von meth.-organ. nicht offenen U-Formen durch	<ul style="list-style-type: none"> - partielle Partnerarbeit und Partnerkontrolle und die damit verbundenen sozialen Prozesse - partielle Möglichkeiten der gegenseitigen Hilfestellung - Optionen für soziale Verhaltensweisen bei Spielen, Aufführungen etc. (z.B. bei gemeinsamen Spielen im Sportunterricht, Theaterproben)

Tabelle (29): Realisierte und potentielle soziale Offenheit in unterschiedlichen Unterrichtsformen

in den unterschiedlichen Fächern

Facetten	Aspekte
soziale Offenheit im Rahmen des Religionsunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens des Unterrichts - Wahlmöglichkeiten der Sozialform bzw. der Partner und Gruppenmitglieder in vielen Phasen - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse in diesen Sozialf. - Option, Themen mit sozialer Dimension in den Unterricht einzubringen - Option, Gefühle, Freuden, Hoffnungen und mögliche Ängste in den Unterricht einzubringen - eigenständige Entscheidungen für sozial relevante Darstellungsformen wie Rollenspiele - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse bei solchen Spielen
soziale Offenheit im Rahmen des Sachunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens des Unterrichts - Wahlmöglichkeiten der Sozialform bzw. der Partner und Gruppenmitglieder in sehr vielen Phasen - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse in diesen Sozialf. - Möglichkeiten für die Schüler, sozial relevante Arbeitsformen zu wählen (z.B. Interviews, Expertenbefragung) - Möglichkeiten der sozialen Erfahrungen in solchen Verfahren - vielfältige eigenständige Entscheidungen und sozial relevante Erfahrungen in den Prozessen der Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen (z.B. Klärung, wer aus der Gruppe welchen Teilaspekt einer Waldausstellung präsentiert)
soziale Offenheit im Rahmen des Deutschunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens des Unterrichts - Wahlmöglichkeiten der Sozialform bzw. der Partner und Gruppenmitglieder in vielen Phasen (z.B. in Stationsarbeiten) - Option für Lese-/Schmökerzeiten mit einem Partner

	<ul style="list-style-type: none"> - individuelle Vorschlags- und Vortragsmöglichkeit für sozial relevante Texte und Bücher - eigenständige Entscheidungen für sozial relevante Darstellungsformen wie Rollenspiele und Theater - eigenständige Kommunikations- und Abstimmungsprozesse bei solchen Spielen - Option der Zusammenarbeit beim Freien Schreiben (z.B. gemeinsame Geschichte oder gegenseitige Hilfe) - Option der Zusammenarbeit in der Geschichtenwerkstatt und die dabei sozial relevanten Prozesse (z.B. aktive und passive Kritikfähigkeit) - individuelle Möglichkeiten für Partnerdiktate und Partnerkontrolle - individuell entscheidbare gegenseitige Hilfestellungen im Kontext von Rechtschreib- und Grammatikübungen - vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten mit sozial relevanten Aspekten (z.B.: Auf wen gehe ich wie in einem Gespräch ein?)
soziale Offenheit im Rahmen des Mathematikunterrichts durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens des Unterrichts - Wahlmöglichkeiten der Sozialform bzw. der Partner und Gruppenmitglieder in vielen Phasen (z.B. in Stationsarbeiten) - Option für Teamwork bei der Bearbeitung/Lösung von mathematischen Problemen - Option für Partnerkontrolle und Helfersystem - individuelle Entscheidungsmöglichkeiten für gemeinsame Rechenspiele und Arbeit am PC sowie die damit verbundenen Kommunikations- und Abstimmungsprozesse - Option für Initiative und Teilnahme an Rechenkonferenzen und die damit verbundenen Kommunikations- und Abstimmungsprozesse
soziale Offenheit im Rahmen der übrigen Fächer durch	<ul style="list-style-type: none"> - Beteiligung der Schüler an der Planung des sozialen Rahmens des Unterrichts - Wahlmöglichkeiten der Sozialform bzw. der Partner und Gruppenmitglieder in vielen Phasen (z.B. Stationsarbeit im Sportunterricht, Musizieren mit Partnern, Gruppengestaltung eines Objektes im Kunstunterricht) - Option für das Helfersystem - individuelle Entscheidungsräume in sozial relevanten Abstimmungsprozessen (z.B.: Welche Spiele im Sportunterricht? Wer tanzt mit wem bei einer Aufführung? In welcher Form findet die Präsentation statt?)
soziale Offenheit im Rahmen der Arbeit mit dem PC durch	<ul style="list-style-type: none"> - nahezu permanente Wahlmöglichkeiten der Sozialform bzw. der Partner und Gruppenmitglieder für die Arbeit am PC - Option für das Helfersystem (besonders relevant, da PC-Kenntnisse der Schüler häufig sehr unterschiedlich) - individuelle Entscheidungsräume in sozial relevanten Abstimmungsprozessen am PC (z.B.: Wie gestalten wir graphisch ein Gedicht?)

Tabelle (30): Realisierte und potentielle soziale Offenheit in den unterschiedlichen Fächern

5.3.2.4 Unterrichtsstörungen und die Bedeutung von Offenheit¹

Zum Abschluss des Kapitels Unterricht wird noch der Frage nachgegangen, ob und in welcher Form Offenheit Auswirkungen auf Störungen im Unterricht hat.

I. Position und Realisation von Frau Esser

Die Analyse der Daten hinsichtlich des Zusammenhangs von Offenheit im Unterricht und Unterrichtsstörungen ergibt eine eindeutige Korrelation²: Je geringer die Freiräume für die Schüler bzgl. inhaltlicher, methodisch-organisatorischer und sozialer Entscheidungen sind, umso störanfälliger ist der Unterricht. Dabei ist es nicht möglich herauszuarbeiten, welcher Dimension von Offenheit die größeren Effekte zukommen: der inhaltlichen, der sozialen oder der methodisch-organisatorischen Dimension. Allenfalls kann vermutet werden, dass die letztgenannte Offenheit eine besondere Stellung in der Störungsprophylaxe einnimmt, da sie besonders die Bewegungsfreiheit etc. der Kinder fördert und insgesamt im Unterricht der Lehrerin auch am weitestgehenden umgesetzt ist.

So eindeutig der Befund, dass Freiräume für die Schüler Unterrichtsstörungen vermeiden können, so klar muss aber auch eine 'kritische Masse', ein Maß an Offenheit, das die Schüler überfordert und im Gefolge Unterrichtsstörungen auslöst, benannt werden. Komplexe Vorhaben/Aufgabenstellungen (z.B. erstmals völlig eigenständige Erarbeitung eines Rollenspiels durch Schüler eines 2. Schuljahrs bei Abwesenheit der Lehrerin) müssen offensichtlich kleinschrittig vorbereitet und exemplarisch eingeübt werden, damit Schüler sie eigenständig bewältigen können und nicht gravierende Störungen die Folge sind. Außerdem ist hier mit Nachdruck darauf hinzuweisen, dass Offenheit im Unterricht für Frau Esser keinesfalls einen regellosen Unterricht zur Folge hat. Im Gegenteil, Regeln (etwa für den WP), die natürlich die Freiheiten der Schüler einschränken, sind wichtige Voraussetzungen für den störungsfreien Verlauf von offenen Unterrichtsphasen.

Oben genannte Störungen (im Zusammenhang des Rollenspiels) und damit auch ein Übermaß an Offenheit, sofern es sich um Ausnahmeereignisse handelt, haben für Frau Esser durchaus auch eine positive Funktion. Schüler machen nach ihrer Einschätzung dadurch die wichtige Erfahrung, dass es *im Zusammenleben zu Konflikten und Streit kommen kann und dass man diesen dann durch Aushandeln lösen muss, um sinnvoll weiterarbeiten zu können, und dass dies ja auch funktionieren kann.*

Auf einen mittelbaren Effekt methodisch-organisatorischer Offenheit im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen weist Frau Esser schließlich noch hin. Störungen sind nämlich teilweise auf individuelle Probleme (z.B. ADS) einzelner Kinder zurückzuführen. Hier bietet nach Einschätzung der Lehrerin *gerade offener Unterricht eher die Chance, als Lehrerin konsequent auf die einzugehen, die im Blick zu behalten und die an eine schnelle und effektive Arbeit heranzuführen, sodass ihr ADS nicht zum Problem für alle wird.*

¹ Siehe den Fallbericht in 4.2.3.2.4.2

² Dies ist als Plausibilitätsaussage und nicht als statistisches Resultat zu verstehen, da weder die Daten noch das Auswertungsdesign ein solches zulassen.

II. Sachstand und Diskussion

Die Erfahrungen von Frau Esser werden tendenziell durch Erfahrungsberichte und einzelne Studien bestätigt.

Einige der befragten innovativen LehrerInnen bei Schönknecht (1997) weisen im Zusammenhang der von ihnen genannten entlastenden Faktoren auf ihre Erfahrungen im OU hin, „einen ruhigen und entspannten Unterrichtsalltag zu gestalten, in der eine positive Lernatmosphäre, selbständiges Arbeiten der Kinder und liebevoller Umgang miteinander möglich sind“ (a.a.O., 115). Regeln und Rituale bilden dabei eine wichtige Voraussetzung für das von den LehrerInnen erlebte angenehme Schülerverhalten. Die Bedeutung eines solchen weitgehend störungsfreien Unterrichts wird zusätzlich erhöht, indem die LehrerInnen ihre positiven Erfahrungen kontrastieren mit Arbeits- und Disziplinproblemen, die sie als FachlehrerInnen in Klassen erleben, die keine oder nur wenig Erfahrungen im OU haben (a.a.O., 174).

Die Bedeutung von Regeln für einen störungsfreien OU, wie schon bei Schönknecht angesprochen, wird in einer Auswertung der schon mehrfach erwähnten Studie zum „Abbau von LehrerInnenzentriertheit“³ von Heusinger (2002, 111) besonders hervorgehoben. Sie geht zunächst auf die Befürchtungen ein, Offenheit würde den Unterricht noch störanfälliger machen: „Die immer wieder geäußerten Ängste von Lehrer/innen, Freiarbeit könnte ins Chaos abgleiten, werden zunehmend gegenstandslos, wenn Lehrer/innen in gemeinsamer Entscheidung Regeln des Miteinanders festlegen, die sowohl Kriterien der Verantwortung für sich selbst als auch für den Umgang mit anderen enthalten. Sie bieten eine gemeinsame Orientierung in einem zunächst unbekanntem Terrain“.

In der Auswertung der Studie zeigte sich, dass die Erarbeitung von Regeln im Kontext der Einführung von FA zu veränderten Kommunikationsformen zwischen Schülern und LehrerInnen und einer geteilten Verantwortung führten. Dies und die hohe Motivation der Schüler in der FA hatten ein angenehmeres Klima sowie in zahlreichen Fällen einen deutlichen Abbau von Disziplinschwierigkeiten und, falls nicht völlig abgebaut, einen veränderten Umgang aller Beteiligten damit zur Folge: Konfliktbearbeitungen und Konfliktlösungen wurden teilweise in die Hand der Schüler gegeben, gemeinsame Gespräche über Regelverstöße führten zu einer Entspannung, die Möglichkeiten einer „direkten Reaktion auf Disziplinverstöße einzelner Schüler/innen“ erhöhten sich, und die LehrerInnen empfanden, dass sie insgesamt gelassener geworden seien (a.a.O., 118). Die Untersuchung ergab zudem, dass insbesondere ´schwierige` Kinder durch FA zu motivieren waren und sich deshalb die Disziplinprobleme verringerten (Felger-Pärsch 2002a, 80).

Ähnlich auch die Ergebnisse der Untersuchungen von Laus/Schöll (1995) und Dumke u.a. (1991), die ebenfalls störungsreduzierendes Potenzial von FA als Folge eines konzentrierteren Arbeitens der Schüler in Freiarbeitsphasen ermittelten:

Gerade das Gewähren von Eigeninitiative verbessert die Möglichkeiten der Selbststeuerung. Die Schüler sind engagierter bei der Sache und reduzieren entsprechend nicht-unterrichtsbezogenes Verhalten. [...]

Die Schüler nutzen diese Gelegenheit des selbstgesteuerten Lernens zu angemessenem Arbeiten (Dumke u.a. 1991, 155, 159).

³ Vgl. Drews/Wallrabenstein 2002b; Felger-Pärsch 2002a und b; Heusinger 2002; Wallrabenstein 2002.

Jürgens sieht besonders in den veränderten (kindgemäßen) Kommunikationsprozessen in einem schülerorientierten offenen Unterricht die Bedingungen, die „in einem deutlich geringeren Ausmaß ‚gestörten‘ Unterricht zur Folge“ haben (Jürgens 1997, 125). In einem solchen Unterricht kann sich das Kind „als ‚Ganzes‘ in den Kommunikationsprozeß“ einbringen und als „‚Ganzes‘ wahrgenommen werden [...]“ (a.a.O.).⁴

Für die offene Unterrichtsform der Themenarbeit („Freie Arbeit an selbstgewählten Themen“) stellt Bannach (2002a) – im Vergleich zum sonstigen Unterricht – in einem Fallbericht sowohl eine Reduzierung von Störungen allgemein im Unterricht als auch durch einen ‚schwierigen‘ Schüler fest. Er führt dies darauf zurück, dass ein freies Arbeiten an selbst bestimmten Themen von den Schülern als sinnvoll erlebt wird und damit wesentliche Ursachen für Unterrichtsstörungen entfallen. Das Störpotential eines sonst als wenig sinnvoll und langweilig erlebten fremdbestimmten Lernens reduziert sich (Bannach 2002a; vgl. a. Bönsch 1996).

Wichtig erscheint, dass der OU durch eine freie Themenwahl interessengeleitetes und persönlich bedeutsames Lernen ermöglicht. Dies führt dazu, so Ergebnisse der Interessenforschung (a.a.O.), dass die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand mit positiven Emotionen besetzt ist und intrinsisch motiviert. Die Lernenden konzentrieren sich eher auf ein von ihnen gewähltes Thema als auf ein fremdbestimmtes (a.a.O.).

Hinzu kommt, dass Themenarbeit die Kompetenzerfahrungen der Schüler erweitert. Interessengeleitetes Lernen ist an eigenen Zielen und Ansprüchen orientiert, eröffnet besondere Möglichkeiten, bereits vorhandene spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten mit einzubeziehen und ist insgesamt tendenziell erfolgreicher. Das in die Themenarbeit integrierte Element der Präsentation lässt Schüler zudem nach erfolgreicher Arbeit positive Rückmeldungen durch Mitschüler und LehrerIn erfahren (a.a.O.).

Die soziale Offenheit der Themenarbeit, also die Möglichkeit den oder die Arbeits-/Lernpartner zu wählen, führt zur Erfahrung eines „sozialen Eingebundenseins“ und damit zu einer weiteren Stützung eines motivierten Arbeitens.

Schließlich werden von den Schülern die allgemeinen „Wahl-, Entscheidungs- und Partizipationsgelegenheiten“ (über Themen- und Partnerwahl hinaus) der Themenarbeit positiv gewertet („z.B. Wahl der Arbeitsmethoden“) und bilden so ein zusätzliches Motivationsmoment (a.a.O.).

Bannach schildert exemplarisch, wie sich diese einzelnen Aspekte positiv auf das Verhalten eines ‚schwierigen‘ Schülers und im Gefolge auf das Agieren der Lehrer sowie das gesamte Klassenklima ausgewirkt haben:

Die Themenarbeit bot Ralf die Möglichkeit, positive schulische Erfahrungen zu machen: Er konnte sich in Einzel- oder Partnerarbeit mit den Themen beschäftigen, die ihn wirklich interessierten. In diesen Situationen war er in der Lage, sich längere Zeit in seiner Arbeit zu versenken, ohne sich andauernd der Zustimmung der Lehrer versichern zu müssen oder die Aufmerksamkeit seiner Nachbarn auf sich lenken zu wollen. Auch für uns (die LehrerInnen/HH) bedeuteten diese Situationen eine Entlastung, da wir unsere Aufmerksamkeit nicht ständig auf Ralf richten mussten und zeitweise in den offenen Lernsituationen aus der Spirale von Ermahnungen, Androhungen und dem Durchführen von Konsequenzen herauskamen.

⁴ Vgl. dazu den kommunikationstheoretischen Schwerpunkt im Ansatz von Jürgens in Kapitel 2.3.

Ralf konnte sich im Rahmen der Klasse mit ebenfalls sachlich interessierten Partnern austauschen und mit ihnen zusammenarbeiten. Bei der Präsentation hob er sich nicht wie in anderen Unterrichtssituationen durch auffälliges oder störendes Verhalten von seinen Mitschülern ab, sondern er war Experte für schwierige Themen und Fragen des Publikums. Für ihn bot die Präsentation ein Forum, bei dem er die ungeteilte Aufmerksamkeit und Resonanz bekam, nach der er so stark verlangte (Bannach 2002a, 39).

Einige Studien, die sich speziell mit den Auswirkungen von Offenheit auf das Verhalten von problematischen (verhaltensauffälligen) und hyperaktiven Kindern (Schwerpunkt Sonder-/Förderschüler) beschäftigen, fasst Jürgens (1994a, 62ff) zusammen. In seinem Resümee bestätigt er die Argumentation Bannachs, in dem er feststellt, dass OU „aufgrund seiner organisatorischen Gestaltung Interaktions- und Kommunikationsstrukturen hervorzubringen [scheint], die es gerade Problemschülerinnen/-schülern ermöglichen, sich in ihrem emotionalen und sozialen Verhalten eigenverantwortlich zu entfalten und zu stabilisieren“ (Jürgens 1994a, 63; vgl. a. Goetze 1995, 267ff).

Veränderungen zeigten sich in den Studien auf verschiedenen Ebenen. Teilweise verringerten sich Verhaltensstörungen und Aggressionen im „offen“ geführten Unterricht merklich“. In einer der Untersuchungen erwies sich der OU „als ein Instrument, um erst einmal Schwierigkeiten im emotionalen und sozialen Bereich der Schülerinnen und Schüler zu beheben, damit diese überhaupt ‚frei‘ werden konnten, um sich auf die (in der übrigen Zeit praktizierte/HH) traditionelle schulische Arbeit einzulassen“. Schließlich zeigte sich in einer Studie, dass sich auch mit der Öffnung des Unterrichts die Sicht der LehrerInnen auf Verhaltensstörungen veränderte, da diese nicht mehr in gleichem Maße als störend empfunden wurden. Zudem sahen die LehrerInnen im OU bessere Möglichkeiten, bei Störungen direkt pädagogisch zu intervenieren (a.a.O., 62).

Eine besondere Situation stellt auch in diesem Kontext wieder die Praxis des offenen Unterrichts von Peschel dar. Nach seiner Einschätzung tauchen viele „Lern- und Disziplinschwierigkeiten herkömmlichen Unterrichts [...] im OU gar nicht erst auf“ (Peschel 2002a, 168). Eine Auswertung seiner Publikationen ergibt allerdings ein differenzierteres Bild: Einerseits treten Disziplinschwierigkeiten, wie sie sich im herkömmlichen Unterricht als Folge der Beschäftigung mit fremdbestimmten Inhalten, Tempovorgaben und Zeiteinteilungen des Lehrers und vorgegebenen Regeln etc. zeigen, in seinem ‚radikal‘ geöffneten Unterricht selbstredend nicht auf. Andererseits ergeben sich spezifische Disziplinschwierigkeiten (mit temporär drastischen Ausmaßen) eines Unterrichts mit „Schülerselbstregierung“, die sich allerdings sukzessiv mit der Entwicklung und Selbststeuerung der Schüler nahezu vollständig abbauen.

Da Peschel keinerlei Regeln und Normen vorgibt (wohl aber vorlebt), statt dessen auf einen „dauernden Findungs- und Evaluationsprozess“ der Formen des Zusammenlebens und -arbeitens setzt (Peschel 2003b, 62f), verläuft der Unterricht besonders in den ersten beiden Schuljahren teilweise chaotisch (z.B. a.a.O., 559). Die zunehmende Sozialkompetenz der Schüler führt dann aber zu einer deutlichen Reduzierung dieser Probleme und zu einem nahezu störungsfreien Unterricht.⁵

⁵ Siehe unsere ausführlichere Auseinandersetzung mit Peschels Praxis der Sozialerziehung in 5.2.2.1.3.

III. Zusammenfassung

Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass Schülerorientierung im Allgemeinen und unterrichtliche Offenheit im Besonderen zu einem entspannteren Miteinander und einer Reduzierung von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen führen (Bönsch 1996; Brügelmann 1998 mit Bezug auf Haenisch 1991; Flynn/Rapoport 1976; Goetze/Jäger 1991; Goetze 1995). Evtl. stehen die beobachteten Effekte in einem Zusammenhang mit „positive(n), aber im Mittel *nicht dramatischen* Vorteile(n) im Persönlichkeitsbereich und bei Einstellungen zur Schule“, wie sie bei Schülern im OU festgestellt wurden (Brügelmann 1998, 34). LehrerInnen sehen u.a. in der Öffnung des Unterrichts eine Möglichkeit, Verhaltensproblemen von Kindern als Folge einer ‚veränderten Kindheit‘ entgegenzuwirken (Fölling-Albers 1995, 97ff) sowie sich einzelnen ‚schwierigen‘ Kindern individuell zuwenden zu können. Für die Mehrheit der LehrerInnen ist es wichtig, dass parallel zur Öffnung des Unterrichts Regeln und Rituale gemeinsam erarbeitet und umgesetzt werden.

Insgesamt handelt es sich bei den entsprechenden Ergebnissen um Einzelbefunde, die eine Verallgemeinerung dieses Zusammenhangs (noch) nicht zulassen. Umgekehrt kann allerdings festgestellt werden, dass ein Unterricht mit „hohem Anpassungsdruck“ und geringen „Mitbestimmungsmöglichkeiten“ abweichendes Verhalten eher fördert (Prote 2000a, 117ff mit Bezug auf Holtappels 1997; Ulich 1991; Fend/Schneider 1984; vgl. a. Bönsch 1996).

6. Die LehrerInnen der (offenen) Schule / des (offenen) Unterrichts

In diesem Kapitel stehen die 10 – 30 % der LehrerInnen im Fokus, die Offenheit in ihrer schulischen und unterrichtlichen Arbeit praktizieren (s. Kap. 2). Die Schwerpunkte sind dabei die berufliche Genese, entlastende und belastende Faktoren sowie eine veränderte LehrerInnenrolle. Bereits erarbeitet und daher an dieser Stelle nicht mehr thematisiert werden die Frage nach der Haltung dieser LehrerInnen (s. 5.1. u. 5.2) sowie deren Erfahrungen mit und Ansprüchen an eine(r) Offenheit in der Zusammenarbeit mit KollegInnen (s. 5.3.1.2), Eltern (s. 5.3.1.3) und der Gesellschaft (s. 5.3.1.5). Abschließend wird ein für innovative GrundschullehrerInnen ´typisches` Portrait gezeichnet.

6.1 Berufliche Genese, Kompetenzen und Strategien

Im folgenden Unterkapitel geht es primär um Fragen, wie bzw. auf welchem Wege die LehrerInnen zur Öffnung ihres Unterrichts gekommen sind, wer oder was sie dabei beeinflusst hat und welches Engagement und welche Eigenschaften, Kompetenzen und Strategien sie auszeichnen.

I. Situation von Frau Esser¹

Erste Ansätze von WP-Arbeit hat Frau Esser in der Zusammenarbeit mit ihrer Mentorin im Referendariat erfahren. Darüber hinaus war Offenheit in Schule/Unterricht weder in der ersten noch in der zweiten Ausbildungsphase ein Thema.

Über Fortbildungsveranstaltungen, Grundschulzeitschriften und die Zusammenarbeit mit KollegInnen benachbarter Schulen hat sich die Lehrerin ihre konzeptionellen Aspekte autodidaktisch erarbeitet. Sie sieht sich auf einem permanenten Weg der Reflexionen und Veränderungen, für den sie eine grundsätzliche Offenheit ihrer Person reklamiert und für LehrerInnen allgemein fordert. Zudem zeichnet sich Frau Esser durch hohes Engagement und besondere Kompetenzen aus.

Entscheidende Prägung hat ihre Vorstellung und Umsetzung von Schule/Unterricht, und nicht zuletzt deren Offenheit, durch die Bedürfnisse, Persönlichkeiten und Schicksale ihrer Schüler erfahren.

II. Sachstand und Diskussion

Die Reform der Öffnung des Unterricht ist von Beginn an, so Reimers (1996, 7ff) in einer Zusammenfassung, durch eine starke Persönlichkeitsorientierung und Prozesshaftigkeit geprägt. Dies manifestiert sich etwa in einer Art Topos von den LehrerInnen, die sich auf einem ´Weg zur Öffnung des Unterrichts` befinden (s.a.o. die entsprechenden Aussagen von Frau Esser). Gleichwohl wird „der Aspekt der Lehrerpersönlichkeit im Rahmen der Diskussion um theoretische Fragen der Öffnung des Unterrichts“ allgemein vernachlässigt (a.a.O., 38; s.a. 5.3.1.2).

Die allgemeine Bedeutung der Lehrpersonen für das Gelingen schulischer Reformprozesse kann allerdings als gesichert angesehen werden. So wird etwa ein wesentlicher Grund für die eher bescheidenen Erfolge der durch den Deutschen Bildungsrat in den

¹ Siehe den Fallbericht in 4.3.

1970er Jahren initiierten strukturellen Reformen in der mangelnden Verankerung dieser Innovationen in der Lehrerschaft gesehen. Die zentrale Rolle, die die LehrerInnen für die dann in den 1980er Jahren einsetzende innere Schulreform (besonders in der Grundschule) einnahmen, ist durch einige Studien belegt. Reformbereite LehrerInnen reagierten mit der Öffnung des Unterrichts auf veränderte schulische Bedingungen, die sich u.a. als Folge einer veränderten Kindheit einstellten. Die Schuladministration zog erst später mit entsprechenden Regelungen nach (vgl. zusammenfassend Schönknecht 1997, 46ff).

Hinweise auf die Relevanz der LehrerInnenpersönlichkeit im Kontext von OIU finden sich bei einigen Autoren. Wie im Zusammenhang von Sachkompetenzen schon herausgearbeitet (5.2.2.1.5.2), betonen Brügelmann (1998, 34) und Lipowsky (2002, 140) die besondere Bedeutung der Lehrperson für die Qualität und Effizienz des OUs.

Auch Peschels (2003b, 497) diesbzgl. Einschätzung wurde schon angedeutet. In seiner Argumentation geht er zunächst davon aus, dass die Lehrperson in jeder Art von Unterricht einen „entscheidenden Faktor“ darstellt. Möglicherweise wird diese Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im Rahmen des OUs noch gesteigert „zu einer zentralen Bedingung“ für dessen Erfolg, so Peschel. Und dies obwohl die LehrerInnen „in der Unterrichtswirklichkeit nicht mehr die Rolle der Hauptperson, die alle Fäden in der Hand hat [...]“, begleiten. Peschel begründet das damit, dass gerade durch den Wegfall der permanenten Lenkungsufgabe der Lehrperson einerseits die Möglichkeit zufällt, viel mehr von dem mit zu bekommen, „was innerhalb und außerhalb des Klassenraums stattfindet“, andererseits die Aufgabe erwächst, darauf zu achten, dass „das Lernen in der Klasse ‘hochgehalten’ wird“ und zwar durch direkte Reaktion „auf die Kinder und ihre Lernbedürfnisse“ und ihre individuelle Unterstützung.

Nach der Einschätzung von Reimers liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor, die sich mit dem Zusammenhang von Lehrerpersönlichkeit und Innovationsbereitschaft (speziell im Kontext von Offenheit in Schule und Unterricht) beschäftigen (vgl. a. Lipowsky 2002, 146).

Eine Gruppe von Arbeiten analysiert die Lehrerpersönlichkeit als „Einflußfaktor auf das schulische Geschehen oder umgekehrt das schulische Geschehen als Einflußfaktor auf die Lehrerpersönlichkeit oder auf den ‘persönlichen Stil’ des einzelnen Lehrers“ (Reimers 1996, 7; s.a. 5.3.1.2).

Wenig hilfreich für unsere Fragestellung sind auch die Ansätze von Nehles (1986), Benner (1989) und Ramseger (1985), da in ihrer Argumentation „grundsätzlich die Theorie der Praxis vorgelagert ist und somit die Lehrkräfte als durch entsprechende Fortbildung fest einplanbare Konstante für die angemessene Umsetzung dieser theoretischen Überlegungen verantwortlich sind. Eine gegenseitige Ergänzung von Theorie und Praxis im Sinne eines dialektischen Wachstumsprozesses wird nicht ins Auge gefaßt und ignoriert dabei die konkreten Vorgänge und Prozesse im Rahmen des schulischen Alltagslebens [...]. Eine Begegnung der von der Innovation betroffenen Lehrkräfte mit der Thematik der Öffnung des Unterrichts im Sinne des offenen Konzepts selbst, also im Sinne eines suchenden Prozesses, in dem auf selbst gestellte didaktisch-methodische Fragen selbst Antworten gefunden werden, wobei auch Fehler gemacht werden dürfen, wird weitgehend nicht berücksichtigt“ (Reimers 1996, 30).

Eine dritte Gruppe von Publikationen (etwa Schwarz 1987 und Wallrabenstein 1994; s.a. unsere Ausführungen zur Grundhaltung von LehrerInnen in 5.1) bezieht sich in ihrer Persönlichkeitsorientierung im Wesentlichen auf die Forderung nach einer „verstärkten Kindorientierung“ der LehrerInnen. Dagegen bleibt deren eigene Entwicklung, deren Motive, deren beruflichen Erfolgserlebnisse, deren beruflichen Belastungen etc. weitestgehend unberücksichtigt (a.a.O., 30f).

Anders stellt sich dies in Erfahrungsberichten, häufig in pädagogischen Fachzeitschriften veröffentlicht, und autobiographisch geprägten Publikationen dar. Exemplarisch sollen hier einige LehrerInnen einer solchen Veröffentlichung zu Wort kommen, die das Spektrum möglicher konkreter Anlässe und Motive für die Öffnung von Schule und Unterricht andeuten:

- Bei mir war es sehr kompliziert. Ich brauchte ungefähr drei Jahre, bis ich meine Widerstände überwunden hatte. Ich habe viel gelesen, aber es hat mich nicht überzeugt. Bis ich eines Tages den Offenen Unterricht selbst erlebt habe – da platze der Knoten, und ich habe mit meiner dritten Klasse über zwei Projekte angefangen, den Kindern stärker individuelles, selbständiges Arbeiten zu ermöglichen. Heute bin ich viel weiter.
- Es klingt etwas merkwürdig, aber bei mir war es eine Altersfrage. Mich reizte nach dreißig Jahren Unterrichtsroutine das Ungewisse, das Aufregende. Ich habe mit einer Stunde Freie Arbeit im Deutschbereich angefangen; es war für mich eine Herausforderung und beunruhigende Erfahrung, daß es im Unterricht zeitweise auch ohne mich geht. Inzwischen haben wir jeden Tag mindestens eine Stunde Freie Arbeit ...
- Wir haben mit der ganzen Jahrgangsstufe 5 angefangen, den Unterricht zu öffnen. Das war in der Absprache mit sechs Klassen zu Beginn ziemlich chaotisch. Aber mit unserem Team-Modell und den vier Wochenstunden Freie Arbeitszeit als Ergänzung des Fachunterrichts haben wir klare Strukturen geschaffen. Die Schüler erhalten bei uns Wochenpläne für die individuelle Arbeit mit Pflichtaufgaben und freiwillige Aufgaben.
- Mein Anfang war eher ein Zufall. Wir hatten an der Schule eine Freinet-Kollegin, die schon seit 10 Jahren anderen Unterricht machte und als etwas merkwürdig galt. Wohl so eine typische Einzelkämpferin. Als ich neu in das Kollegium kam, habe ich mich nicht beeinflussen lassen und bin einfach in ihre Klasse gegangen. Ich war total weg, es war dort eher wie in einer Werkstatt, und ich habe noch nie Kinder so selbstverständlich an einer Sache arbeiten gesehen. Ich hab mich mit ihr angefreundet und bin mit in die Freinet-Gruppe gegangen. Naja, und dann fing ich mit dem Drucken in meiner vierten Klasse an, und bei meiner nächsten ersten Klasse habe ich von Beginn an geöffnet: ohne Fibel, nach dem Reichenkonzept.
- Bei mir ging's ganz klassisch zu. Ich war auf einer Fortbildungsveranstaltung und habe mich über die Ansprüche und Aussagen zum Offenen Unterricht richtig geärgert. Weil ich davon überzeugt war, guten Unterricht zu machen, fand ich die ganze Sache ziemlich übertrieben. Aber es hat mich irgendwie doch gewurmt, so daß ich dann in die Lernwerkstatt gefahren bin. Ich merkte dort, daß ein Bereich in meinem Unterricht absolut zu kurz kam: Selbständiges Forschen der Kinder, Entdecken, Experimentieren. So habe ich für den Sachkundebereich eine Forscherecke gebaut, den guten alten Sandtisch vom Schulboden wieder runtergeholt und ganz viele Kisten mit Materialien zusammengestellt. Das schlug ein wie eine Bombe, die Kinder brachten immer mehr mit, und ich mußte einfach eine Freie Arbeitszeit einrichten, damit die Kinder auch gründlich etwas untersuchen konnten. Ja, so fing es an ... (Wallrabenstein 1994, 233f).

Im Anschluss an solche Berichte und mit besonderem Bezug auf Burbass (1984) und Marxen (1987) arbeitet Reimers (1996, 39ff) im Wesentlichen zwei persönlichkeitsorientierte Argumentationsmuster im Kontext der Öffnung von Unterricht heraus:

Nachdenken über die Lehrerrolle

Das Nachdenken über die eigene Lehrerrolle im Rahmen der Öffnung des Unterrichts ist häufig der Einstieg in eine veränderte Betrachtung der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine Folge bestimmter, sich wandelnder Selbstwahrnehmungen während des alltäglichen unterrichtlichen Handelns.

Häufiger Anlaß dazu bieten Schüler, die in irgendeiner Form Schwierigkeiten mit den traditionellen Formen des Unterrichts haben (vgl. Burbass 1984, S. 25; Marxen 1987, S. 50) und bei Lehrerinnen und Lehrern einen Prozeß der Selbstkritik an der eigenen Unterrichtsarbeit auslösen, der oft mit einer Phase des Unbehagens verbunden ist, und einen Reflexionsprozeß im Hinblick auf mögliche Veränderungen zur Folge hat. Werden die ersten Veränderungen in Richtung einer Öffnung des eigenen Unterrichts eingeleitet, und stellen sich die ersten Erfolgserlebnisse ein, so bilden diese Erfolgserlebnisse dann eine Art Initialzündung für den Weg zu einer weiteren Öffnung des eigenen Unterrichts. Als Erfolgserlebnisse werden meist die für Lehrerinnen und Lehrer relativ schnell beobachtbare größere Lernfreude der Schülerinnen und Schüler und ihr höheres Maß an Selbststeuerung beschrieben (vgl. Burbass 1984, S. 25-26; Marxen 1987, S. 50 u. 53).

Das Nachdenken über die Lehrerrolle betrifft dabei vor allem das ständige Ringen mit sich selbst im Hinblick auf den Aspekt der Vorgaben von Inhalten und formalen Strukturen im Unterricht oder den Verzicht darauf. Das Gewähren-Lassen von Freiräumen und die damit häufig verbundene Veränderung von traditionellen inhaltlichen und methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung stellt dabei auch immer eine gewisse Herausforderung an den eigenen Mut zur Veränderung dar (vgl. Burbass 1984, S. 28).

Die Öffnung des Unterrichts als persönlicher und individueller Weg zur Veränderung der eigenen Unterrichtspraxis

Kennzeichnend für die Öffnung des Unterrichts unter dem Aspekt der Lehrerpersönlichkeit, wie sie von Lehrerinnen und Lehrern immer wieder beschrieben wird, ist die Betonung, daß der Weg zur Öffnung des Unterrichts ein persönlicher und individueller Weg ist.

Entscheidend ist dabei die Überlegung und Feststellung, daß eine Öffnung des Unterrichts nur dann erfolgreich sein kann, wenn sich eine Lehrkraft mit ihrem Weg der Öffnung voll identifizieren kann, alle von ihr eingeleiteten Veränderungen im Hinblick auf die eigene Unterrichtspraxis in Richtung auf eine Öffnung des Unterrichts auch von ihr persönlich vertreten werden können.

Dies äußert sich dann häufig in Selbstbetrachtungen über den eigenen Weg zur Öffnung des Unterrichts in dem Satz 'Ich kann mehr ich selbst sein.' (Burbass 1984, S. 29) oder 'Ich habe mir auf diese Weise meinen Beruf attraktiv erhalten können.' (Marxen 1987, S. 51).

Diese Überlegungen im Hinblick auf eine notwendige Identifikation der Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Weg der Öffnung des Unterrichts waren insbesondere aktuell, als Anfang der 80er Jahre ein verstärkter Trend zur Öffnung des Unterrichts in Schulen auch für die Lehrerinnen und Lehrer erkennbar war, die dem Offenen Unterricht – aus welchen Gründen auch immer – vorerst mit Skepsis begegneten und diese zum Teil unter den Druck von Elterninitiativen, Kollegen, Schulleitern und auch Schulaufsicht gerieten, ihren Unterricht öffnen zu müssen. Auch wenn derzeit das öffentliche Interesse an dieser Thematik etwas abgenommen hat, so ist die dahinterstehende Problematik nach wie vor aktuell (Reimers 1996, 39ff).

Über diese Ergebnisse der autobiographisch geprägten Erfahrungsberichte hinaus sind für unsere Fragestellung nach den LehrerInnen der Offenen Schule/des Offenen Unterrichts bzw. ihrer beruflichen Genese die Studien von Reimers (1996), Schönknecht (1997), Drews/Wallrabenstein (2002)¹ und Peschel (2003b) von besonderer Bedeutung.²

Reimers (1996) führte eine qualitativ-berufsbiographische Untersuchung durch, in der er den Zusammenhang zwischen LehrerInnenpersönlichkeit in Verbindung mit der Prozesshaftigkeit ihrer Berufsbiographie einerseits und andererseits ihrer Öffnung des Unterrichts analysierte. In einem qualitativen Verfahren³ wurden von ihm 56 Grund- und HauptschullehrerInnen⁴ nach ihrer „Selbsteinschätzung des Verlaufs der eigenen Berufsbiographie“ mit dem Schwerpunkt ‚Öffnung des Unterrichts‘ befragt (a.a.O., 97).

Die Auswertung des Datenmaterials durch Reimers ergab als wesentlichen Aspekt, dass sich bei 48 (85,7%) der befragten LehrerInnen besondere „nicht an ein Außenkriterium gebundene“ ‚Wendepunkte‘ als „markante Einschnitte“ in der Berufsbiographie aufzeigen lassen. „Kennzeichnend für diesen Wendepunkttyp ist, daß er eine von dem jeweils befragten Interviewpartner im Zusammenhang mit dem *Unterricht* bzw. der eigenen *Person* gesetzte, subjektive Zäsur in der eigenen Berufsbiographie darstellt“. Von 83,33% der Interviewpartner werden sie „als positiv bewertete Einschnitte in ihr Berufsleben angesehen“ (a.a.O., 245).

¹ An dieser Untersuchung waren weitere Personen beteiligt, die bei Drews/Wallrabenstein (2002b, 68) aufgeführt sind.

² An dieser Stelle erfolgt ein knapper Aufriss der bisherigen Forschung zu den LehrerInnen, ihrer Persönlichkeit etc., die zu Beginn des vorigen Jahrhunderts ihren Anfang nahm und bis heute immer wieder neue Forschungsansätze entwickelte bzw. entsprechend veränderte Perspektiven einnahm. Wir können uns hier deshalb kurz fassen, weil die LehrerInnen nicht die zentrale Fragestellung unserer Arbeit sind, zudem die unten skizzierte Forschung sich nicht mit LehrerInnen im OU beschäftigt hat (bis auf berufsbiographisch orientierte Ausnahmen, die unten dargestellt werden) und schließlich bereits ausführliche Darstellungen der Entwicklung dieses Forschungszweigs vorliegen (z.B. Döring 1980; Dick 1994; Reimers 1996; Schönknecht 1997).

Die folgenden Forschungsakzente (mit teilweise vielfachen Differenzierungen und Berührungspunkten) können in der Chronologie des letzten Jahrhunderts unterschieden werden:

- a) der normative Akzent (Wunschvorstellungen über die Persönlichkeit des Lehrers werden formuliert);
- b) der soziologische Akzent (die gesellschaftliche Einbindung des Lehrers und seine Rolle werden thematisiert);
- c) der empirisch-psychologische Akzent (z.B. auf dem Hintergrund der Humanistischen Psychologie werden förderliche Haltungen und Verhaltensweisen herausgearbeitet);
- d) Akzent der psychologischen Innenbetrachtung (‘implizite Persönlichkeitstheorien’, ‘subjektive Theorien’ werden analysiert);
- e) berufsbiographischer Akzent (nach dem „langfristigen historischen Geworden-Sein“ von Handlungsorientierungen wird gefragt) (vgl. Reimers 1996, 53ff).

³ Je 1,5 - 2 Std.-Interview mit schwach strukturiertem Leitfaden und einer ‚Lebenslinien-Übung‘ (Fischer 1985) (Reimers 1996, 92ff). Auf Einzelheiten des Untersuchungskonzepts etc. können wir im Rahmen unserer Arbeit nicht eingehen.

⁴ Keine repräsentative Zufallsstichprobe, sondern eine „etwas gelenkte Auswahl bei der Zusammenstellung“ der Probanden. Kriterien bei der Auswahl: unterschiedliche Dienstaltersphase und unterschiedliche „Intensität der Öffnung des Unterrichts“ (auch solche Lehrer wurden einbezogen, die ihren Unterricht nicht oder lediglich marginal geöffnet hatten) (a.a.O., 116ff).

Von besonderer Relevanz für unsere Fragestellung ist die Tatsache, dass von 48 berufsbezogenen Zäsuren 35 (72,92%) als „innere unterrichtliche` Wendepunkte [...] der Thematik Öffnung des Unterrichts im weiten Sinne“ zuzuordnen sind. Diese und auch die weitere Entwicklung nach den Zäsuren werden von den LehrerInnen ganz überwiegend positiv bewertet. Bei diesen „mit der Öffnung des Unterrichts zusammenhängenden Wendepunkten geht es um wahrgenommene Veränderungen in bezug auf das eigene berufliche Selbstkonzept, die durch die Beschäftigung mit Aspekten der thematischen, methodischen, institutionellen oder persönlichen Dimension der Öffnung des Unterrichts initiiert wurden“ (a.a.O.).

Die Veränderungen sind aus Sicht der befragten LehrerInnen das Ergebnis von Reflexionen über das eigene Menschenbild, Fragen der Erziehung sowie der bisherigen Unterrichtspraxis.

In neun Interviews werden zwar keine Wendepunkte zur Thematik der Öffnung des Unterrichts explizit benannt, gleichwohl haben diese LehrerInnen ihren Unterricht (als „fließender Übergang“) geöffnet und bewerten diese Entwicklung ebenfalls positiv.

Weitere relevante Detailergebnisse der Studie (a.a.O., 246ff):

- Angeregt wurden die oben beschriebenen Reflexionen bei 14 (40%) LehrerInnen durch verschiedene Formen von Fortbildungen (inklusive Hospitationen bei KollegInnen). Nach Reimers kann insgesamt festgestellt werden, „daß die Fortbildungen in Verbindung mit dem Offenen Unterricht und umgekehrt einen sehr starken Einfluß auf erlebte Veränderungen im Sinne eines Einschnittes in die Biographie haben“.¹
- Für LehrerInnen mit stärker geöffnetem Unterricht hat Fortbildung „weniger die Funktion eines einmaligen Inputs, sondern mehr die Funktion eines den Innovationsprozeß begleitenden Stützungsinstruments, da sie die eigenen ersten Unterrichtserfahrungen im Zusammenhang mit dem Offenen Unterricht relativiert, präzisiert oder bestätigend vertieft und so auch im Nachhinein noch die jeweilige Lehrkraft zusätzlich ermutigt, ihren Weg der Öffnung des Unterrichts weiter zu gehen, den Offenen Unterricht also (gegebenenfalls unter Einbeziehung notwendiger Korrekturen) fortzuführen.“
- „Allgemein scheint der Offene Unterricht nicht an ein bestimmtes Dienstalter gebunden zu sein.“² Dies bestätigt auch Brügelmann (1997a, 26) in seiner Untersuchung. Außerdem stellt er fest, dass sich die „Vermutung, jüngere LehrerInnen öffneten ihren Unterricht stärker“, nicht belegen lässt. Reimers (1996, 175) führt weiter aus, dass nicht, „wie gemeinhin angenommen [...] ein positiver korrelativer Zusammenhang zwischen traditionellen Unterrichts-elementen und zunehmendem Dienstalter [besteht], sondern es scheint eine Entwicklung von einer starken Identifikation mit traditionellen Unterrichtselementen in jungen Dienstjahren zu einer geringer werdenden Identifikation in mittleren Dienstjahren zu geben, welche erst im letzten Drittel des Berufslebens wieder ansteigt“. Er bezeichnet dies als leichten ‚Wanneneffekt‘.³

¹ Dazu ist allerdings relativierend anzumerken, dass Reimers seine Stichprobe aus LehrerInnen gewinnt, die er etwa zur Hälfte bei Fortbildungen kennen gelernt hat (a.a.O., 116). Die große Bedeutung, die die LehrerInnen der Fortbildung beimessen, ist daher nicht unbedingt überraschend.

² Entgegen anderer Untersuchungen zu LehrerInnen allgemein, die deutliche Unterschiede der Reformbereitschaft in Abhängigkeit des Dienstalters feststellten. Danach sind LehrerInnen mit höherem Dienstalter weniger reformbereit (a.a.O., 165, 256f).

³ In Analogie zur ‚Konstanzer-Wanne‘, die sich auf die Einstellungen von JunglehrerInnen bezieht (Koch 1972).

- Die Öffnung des Unterrichts wird vornehmlich „pragmatisch“ auf den konkreten Unterricht bezogen und weniger „theoriegeleitet“ vorgenommen.
- LehrerInnen „mit stark geöffnetem Unterricht zeichnen sich besonders durch eine signifikant höhere Identifikation mit Aspekten eines neuen, auf den konkreten Unterricht bezogenen, veränderten Lehrerrollenverständnis aus“.
- Besonders von den LehrerInnen, die ihren Unterricht stark öffnen, wird diese Öffnung als „positiv bewertete Bereicherung ihres Berufslebens erlebt“, und nur in Einzelfällen auch mit negativ bewerteten Aspekten ihres Berufsalltags belegt.¹
- LehrerInnen (in sieben Interviews) mit „negative(r) Gesamtentwicklung der Berufsbiographie“ führen lediglich „teilweise oder gar keinen geöffneten Unterricht durch“.

In seiner Zusammenfassung arbeitet Reimers zwei Veränderungsvarianten in der Berufsbiographie von LehrerInnen heraus:

Eine Variante der Veränderung sind die ersten positiven Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Offenen Unterricht. Diese positiven Erfahrungen haben bei einem Großteil der Lehrkräfte einen allmählichen Wandel des beruflichen Selbstkonzepts *zur Folge*. Bei diesen Lehrkräften ergeben sich gewissermaßen erst durch die eigene Erprobung offener Lernformen über Versuch und Irrtum und den Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen, also durch das konkrete unterrichtliche Handeln, Veränderungen bezüglich des eigenen beruflichen Selbstkonzepts. Bei der anderen Variante der Veränderung geht der Öffnung des Unterrichts bereits ein Hinterfragen des beruflichen Selbstkonzepts im Sinne eines Selbstzweifels an der traditionellen Unterrichtsgestaltung durch die Lehrerinnen und Lehrer *voraus*. Erst diese Zweifel, zum Teil auch ausgelöst durch persönlichkeitsorientierte Fortbildungsveranstaltungen, führen zu einer Suche nach einem *eigenen Weg* zur Öffnung des Unterrichts. Bei allen Berufsbiographien von Lehrkräften, die ihren Unterricht geöffnet haben, sind beide Veränderungsmomente – ‘Positive Erfahrungen mit der Öffnung des Unterrichts führen zur Veränderung des beruflichen Selbstkonzepts’ und ‘Ein Hinterfragen des beruflichen Selbstkonzepts führt zu Veränderungen in Richtung der Öffnung des Unterrichts’ – auszumachen. Sie stehen in einem Wechselprozeß miteinander, wobei zumeist jeweils eines der beiden Veränderungsmomente bei den einzelnen Berufsbiographien überwiegt (Reimers 1996, 256; Hervorh. i. Original).

Interessant sind auch die Vermutungen von Reimers über die Ursachen der positiven Bewertung des OUs durch die Mehrheit der von ihm befragten 56 LehrerInnen. Möglicherweise ist diese Bewertung nicht nur dem OU selbst zuzuschreiben.

Denkbar ist zunächst, so Reimers, dass die mit der Öffnung des Unterrichts verbundenen Reformen bei den Befragten erst am Anfang standen und somit die möglichen negativen Aspekte durch die LehrerInnen noch nicht deutlich wahrgenommen wurden (a.a.O., 250).² Dem widersprechen allerdings Erfahrungen von LehrerInnen bei Schönknecht (s.u.; vgl. a. Drews/Wallrabenstein 2002b, 71 und Kirschner 1999), die nämlich sehrwohl auch von Anfangsschwierigkeiten berichten.

¹ Bezogen auf wenig Unterstützung durch Elternarbeit, äußere Einflüsse, Belastung aufgrund einer veränderten Lehrerrolle sowie wenig Unterstützung durch Lernmaterialien (Reimers 1996, 200).

² Zu entsprechenden „Praxiserfahrungen“ kommt Morawietz (1997, 258), der einerseits eine Motivations-schub der LehrerInnen nach der Einführung von WP u. FA feststellt, andererseits nach einigen Jahren auch wieder einen Motivationsabfall beobachtet.

Mögliche Gründe für die positive Bewertung sieht Reimers in der „Freiwilligkeit“ des OUs und der Möglichkeit seiner individuellen Gestaltung. Dies wiederum hat damit zu tun, dass dieser Unterricht nicht eindeutig definiert ist, sich in seiner Entstehung und umfangreichen Publizierung sehr variantenreich und pragmatisch orientiert darstellt und sich „nur sehr schwer auf dem Verordnungswege verbindlich einführen lässt“ (a.a.O., 257f).

Das Moment der Freiwilligkeit birgt für die Lehrerinnen und Lehrer den Vorteil, daß die Intensität, mit der sie eine Veränderung des eigenen Unterrichts initiieren, von ihnen schrittweise nach den eigenen Bedürfnissen und den eigenen psychischen, physischen und materiellen Ressourcen gesteuert werden kann, so daß kein durch angeordnete Reformmaßnahmen von außen verursachter Veränderungsdruck entsteht. Bei den Bemühungen um die Einführung offener Lernformen haben die Lehrerinnen und Lehrer dadurch die Chance, durch Versuch und Irrtum ihre individuellen Grenzen im Hinblick auf die Öffnung des Unterrichts zu finden, wobei auch ihre eigene Persönlichkeitsstruktur entsprechende Berücksichtigung findet, da sie zum Beispiel den Grad des Freiraumes, den sie den Schülern im Rahmen einzelner Unterrichtsphasen zugestehen, selbst bestimmen können.

Die positiven Auswirkungen der Möglichkeiten einer derartigen Veränderung im kleinen auf die berufliche Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern sind bereits im Rahmen der berufsbiographischen Forschung herausgearbeitet worden (vgl. Hubermann 1991, S. 262) (Reimers 1996, 257f; Hervorh. i. Original).

Zusammenfassend kann als zentrales Ergebnis der Studie von Reimers festgestellt werden, „daß die Öffnung des Unterrichts einen ‚erheblichen Anteil an der Wahrnehmung positiver Aspekte im Rahmen der Berufsbiographie‘ hat“ (a.a.O., 244), oder anders formuliert: dem Einflussfaktor ‚Öffnung des Unterrichts‘ kommt (neben dem Einflussfaktor ‚Unterricht in der Grundschule‘) die größte Bedeutung zu und die Öffnung des Unterrichts hat einen „sehr deutlichen Einfluß auf die positive Gesamtentwicklung einer Berufsbiographie“ (a.a.O., 254).

Auch **Schönknecht** (1997) führte eine qualitativ-berufsbiographische Untersuchung durch, in der sie die „Entwicklung des pädagogischen Konzepts“ und den „berufliche(n) Alltag von professionell und innovativ tätigen LehrerInnen“ analysierte. In einem qualitativen Verfahren¹ befragte sie 79 „GrundschullehrerInnen, die sich auf dem Weg zur Öffnung ihres Unterrichts befinden und dabei schon ein mehr oder weniger großes Stück zurückgelegt haben [...]“, und führte mit zehn² von ihnen ein ausführliches Interview. Sie erhielt dabei „Auskunft über ihre Erfahrungen, über wichtige Ereignisse, Prozesse und Veränderungen, denen sie für ihre berufliche Entwicklung und ihren Berufsalltag Relevanz zuschreiben“ (a.a.O., 9).

¹ Fragebögen, jeweils 1,5 - 2,5 Std.-Interview (narrativ problemorientiert) sowie ‚Lebenslinien-Übung‘ (a.a.O., 83ff). Auch hier können wir auf Details der Untersuchung und auf konzeptionelle Unterschiede zur Studie von Reimers nicht eingehen.

² Diese zehn LehrerInnen wurden begründet (unterschiedliche Altersgruppen, unterschiedliche Schulbedingungen etc.) von 79 Teilnehmern, die von den ursprünglich 137 Angeschriebenen den Fragebogen ausgefüllt zurück geschickt hatten, für die Interviews und die ‚Lebenslinien-Übungen‘ ausgewählt (a.a.O., 85). Die Stichprobenauswahl der 137 bezog sich nicht repräsentativ auf LehrerInnen allgemein, sondern auf „innovative“ LehrerInnen (Auswahlkriterium: Mitgliedschaft im ‚Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V.‘).

Die Auswertung des Datenmaterials (‘Grounded Theorie’) durch Schönknecht ergab, dass die folgenden Faktoren die Berufsbiographie im Allgemeinen und auch die Veränderungen hin zu einer Öffnung des Unterrichts im Besonderen beeinflusst und geprägt haben: Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, des Studiums, des Berufslebens sowie Schlüsselpersonen und Schlüsselerlebnisse.

Wenngleich die eigenen Schulerfahrungen der LehrerInnen keine konkreten Anregungen für die Öffnung ihres Unterrichts erbrachten, so sieht Schönknecht sehr wohl Einflüsse im Sinne einer entsprechenden pädagogischen Grundhaltung:

Den eigenen Schulerfahrungen schreiben viele LehrerInnen wichtige Einflüsse zu. Diese wirken ihrer Meinung nach jedoch nicht, wie in bisherigen Untersuchungen dargestellt, vor allem als Gewöhnungseffekt an traditionelle Formen des Unterrichtens, sondern im Sinne einer Kasuistik wichtiger pädagogischer Situationen, die als ‘Fälle’ im Gedächtnis vorhanden sind und an denen die LehrerInnen zentrale Einsichten in erziehlischen oder methodischen Bereichen gewonnen haben. Diese Fälle aktualisieren sie in unterrichtlichen und erziehlischen Situationen, sie helfen ihnen in bestimmten Situationen, Kindern als Individuen Empathie entgegenbringen zu können (Schönknecht 1997, 228f).

Das Studium wird von den befragten LehrerInnen in seiner Bedeutung für die berufsbio-graphische Entwicklung „generell als eher gering“ eingeschätzt. Gleichwohl berichten diese LehrerInnen teilweise von dem Einfluss durch einzelne DozentInnen, die sie mit ihrer Persönlichkeit und den von ihnen vertretenen pädagogischen Positionen und Veranstaltungsformen beeindruckt haben (a.a.O., 229; s.u. Schlüsselpersonen). Von einer direkten Beeinflussung in Richtung OiU wird nicht berichtet, die Nähe einzelner Themen dazu ist aber offensichtlich.

Themen und Inhalte wie die Reformpädagogik oder bestimmte reformpädagogische Konzepte, Chancengleichheit und Emanzipation als Erziehungsziele, die Antiautoritäre Erziehung sowie einzelne psychologische und pädagogische Forschungsergebnisse haben nach Aussagen der LehrerInnen wichtige Einflüsse auf ihr pädagogisches Sehen und Denken. Neben der direkten Vermittlung dieser Inhalte in Veranstaltungen war für sie auch das selbständige Studium von Literatur zu diesen Bereichen wichtig. Bücher, die empfohlen wurden oder auf die die Befragten selbst stießen, wurden häufig als wichtige Einflussfaktoren auf die Entwicklung des pädagogischen Konzepts genannt.

Als Situationen und Erfahrungen, die wichtige Eindrücke hinterlassen haben, sehen die Befragten Seminare, die ‘anders’ abliefen, z.B. in kleinem Rahmen, also mit wenigen Studierenden, mit persönlichem Kontakt zu DozentInnen oder sehr praxisorientiert. Neben innovativen Inhalten, die mit solchen Seminaren nur z.T. verbunden waren, waren auch der andere, meist persönliche Umgang miteinander und die anderen Methoden, die sich vom üblichen Vorlesungs- oder frontalen Stil abhoben, wichtig. Einige LehrerInnen konnten auch wichtige Erfahrungen als TutorInnen machen (Schönknecht 1997, 103).

In Einzelfällen wurden während der Schulpraktika erste Erfahrungen mit OU gemacht, die die LehrerInnen als „sehr wichtig“ ansahen (a.a.O., 223). Junge LehrerInnen haben zudem in ihrer universitären Ausbildung schon von den Konzepten des Offenen Unterrichts gehört (a.a.O., 173).

Im Referendariat stellten für die befragten LehrerInnen die Kinder den „wichtigsten positiven Faktor dar. Endlich mit Kindern arbeiten zu können, aber auch die emotionale Akzeptanz durch die Kinder, empfinden sie als sehr positiv“ (a.a.O., 105). Lediglich

zwei der zehn beteiligten LehrerInnen¹ versuchten, auch offene Unterrichtsformen während der Anwärterzeit zu verwirklichen. Dies gestaltete sich aber „sehr schwierig in dem knappen Stundenkontingent, dem daraus folgenden Fachlehrerstatus und wegen mangelnder Unterstützung von SeminarleiterInnen“ (a.a.O., 106).

Während des Berufslebens gab es aus Sicht der innovativen LehrerInnen Einflüsse auf ihr pädagogisches Konzept in der Zusammenarbeit mit KollegInnen (s.u.). Sehr klar beschrieben sie aber auch ihre sukzessiv erworbene schulisch-unterrichtliche Alltagskompetenz als Voraussetzung dafür, „allmählich routinierter und damit auch offener“ zu werden, in und mit ihrer Unterrichtspraxis zu experimentieren und „einzelne Bereiche ihres Unterrichts zu öffnen“ (a.a.O., 229). Sie gingen dabei keine vorgegebenen Wege, stießen auf Hindernisse, beschränkten Umwege und vollzogen teilweise auch Rückschritte. Zunehmend gestalteten sie ihren Weg „nach den eigenen und den Bedürfnissen der Kinder und [waren] immer wieder offen für mögliche Veränderungen“ (a.a.O., 106).

Der eigenen Fortbildung kam ebenfalls Bedeutung zu, wenngleich nicht in dem Maße, wie die ‚Wendepunkte‘ in den Berufsbiographien der von Reimers befragten LehrerInnen.² Aber wie schon bei Reimers veränderte sich das Fortbildungsinteresse der innovativen LehrerInnen bei Schönknecht „mit zunehmender Berufserfahrung in Richtung von persönlichkeitsbezogenen und persönlichkeitsbildenden Angeboten mit pädagogischen und psychologischen Schwerpunkten“ (a.a.O., 230). Eine zentrale Bedeutung erhielt die autodidaktische Fortbildung, wie schon das Studium, durch Rezeption reformpädagogischer Literatur (a.a.O., 108).

Als Schlüsselpersonen mit besonderem Einfluss auf die Entwicklung des pädagogischen Konzepts wurden von den LehrerInnen, wie schon angedeutet, aus ihrer Studienzeit einige DozentInnen genannt. Einfluss hatten diese über ihre „Persönlichkeit“, die von ihnen vertretenen wichtigen pädagogischen Themen, innovative Lehrveranstaltungen und nicht zuletzt einer „Stimmigkeit von vertretenen pädagogischen Konzepten und der persönlichen Ausstrahlung“ (a.a.O., 187).

Ebenfalls genannt wurden in diesem Zusammenhang „FortbildnerInnen, KollegInnen und LehrerInnen anderer Schulen, die offenen Unterricht praktizieren [...], seltener auch SchulrätInnen, SeminarleiterInnen sowie RektorInnen“ (a.a.O., 189).

Einzelne innovative LehrerInnen sahen auch in bestimmten Autoren Schlüsselpersonen, die über ihre Publikationen Einfluss auf ihr eigenes pädagogisches Konzept ausgeübt haben.³ „Neben Büchern werden auch spannende und packende Praxisberichte von LehrerInnen über die Öffnung ihres eigenen Unterrichts, die immer wieder in der ‚Grundschule‘ und der ‚Grundschulzeitschrift‘ veröffentlicht wurden“ in diesem Kontext genannt (a.a.O. 189, 233).

Die befragten LehrerInnen wurden von den Schlüsselpersonen oft „in doppelter Weise beeinflusst: beruflich und persönlich“. Teilweise haben sie die LehrerInnen auch ein

¹ Bei den übrigen LehrerInnen lag die Ausbildungszeit vermutlich schon so lange zurück, dass OIU in dieser Phase noch kein Thema war.

² Dies ist möglicherweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Fortbildung in der Arbeit von Reimers einen besonderen Schwerpunkt bildet.

³ Namentlich genannt wird in diesem Zusammenhang Ute Andresen mit ihren Publikationen.

Stück weit auf ihrem Weg begleitet, ihr Vorgehen bestätigt und im Sinne von ´professional parents` fungiert.

Interessant ist noch der Befund von Schönknecht, dass auch die LehrerInnen ihre eigenen Kinder (also nicht ihre Schüler) als „Schlüsselpersonen für die Entwicklung ihres pädagogischen Konzepts“ bezeichneten: „Erfahrungen in der Elternrolle erlauben neue Sichtweisen auf die Kinder in der Schule. Die befragten LehrerInnen sehen, daß sie durch ihre eigenen Kinder an Geduld, Toleranz und Verständnis gegenüber Kindern gewonnen haben“ (a.a.O., 233).¹

Die von den befragten LehrerInnen benannten Schlüsselerlebnisse haben eine ähnlich markante Bedeutung, wie die von Reimers herausgearbeiteten ´Wendepunkte`. Allerdings weist Schönknecht darauf hin, dass sie „nicht die einzigen Auslöser der Veränderungen“ sind, „sondern immer eingebettet in einen Entwicklungsprozess“ waren. Anders als bei Reimers kommt dabei Fortbildungsveranstaltungen weniger Bedeutung zu, viel mehr sind es Alltagssituationen, die in diesem Kontext genannt werden: „z.B. die Tätigkeit in anderen Schularten, fächerübergreifende Klassen etc. In diesen Situationen, in denen oft ´normaler` Unterricht nicht möglich ist, scheint es leichter zu sein, ausgetretene Pfade zu verlassen und die LehrerInnen probieren Neues aus“ (a.a.O., 233). Dafür ein Beispiel:

Eine Lehrerin beschreibt ihre Tätigkeit an einer wenig gegliederten Landschule mit jahrgangsübergreifenden Klassen als Schlüsselerlebnis. Das Unterrichten in wenig gegliederten Landschulen hat viel Ähnlichkeit mit den Formen, die als offener Unterricht im Jahrgangsklassen heute praktiziert werden. Es ergab sich in dieser Klasse die Notwendigkeit zu differenzieren und die Arbeit anders zu planen, als sie es gewohnt war. Ein großer Schritt weg vom traditionellen gemeinsamen Voranschreiten in der Klasse war nötig. Differenzierung, Helfersystem und die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, mußte bei den Kindern gefördert werden. Die positiven Erfahrungen mit dieser Situation ließen sie erfahren, daß diese andere Art von Unterricht sinnvoll ist (Schönknecht 1997, 196).

Über die bisherige Analyse hinaus konnte Schönknecht bei den von ihr befragten innovativen LehrerInnen drei „zentrale Strategien“ feststellen, die „sich als zentral für den Berufsalltag und die Entwicklung ihres innovativen Konzepts“ herausstellten. Mit diesen Strategien gelang „es den LehrerInnen, ihre Ziele zu verwirklichen und berufszufrieden in der Schule zu arbeiten. Die Strategien bestätigen die zentrale Rolle der Lehrerpersönlichkeit im Beruf und in der professionellen Entwicklung“ (a.a.O., 234).

„Auf sich selbst und die Kinder achten“ ist die erste dieser Strategien. Sie ist das Resultat einer mehrjährigen Entwicklung der LehrerInnen, in der es ihnen zunehmend gelang, die Schüler und sich selbst im Arbeitsprozess zu beobachten, darüber zu reflektieren, Bedürfnisse zu formulieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Auf die Schüler bezogen bemühten sich die innovativen LehrerInnen sowohl um eine pädagogische Atmosphäre im Unterricht, in der sich die Schüler wohl fühlen, als auch um intensive „persönliche Kontakte“ und einen von „Vertrauen“ geprägten liebevollen Umgang miteinander (hier gibt es deutliche Parallelen zur Wertschätzung bei Frau

¹ In dieser Form weder bei Reimers (s.o.) noch bei Drews/Wallrabenstein (s.u.) thematisiert.

Esser; 4.2.1). Den beiderseitigen Bedürfnissen kann, neben einer Rhythmisierung des Schulalltags (Ausgleich zwischen anstrengenden und belastenden Phasen einerseits sowie ruhigen und entspannten Phasen andererseits), am ehesten in einem geöffneten Unterricht entsprochen werden. Explizit stellten die LehrerInnen diesen Kontext her:

Aufgrund dieser Strategie 'ich und die Kinder', der Berücksichtigung der Bedürfnisse beider, beschreiben einige LehrerInnen die zwangsläufig erscheinende Entwicklung ihres pädagogischen Konzepts in Richtung offener Unterrichtsformen. Im offenen Unterricht finden die LehrerInnen eine Unterrichtsform, die dieser Strategie entspricht. Äußere Zwänge wie Lehrplan, Schulaufsicht und anderes können durch diese Strategie relativiert und flexibel gehandhabt werden (z.B. Kürzungen der Lehrplanvorgaben), sie beeinträchtigen die Arbeit im Klassenzimmer nicht allzu sehr (Schönknecht 1997, 234).

„Den eigenen Weg gehen“ wird als zweite Strategie innovativer LehrerInnen von Schönknecht heraus gearbeitet. „Sie erfordert von den LehrerInnen viel Einsatzbereitschaft, Kraft und Überzeugung, da ihr Weg des offenen Unterrichts im derzeitigen Schulalltag noch ungewöhnlich ist und sie sich quasi einen neuen Bereich erarbeiten und erobern müssen. Diese Strategie bestätigt sie aber auch in ihrem Tun durch die Zufriedenheit und Erfolge, die sie durch sie erleben“ (a.a.O., 235).

Von Ausnahmen abgesehen, entwickelte sich auch diese Strategie allmählich während des Berufslebens. Ausgangspunkt war häufig das Erleben einer wenig zufriedenstellenden Situation im Schulalltag und im Gefolge die Idee von einer anderen Schulrealität. Schlüsselpersonen und Publikationen konnten dabei eine wichtige Stütze sein (s.o.). Auf dem Weg der Umsetzung ergaben sich oft Unverständnis und Widerstände bis hin zu Ausgrenzung und Isolation im Kollegium, aber auch eigene Ängste. Den eigenen Weg hier konsequent weiterzugehen, wurde den LehrerInnen dadurch besonders wichtig, es bedurfte aber auch „viel Kraft, Durchsetzungsvermögen und Eigeninitiative“ (a.a.O.). Die Erfahrung, dies erfolgreich bewältigen zu können, führte wiederum zu einer gesteigerten Berufszufriedenheit.¹

Diese wurde zudem durch einen wachsenden Realismus gestützt, der sich insbesondere auf zwei Feldern zeigte:

Als wichtig werden auch erste Mißerfolgslebnisse im erzieherischen und unterrichtlichen Bereich betrachtet, die den bis dahin herrschenden Bildungsoptimismus etwas abschwächen und in einen gesunden Realismus umwandeln. Dies ist zwar einerseits desillusionierend, aber andererseits aus der Sicht der befragten LehrerInnen auch wichtig, um sich selbst und die Kinder nicht dauernd zu überfordern (a.a.O., 106).

Mit anderen Faktoren des Berufsalltags wie Eltern, Schulaufsicht oder KollegInnen versuchen die LehrerInnen möglichst sinnvoll, d.h. vor allem kräftesparend umzugehen, d.h., wo diese negative Auswirkungen auf ihren Schulalltag haben, drängen sie sie zurück, sie ziehen sich z.B. im Kollegium zurück, wenn sie auf Unverständnis stoßen und dämpfen ihren eigenen missionarischen Eifer gegenüber KollegInnen zur Öffnung des Unterrichts, wenn er auf taube Ohren stößt. Wo sie aber Kraft und Bestätigung bekommen können, wie häufig in der Elternarbeit, bauen sie diese Bereiche aus und betreiben sie sehr intensiv. Es zeichnet die befragten LehrerInnen also ein guter Umgang mit den eigenen Ressourcen aus: sie versuchen,

¹ Leider gibt weder diese noch andere Studien Auskunft darüber, wie sich LehrerInnen in ihrer Berufsbiographie weiter entwickeln, die auf ihrem 'eigenen Weg' der Öffnung des Unterrichts (aus welchen Gründen auch immer) gescheitert sind.

sich nicht an Dingen aufzureiben, die außerhalb ihrer Einflußmöglichkeiten stehen oder die sie nicht positiv nutzen können und verlagern ihre Bemühungen auf Bereiche, aus denen sie Unterstützung und Bestätigung erwarten können (Schönknecht 1997, 108 f).

„Erfahrungen machen und reflektieren“ ist die dritte Strategie der befragten LehrerInnen. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Strategien ist diese „als ständige Haltung der LehrerInnen von Anfang an vorhanden. Die professionelle Entwicklung der befragten LehrerInnen stellt sich als ein Resultat aus dem Wechselspiel von Erfahrung und Reflexion dar, im Unterricht und mit den Kindern, im Kollegium, mit Schulleitung und Schulaufsicht, mit Eltern und FreundInnen“ (a.a.O., 235). Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf diesen Prozess ist zudem der Beschäftigung mit und Reflexion von philosophischer, pädagogischer und psychologischer Literatur durch die innovativen LehrerInnen zuzuschreiben (a.a.O., 225).

Diese LehrerInnen, die sich als permanent Lernende verstehen und stets um ihre Weiterentwicklung bemüht sind, stellen auch in diesem Kontext einen klaren Zusammenhang zur Öffnung des Unterrichts her:

Gerade die Erfahrungen mit traditionellem Unterrichtsalltag, seine Beobachtung und die Reflexion des Geschehens war für viele LehrerInnen der Auslöser, etwas zu verändern, weil eine Diskrepanz zwischen ihren Zielen und Vorstellungen und der Unterrichtsrealität deutlich geworden war. Die Kinder individuell zu fördern, sie zur Selbständigkeit zu erziehen, Konsumhaltung und Passivität entgegenzuwirken und viele andere Ziele haben sie in traditionellem Unterricht zu erreichen versucht und aus den dabei gewonnenen Erfahrungen Konsequenzen gezogen.

Die Öffnung ihres Unterrichts kann als ein Entwicklungsprozeß gesehen werden, in dem Erfahrungen und Reflexion Motor für Veränderungen sind: Durch sie entfaltet sich das pädagogische Konzept (Schönknecht 1997, 236).

Für die befragten innovativen LehrerInnen beruhen „die meisten Probleme in der Schule [...] auf nicht-kindgemäßen Unterrichtsformen“. Daher erscheint es nur konsequent, dass sie „die Öffnung des Unterrichts als einen Prozeß dar[stellen], der organisch abläuft, unausweichlich erscheint. Aufgrund ihrer vorhandenen und durch Erfahrungen und Reflexion gewachsenen Überzeugungen müssen sie zur Öffnung des Unterrichts kommen“, so Schönknecht (a.a.O., 226). Das bedeutet aber nicht, dass die LehrerInnen ihren Unterricht durchgehend offen gestalten. Vielmehr unterliegt er „Schwankungen“ und „es gibt Zeiten, wo der Unterricht eher offen, dann auch wieder stärker gelenkt gestaltet wird“ (a.a.O., 210).

An zahlreichen Stellen der Ergebnisdarstellung und -diskussion werden bei Schönknecht unterschiedliche Eigenschaften resp. Kompetenzen der LehrerInnen genannt. Diese bilden u.E. wichtige Bedingungen für den beschriebenen Prozess der Öffnung oder werden von den befragten innovativen LehrerInnen sukzessiv erarbeitet. Die Ausführungen von Schönknecht lassen allerdings keine Aussagen darüber zu, in welcher Häufigkeit, Ausprägung und Kombination sie bei den LehrerInnen vorkommen. Sie werden daher hier lediglich aufgelistet:

- aktives, „professionelles Handeln“, um sich Freiräume und Voraussetzungen für die Verwirklichung ihres innovativen Konzepts zu schaffen;
- Fähigkeit, „eigene Bedürfnisse“ im Berufsalltag wahrzunehmen und zu akzeptieren;

- Fähigkeit, den Schultag, die Schulwochen und das Schuljahr zu „rhythmisieren“ (periodischer Wechsel von Zeiten besonderer Be- und Entlastung für sich selbst und die Kinder);
- Sinn für die Realitäten und die Fähigkeit, in allen Bereichen (schulischen u. privaten) „Abstriche“ zu machen und nicht Maximalerwartungen zu pflegen;
- Fähigkeit, sich selbst einen „Freiraum im Kopf“ zuzugestehen;
- Fähigkeit, eigene „innere Ängste zu überwinden und Mut zu fassen“;
- Fähigkeit, sich „Freiheiten zu nehmen“ und „Schwerpunkte zu setzen“;
- eine „gewisse Dickköpfigkeit und viel Durchhaltevermögen“;
- Akzeptanz und Umsetzung einer „Lehrerpersönlichkeit“, die ihre „Individualität“ auch im Berufsleben zeigen kann;
- Neugier und Experimentierfreude;
- Bereitschaft zum Lesen, Erarbeiten und Reflektieren von Zeitschriften und Büchern;
- Bereitschaft, Fortbildungen zu besuchen und konstruktiv zu nutzen;
- Entwicklung eines persönlichen Arbeitsstils;
- „Reflexion als Grundhaltung“;
- Fähigkeit, „unterstützende Personen“ (Eltern, KollegInnen, Schulleitung etc.) für die unterrichtlichen Veränderungen zu gewinnen;
- Fähigkeit, Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen;
- Fähigkeit zur individuellen Beobachtung, Analyse/Diagnose und Förderung;
- Fähigkeit zur Beobachtung, Analyse und Reflexion unterrichtlicher Prozesse;
- Einführung eines Helfersystems in der Lerngruppe;
- Aufbau von neuen Arbeitstechniken mit den Schülern;
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Beschaffung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien;
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Umgestaltung des Klassenraums (vgl. Schönknecht, 201ff).

In der Untersuchung von **Drews/Wallrabenstein** (2002b) und **Felger-Pärsch** (2002a u. b)¹ wurde empirisch – in einer Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren bei einer nicht repräsentativen Stichprobe von LehrerInnen aus Hamburg (N=64) und Brandenburg (N=272) – die Frage untersucht, „in welcher Weise und mit welchen Intentionen ein Abbau der ‚klassischen‘ Lehrerzentriertheit erfolgt“, und zwar bei LehrerInnen, die FA praktizieren (Drews/Wallrabenstein 2002b, 68). Dabei ergaben sich einige auch für unseren Kontext relevanten Ergebnisse, die besonders die pragmatische Haltung bzw. Vorgehensweise der LehrerInnen, wie sie schon in den Studien von Reimers und Schönknecht erkennbar wurde, zeigte.

Veränderungen ihres Unterrichts stellten die LehrerInnen häufig in den Zusammenhang ihrer subjektiv als nicht hinreichend empfundenen Berufszufriedenheit und einer Unzufriedenheit mit dem eigenen Unterricht. Konkret wurden Schritte der Öffnung etwa mit einer veränderten Kindheit und im Gefolge mit dem Problem, nicht adäquat auf die einzelnen Kinder mit ihren sehr unterschiedlichen Voraussetzungen eingehen zu können, begründet. Offenheit war aus Sicht dieser LehrerInnen auch sinnvoll, um Kinder mit Behinderungen besser integrieren zu können. Die LehrerInnen öffneten auch deshalb ihren Unterricht, weil sie positive Erfahrungen im Umgang mit Problemkindern in offeneren Phasen gemacht hatten. Schwierige Kinder sind eher zu motivieren,

¹ Auch Heusinger (2002) ist an diesem Forschungsprojekt beteiligt. Ihr (hier nicht relevanter) Schwerpunkt ist allerdings der „Umgang mit Regeln des Miteinanders in der Freiarbeit“.

Disziplinschwierigkeiten verringern sich, eine intensive Förderung leistungsschwacher Schüler ist möglich (Felger-Pärsch 2002a, 79f, 88; b, 100ff).

Die folgende Interviewpassage einer Lehrerin belegt diese Argumentation, zudem wird ein Einblick in die Probleme ihrer Ausbildung möglich:

Ja, angefangen hab ich vor zehn Jahren ungefähr, und im ersten Durchgang war es so, dass die Kinder mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule kamen. Und das ich bemerkt habe, dass ich ihnen nicht gerecht werden kann, so wie ich es in der Ausbildung gelernt habe, war es nicht angemessen zu unterrichten. Da wurde offener Unterricht als Schreckensbeispiel vorgeführt. In einer Stunde im Referendariat sollte es als Chaos dargestellt werden. Wir sind entlassen worden mit Strukturmodellen – Phase, Einstieg, Motivation – alle machen das Gleiche und so weiter und so fort. Und da war aber nicht viel zu machen in der Klasse. Weil es auch eine so schwierige Klasse, schwierige Schülerinnen und Schüler waren, die konnte man gar nicht bei der Stange halten. Die guten nicht und die schlechten eben auch nicht. Und dann fing ich so langsam an, also so gruppenweise es zu ändern: die einen machen dies, die anderen jenes. Und ich merkte, dass dadurch viel Ruhe eingekehrt ist in die Klasse. Und dann: Ich fand, dass die Schülerinnen und Schüler ganz tolle Ideen hatten, wie sie weiterarbeiteten. Ja, daran hab ich ganz viel gelernt und so weitergemacht (Felger-Pärsch 2002b, 105).

Die Studie macht als weiteres wichtiges lehrerInnenbezogenes Ergebnis deutlich, dass, neben einem veränderten Rollenverständnis (s. 6.3), auch besondere Kompetenzen zur Öffnung des Unterrichts notwendig sind bzw. eine Voraussetzung adäquater Offenheit bilden:

Öffnung von Unterricht zeigt sich besonders darin, in welchem Maße die Lehrenden in der Lage sind, die individuellen Probleme der Kinder zu erkennen, zu diagnostizieren und den Zeitpunkt für die richtigen Maßnahmen zu bestimmen. Das kann von Kind zu Kind differieren. Für das eine Kind kann ein offenes Lernangebot, für ein anderes Kind ein gut strukturierter Lehrgang sinnvoll sein. Nicht bestimmte Methoden tragen zur Öffnung von Unterricht bei, sondern ein bestimmtes Lehrerhandeln. Offene Unterrichtsformen, so bestätigen es unsere Untersuchungen ebenfalls, erfordern eine Lehrperson, die vor allem fähig ist, ihr Lehrerhandeln so zu entwickeln, dass es offen für die individuellen Probleme und Bedürfnisse des einzelnen Kindes ist (vgl. Jaumann-Graumann 1997) (Felger-Pärsch 2002a, 80).

Diese als notwendig und sinnvoll ermittelten Kompetenzen können allerdings nicht als allgemein bei den LehrerInnen vorhanden angesehen werden. Im Gegenteil, in seinem Fazit beklagt Wallrabenstein (2002, 99) auf die gleiche LehrerInnengruppe bezogen u.a. „mangelnde *systematische Auseinandersetzung* mit den Lernausgangslagen der Kinder, Defizite in der Lernprozesswahrnehmung und Unsicherheiten im Beobachten, Bewerten, Fördern“. Als weitere Problematik sieht Wallrabenstein (a.a.O., 98) „fehlende externe/interne *Koordination der Selbstentwicklung*“ im Sinne eines ‚fremden Blickes‘. Hier könnten Hospitationen, Beratung und Supervision einen wichtigen Beitrag leisten.

Zusammenfassend können die Prozesse, die sich bei den LehrerInnen auf ihrem Weg zur Öffnung des Unterrichts vollzogen haben, wie folgt beschrieben werden:

In unserer Untersuchung hat sich bestätigt, was auch in Fortbildungen und der Literatur zur Reform von Schule und Unterricht in der Grundschule in vielen Zusammenhängen immer wieder eine Rolle spielt: Lehrerinnen und Lehrer verfolgen weniger die großen, Schule und Unterricht in einem riesigen Komplex in den Blick nehmenden Entwürfe, sondern beginnen

in der Regel mit kleinen, für sie überschaubaren Schritten. Das hat zusätzlich den Vorteil, dass Erfolg – weil eingrenzbarer – rascher wahrgenommen und verarbeitet werden kann. Das Nachdenken über den eigenen Unterricht und den damit verbundenen möglichen Gewinn für Kinder, erstreckt sich nicht ins Uferlose, sondern hat sehr konkrete Fixpunkte. Dass dabei immer auch das Nachdenken über die großen Entwürfe mit ins Spiel kommt, auch das Nachdenken über das Lehrerleitbild, mit dem man bisher gelebt hat, ist selbstverständlich. Aber es steht nicht unter dem Zwang: Jetzt musst Du über ganz Großes nachdenken, sondern aus kleinen Schritten, aus begrenzten, aber sehr bewussten Veränderungen des eigenen Unterrichts erwächst die Überlegung zu den großen Problemen oder Entwürfen. Dies ist nicht immer der einzige, aber es ist ein durchaus gangbarer, vertretbarer Weg, der noch dazu den Vorteil hat, dass Sicherheit oder Unsicherheit rascher und vielleicht auch gründlicher reflektiert werden und entsprechende Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können (Drews/Wallrabenstein 2002b, 74).

Die Interviews zeigen vor allem retrospektiv in Ost und West: Grundschulreform beginnt in erster Linie bei den *Haltungen und inneren Einstellungen* als neue Rollenfindungsprozesse. Die Verschiebungen im Lehrerleitbild von der Instruktion, Unterweisung und Kontrolle auf Unterrichtsmoderation, Lernberatung und Erziehung wirkt sehr unterschiedlich als Verunsicherung, Bereicherung oder Überforderung. Gemeinsam ist den Interviews, dies als herausfordernde Selbstanalyse und Reflexion für die Gestaltung einer *veränderten Biographie* zu sehen. Gleich sind dabei Reflexionsfiguren, wie 'immer wieder allen Kindern gerecht werden', 'ich will diese andere Haltung', 'man muss es immer wieder versuchen' als eine sich zyklisch wiederholende Bewegung. [...]

In der sich abbildenden Methodik ihrer Reformprozesse bemühen sich die Lehrer/innen weniger um die großen Entwürfe (Theorien), die reformpädagogischen Modelle, die Modellen, Trends, Erwartungen und Verordnungen, sondern eher um die individuelle, kleinschrittige Umgestaltung des Unterrichts in täglicher Entwicklungsarbeit. Der ohne Zweifel festgestellte Fortschritt wird eher nicht auf eine Reform der schulischen Strukturen zurückgeführt (vielfach behindern diese auch die Innovationen), sondern die Lehrkräfte orientieren sich an einer *Problemlösungsperspektive*: Sie suchen immer wieder neue Lösungen für die Problemfelder Freiarbeit und Differenzierung, Regelbewusstsein, Kindorientierung, Selbständigkeit der Lerner. Dies erscheint uns insgesamt ermutigend und modellhaft für die Innovationsarbeit in der Grundschule, zugleich werden aber auch zahlreiche Defizite der Reformmethodik und Strukturprobleme der Grundschulentwicklung sichtbar (Wallrabenstein 2002, 94f).

Einige berufsbiographisch relevante Faktoren und Entwicklungslinien lassen sich ebenfalls in den autobiographisch ausgerichteten Passagen der Studie von **Peschel** (2003b, 497ff), der seinen Unterricht 'radikal' öffnet, auffinden. Peschel selbst sieht den möglichen Bezug seiner Biographie und seinen bisherigen Tätigkeiten als Lehrer zu dem von ihm entwickelten Konzept des OUs. Daher versucht er (als „lebenslaufähnliches Dokument“) von sich „ein möglichst differenziertes Bild zu entwerfen, das ihn als Person und in seinem Rollenverständnis bzw. seiner Rollenausübung beschreibt“ (a.a.O.). In seiner Zusammenfassung führt Peschel die folgenden aus seiner Sicht biographisch relevanten Elemente auf:

- Die positiven Erfahrungen des freien Spiels außerhalb des Einflusses Erwachsener in der frühen Kindheit.
- Das Erfüllen der Anforderungen der Grundschule „nebenher“ – aber auch hier schon Einforderung eigenen Tuns.

- Das eher Auf-sich-selbst-gestellt-Sein und Sich-selbst-beschäftigen-Müssen nach dem Umzug der Familie bzw. nach der Einschulung in die Lateinklasse.
- Die Erfahrung eines nicht an der einzelnen Person und ihren Lernbedürfnissen orientierten Unterrichts am Gymnasium – sicherlich durch unbefriedigende Leistungen und die Isolation von den früheren Freunden noch verstärkt.
- Die Erfahrung des leichten und schnellen Lernens im Rahmen des eigenmotivierten und selbstgesteuerten Arbeitens außerhalb des schulischen Einflusses während des Aufenthaltes an der englischen Schule (als Teil der Wiederholung der zehnten Gymnasialklasse/HH).
- Das Aufgehen in den eigenen Tätigkeiten und das autodidaktische Lernen im technischen und betriebswirtschaftlichen Bereich bzw. in der Geschäftsführung der eigenen Betriebe (Peschel baute einige ‚musiknahe‘ Firmen auf und leitete sie einige Jahre/HH).
- Das Wiederfinden der bis dahin eher unbewussten eigenen Schulkritik im Selbstregulierungs- und Selbstregierungskonzept der Schule Summerhill (im Rahmen einer Hospitation während des Studiums/HH).
- Die eher desillusionierenden Erfahrungen im Zusammenhang mit der praktischen Umsetzung offener Umsetzungsformen sowohl an den Alternativ- als auch an den Regelschulen (während diverser Hospitationen/HH).
- Die Neugier, die offensichtliche Diskrepanz zwischen Richtlinienansprüchen, fachdidaktischen Konzepten und Unterrichtsrealität in der Ausbildung anzugehen bzw. ein „ehrliches“ Konzept zu erproben.
- Den Wunsch, durch eigenes Tätigwerden in der Lehreraus- und -fortbildung überholte Strukturen zu verändern und Dinge selbst in die Hand zu nehmen (Peschel 2003b, 500).

Bei Peschel lassen sich darüber hinaus besonderes Engagement sowie wichtige Eigenschaften und Kompetenzen erkennen, die man ebenfalls zu den günstigen Bedingungen für das von ihm entwickelte und umgesetzte Konzept rechnen muss.

Dass Peschel ein höchst engagierter Lehrer ist, wurde schon herausgestellt (s. 5.2.2.1.5.2). Dies bezieht sich auf sein Bemühen um jedes einzelne Kind, seinen allgemeinen Einsatz für schulische Belange, die Weiterentwicklung eines Konzepts zur Öffnung des Unterrichts, aber auch sein Engagement für die eigene Fortbildung und Weiterentwicklung.

Zahlreiche der Eigenschaften, die die LehrerInnen in der Studie von Schönknecht kennzeichneten (s.o.), können auch bei Peschel aufgezeigt werden, insbesondere Reflexivität, Hartnäckigkeit und Durchhaltevermögen, die Eigenschaft sich Freiheiten zu nehmen und Schwerpunkte zu setzen, Neugier und Experimentierfreude.

Die außergewöhnlichen Kompetenzen von Peschel wurden ebenfalls schon hervorgehoben (s. 5.2.2.1.5.2). Erwähnt seien hier lediglich seine besonderen intellektuellen Fähigkeiten im Rahmen der Entwicklung und Publizierung seines Konzeptes, seine Analyse- und Diagnosekompetenzen im Kontext der individuellen Förderung seiner Schüler sowie seine grundschul- und fachdidaktischen Fähigkeiten.

In unseren bisherigen Ausführungen zu den LehrerInnen der Offenen Schule/des Offenen Unterrichts wurde lediglich am Rande (etwa bei Schönknecht) die **Bedeutung von Frauen** und ihren spezifischen Erfahrungen für die Veränderung von Grundschulen erwähnt. Zwei wesentliche Fakten provozieren allerdings eine nähere Betrachtung dieses Zusammenhangs: Erstens ist der weitaus größte Teil des Lehrpersonals an Grundschulen weiblich – im Gegensatz zu allen anderen Schulformen –, und zweitens

„gelten die Grundschulen als diejenigen Schulen, in denen musterhaft bedeutsame pädagogische Innovationen in Richtung auf offenen Unterricht bereits vollzogen sind, in denen die Kooperation der Kollegien am weitesten fortgeschritten ist, in denen am ehesten Lernorte außerhalb des Klassenzimmers aufgesucht und in denen Projekte produktiv weiterentwickelt werden“ (Kaiser 1996, 211). Da bisher stichhaltige Erklärungen dafür ausstehen, „daß das Innovationspotenzial bei Lehrerinnen deutlich größer sei als bei Lehrern“, erfolgt eine Annäherung über diverse Erklärungshypothesen (a.a.O., 216).

Im Rahmen der Selektionshypothese schließt man aus der Tatsache, dass die Zahl derjenigen Frauen, die das Lehramt studieren, weitaus höher ist als die Zahl derjenigen, die dann tatsächlich den Beruf ausüben, eine „Selektion besonders berufsmotivierter Frauen. [...] Wenn Frauen als Lehrerinnen an der Grundschule tätig werden, haben sie eine überdurchschnittliche Berufsmotivation“. Die Bedeutung für Reformen an den Schulen ergibt sich aus der Annahme, wonach „eine insgesamt höhere Motivation an der Berufstätigkeit sich auch in arbeitsinhaltlicher Motivation bei bestimmten Konstellationen niederschlägt“ (a.a.O.).

Die Sozialisierungshypothese geht davon aus, dass Lehrerinnen aufgrund ihrer spezifischen Sozialisierung „ihre Berufsarbeit – verglichen mit männlichen Lehrkräften – insgesamt mehr im Sinne von Beziehungsarbeit“ sehen. Außerdem hat für sie „die Arbeit an der Grundschule nicht das Odium einer minderwertigen Tätigkeit, sondern sie gehen mit höherer subjektiver Statussicherheit an ihre Arbeit als männliche Lehrkräfte, die vor allem in anderen Schulformen arbeiten“. Ein möglicher Beitrag für schulische Reformen kann darin liegen, „daß Grundschullehrerinnen zufriedener in ihrem Beruf sind und unter anregenden Bedingungen auch eher pädagogisch produktiv sein können“ (a.a.O., 217f).

Bei der Nischenhypothese unterstellt man, dass der „Beruf der Grundschullehrerin [...] durch die zunehmende Feminisierung den Charakter einer ´ökologischen Nische` für Frauen“ erhält. Diese Nischensituation schafft „Geborgenheit und gibt Kraft für innovative Veränderungen in der Schule“ (a.a.O., 218).

Im Kontext der Konfliktreduktionshypothese geht man davon aus, dass die Arbeitsinhalte und Arbeitsbeziehungen besonders Frauen an Grundschulen die Möglichkeiten bieten, „mit sich selbst identisch zu sein“ und zu einer Verringerung des prinzipiellen Konflikts zwischen Beruf und Familie führen. Damit kann sowohl die Zufriedenheit als auch das Engagement gefördert werden (a.a.O., 219f).

Die Produktivitätshypothese sieht zwei Faktoren, durch die die Reformarbeit an Grundschulen besonders durch Frauen gestützt wird. Zum einen ist dies der hohe Anteil an Teilzeitlehrerinnen, die „mehr Kraft für ihre Arbeit haben, weil sie nicht mit so vielen Unterrichtsvorbereitungen und Stunden belastet sind“.¹ Zum anderen liegen „in der auf situative soziale Kontexte bezogenen weiblichen Sozialisation und der besonderen kooperativen Arbeitsweise von Lehrerinnen an Grundschulen [...] Momente der Produktivitätssteigerung und damit auch der Qualitätssteigerung der pädagogischen

¹ Dass diese Frauen damit für weniger Gehalt mehr Arbeit leisten und damit das staatliche Schulwesen subventionieren, sei hier auch festgehalten (a.a.O., 221).

Arbeit an Grundschulen“. Dies trifft in Sonderheit für kleine Grundschulen zu, in denen anstelle formeller Abläufe eine intensive pädagogische Kooperation stattfindet, für die Frauen gute Voraussetzungen mitbringen. Es erscheint plausibel, dass eine „informelle Organisationsentwicklung Auswirkungen auf das Reformklima hat“ (a.a.O., 220ff).

Im Rahmen der Berufsfeldmodifikationshypothese wird argumentiert, dass Frauen bessere Voraussetzungen mitbringen, um adäquat auf veränderte Kinder bzw. einen neue ‚Sozialisationstypus‘ reagieren zu können. Im Gegensatz zu Männern, die eher das „patriarchale Muster des Belehrens“ bevorzugen, besitzen Grundschullehrerinnen mit ihrer hohen „Eigenmotivation an subjektiven Beziehungen und situativen Problemlösungen [...] bereits Qualifikationen, um den neuen beruflichen Anforderungen etwas besser zu genügen“ (a.a.O., 222f).

Schließlich ist noch kurz auf die Doppelqualifizierungshypothese einzugehen. Dabei steht die häufige Doppelrolle von Frauen im Mittelpunkt: in der Grundschule als Lehrerinnen und privat als Mütter (Händle 1996, 98; vgl. a. Kaiser 1996, 224ff). Da in der geschlechtstypischen Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen „die Zuständigkeit für die Beziehungs- und Kinderbetreuungsarbeit vor allem bei den Müttern“ liegt, bringt diese für die Frauen, die gleichzeitig als Lehrerinnen arbeiten, eine Doppelbelastung,¹ aber auch eine doppelte Qualifikation. Gerade die Erfahrung „in der Lebenspraxis mit eigenen Kindern“ (neben den Erfahrungen aus der Herkunftsfamilie) ist „ein wichtiges Feld der Qualifizierung für schülerorientierten Unterricht und für die Öffnung von Schulen“ (Händle 1996, 98, 106). Hinzu kommt das Bemühen vieler Frauen, ihren „Berufsalltag angenehmer zu gestalten“. In der Grundschule führt dies häufig zu einer der häuslichen Atmosphäre angenäherten äußeren Gestaltung, die sich durchaus mit Intentionen einer reformorientierten Pädagogik deckt (Kaiser 1996, 226):

Die Sofaecken, Leseteppiche oder schönen künstlerischen Bilder in Grundschulklassen erinnern jedenfalls deutlich an häusliches Klima. An der Grundschule sind Frauen weitgehend ‚unter sich‘ und werden nicht durch andere männlich bestimmte Konkurrenzdiskurse abgelenkt. Es besteht bei einem gleichgerichteten Förderklima, wie es in vielen Ländern durch pädagogisch geprägte Grundschulrichtlinien gegeben ist, in denen auch schön gestaltete Klassenzimmer und Freie Arbeit, pädagogische Leistungsbeurteilung oder erziehender Unterricht gefordert werden, die Möglichkeit, daß sich derartige sozialisationsbedingte weibliche Intentionen in einem Frauenberuf besonders gut weiterentwickeln können (Kaiser 1996, 226f; vgl. a. Koch-Priewe 1996, 190ff).

Auch für Schönknecht (1997, 53) erweist sich anhand zahlreicher Studien die Feminisierung des Lehrberufs „als ein wichtiges Innovationspotenzial für die innere Reform der Schule. An Grundschulen unterrichten zu 70-90% Lehrerinnen, sie bringen ihr spezifisch weibliches Arbeitsvermögen in die Berufsarbeit dort mit ein und haben damit entscheidend zu einer Reform der Grundschule von unten beigetragen. Ihre Sichtweisen, Werte, Orientierung und ihr Engagement für pädagogische Ideen befördert die Humanisierung der Grundschule und die Integration ausländischer und behinderter Kinder“.

¹ Die Tätigkeit von Frauen in beiden Lebensbereichen kann aber auch als Entlastung betrachtet werden, nämlich dann, wenn beide Bereiche sich stützen, Frauen „in beiden Bereichen ihre Bedürfnisse befriedigen und damit ausgeglichener [sind] als bei Nur-Berufstätigkeit oder Nur-Hausfrauendasein“ (Schönknecht 1997, 52 mit Bezug auf Metz-Göckel).

6.2 Entlastende und belastende Faktoren

In der schon mehrfach genannten Studie von Schönknecht (1997) kristallisierten sich entlastende Faktoren heraus, aber auch solche, die von den befragten LehrerInnen als belastend empfunden wurden. Dieser Systematik folgen wir in diesem Unterkapitel. Dabei sehen wir dies im übergeordneten Kontext der Berufszufriedenheit sowie der Frage nach Prozessqualität für die LehrerInnen¹: Wie erleben sie den Schul- und Arbeitsalltag, wie fühlen sie sich, wie ergeht es ihnen, wie nehmen sie sich, die anderen an Schule beteiligten Menschen, die schulischen Abläufe und das System Schule wahr und welche Faktoren entlasten und welche belasten sie?

I. Die Situation von Frau Esser²

Offenheit in Schule/Unterricht erlebt Frau Esser als einen belastenden, vorwiegend aber entlastenden Faktor ihrer beruflichen Tätigkeiten.

Belastend sind die teilweise umfangreichen Ansprüche an eine offene Schule, der öfter empfundene Rechtfertigungsdruck, der partiell höhere Vor- und Nachbereitungsaufwand des Unterrichts sowie die damit verbundene partielle Beeinträchtigung des Privatlebens. Die gleichzeitige Verschlechterung der Rahmenbedingungen (etwa Arbeitszeitverlängerung) verstärkt diese Belastungen.

Entlastend empfindet die Lehrerin dagegen die Situation im Ablauf einer Woche nach einer gründlichen Gesamtplanung des WPs, die entspannte Atmosphäre im Unterricht, die zeitlichen Freiräume für Schüler und Lehrerin, die wenigen Unterrichtsstörungen, die inhaltlichen und kreativen Freiräume für die Schüler, die Möglichkeiten für fächerübergreifendes Arbeiten sowie die Tatsache, dass sie *nicht jeden Tag fünf oder sechs Stunden ... vorne immer agieren* muss.

¹Die Prozessqualität für Schüler wurde bereits expliziert, wenngleich nicht mit dieser Terminologie: Die Wertschätzung, die Frau Esser ihren Schülern entgegenbringt, wurde ausführlich dargestellt (5.2.1). Indem die Lehrerin die Schüler ernst nimmt, auf deren Wohlbefinden, ihre emotionalen und körperlichen Bedürfnisse achtet, leistet sie einen wesentlichen Beitrag zur Prozessqualität für die Schüler. Eine zweite und dritte Facette dieses 'Leistungsmerkmals' wurde im Kontext der Förderung von Selbstkompetenz und von Sozialkompetenz expliziert (5.2.2). Auch dabei ist offensichtlich, dass eine Stärkung des einzelnen Schülers, ein entspanntes, auf die sozialen Potenziale der Kinder setzendes, teilweise ritualisiertes Zusammenleben und -arbeiten (neben den damit verbundenen Lernprozessen) den Schülern gut tut. Mit der Darstellung des 'Schullebens', den Möglichkeiten und Chancen der Schüler, im Rahmen einer offenen Schule das Schulleben mit zu gestalten, sich an besonderen Veranstaltungen zu beteiligen, über demokratische Mitbestimmung Einfluss zu nehmen etc., wird eine vierte Facette von Prozessqualität für die Schüler entfaltet (5.3.1.1). Auch die Störanfälligkeit des Unterrichts wurde als eine (fünfte) Dimension von Prozessqualität für die Schüler identifiziert (5.3.2.3). Und schließlich kommen für die von Schülern erlebte Prozessqualität als sechste Facette ihre Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterrichtsprozess eine besondere Bedeutung zu: der inhaltlichen, der methodisch-organisatorischen und der sozialen Offenheit (5.3.3). Ebenfalls hier ist der entspannte Unterrichtsbeginn im Rahmen der Gleitzeit zu verorten. Prozessqualität in dem hier gemeinten Sinn unterscheidet sich von den „PROZESS“-Merkmalen“ (Schülerinteresse, Arbeitshaltung etc.), wie sie etwa Brügelmann (1998, 23f) diskutiert (siehe auch unserer Erörterung in 5.2.2 III.). Gleichwohl gibt es Zusammenhänge: gelangweilte, uninteressierte ... Schüler werden die unterrichtliche Arbeit kaum positiv erfahren. Andererseits fördert eine positiv empfundene Prozessqualität die unterrichtliche Qualität und letztlich auch die Qualität der Lernprozesse (Brügelmann 1996). Aspekte von Prozessqualität für die Eltern wurde in Kapitel 5.2.3.1.3 dargestellt.

² Siehe den Fallbericht in 4.3.2.

II. Sachstand und Diskussion

Schönknecht (1997) hat LehrerInnen, die OU praktizieren, u.a. nach unterstützenden und belastenden Faktoren im Berufsalltag befragt. Als eines der zentralen Ergebnisse ihrer Auswertung konnte sie feststellen, dass die „innovativ arbeitenden und im allgemeinen sehr berufszufriedenen LehrerInnen [...], keinerlei Kennzeichen von Burnout oder Berufsmüdigkeit, Resignation oder Bitterkeit“ zeigen, obwohl auch sie durchaus von Belastungen berichten (a.a.O., 112 ff). Dieses Ergebnis ist insofern beachtenswert, als das andere Untersuchungen (z.B. Terhart u.a. 1994; Flaake 1989; Hubermann u.a. 1989; Hirsch 1990; Granzer 2001; Schaarschmidt 2002), die sich nicht speziell auf innovative LehrerInnen in der Grundschule fokussierten, einen signifikanten Rückgang von Berufszufriedenheit feststellten.

Diese deutlichen Unterschiede in der Berufszufriedenheit lassen sich mit weiteren Untersuchungsergebnissen erklären. So hat sich in Studien gezeigt, dass belastende Situationen, die gleichzeitig als Herausforderungen für das berufliche Können angesehen und angenommen werden, wie das bei innovativen LehrerInnen unterstellt werden kann, zur Arbeits- und Berufszufriedenheit beitragen (Schönknecht a.a.O., 111 mit Bezug auf Grunder/Bieri 1995). Ebenfalls kann hier die Untersuchung von Grimm (zit. in: a.a.O.) herangezogen werden. Er konnte zeigen, dass „nicht die objektiv vorhandene Belastung, sondern die Art des Umgangs mit Streßsituationen, die Ressourcennutzung und der Einsatz von Bewältigungsstrategien, entscheidende Faktoren für die Entstehung von Burnout sind“. Zumindest die von Schönknecht befragten innovativen LehrerInnen zeigten offensive Strategien, in denen sie explizit auf sich bzw. ihr Wohlbefinden achteten.

„Ein Grund für die größere Berufszufriedenheit“ von innovativen GrundschullehrerInnen „im Vergleich von Studien von LehrerInnen an Sekundarschulen liegt auch in ihrem Berufsverständnis: Während sich SekundarschullehrerInnen eher als FachlehrerInnen definieren, sehen sich GrundschullehrerInnen im allgemeinen und besonders die hier befragten ExpertInnen (die innovativen LehrerInnen in der Untersuchung von Schönknecht/HH) primär als ErzieherInnen. Fachorientierung hängt zusammen mit größerer Distanz zum Beruf und stärkerer Unzufriedenheit, pädagogische Orientierungen korrelieren positiv mit Berufszufriedenheit (Bauer 1990, 221)“ (Schönknecht 1997, 112).

Auch aus dem Bereich der Sonder- bzw. Förderschulen liegen einige interessanten Ergebnisse vor. So zeichneten sich reformorientierte LehrerInnen in einer Untersuchung „durch eine extrem hohe Berufszufriedenheit aus“ (Goetze 1995, 269). Das Ergebnis einer zweiten Studie stellt sich differenzierter dar, wenngleich auch hier die positive Grundstimmung der Lehrkräfte überwog:

Aus Interviews mit den beteiligten beiden Lehrkräften ging hervor, daß diese sich im Offenen Unterricht grundsätzlich wohler fühlten als im lehrerzentrierten Unterricht. Mehr Ruhe und Entspannungsmomente, mehr Gelegenheit zu intensiven Einzelkontakten, die Möglichkeit, Schüler in neuen Situationen zu beobachten und die Abkehr von der Rolle des ständig agierenden und restriktiven Lehrers trugen dazu bei. Die Unsicherheit, ob die Schüler auch genügend lernten, und die Enttäuschung über mangelnde Arbeitsmotivation der Schüler führten aber auch zu einer starken Beeinträchtigung ihres Wohlbefindens. Häufig stellte sich

die Frage, wie weit man es zulassen dürfe, daß die Schüler die Zeit zum Spielen nutzten. Oft war es für sie schwer zu ertragen, wenn Schüler noch nicht einmal spielten, sondern sich „nur“ unterhielten oder „nur“ anderen zusahen. Es stellte sich heraus, daß die Toleranzschwelle der beiden beteiligten Lehrkräfte unterschiedlich hoch lag und sogar von Tag zu Tag variierte (Goetze 1995, 270).

Für Drews/Wallrabenstein (2002b, 75) ist der „Gewinn“ der LehrerInnen, die ihren Unterricht öffnen primär auf ihre „persönliche Auseinandersetzung mit einem neuen Rollenverständnis“ und damit verbunden „eine große Bereicherung des eigenen pädagogischen Denkens, der Gewinnung von ‚Machbarkeitskonzepten‘ für das eigene Handeln und letzten Endes ein höheres Maß an Berufszufriedenheit“ zurückzuführen. Gleichwohl wird die Reformarbeit durch die von ihnen befragten LehrerInnen „tendenziell als belastende, zusätzliche schulische Tätigkeit wahrgenommen“, so Wallrabenstein (2002, 98) in seinem Fazit. Dieser Einschätzung steht die positivere Tendenz der innovativen LehrerInnen bei Schönknecht (s.o.) gegenüber. Zurückzuführen ist diese Diskrepanz vermutlich auf die unterschiedliche Stichprobenauswahl in beiden Studien (s. Kap. 6.1) sowie die unterschiedlichen Phasen im Reformprozess, in denen sich die befragten LehrerInnen zum Untersuchungszeitpunkt befanden (bei Schönknecht in einer späteren Phase; s.u.).

Einen weiteren Begründungskontext für eher berufszufriedene innovative LehrerInnen zeigen Combe/Buchen (1996, 42) auf. Hier berichten die LehrerInnen von Belastungen, aber noch deutlicher von Pioniergeist und Aufbruchstimmung, die das Kollegium tragen und die auf eine gewisse Berufszufriedenheit schließen lassen. Neben dem ‚Gewinn‘, den auch in diesem Fall jede einzelne Lehrkraft durch eine kindorientierte Öffnung des Unterrichts erfährt, leisten an der Sonnenbergschule die positiven Erfahrungen eines kollektiven Reformprozesses mit seiner gegenseitigen Unterstützung, Kooperation etc. einen wichtigen Beitrag zur Berufszufriedenheit (s. Kap. 5.3.1.2).

Entlastende Faktoren¹

Die Kinder bzw. das tägliche Zusammenleben und -arbeiten mit ihnen sind, so Schönknecht (1997, 113), der „zentrale unterstützende Faktor im Berufsalltag der befragten LehrerInnen“. Neben der emotionalen Dimension bezieht sich dies auch auf das „Unterrichten und Erziehen“ der Kinder. Vergleichbare Relevanz kommt den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu. Für beides sieht Schönknecht einen deutlichen Zusammenhang zum realisierten OU:

Daß sie gerade den Bereich des Unterrichtens und Erziehens als sehr bestätigend und zufriedenstellend erleben, liegt sicherlich auch daran, daß in diesem Arbeitsbereich auch die größten Gestaltungsfreiheiten von LehrerInnen liegen, insbesondere in der Grundschule mit ihrem Klassenlehrersystem: hier können die LehrerInnen ihr eigenes Konzept mit einer Klasse verwirklichen und dabei auch ihre ‚Früchte ernten‘. Sie versuchen, einen ruhigen und entspannten Unterrichtsalltag zu gestalten, in dem eine positive offene Lernatmosphäre, selbständiges Arbeiten der Kinder und liebevoller Umgang miteinander möglich sind. Die

¹ Hingewiesen sei hier noch einmal auf ein Ergebnis aus der Studie von Terhart u.a. (1994, 137ff), wonach allein der „offene“ Unterricht in der Grundschule“ von den befragten LehrerInnen als „einzige pädagogische Neuerung positiv wahrgenommen und besetzt“ wird (im Gegensatz zu den sonst von außen angestoßenen Reformen).

LehrerInnen verstehen sich dabei als Begleitende und Anregende, sie stützen das Lernen der Kinder, deren Aktivität und Selbsttätigkeit, die im Mittelpunkt stehen. w57 (eine Lehrerin/HH) beschreibt einen aus ihrer Sicht gelungenen Schultag: Die Kinder arbeiten selbständig und individuell an unterschiedlichen Aufgaben, sie selbst begleitet und unterstützt dabei (Schönknecht 1997, 115).

Das von den LehrerInnen Gemeinte wird besonders im Vergleich mit anderen unterrichtlichen Situationen deutlich. Dies wurde schon von Frau Esser thematisiert (s. 4.3). Schönknecht lässt dazu eine Lehrerin zu Wort kommen, die die von ihr empfundene Prozessqualität ihres OUs im Kontrast zu anderen Klassen, die lehrerzentriert sozialisiert sind und in denen sie als Fachlehrerin ebenfalls unterrichtet, beschreibt:

Es ist für mich ganz schwierig, wenn ich dann in Klassen reinkomme, die anders geführt sind. Jetzt hab' ich natürlich auch noch Musik in diesen Klassen, Musik, wo ich ja sowieso wirklich frei arbeiten will. Da merke ich dann schon stark, daß manches dann einfach nicht geht. Wo die Kinder dann nicht darauf vertrauen oder es nicht gewohnt sind, jetzt selbst konstruktiv was zu machen, aus sich heraus. Das fällt mir in letzter Zeit ganz stark auf. Also bei mir, das ist halt so ein eingeschworener Verein, da sind manche Dinge überhaupt kein Thema mehr! Da braucht man nichts zu sagen, das geht einfach, da wird gearbeitet, da kann man arbeiten. Da gibt's nicht irgendwelchen Quatsch, daß man da sitzt und wartet oder was rumschmeißt. Es gibt z.B. eine Musikgruppe, die hab' ich schon seit vier Jahren und mit denen hab ich schon als Klassenlehrerin in 1/2 angefangen. Ja, wenn man bei denen nicht gleich da ist, dann sind die an ihren Instrumenten und üben an ihren Stellen. Da ist zwar dann eine Mordsmusik im Raum, weil ja jeder vor sich hin werkelt, aber jeder ist mit seinem beschäftigt und vergegenwärtigt das sich nochmal. Und bei anderen Gruppen, wenn man da nicht gleich vorne steht, dann schmeißen sie mit Schlägeln herum und können einfach mit so einer Situation gar nichts anfangen, die sind damit total überfordert. Und die sind einfach dermaßen abhängig davon, ob da jetzt ein Lehrer drin ist, der genaue Anweisungen gibt oder mit Sanktionen droht. Also das finde ich vollkommen überflüssig, sowas braucht's nicht (Schönknecht 1997, 174).

In diesen und ähnlichen Äußerungen der LehrerInnen bei Schönknecht wird deutlich, dass ein Zusammenhang zwischen einem veränderten „Rollenverständnis und der Gestaltung eines befriedigenden Berufsalltag“ besteht (a.a.O., 115f): Der Verzicht auf permanente Anweisung, Lenkung, Führung und Kontrolle zugunsten von Selbststeuerung, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler wirkt entlastend und erhöht die Prozessqualität. Combe/Buchen (1996, 49) sehen ein zentrales Ergebnis ihrer Studie an einer innovativen Schule in dem Sachverhalt, dass es „für das Gefühl, eine sinnvolle pädagogische Arbeit zu tun, offensichtlich nicht gleichgültig [ist], ob Neugierinteressen der Kinder blockiert, zerstört oder ob sie wahrgenommen, bewußt aufgegriffen, fortgeführt und strukturiert werden“. Letztgenanntes war das wesentliche Reformmotiv an der von Combe/Buchen untersuchten Schule.

Ein Blick in Untersuchungen, die sich auf LehrerInnen allgemein beziehen, also nicht speziell auf innovative, bestätigt die Bedeutung des Rollenverständnisses und damit verbunden des Erziehungsverständnisses, für die Belastungsempfindungen im Schulalltag. So sahen in einer Untersuchung von Hirsch u.a. (1990) die befragten LehrerInnen ihre Aufgabe primär im „Führen“ der Schüler und dem eigenen Vorbild, und kaum in einem die Schüler unterstützenden und begleitenden Weg. Dies führte allerdings zu

Selbstüberforderungen und Kränkungen, da der tatsächliche Einfluss auf die Kinder stark begrenzt war (vgl. Schönknecht 1997, 116).

Flaake (1989, 83ff; für SekundarstufenlehrerInnen allgemein) kam in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass lediglich zwei Fünftel der von ihr Befragten positive Gefühle haben, wenn sie morgens zur Schule gehen, und ein Fünftel beschreibt ihre Gefühle sogar als problematisch. Bei vergleichbaren äußeren Schwierigkeiten unterscheiden sich diese Lehrpersonen primär im Umgang mit unterrichtlichen Situationen. Flaake konnte zeigen, dass für die Gruppe von LehrerInnen mit problematischen Gefühlen bezogen auf die Schule, ein Abweichen der Schüler vom geplanten Verlauf oder die Vorstellung, dass Unterricht nur begrenzt zu kontrollieren ist, und die Befürchtung, Schüler nicht „im Griff (zu) haben“, als Störung, Abweichung, Kontrollverlust und Bedrohung interpretiert wurde. Die positiv gestimmten LehrerInnen dagegen akzeptierten gewisse Unsicherheiten in der Planbarkeit von Unterricht und berücksichtigten die Schülerperspektive, akzeptierten ihre Interessen und Probleme und gestanden ihnen Raum für eigene Entwicklungen und Prozesse zu (vgl. Schönknecht 1997, 116f).

Was sich schon bei Schönknecht zeigte, wird auch bei Reimers (1996) deutlich: Reformorientierte LehrerInnen schätzen besonders die Freiräume, aber auch die klaren Organisationsstrukturen für die Schüler von TP und WP und nicht etwa eine Unorganisiertheit von OU. „Gerade das Schaffen von Freiräumen auf der einen und das Schaffen einer transparenten Struktur für die Schüler auf der anderen Seite und die konstruktive Verbindung beider Pole könnte ein wesentlicher Schlüssel für die weitgehend positiv bewertete Sicht der hier (in der Untersuchung von Reimers/HH) befragten Lehrerinnen und Lehrer darstellen“ (a.a.O., 258) und damit ebenfalls als unterstützende Faktoren angesehen werden.

Morawietz (1997) kommt bei einer Auswertung „vielfältiger Praxiserfahrungen“¹ zu der Einschätzung, dass LehrerInnen im WP und der FA „meistens [...] einen größeren Motivationsschub“ erfahren, weil die Schüler gute Ideen einbringen und an der Themen- und Aufgabensuche sowie der Organisation beteiligt sind. Allerdings stellt er oft auch einen Motivationsabfall resp. ‚Durchhänger‘ bei engagierten LehrerInnen in den ersten Jahren nach der Einführung von WP und FA fest (a.a.O., 258).

Zusammenfassend eine Auflistung von Faktoren, die innovative LehrerInnen als entlastend bezeichnen²:

Kinder

- das Zusammensein und der Umgang mit Kindern;
- die Liebe und Zuneigung der Kinder;
- die Lernfreude, Begeisterungsfähigkeit und Aufgeschlossenheit der Kinder;
- die Gestaltung des täglichen Umgangs als ein harmonisches Miteinander;
- die Freude, Begeisterungsfähigkeit, Spontaneität, Aufgeschlossenheit, Kreativität und Neugier der Kinder.

¹ Morawietz lässt allerdings offen, um welche Praxiserfahrungen es sich handelt.

² Wir beschränken uns hier auf die Faktoren, die unmittelbar im Zusammenhang mit Schule/Unterricht und seiner Vorbereitung stehen, mit Ausnahme der fachlichen und persönlichen Bestätigung. Die von Schönknecht in diesem Kontext weiter genannten Faktoren Kommunikation und Kooperation, Fortbildung und Elternarbeit wurden von uns oben bereits erörtert.

Pädagogisches Arbeiten

- die Freude der Kinder an der Schule als Resultat langfristiger Zielsetzungen des Erziehens und Unterrichtens;
- erfreuliche Entwicklungen und Lernerfolge der Schüler;
- entlastende Strukturen, Regeln und Rituale sowie ein ruhiges und entspanntes Arbeiten im OU.

Gestaltungsfreiheit und Autonomie

- Funktion und Verantwortung als KlassenlehrerIn;
- große Gestaltungsfreiheiten für LehrerInnen und Schüler;
- Möglichkeiten der Rhythmisierung des Schulvormittags durch zeitliche Freiräume;
- Möglichkeiten zur Erprobung von innovativen Konzepten;
- Möglichkeiten Fehler zu machen und daraus zu lernen;
- Möglichkeiten zur Teamarbeit.

Fachliche und persönliche Bestätigung

- durch die Kinder und ihre Lernerfolge;
- durch erfolgreiche Lernerbiographien 'Ehemaliger' an weiterführenden Schulen;
- durch KollegInnen, Vorgesetzte und Eltern;
- durch FreundInnen und EhepartnerInnen;
- durch veröffentlichte Erfahrungsberichte;
- durch Fortbildungen (man wählt entsp. Veranstaltungen aus und trifft Gleichgesinnte);
- durch Arbeitskreise und Lernwerkstätten (vgl. Schönknecht 1997, 112ff; vgl. a. Reiß/Reiß 1995, 186f; Reimers 1996; Felger-Pärsch 2002a; Peschel 2003b).

Abschließend muss noch kurz zwei kritischen Beiträgen nachgegangen werden.¹ Beide, Hauck (1992) und Huth (1991), konstatieren zwar ebenfalls entlastende Momente für die LehrerInnen als Folge offener Unterrichtsformen, für beide ist dies aber keineswegs erfreulich im Sinne von Prozessqualität für die LehrerInnen (oder auch die Schüler), sondern das Resultat einer äußerst problematischen Entwicklung, nämlich der Aufgabe grundlegender bildungstheoretischer und bildungspolitischer Forderungen.

Im Rahmen von FA („entlastet LehrerInnen“) befürchtet Hauck zunächst, dass durch den „funktionierenden und relativ störungsfrei ablaufenden Unterricht“ – wie er das bei Freiarbeit unterstellt – bildungstheoretische Fragen der „nachindustriellen Gesellschaften“ aus dem Blick geraten. So lange der Unterricht für alle Beteiligten erträglich verläuft, richtet man sich ein und geht den grundlegenden Herausforderungen einer aktuellen Schule aus dem Weg. Damit nicht genug, für ihn besteht die Gefahr, dass im Gefolge von offenen Unterrichtsformen Grundfragen der „kulturellen Überlieferung und Weiterentwicklung“ verdrängt werden:

Freiarbeit entlastet LehrerInnen, indem sie diese aus der konfliktträchtigen hierarchischen Struktur entläßt, die aus dem traditionellen Modell von Unterricht als einem Belehrungs- und Instruktionsprozeß erwächst. Der bewußt vollzogene, vielleicht aber auch nur bequeme Rückzug auf die Rolle eines beratenden Begleiters weitgehend selbstorganisierter und individualisierter Lernprozesse ist aber insofern problematisch, als die meisten Unterrichtsinhalte ihre bildende Kraft erst im Prozeß ihrer subjektiven Verlebendigung durch den Lehrer sowie im Medium zwischenmenschlicher Kommunikation entfalten (Hauck 1992).

¹ Wir können an dieser Stelle nur kurz auf diese Kritik eingehen bzw. beschränken uns auf den 'Entlastungsaspekt'. Im Übrigen verweisen wir auf Kapitel 2.5.

Eine ähnlich gelagerte Kritik, partiell polemisch und undifferenziert vorgetragen und verbunden mit der Forderung nach einer „kritisch-emanzipatorischen Pädagogik und Praxis“ findet sich auch bei Huth (1991):

Von der Kultusbürokratie wird die innere Schulreform (OU etc./HH) wohlwollend betrachtet, ist sie doch unpolitisch und noch dazu kostenneutral. Für die Kolleginnen ist sie attraktiv, weil sie sofort machbar ist und den aktuellen Leidensdruck wegzuzaubern scheint – warum auch immer kämpfen, ist doch so fürchterlich anstrengend. Der Status quo wird hingenommen und in den Klassenzimmern in heimeliger Betriebsamkeit vor sich hingemuddelt: mal ein bißchen Peter Petersen, mal ein bißchen Dewey, mal Lichtwark, mal Steiner.

Beide Positionen diffamieren Prozessqualität, wenn sie nicht mit (klassen-) kämpferischen Parolen daherkommt, und das Bemühen um Kindorientierung, wenn sie sich auf reformpädagogische Vorbilder bezieht. Zunächst, aus unserer Sicht hat Prozessqualität durchaus einen Wert an sich und es ist völlig legitim, wenn LehrerInnen Elemente OUs auch zur Entspannung des Unterrichtsvormittags einsetzen und dies ohne jegliche politischen Motive.

Die positiven Erfahrungen, die zahlreiche Lehrkräfte damit machen, führen zudem häufig, so konnten wir oben zeigen, nicht zu einer Verfestigung eines in der Regel stark lehrerInnenzentrierten Unterrichts in der übrigen Zeit, sondern vielmehr zu der Einsicht, dass Verantwortung und Emanzipation der Schüler, neben guten Lernerfolgen auch zu einem entspannteren und weniger belastenden Umgang miteinander führen. Daraus erwächst das Bedürfnis nach einer Ausweitung solcher Beteiligungsformen und eben nicht die Hinnahme des Status quo eines Belehrungs- und Instruktionsunterrichts. Damit erhält Offenheit in Schule und Unterricht eine faktische¹ politisch-emanzipatorische Dimension, wenngleich diese von zahlreichen LehrerInnen nicht intendiert war oder gar nicht gesehen wird.

Belastende Faktoren

„Ich bin die Reform, aber wie soll ich das schaffen?“ In dieser Aussage einer Lehrerin verdichtet sich nach Auffassung von Wallrabenstein (2002, 91) das dialektische Spannungsfeld innovativer LehrerInnen: „sie hat die Rolle der Reformlehrerin internalisiert und gleichzeitig das damit verbundene Dilemma der Belastung und Überforderung formuliert“. Zumindest für den Beginn einer Reformphase bzw. den Übergang zu einem geöffneten Unterricht ist häufig ein erhebliches Belastungspotenzial zu konstatieren (Drews/Wallrabenstein 2002b, 71ff; vgl. a. Kirschner 1999), „denn die neuen Formen sind auch tiefenwirksam mit Ängsten und Unsicherheiten besetzt“ (Wallrabenstein 2002, 96). Hatten wir oben festgestellt, dass eine erfolgreich umgesetzte Unterrichtsinnovation von den betroffenen LehrerInnen als Bereicherung empfunden wird und zu höherer Berufszufriedenheit führt, so korrespondiert damit eine besondere Belastung am Beginn eines solchen Prozesses (vgl. a. Combe/Buchen 1996, 33ff). Drews/Wallrabenstein (2002b, 74) sehen dabei die Hauptschwierigkeiten der LehrerInnen im Umgang mit ihrem bisher „verinnerlichten Leitbild“:

¹ Dass sie auch eine konzeptionell politisch-emanzipatorische Dimension hat, konnten wir in Kapitel 2.2 zeigen.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Schritt in Neuland gewagt haben, ist häufig gar nicht der zunächst höhere Arbeitsaufwand beim Übergang zu einer neuen Art des Unterrichtens das gravierende Problem, sondern eher die Auseinandersetzung mit sich selbst, vielleicht sogar mit der eigenen ‚Lehrermoral‘: Darf ich so unterrichten? Und noch mehr: Wenn ich mich zurücknehme, was zwangsläufig mit der Einführung freier Arbeitsformen für die meisten verbunden ist, entsteht dann daraus wirklich ein Gewinn für die Kinder? (Drews/Wallrabenstein (2002b, 74).

In dieser Phase des Übergangs – herauslösen aus einer Traditionslinie und erste Schritte auf einem neuen Weg – sehen die LehrerInnen sich häufig vor grundlegende Herausforderungen gestellt:

- dem Nachdenken und In-Frage-Stellen der eignen Unterrichtspraxis (und wer stellt sich schon gern ohne Not selbst in Frage ...)
- vom Nachdenken zum Handeln überzugehen (aber wie groß ist die Kraft, die man dafür braucht, wird man die nötige Ausdauer aufbringen können ...)
- der Notwendigkeit, neue Herangehensweisen zu erproben und zugleich Bewährtes nicht über Bord zu werfen (aber wird man erkennen, was unbedingt bewahrens- und erhaltenswert ist...)
- dem Zwang, sein ‚neues‘ Handeln immer wieder vor unterschiedlichen Menschengruppen (von den Kindern über die Eltern bis hin zu anderen Kollegen und der Schulverwaltung) zu begründen oder gar verteidigen zu müssen (wobei das Verteidigen besonders hohes Durchstehvermögen oft erfordert, da es häufig auch in ein ständiges Rechtfertigen übergleiten kann. Und sich ständig zu rechtfertigen – auch das ist für keinen Menschen ein wünschenswerter Zustand ...) (Drews/Wallrabenstein 2002b, 73).

Neben diesen grundlegenden Herausforderungen zu Anfang eines Reformprozesses enthält auch der Alltag nach erfolgreichem Beginn zahlreiche belastende Faktoren, wengleich im Urteil der LehrerInnen bei Schönknecht die entlastenden Faktoren deutlich überwiegen. So gibt es aus der Sicht von Schönknecht (1997, 164) trotz „der sehr großen Berufszufriedenheit der befragten LehrerInnen, dem konstruktiven Umgang mit vielen problematischen Seiten des Berufs und der daraus resultierenden sehr positiven Grundstimmung, die in allen Interviews deutlich wird, [...] bei allen immer wieder länger dauernde Zeiten sehr großer Belastung und schwierige Phasen, die sehr viel Kraft kosten“. Die genannten belastenden Momente beziehen sich aber kaum auf den Unterricht bzw. die Zusammenarbeit mit den Schülern, sondern primär auf systembedingte Probleme.¹

Im Vordergrund stehen dabei Belastungen durch das „System Schule“ (a.a.O., 145ff). Zu einem vergleichbaren Befund kommt Brügelmann (1997a, 24; vgl. a. Combe/Buchen 1996, 53) in seiner Untersuchung. Von den von ihm nach Erschwernissen ihres Öffnungsprozesses befragten LehrerInnen nennen 36% „Vorgaben der Schulpolitik (Aufsicht/Träger“ (Rang 1 von 5) und weitere 12% „Einschränkungen auf der Schulebene“ (Rang 4).

Die systemisch bedingten Belastungen in der Untersuchung von Schönknecht (1997, 164) können in zwei Gruppen unterteilt werden: „objektiv gegebene Fakten“ einerseits

¹ Belastungen, die aus Schwierigkeiten im Umgang mit KollegInnen und Eltern resultieren werden hier weitgehend ausgespart, da sie bereits erarbeitet wurden.

und andererseits „bestimmte Situationen und Handlungen, die von Personen als VertreterInnen dieses Systems (z.B. Schulleitung, Schulaufsicht) ausgeführt werden“.

Zu der ersten Gruppe gehören die häufig genannte zu große Klassenstärke, die dazu führen kann, dass „der Berufsalltag mit den Kindern als unterstützender Faktor plötzlich wegfällt, in Extremsituationen sogar zum belastenden Faktor werden kann“, die Pflicht zur Beurteilung der Schüler, wie schon bei Frau Esser festgestellt, sowie eine zu geringe personelle und finanzielle Ausstattung der Schule.

Die zweite Gruppe bezieht sich auf hierarchisches und bürokratisches Verhalten von Funktionsträgern, das aus der Sicht der befragten LehrerInnen teilweise auf „Inkompetenz, Machtlust oder andere nicht-pädagogische Beweggründe“ schließen lässt. Die LehrerInnen bemängeln in diesem Zusammenhang Gängelung, Bevormundung und zu stark eingeschränkte Räume für Eigenverantwortung:

Gegen solche Regelungen und Vorschriften von KollegInnen, RektorInnen und der Schulaufsicht versuchen die befragten LehrerInnen sich zu wehren. Sie stellen sie in Frage, setzen sie außer Kraft, müssen aber auch deshalb Sanktionen in Kauf nehmen oder werden dadurch in eine gewisse Außenseiterposition gedrängt. Die in den bisherigen Zitaten aufscheinenden Regeln könnten benannt werden als ´sich erst einmal einordnen in die Hierarchie und an das gegebene System anpassen` sowie `Vorschriften nicht hinterfragen, sondern befolgen`.

Allein die Tatsache, daß sie etwas anderes als bisher in der Schule üblich oder sogar etwas ganz Neues machen (z.B. Klassenraumgestaltung oder Projekte), kann schon zu Schwierigkeiten führen und belastet LehrerInnen. Sie haben das Gefühl, nur sehr behutsam ihren Weg gehen zu dürfen, eventuelle Schwierigkeiten im Voraus zu bedenken und in vorsichtigem Umgang entkräften zu müssen (Schönknecht 1997, 147).

Den zweiten Schwerpunkt bilden „belastende Phasen und Situationen“. Als ersten Aspekt nennen zahlreiche der befragten innovativen LehrerInnen die besondere Struktur des Berufs, der bei ihnen häufig das Gefühl aufkommen lässt, „immer in irgendeinem Teilbereich noch nicht genug gearbeitet zu haben, immer noch etwas tun zu können“ (a.a.O., 164). Schule wird als „greedy institution“ (Blase/Pajak 1986; die dies als Problem für Lehrkräfte allgemein herausfanden) empfunden. Damit korrespondieren nicht selten zusätzliche Belastungen an der Schnittstelle Beruf/Privatleben.

Als weitere belastende Situation beschreiben LehrerInnen die Arbeit mit einer schwierigen Klasse: „Das Arbeiten mit schwierigen Klassen kann soviel Kraft kosten, daß die LehrerInnen sich selbst und ihre beruflichen Fähigkeiten in Frage stellen und konkret an berufliche Veränderungen denken“ (a.a.O., 166). Die Belastungen kumulieren, wenn in solchen Phasen zusätzlicher Druck durch KollegInnen oder Eltern empfunden wird.

Bei Brügelmann (1997a, 24) nennen 17% „Schwierigkeiten der Kinder“ als Erschwernisse ihres Öffnungsprozesses (Rang 3).

Im Unterricht von Peschel (2003b) belasten vor allem in den ersten beiden Jahren ein teilweise sehr problematisches Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler (partiell wird die Lerngruppe als „Chaotik-Klasse“ bezeichnet) als Folge „nicht vorgegebener Strukturen und Regeln“, aber auch die Sorge um die Entwicklung der einzelnen Kinder. Peschel spricht in diesem Zusammenhang von „gelassenen Nerven“ und schlaflosen Nächten (a.a.O., 558ff).

Von schlaflosen Nächten berichten auch die befragten LehrerInnen bei Combe/Buchen (1997, 33). Im Vordergrund steht bei ihnen das starke Empfinden einer Verantwortlichkeit für die Kinder:

Bei der Frage nach den Belastungen stand in den von uns geführten Interviews das Thema einer starken Involviertheit in das berufliche Geschehen im Vordergrund: Alle drei Lehrerinnen und auch die beiden anlässlich einer Gruppendiskussion anwesenden Lehrer berichten, daß starke Beteiligung und Verantwortung für den Entwicklungsprozeß der Kinder bewirke, daß sie sogar nachts noch mit einzelnen 'beschäftigt' seien. Wurden die einzelnen im Unterrichtsgeschehen hinreichende berücksichtigt? Was hat das einzelne Kind eigentlich im Kontext der Freien Arbeit gemacht? Auf welches Kind muß am nächsten Tag besonders eingegangen werden? Gelingt es, den Leselernprozeß einzelner Kinder im Auge zu behalten? Das sind die Fragen, die sie bewegen [...] (Combe/Buchen 1997, 33).

Bei Schönknecht werden auch berufsunabhängige private bzw. familiäre Probleme genannt, die sich aber in der schulischen Arbeit niederschlagen konnten, da die LehrerInnen in solchen Lebensphasen weniger belastbar sind. Umgekehrt kann aber die schulische Arbeit und die dort empfundene Unterstützung in „schwierigen privaten Situationen auch als Stütze wirken [...] Die beiden Lebensbereiche Schule und Privatleben können sich also unterstützend oder belastend gegenseitig beeinflussen. Zu diesem Ergebnis kommen auch Hirsch u.a. (1990, 284)“ (Schönknecht 1997, 169).

„Mangelnder Gestaltungsspielraum“ wird ebenfalls als belastend empfunden. Dies konkretisiert sich in systembedingten Einschränkungen (s.o.) und Erwartungen von Eltern.

Befragte LehrerInnen benennen zudem Grenzen, die in der eigenen Person liegen. Bei Brügelmann (1997a, 24) bezeichnen 26% der LehrerInnen „Grenzen in der Lehrperson selbst“ (Rang 2 von 5) als Erschwernisse für die Öffnung ihres Unterrichts. Schönknecht ermittelte zeitweise fehlende Kraft und Idealismus, mangelnde Berufserfahrung und eine nicht hinreichende Ausbildung. Gerade für jüngere LehrerInnen, die „offenen Unterricht als Idee aus ihrer Ausbildung mitbringen und ihn von Anfang an verwirklichen wollen [...] besteht die Gefahr der Überforderung“. Sie haben häufig sehr hohe Ansprüche an sich und die Öffnung ihres Unterricht, verfügen aber noch nicht über die notwendigen Erfahrungen (Schönknecht 1997, 227). Dagegen kommt bei einigen dienstälteren LehrerInnen mit der Erfahrung des eigenen Älterwerdens eine andere Problematik ins Spiel:

Einige haben Angst, ihren hohen Anspruch an die eigene Arbeit mit zunehmendem Alter nicht mehr umsetzen zu können. Mit dem Älterwerden sehen sie Streß- und Ermüdungserscheinungen zunehmen und die psychische und physische Belastbarkeit abnehmen. Sie haben auch Angst davor, ihre Ideen und Projekte, aus deren Verwirklichung mit den Kindern sie viel Kraft schöpfen, nicht mehr so durchführen zu können (a.a.O., 169).

Als letzten Belastungsschwerpunkt sehen die von Schönknecht befragten innovativen LehrerInnen „fachliche und persönliche Kritik“ an. Besonders problematisch ist dabei die Kritik durch Schulleitung und Schulaufsicht, „wenn sie sich in subjektiv als sehr schlecht empfundenen Beurteilungen niederschlagen“ (a.a.O., 182).

In der Untersuchung von Drews/Wallrabenstein (2002b), Wallrabenstein (2002) und Felger-Pärsch (2002a u. b) zu LehrerInnen mit FA-Praxis sowie der Studie von Combe/

Buchen (1996, 33ff) an einer Schule, die sich am Beginn ihres Reformprozesses zur Öffnung des Unterrichts befindet, kristallisieren sich weitere belastende Faktoren bzw. Erschwernisse und Behinderungen bei der Umsetzung offener Unterrichtsformen heraus:

- Mehrbelastung in der Vorbereitung (aber entlastend im Unterricht; vgl. a. Schönwalder 1989 u. Reiß/Reiß 1995, 186f);
- die intensive soziale Dichte wird als belastend empfunden (partiell aber auch als befreiend);
- immer allen Kindern gerecht zu werden, ist eine Herausforderung (aber auch Leitmotiv);
- Angst, ob auch die leistungsschwächsten Schüler mitkommen;
- den Kinder Freiräume zu geben und sie loszulassen, kann belasten;
- Angst, den „roten Faden“ zu verlieren;
- Bedenken, die verschiedenen, aber gleichzeitig ablaufenden Vorgänge/Handlungen zu überblicken und richtig zu reagieren (vgl. a. Schönwalder 1989);
- Schwierigkeit, die Aktivitäten der einzelnen Schüler in einen thematischen Zusammenhang zu stellen;
- mit einem „Stück Ungewissheit zu leben“;
- Probleme bei der Leistungsbeurteilung (wie schreibt man einen Entwicklungsbericht?);
- Schwierigkeit, die Schülerergebnisse bei Gruppenarbeiten einzuschätzen;
- Bedenken, wie Schüler den Übergang zu den weiterführenden Schule bewältigen;
- Angst, den Unterrichtsstoff nicht zu schaffen (vgl. a. Reiß/Reiß 1995, 186f);
- räumliche Enge (zu kleine Klassenräume);
- hoher Materialaufwand (vgl. a. Reiß/Reiß 1995, 186f);
- mehr Zeit für die Koordinationen mit anderen Lehrkräften;
- das Heranführen der Schüler an FA;
- problematischer Wechsel zwischen Fachunterricht und FA.

Diese Untersuchungsergebnisse können ergänzt werden durch Erfahrungen Kirschners (1999) an ihrer Schule, wonach bei „allem Gewinn, die diese Offenheit im Letzten für die eigene Professionalität und Innovationspraxis der Schulgemeinde mit sich bringt“, doch zu Beginn „ein höherer Energie- und Zeitaufwand“ steht:

- Ich muss meine Unsicherheit überwinden,
- ich muss es ertragen können, dass meine Schwächen und Fehler gesehen werden,
- ich muss meine Wahrnehmung und eventuell auch mein Weltbild infrage stellen lassen,
- ich muss ständig ´Antennen` für neue Kontakte ausstrecken und verkleinere dadurch meine Privatsphäre,
- ich muss bereit sein, auch unter der Leitung anderer zu kooperieren, und freiwillig auf meine Machtstellung verzichten,
- ich muss die Ergebnisse meiner Partner akzeptieren, auch wenn ich andere Maßstäbe für deren Durchführung oder Qualität habe,
- ich muss sehr lange Geduld aufbringen, bis genügend Vertrauen und Bejahung bei anderen aufgebaut ist (Kirschner 1999, 26).

Wie oben schon festgestellt, kommen zahlreiche Studien zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass die Belastungen bei LehrerInnen allgemein (also nicht bezogen auf reformorientierte Pädagogen) deutlich zunehmen und die Berufszufriedenheit sinkt (z.B. Terhart u.a. 1994; Flaake 1989; Hubermann u.a. 1989; Hirsch 1990; Fölling-Albers 1995; Schaarschmidt 2002).

In diesen Studien treten auch einige der von innovativen LehrerInnen genannten belastenden Faktoren auf, haben aber offensichtlich dort bei LehrerInnen allgemein eine stärkere Ausprägung als bei ihren reformorientierten KollegInnen. So werden etwa bei Blase/Pajak (1986) „die Grenzenlosigkeit der Arbeit, der Berufsstatus, die Fortbildung, die Bezahlung, mangelnde Zusammenarbeit im Kollegium und die Isolation im Beruf“ als besonders belastend herausgestellt. Für die dort befragten LehrerInnen allgemein besteht ein „grundsätzlicher Konflikt zwischen den Anforderungen des privaten und des professionellen Lebens“, der tendenziell auf Kosten des Privatlebens gelöst wird. Damit empfinden die LehrerInnen Schule als „greedy institution“ (Schönknecht 1997, 184).

Als die drei stärksten Belastungen von LehrerInnen allgemein erwiesen sich in der bedeutenden Studie von Terhart u.a. (1994, 231) das „Aufrechterhalten des täglichen Organisationsrahmens (Kontrolle) [...], gefolgt von den Problemen mit Schülern“ und methodisch-pädagogischen Problemen (50,3 %; 47,9 %; 43,8 %).¹ Insgesamt sehen Terhart u.a. in dem nahezu permanenten Ringen um einen drohenden Kontrollverlust bei vielen LehrerInnen den gravierendsten Belastungsfaktor (a.a.O., 208, 230; vgl. a. Fölling-Albers 1995, 97).

Als wesentliche Problematik für Lehrpersonen wurde das Aufrechterhalten von relativer Ruhe und Ordnung, also eine gewisse Kontrolle, erkannt. Nur sie gewährleistet das Zustandekommen von gemeinsamen Lernprozessen. Andererseits gibt es eine ständige latente Gefahr des Kontrollverlusts im Unterricht. Dauernder oder häufiger Kontrollverlust aber wird von allen Menschen schlecht verkraftet. Insofern ist der Bedrohungsgrad für Lehrkräfte hoch (Terhart u.a. 1994, 230).

Hierin liegt möglicherweise eine Ursache für die niedrigere Berufszufriedenheit von LehrerInnen allgemein gegenüber innovativen LehrerInnen. Diese betonen nämlich die entlastenden Strukturen des OUs durch entsprechende Regeln und Rituale und einen Verzicht auf permanente Kontrolle.

Tendenziell werden diese Ergebnisse durch eine Studie von einer Forschergruppe um Fölling-Albers bestätigt. Ein großer Teil der dort befragten GrundschullehrerInnen nehmen die veränderten Verhaltensweisen der Kinder „vor allem als Belastung wahr – diese KollegInnen erleben den Unterricht in einem hohen Maße als gestörten Unterricht. Ein anderer Teil hingegen sieht die neuen Aufgaben auch als eine Herausforderung an und versucht, durch die Erprobung neuer pädagogischer und didaktischer Maßnahmen den Veränderungen auch positive Seiten abzugewinnen“ (Fölling-Albers 1995, 97). Insgesamt ist bei den befragten LehrerInnen der Wunsch ausgeprägt, über Fortbildung „zur besseren Bewältigung psychologischer und therapeutischer Fragen“ befähigt zu werden (a.a.O., 96). Ein („vermutlich kleiner“) Teil der Lehrkräfte versucht „mit den veränderten Kindern auch neue pädagogische und didaktische Wege zu gehen“. Dazu zählen einerseits Stille- und Entspannungsübungen, meditative Techniken, Fantasie-reisen etc. andererseits aber auch Formen offenen Unterrichts (Wochenplanarbeit und freie Arbeitsphasen), um dadurch stärker den Interessen und dem Entwicklungsstand der einzelnen Kinder gerecht zu werden, sie aber auch eigenverantwortlich an Entscheidungen ihres Lernprozesses zu beteiligen (a.a.O., 99f).

¹ Hier waren Mehrfachnennungen möglich (a.a.O., 211).

Schaarschmidt (2002) kommt bei der Auswertung einer groß angelegten Erhebung (N = 4000!) beruflicher Belastungen von LehrerInnen allgemein (er unterscheidet nicht zwischen innovativen LehrerInnen und LehrerInnen allgemein) zu „besorgniserregenden Ergebnissen“. Ähnlich wie bei Terhart u.a. (s.o.) sind für die befragten LehrerInnen die folgenden schulischen Bedingungen besonders belastend: „das Verhalten schwieriger Schüler, die Klassenstärke und die Stundenzahl“ (a.a.O., 11). Die nach seiner Auswertung schwierigsten „Anforderungen“ lassen im Vergleich zu den oben dargestellten Erfahrungen und Empfindungen innovativer LehrerInnen erkennen, dass diese zumindest tendenziell die geschilderten Probleme sehen, sich ihnen stellen und in einer Öffnung des Unterrichts eine adäquate Antwort sehen, um den Schülern, aber auch den eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden und so die Belastungen zu reduzieren (vgl. a. Combe/Buchen 1996, 298). Die schwierigsten „Anforderungen“ für LehrerInnen allgemein fasst Schaarschmidt zusammen:

Es sind insbesondere die sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderungen, die sich oftmals als komplex und widersprüchlich und damit als schwer erfüllbar erweisen. Da wird einerseits soziale Sensibilität verlangt, andererseits aber auch – vor allem in Bezug auf die eigenen Person – ein hohes Maß an Robustheit. Gewünscht ist ein empathisches und partnerschaftliches Verhalten gegenüber den Schülern, doch zugleich ist es unumgänglich, expansive Selbstbehauptung zu zeigen. Gefordert sind Verantwortungsbewusstsein und ein hoher Anspruch an die Güte der eigenen Arbeit, andererseits kommt der Lehrer nicht umhin, sich mit viel Unvollkommenheit und Unerreichtem abfinden und permanent mit dem Gefühl des Nicht-Fertig-Seins leben zu müssen. Nicht zu unterschätzen sind auch die zu erbringenden Aufmerksamkeitsleistungen, die dadurch charakterisiert sind, dass ständig zugleich ein hohes Maß an fokussierter (auf den einzelnen Gegenstand oder Schüler gerichteter) und verteilter (auf das gesamte Geschehen in der Klasse bezogen) Aufmerksamkeit verlangt wird – und dies ununterbrochen über mehrere Stunden hinweg. Und schließlich soll ein Lehrer motivierungs-, ja begeisterungsfähig sein. Wie aber sind die Grundlagen für seine eigene Motivation beschaffen? Nicht selten bestimmen Ärger und Frustration sein tägliches Erleben mehr als Erfolgsrückmeldungen und Anerkennung des Geleisteten. Die lehrerspezifischen Bedingungen zur Selbst- und Fremdmotivierung dürften wohl ein besonders kritischer Aspekt im Zusammenhang mit dem Belastungsgeschehen sein. Und gerade hier wirkt sich aus, dass traditionelle gesellschaftliche Stützfaktoren für erfolgreiche und befriedigende Lehrerverarbeit mehr und mehr an Wirkung verloren haben (Schaarschmidt 2002, 11).

Wichtig erscheint nun der Hinweis von Schaarschmidt (mit Bezug auf Schwarzer), dass die aus einem solchen Alltagserleben resultierenden Belastungen nicht gleichsam zwangsläufig in Unzufriedenheit im Beruf oder Burnout führen müssen. Vielmehr ist es entscheidend, ob die betroffenen LehrerInnen über Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. -erfahrungen verfügen: „Von der Selbstwirksamkeit, mit der Lehrerinnen und Lehrer ihren täglichen Anforderungen gegenüberstehen, dürfte in hohem Maße abhängen, inwieweit aus den schulischen Belastungen positives oder negatives Beanspruchungserleben resultiert. Die Überzeugung, kompetent handeln zu können, fördert offensichtlich die Stressbewältigung, beugt Burnout vor und steigert das Wohlbefinden sowie die Berufszufriedenheit“ (a.a.O., 9).

Schaarschmidt selbst differenziert in seiner Untersuchung elf Dimensionen der Belastungsbewältigung und entwickelt aus seinem empirischen Material vier Risikomuster,

denen jeweils die LehrerInnen zugeordnet werden können. Auf die damit verbundene Analyse können wir im Rahmen unserer Arbeit nicht eingehen. Hervorgehoben sei allerdings das günstigste der Risikomuster, das Muster G. Es kommt zwar lediglich bei 15,1 % (LehrerInnen in Brandenburg; N = 948) bzw. 16,5 % (LehrerInnen in Berlin; N = 478) der Befragten vor, enthält aber Bewältigungsmuster bzw. Eigenschaften, die mehr oder weniger deutliche Parallelen zu den oben dargestellten Strategien innovativer LehrerInnen aufweisen und daher weitere Rückschlüsse auf deren höhere Berufszufriedenheit zulassen:

Dieses Muster ist Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Wir finden deutliche, doch nicht exzessive Ausprägungen in den Dimensionen, die das berufliche Engagement anzeigen (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben). Hervorzuheben sind im Weiteren die trotz stärkeren Engagements erhaltene Distanzierungsfähigkeit und die günstigen Ausprägungen in all den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben (geringe Werte in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen, hohe in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit). Das Bild vervollständigt sich schließlich durch die ausnahmslos höchsten Werte in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen (berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung) (Schaarschmidt 2002, 10).

Anders als die Argumentationen in den bisher dargestellten Publikationen sehen Combe/Buchen (1996) die zentrale Ursache der beruflichen Belastungen von LehrerInnen auf der Ebene der berufsethischen Fragen angesiedelt. Combe/Buchen führen eine vergleichende Betrachtung von Belastungen bei GrundschullehrerInnen, die traditionell unterrichten, und solchen, die ihren Unterricht öffnen, durch. Die von ihnen festgestellten Belastungen bei innovativen LehrerInnen wurden oben schon dargestellt. Deutlich größer und durch andere Faktoren ausgelöst sind allerdings die Belastungen der LehrerInnen im traditionellen Unterricht.

Die Ursachen dafür sehen sie in den strukturellen Bedingungen, wie sie für traditionellen Unterricht typisch sind. Zum einen ist dies ein Unterricht, in dem „alle Kinder gleichzeitig dasselbe tun sollen“, was aber aufgrund ausgeprägter Heterogenität und im Gefolge „einer vorfindlichen Variationsbreite kindlichen Verhaltens nicht mehr gerecht wird“. Zum anderen sehen Combe/Buchen eine „gnadenlose Zeitökonomie“, denen Schüler mit „dramatischen Folgen für die kindliche Entwicklungszeit“ und LehrerInnen unterworfen sind (a.a.O., 24ff).

Die Belastung für die LehrerInnen besteht nun nicht primär in der Notwendigkeit einer Differenzierung oder dem äußeren Zeitdruck für sie selbst, sondern in der Einsicht, dass ein solcher Unterricht den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht wird. Damit ist das in Frage gestellt, was als „berufsethischer Kern der pädagogischen Professionalität“ angesehen werden kann, mit gravierenden Folgen für die Berufszufriedenheit (a.a.O., 29). Dies belastet die LehrerInnen enorm und lässt sie zusätzlich die Alltagsbelastungen noch stärker empfinden.

Zahlreiche LehrerInnen reagieren auf die vielfältigen Belastungen mit Distanzierungsversuchen, die kaum eine grundsätzliche Lösung der Probleme darstellen:

Selbst diejenigen Lehrkräfte, die [...] an Frühpensionierung denken, gestehen ein, daß es in diesem Beruf mit einem apathischen Laufenlassen des Betriebs oder gar einer take-it-easy Kultur im Grunde nicht getan ist und daß etwa auch der Versuch eines narzißtischen Rückzugs, der in Gleichgültigkeit und Desinteresse gegenüber Schülern und Schülerinnen mündet, hohe lebensbiographische Kosten hat. Mit der zunehmenden Distanzierung gegenüber Schülern und Schülergruppen berauben sie sich selbst jener Erfahrungsquellen, aus denen sie sich psychisch am ehesten wieder regenerieren könnten, nämlich der Möglichkeit eines Selbsterfahrungs- und Selbstentwicklungsprozesses, der Lehren immer auch ist (Combe/Buchen 1996, 287).

An dieser Stelle ist noch auf eine weitere Differenzierung der Problematik beruflicher Belastungen von LehrerInnen einzugehen. In einigen Studien (vgl. zusammenfassend Ulich 1996, 225 u. Stahl 1995, 137, 297ff) hat sich gezeigt, dass eher kritische und reformorientierte LehrerInnen eine geringere Berufszufriedenheit zeigen als ihre eher konservativen, angepassten und pragmatischen KollegInnen. Erklären lässt sich dies damit, dass einerseits die letztgenannten LehrerInnen Zielvorstellungen vertreten, „die ihre pädagogische Arbeit unter den *gegebenen* schulischen Bedingungen erleichtern und sie weniger anfällig gegenüber schülerindizierten Schwierigkeiten machen“. Andererseits laufen kritische und reformorientierte LehrerInnen Gefahr, „mit ihren Ansprüchen an den gegebenen Verhältnissen zu scheitern“, was zu deutlicher Unzufriedenheit führen kann (Ulich 1996, 225).

Dem stehen die oben aufgeführten (etwa bei Schönknecht) berufszufriedenen innovativen LehrerInnen gegenüber. Dieser scheinbare Widerspruch ist u.E. darauf zurückzuführen, dass die zuletzt genannten kritisch-reformorientierten LehrerInnen gerade nicht an den gegebenen Verhältnissen gescheitert sind, sondern ihre schulisch-unterrichtliche Arbeit reformiert und im Gefolge zumindest teilweise auch die gegebenen Verhältnisse verändert haben.¹

Nimmt man diese empirisch belegten Grundeinsichten zusammen, dann kann festgestellt werden, dass eine kritisch-reformorientierte Grundhaltung nur dann die Berufszufriedenheit fördert, wenn sie zu konkreten Veränderungen in Unterricht und/oder Schule führt.

6.3 Veränderte LehrerInnenrolle

An zahlreichen Stellen unserer bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass sich die Rolle resp. Funktion der Lehrkraft mit der Öffnung von Schule und Unterricht gegenüber der traditionellen LehrerInnenrolle wandelt. Erkennbar wurde bisher auch schon, dass dieser Wandel der LehrerInnenrolle nicht lediglich Folge einer schulischen Reform ist, sondern u.a. auch Ziel derselben. Die wesentlichen Aspekte dieses Wandels werden hier noch einmal zusammengefasst.

¹ Bei Schönknecht etwa war ein Auswahlkriterium für die Stichprobe, dass sich die LehrerInnen „auf dem Weg zur Öffnung ihres Unterrichts befinden und dabei schon ein mehr oder weniger großes Stück zurückgelegt haben“ (Schönknecht 1997, 9).

I. Position und Realisation von Frau Esser¹

Das Rollenverständnis von Frau Esser als Lehrerin im OU entspricht ihrem Anliegen, den einzelnen Kindern gerecht zu werden, um die es ja schließlich geht, wie auch dem auf ihre eigene Person bezogenen Bedürfnis, im Unterricht nicht so dominant zu sein.

Im Vordergrund ihrer Rolle stehen die Funktionen der Lernbegleiterin, Beraterin, Unterstützerin und Moderatorin (verbunden mit entsprechenden Kompetenzen). Nach ihrem Verständnis ist im OU die Lenkungsfunktion der Lehrkraft zwar deutlich reduziert, nicht aber vollständig aufgehoben. Lenkung findet vor allem durch gezielte Aufgabenstellungen, Materialien und das Einfordern eines bestimmten Arbeitsverhaltens statt.

Eine solche LehrerInnenrolle bedarf der Bereitschaft, Verantwortung an Kinder, partiell auch an Eltern und außerschulische Experten, abzugeben. Damit ist auch das Selbstverständnis als Lehrperson tangiert. Bei entsprechend positiven Erfahrungen mit der Eigenverantwortung der Schüler kann dies durchaus ein entlastendes Moment sein.

II. Sachstand und Diskussion

Die Forderung nach einer veränderten LehrerInnenrolle im Sinne einer stärkeren Schülerorientierung des Unterrichts hat, besonders in der Reformpädagogik, eine lange Tradition. So formulierte etwa Montessori zwölf Aufgaben für die Lehrkraft, die sich deutlich von der LehrerInnenrolle eines zentral und frontal gesteuerten Unterrichts unterscheidet:

1. Die Lehrerin sorgt für materielle Ordnung.
2. Sie führt die Kinder in den Umgang mit Materialien ein.
3. Sie fördert die *Orientierung der Kinder in ihrer Umgebung* und zieht sich dann zurück.
4. Sie *beobachtet methodisch* die Kinder und erfasst, was sie brauchen.
5. Sie gibt dosiert *Hilfestellung*.
6. Sie schenkt den Kindern *Aufmerksamkeit*.
7. Sie *stört nicht*, wenn Kinder arbeiten.
8. Sie toleriert Fehler.
9. Sie respektiert pausierende Kinder.
10. Sie bietet Kindern erklärend Gegenstände an, die sie vorher abgelehnt haben.
11. Sie lässt noch orientierungslose Kinder ihre Anwesenheit spüren.
12. Sie steht Kindern zur Seite, die nach vollendeter Arbeit erschöpft sind (Montessori zit. in: Knauf 2001, 148).²

Eine allgemeine Begründung für den Wandel in der LehrerInnenrolle resp. den Abbau von Lehrerzentriertheit kann aktuell auf den folgenden fünf Ebenen gesehen werden:

- Zunächst ist die Heterogenität der Schüler anzuführen: unterschiedlicher Entwicklungsstand, unterschiedliches Sozialverhalten, unterschiedliche Motivation, unterschiedliche kulturelle und religiöse Prägung, unterschiedliche Sprachkompetenz sowie unterschiedliches Wissen und Können. Die traditionelle, zumeist frontale und zentrale Rolle der Lehrkraft kommt angesichts dieser Situation an ihre Grenzen, will sie den einzelnen Kindern gerecht werden (Drews/Wallrabenstein 2002b, 68ff; vgl. a. Fölling-Albers 1995).

¹ Siehe den Fallbericht in 4.3.

² Vgl. a. die Charakterisierung des „learning facilitators“ durch Rogers auf dem Hintergrund seiner personenzentrierten Psychologie (zit. in: Goetze 1995, 262).

- Neuere Erkenntnisse der Lernpsychologie weisen auf die Effektivität selbstbestimmter/-gesteuerter Lernprozesse hin (s. 5.2.2.1.5.1). Ein Wandel in der LehrerInnenrolle ist auch aus dieser Perspektive wünschenswert.
- „Auch Kinder haben heute bereits eine geachtete Stellung in der Gesellschaft“, was sich nicht zuletzt in den von der UNO 1989 verabschiedeten Rechten für Kinder niederschlägt. Daraus ergibt sich, dass „Kinder nicht mehr nur als Empfänger von Botschaften und Anweisungen der Erwachsenen einschließlich der von Lehrerinnen und Lehrern zu begreifen [sind], sondern als Menschen, die etwas sind und die verlangen können, als ernst zu nehmende Menschen aufgefasst zu werden“. Dazu ist ein Abbau von LehrerInnenzentriertheit unumgänglich (vgl. a.a.O.).
- „Die heutige Gesellschaft ist eine demokratische Gesellschaft. Das heißt, dass auch Kinder im weitesten Sinne an ihrer Gestaltung mitwirken und – in Grenzen – mitbestimmen sollen, was in ihr geschieht. Für Kinder heißt das u.a., in Schule und Unterricht etwas ´zu sagen zu haben`, das heißt vor allem zu Subjekten ihrer eigenen Lerntätigkeit, ihrer eigenen Entwicklung, ihrer sozialen Kontakte zu werden.“ Einem solchen Verständnis steht die klassische Lehrerrolle entgegen (vgl. a.a.O.).
- Die Annahme der meisten Unterrichtskonzepte, wonach es ein grundsätzliches „Kompetenzgefälle zwischen Lehrkraft und Schülern“ gibt, trifft nur noch bedingt zu. Schüler sind – nicht zuletzt aufgrund kompetenter Mediennutzung – teilweise „exzellent über Vorgänge und Probleme der Welt informiert“ (vgl. a.a.O.). Eine ausschließliche Ausrichtung an den Kompetenzen der Lehrperson auf den entsprechenden Feldern wird kaum zu einer Entwicklungsförderung der Schüler führen (dies gilt teilweise auch schon in der Grundschule, etwa im Sachunterricht, vor allem wenn dieser fachfremd unterrichtet wird).

Gravierend sind die Folgen eines Abbaus von Lehrerzentriertheit bzw. der veränderten LehrerInnenrolle für die schulischen Lernprozesse. Kam der Lehrkraft im klassischen didaktischen Dreieck zwischen Kind-Sache-LehrerIn die Funktion der Vermittlung zwischen Kind und Sache zu, so führt die neue Didaktik des selbstbestimmten Lernens zu einer direkteren Begegnung zwischen Kind und Sache, wobei auch die Sache teilweise vom Kind selbst ausgewählt wird, und der Lehrkraft bleibt ´nur` noch die Rolle des Beraters, Begleiters, Moderators und teilweise des Materialbeschaffers.

Brügelmann (1996, 21f) leistet eine wichtige Präzisierung der neuen Rolle im Sinne einer „Herausforderung durch Personen“:

- Wichtige Erfahrungen machen Kinder im Umgang und in der Auseinandersetzung miteinander. Auch wenn Erwachsene sich als PartnerInnen verstehen, heißt das nicht, daß sie sich den kindlichen Wünschen unterordnen, sondern daß sie ihre Interessen, ihre Vorstellungen als gleichwertig behaupten.
- Herausforderung bedeutet dann, daß die Lehrerin die Kinder nicht nur auf die Sache verweist, sondern sie mit der eigenen Deutung (der Sache, einer Situation, eines Verhaltens) konfrontiert – nicht im Sinne einer sozusagen ´authentischen` und damit überlegenen Interpretation, sondern als alternative Sicht, z.B. bei der Erklärung eines Versuchsergebnisses, bei der Auslegung eines Gedichts oder bei der Reaktion auf einen Konflikt.
- Wenn die Lehrperson das Kind als Partner ernst nimmt, ist sie zum einen offen für seine Sicht der Dinge, behauptet aber demgegenüber die eigene Position als ebenso bedeutsam. Ihre Verantwortung für die Gruppe weist ihr darüber hinaus eine zweite Funktion zu: stellvertretend für andere deren Rechte, Gefühle und Gedanken zu artikulieren, soweit sie das nicht selbst können (Brügelmann 1996, 22).

Angesichts der grundlegenden Veränderungen bedeutet für Drews/Wallrabenstein (2002b, 71ff) der Wandel der LehrerInnenrolle daher nicht zuletzt eine Auseinandersetzung mit der Tradition, die „schwer auf den Lehrkräften“ lastet. Die für einen Abbau von Lehrerzentriertheit notwendige „Enttraditionalisierung im Lehrerhandeln“ enthält entlastendes Potenzial (vgl. Miller 1994), bedeutet aber auch häufig eine Erschwernis und Belastung im Reformprozess (s. 6.2).

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei diesem Rollenwandel für die LehrerInnen um mehr handelt als nur den Wechsel einer Methode oder Arbeitsweise, sofern es nicht lediglich um die Durchführung etwa einer Stationenarbeit geht. Vielmehr werden Grundfragen des Selbstverständnisses und der Auffassung über Lernen (s. 5.2.2.1.5.1) aufgeworfen. Daher wird die entsprechende Diskussion kontrovers „Zwischen dem Setzen von Zielen und dem Strukturieren von Prozessen und Situationen einerseits, dem sich Zurücknehmen und Kindern Eigenverantwortung Geben andererseits“ (Knauf 2001, 149) geführt.¹

In gleichem Maße wie sich der Grad der Offenheit in Schule und Unterricht bei den innovativen LehrerInnen und den entsprechenden Autoren unterscheidet – von ersten Schritten bis hin zu einer ‚radikalen‘ Offenheit –, so zeigt sich auch der Wandel der LehrerInnenrolle in einem enormen Spektrum. Um dieses anzudeuten, werden wir einige ‚gemäßigte‘ Positionen explizieren (die Ausführungen von Frau Esser ordnen wir hier ein), und als Kontrast die entsprechenden Ausführungen von Peschel zu seiner ‚radikalen‘ Position skizzieren.

In unserer Darstellung ‚gemäßigter‘ Positionen orientieren wir uns an einem Forschungsprojekt, das der Fragestellung nachgeht, „in welcher Weise und mit welchen Intentionen ein Abbau der ‚klassischen‘ Lehrerzentriertheit des Unterrichts erfolgt, wenn der Unterricht geöffnet und in Sonderheit Freiarbeit eingeführt wird“ (Drews/Wallrabenstein 2002b, 68).²

Zusammenfassend kann vorab festgestellt werden, dass sich aus der Sicht der befragten LehrerInnen ihre Rolle deutlich verändert: „Sie verstehen sich selbst nicht mehr in erster Linie als die Lehrenden, sondern zugleich als Helfer in einem von Kindern selbstbestimmten Prozess“ (Felger-Pärsch 2002a, 89). „Die Interviews zeigen vor allem retrospektiv in Ost und West: Grundschulreform beginnt in erster Linie bei den *Haltungen und inneren Einstellungen* als neue Rollenfindungsprozesse. Die Verschiebungen im Lehrerleitbild von der Instruktion, Unterweisung und Kontrolle auf Unterrichtsmoderation, Lernberatung und Erziehung wirkt sehr unterschiedlich als Verunsicherung, Bereicherung oder Überforderung“ (Wallrabenstein 2002, 94).

¹ Wir können auf diese Diskussion nicht eingehen, verweisen aber auf Weinert/Helmke (1996), Gudjons (1998) und Knauf (2001, 147ff). Siehe auch die Frage nach einer entsprechenden Haltung in Kapitel 5.1.

² Auf das Forschungsprojekt selbst, das mit LehrerInnen aus Hamburg und Brandenburg durchgeführt wurde, sind wir bereits in 6.1 kurz eingegangen (vgl. dazu die unterschiedlichen Beiträge in: Drews/Wallrabenstein 2002a). Wenngleich der Forschungsschwerpunkt dort die FA ist, kann man u.E. die Aspekte, die sich auf eine veränderte LehrerInnenrolle beziehen, tendenziell auf andere Formen des OUs übertragen.

Die folgenden Einzelaspekte ergaben sich in der Untersuchung als Konkretisierung der neuen LehrerInnenrolle:

- Mitbestimmungsanteil und Mitbestimmungskompetenz der Kinder gewinnen an Bedeutung;
- Regeln des Miteinanders werden nicht von der Lehrkraft vorgegeben, sondern in demokratischen Verfahrensweisen gemeinsam gewonnen, die Sanktionierung liegt aber vorwiegend in der Hand der Lehrkraft;
- die traditionelle LehrerInnenperspektive wird in der Tendenz zu Gunsten einer Kinder-Lerner-Perspektive aufgegeben, LehrerInnen versuchen, die Welt aus der Sicht der Kinder zu sehen;
- für die LehrerInnen entstehen größere Spielräume des Lehrerhandelns, wenn sie nicht zentral den Lernprozess führen müssen;
- Schwerpunkte der LehrerInnentätigkeit waren zunehmend die Beobachtung der kindlichen Lernprozesse, die Diagnose von Problemen der einzelnen Kinder sowie die Beratung und Hilfestellung;
- die LehrerInnen reflektieren häufiger über ihr pädagogisches Konzept (vgl. Wallrabenstein 2002; Felger-Pärsch 2002b).

An mehreren Stellen wird deutlich, dass die befragten LehrerInnen ihre neue Rolle relativ klar beschreiben können und auch in entsprechenden Phasen der FA umsetzen. Jedoch stehen diese FA-Phasen im gesamten Unterrichtsalltag gegenüber „stärker geschlossenem, frontalem Unterricht“ in ihren zeitlichen Anteilen zurück und werden teilweise auch lediglich einmal wöchentlich oder zweimal im Monat integriert (Felger-Pärsch 2002b, 103ff). Daraus folgt, dass lehrerInnenzentrierter Unterricht weiterhin eine bedeutsame Rolle spielt.¹ Ob man freilich noch sinnvoll von einem Wechsel der LehrerInnenrolle sprechen kann, wenn lediglich zweimal monatlich eine FA durchgeführt wird, ist doch sehr fraglich. Allenfalls sollte man hier (ohne Wertung) von einem vorsichtigen Wandel mit allerersten Schritten reden.

Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass durch eine inzwischen bei den befragten LehrerInnen etablierte kontinuierliche Reflexion über sich selbst und ihren Unterricht sowie durch eingeführte Mitbestimmungsrituale und die Veränderung der Klassenraumgestaltung auch der Unterricht jenseits der FA stärker schülerorientiert und damit auch weniger lehrerInnenzentriert wird (Felger-Pärsch 2002b). Dazu eine Hamburger Lehrerin: „Einer völligen Öffnung des Unterrichts steht meine Erfahrung entgegen, dass ein sorgsames Aussortieren zwischen Offenheit und Lenkung mir pädagogisch am sinnvollsten erscheint“ (a.a.O., 110). So gesehen nehmen diese LehrerInnen außerhalb der FA die LehrerInnenzentriertheit nicht mehr gleichsam als naturgegeben hin, vielmehr prüfen sie und versuchen, eine jeweils pädagogisch sinnvolle Lösung zu finden. Die Auseinandersetzung mit Offenheit im Unterricht und einer veränderten LehrerInnenrolle verstellt ihnen vermutlich den Weg, unbefangen wieder die alte Rolle einzunehmen (falls sie dies überhaupt wollten). Wie diese Tatsache die betroffenen LehrerInnen beschäftigt und ob es sie evtl. belastet, dass sie zeitweise eher lehrerInnenzentriert und zeitweise eher schülerzentriert arbeiten, wird in der Untersuchung nicht geklärt.

¹ Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch Reimers (1996, 194) in seiner Untersuchung (vgl. a. die entsprechenden Befunde bei Brügelmann 1997a).

Ein sozial-integrativer Führungsstil, wie ihn Bönsch (1979, 40ff) im Kontext von „Konkretisierungsansätze(n) für offenen Unterricht“ empfiehlt, bietet einen Ansatz für solche LehrerInnen, die nicht durchgängig offenen Unterricht praktizieren. Mit den entsprechenden kommunikationsfördernden „Indikatoren für ein Lehrerverhalten“ kann der Schüler „Eigenrecht, Selbstentfaltung, Mündigkeit“ auch jenseits der Bestimmung von Unterrichtsinhalten (eingeschränkt) gewährt werden. Einige der Indikatoren: Der Lehrer „begründet sein Vorgehen, nimmt Vorschläge auf, gibt selbst Alternativen, wünscht Initiative, bittet um Beiträge, akzeptiert Kritik, fördert Gruppenarbeit [...]“ (a.a.O.; vgl. a. Posern 1997).

Von der oben beschriebenen Problematik der nicht durchgängig im Unterrichtsalltag umgesetzten neuen LehrerInnenrolle unterscheidet sich die Position Peschels sehr deutlich, wenn auch seine allgemeinen Beschreibungen dieser neuen Rolle zunächst lediglich partiell provozierend und größtenteils durchaus mit den bisherigen Ausführungen vergleichbar sind. Ob ihrer zahlreichen und wichtigen Einblicke in die Praxis der neuen Lehrerrolle werden sie relativ ausführlich zitiert:

Die Aufgaben des Lehrers im Offenen Unterricht weichen stark von seiner Tätigkeit im traditionellen Unterricht ab. Seine Kompetenz liegt nicht mehr darin, den zu vermittelnden Stoff oder die Sozialerziehung als Transporteur in entsprechend wohlgedachten, differenzierten Einheiten zum Schüler zu bringen, das heißt ein sozial harmonisierendes Umfeld zu schaffen und die von den Schulbuchautoren mundgerecht verpackten Häppchen auf motivierende Weise den Schülern schmackhaft zu machen, sondern er muss diese Tätigkeiten an die delegieren, die viel besser individualisieren können als er es jemals können wird: die Schüler. [...]

Es geht also nicht mehr darum, den Schüler „dort abzuholen, wo er steht“, um ihn dann zusammen mit den anderen zu der Stelle zu führen, wo sich der Stoff gerade befindet, sondern es geht um die Freigabe der Beziehung zwischen Schüler und Stoff. Der Schüler soll eben nicht mehr der vermeintlichen Kunst des Lehrers vertrauen, er werde ihm den Stoff schon irgendwie beibringen, sondern er soll sich selber damit auseinandersetzen, und zwar von der Stelle aus, an der er sich momentan befindet. [...]

Weil nicht mehr unterrichtet wird, ist der Lehrer bei Bedarf ganz für das Kind da; es erfolgt ein individuelles Eingehen auf das Kind und seine ganz persönliche Problemlösung. Da der Lehrer das Kind nicht belehrt, sondern nur Impulse setzt, steht er trotz der intensiven Beschäftigung mit dem Einzelnen allen Kindern zur Verfügung. Weil die Kinder darum wissen und die Tätigkeit des Lehrers jederzeit nachvollziehen können, stört es sie nicht, auch schon mal verträstet zu werden. Für Warteschlangen haben sie keine Zeit: entweder der Lehrer meldet sich kurz darauf. Oder man fragt später noch einmal nach. [...]

Der Lehrer hat in der Klasse eine klare Funktion als Ansprechpartner, „Abladeplatz und Sammelstelle für Arbeitsergebnisse“ (Zehnpfennig/Zehnpfennig 1992, 48), Impulsgeber und Verstärker der Schüleraktivitäten. Er vollführt dabei immer eine Gradwanderung zwischen der notwendigen Hilfe durch Impulse und überflüssige Belehrung. Er hat zwar die Pflicht, das Tun der Kinder im Auge zu behalten, hat aber nicht das Recht, die Kinder (unbegründet) bei der Arbeit zu stören, wie es so viele Lehrer in anderen Klassen machen. Er nimmt die Anliegen der Kinder ernst und reagiert je nach Möglichkeit früher oder später auf diese. Es ergibt sich eine „Atmosphäre, wie in einer (großen) Familie“ (Zehnpfennig/Zehnpfennig 1994d, 28) – was aber auch bedeutet, dass alle Beteiligten auf dieser Ebene miteinander umgehen, das heißt auch der Lehrer hat – bei aller Verantwortung und seiner selbstverständ-

lich anderen Rolle im Unterricht – ein Recht auf Selbstregulierung. Gerade diese Möglichkeit des Offenen Unterrichts, sich nicht einer fremdgesteuerten Rolle zu unterwerfen, sondern situativ und authentisch auf die Kinder zu reagieren und mit ihnen lernen zu können, macht den Offenen Unterricht ja als Alternative zum (für Schüler *und Lehrer* fremdgesteuerten) Frontalunterricht so attraktiv. [...]

Dass für die beschriebene Lehrerfunktion neben der sehr anspruchsvollen menschlichen Komponente eine sehr hohe Fachkompetenz erforderlich ist, liegt auf der Hand. Der Lehrer muss sich so sicher über Stoff und Schüler sein, dass er sich wirklich nicht mehr als (Be-) Lehrender versteht, sondern viel eher als Moderator in dem Sinne, als dass er durch kompetente Fragen und Impulse die Auseinandersetzung anregt, diese aber eben nicht stört. Diese Fähigkeit des Zulassens hat Jürgen Reichen einmal provokativ „qualifiziertes Nichtstun“ genannt (Peschel 2002a, 172ff).

Die ‚Radikalität‘ Peschels wird in diesen Ausführungen allenfalls durch einige Formulierungen angedeutet: Verzicht des Lehrers, „ein sozial harmonisierendes Umfeld zu schaffen“; „Freigabe der Beziehung zwischen Schüler und Stoff“ sowie sein „qualifiziertes Nichtstun“. Die eigentliche Provokation Peschels liegt allerdings in seiner Forderung, diese veränderte Lehrerrolle konsequent, durchgängig und auf allen Feldern des sozialen und inhaltlichen Lernens umzusetzen. Dies spricht er zwar so expressis verbis nicht aus, fordert es aber indirekt etwa dort, wo er die „nicht ehrlich gemeinte“ Mitbestimmung in einem nicht konsequent geöffneten Unterricht kritisiert, wenn die „auf Selbst- und Mitbestimmung des Schülers zielende(n) Elemente [...] stundenweise einfach an- und abgeschaltet oder problemlos in andere, eher fremdbestimmte Strukturen eingebaut werden“ (Peschel 2002a, 164). Wir haben uns an anderer Stelle (s. 5.2.2.1.3; 5.3.2) schon ausführlich mit dem Ansatz Peschels beschäftigt und unsere Bedenken zum Ausdruck gebracht, ob es ihm gelingt, den Abbau der Lehrerzentriertheit durchgängig so umzusetzen, wie er es fordert, und ob dies sinnvoll wäre, wenn es ihm gelänge. Außerdem fragen wir uns, ob die Lenkung durch den Lehrer Peschel nicht zumindest teilweise lediglich eine andere Form annimmt.

Abschließend ergibt sich daher eine doppelte Fragestellung für zukünftige Forschungsvorhaben: Wie konsequent und umfassend kann LehrerInnenzentriertheit abgebaut werden, ohne die Lernprozesse der Schüler zu beeinträchtigen – dass ein starke Zentriertheit auf die Lehrperson dazu führt, steht außer Frage – und was bedeutet es für das professionelle Selbstverständnis der LehrerInnen, wenn sie die neue LehrerInnenrolle nur partiell umsetzen können oder wollen?

6.4 Zusammenfassung

Übereinstimmend wird in den einschlägigen Studien die Bedeutung der Lehrpersonen für das Gelingen schulischer Reformprozesse gesehen. Dies gilt auch für die Innovationsprozesse zur Öffnung von Schule und Unterricht. Ihr Erfolg ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es sich dabei um eine ‚Bewegung von unten‘ handelt, eine ‚Bewegung‘, die von zahlreichen LehrerInnen als konkrete Veränderung ihrer schulisch-unterrichtlichen Arbeit, nicht zuletzt als Reaktion, als Passung auf eine veränderte Kindheit, begonnen wurde. In vielen Fällen durch praxisnahe Publikationen und Erfahrungsberichte initiiert, begleitet und insgesamt auf eine breitere Basis gestellt sowie später durch kultusministerielle Verordnungen aufgenommen.

Ein einheitlich-abgerundetes Portrait einer typischen innovativen Grundschullehrkraft,¹ die mit zu dieser 'Bewegung' gehört und die Offenheit in Schule und Unterricht realisiert, kann hier ebenso wenig gezeichnet werden wie in vergleichbaren Untersuchungen. Zwar haben wir in Kapitel 4.3 das 'Gesamtportrait'² einer solchen Lehrkraft, Frau Esser, detailliert beschrieben. Damit haben wir aber auch die Individualität von Berufsbiographien unmissverständlich dokumentiert (vgl. a. Reimers 1996, 251).

Hinzu kommt, dass die in den Kapiteln 6.1 – 6.3 analysierten Untersuchungsergebnisse anderer Studien auf sehr unterschiedlichen Forschungsansätzen basieren und insgesamt sehr vielfältig, vielschichtig und teilweise widersprüchlich sind, sodass die 'typische Lehrperson' des OUs aus diesen und unserer eigenen Untersuchung nicht abgeleitet werden kann.

Gleichwohl gibt es eine beträchtliche Anzahl von Merkmalen, Mustern und Strukturen, die sowohl in unserer Einzelfallstudie als auch in zahlreichen publizierten Untersuchungen nahezu übereinstimmend auftreten. Sie sind daher typisch im Sinne einer hohen Auftretenswahrscheinlichkeit bei innovativen GrundschullehrerInnen. Allerdings treten sie bei keiner der LehrerInnen in ihrer Gesamtheit auf und unterscheiden sich zudem bei den verschiedenen Lehrpersonen sehr deutlich im Grad ihrer Ausprägung.³

Auf eine weitere Einschränkung ist hinzuweisen. Die Fragestellung, inwiefern diese Merkmale, Muster und Strukturen nur typisch sind für LehrerInnen, die Offenheit praktizieren, oder ob sie auch eine gewisse Bedeutung für LehrerInnen allgemein haben, kann oft nicht grundsätzlich beantwortet werden, da weder wir noch (in der Regel) die analysierten Studien mit Kontrollgruppen gearbeitet haben. Teilweise wurde in diesen Studien auch keine Unterscheidung zwischen reformorientierten und Lehrkräften allgemein vorgenommen.

Trotz der angeführten Einschränkungen gibt es in zahlreichen Fällen, besonders wenn die befragten LehrerInnen von Veränderungen ihrer unterrichtlichen Arbeit sprechen, deutliche Hinweise auf Merkmale innovativer Lehrpersonen. Das folgende Gruppenportrait der GrundschullehrerInnen, die ihren Unterricht geöffnet haben (10-30 % der Lehrkräfte an Grundschulen; s. Kap. 2.4.1), ist daher als überblicksartige Zusammenfassung von Merkmalen, Mustern und Strukturen zu verstehen.

Die innovativen Lehrkräfte an den Grundschulen sind Lehrerinnen (und kaum Lehrer⁴), und das nicht nur zwangsläufig deshalb, weil Frauen den ganz überwiegenden Teil des Lehrpersonals an dieser Schulform stellen. Vielmehr spricht einiges dafür, dass Frauen über ihre geschlechtsspezifische Sozialisierung und hohe Motivation besonders gute Voraussetzungen für Innovationen in Richtung einer Offenheit in Schule und Unterricht mitbringen. Anders formuliert: Das „Innovationspotenzial“ der Feminisierung (Schön-

¹ Wir beschränken uns auf Grundschullehrkräfte, da für LehrerInnen anderer Schulformen keine entsprechenden Prozesse belegt sind.

² Bestehend aus ihrem 'Modell' von Schule und Unterricht sowie einer berufsbiographischen 'Skizze'.

³ Diesbzgl. Extrempositionen markieren einerseits die LehrerInnen in der Untersuchung von Felger-Pärsch (2002a u. b), die lediglich zweimal im Monat FA integrieren, und andererseits Peschel (2003b), der nach Selbstaussage eine relativ weitgehende Öffnung in nahezu allen Bereichen des Unterrichts praktiziert.

⁴ Die Ausnahmen von der Regel sind in den von uns analysierten Studien die Lehrer Peschel (Peschel 2003b) und Purmann (Garlichs 1996; Wallrabenstein 1994) und einige Lehrer bei Schönknecht (1997).

knecht 1997, 53) leistet einen Beitrag dazu, dass die Grundschulen als Schulen gelten, „in denen musterhaft bedeutsame pädagogische Innovationen in Richtung auf offenen Unterricht bereits vollzogen sind“ (Kaiser 1996, 211). In der Gruppe der reformorientierten Lehrerinnen sind alle Dienstaltersstufen vertreten, das mittlere Dienstalter ist leicht überrepräsentiert.

Ursachen und Beweggründe für die Öffnung des Unterrichts sind bei den Lehrerinnen vielschichtig. Erste Bedeutung für das Ausprägen einer stark schülerorientierten pädagogischen Grundhaltung hat für diese innovativen Lehrerinnen die eigene Schulzeit. Die Tatsache, dass die eigenen Schulerfahrungen bei ihnen nicht „wie in bisherigen Untersuchungen (zu LehrerInnen allgemein/HH) dargestellt, vor allem als Gewöhnungseffekt an traditionelle Formen des Unterrichts“ (Schönknecht 1997, 228) wirken, kann als ein Unterscheidungsmerkmal zu LehrerInnen allgemein angesehen werden.

Während des Lehramtsstudiums hat kaum eine direkte Beeinflussung der Lehrerinnen in Richtung OIU stattgefunden. Allerdings wurde ihre pädagogische Grundhaltung durch alternative Seminarformen sowie besondere Inhalte von Veranstaltungen (etwa zur Reformpädagogik) mit geprägt. Jüngere Lehrerinnen haben erste Erfahrungen mit OU in Schulpraktika gesammelt.

Auch im Referendariat dieser Lehrerinnen war offene Schule/offener Unterricht kaum ein Thema, und es bot sich lediglich wenigen die Möglichkeit, in Formen des OUs zu hospitieren und selbst solche zu erproben. In einigen Fällen entwickelte sich expliziter Widerstand gegen entsprechende Versuche von Referendarinnen.

Fortbildungsveranstaltungen kommt dagegen eine ausgesprochen große Bedeutung zu. Teilweise suchten die Lehrerinnen Lösungsansätze für ihre Unzufriedenheit mit dem eigenen Unterricht, teilweise wurden sie auch erst in Seminaren mit Aussagen zum OU konfrontiert, lehnten diese zunächst ab, erprobten dann aber doch in ihrem Unterricht erfolgreich erste Schritte. Die innovativen Grundschullehrerinnen besuchten zunehmend gezielt Veranstaltungen mit „persönlichkeitsbildenden Angeboten mit pädagogischem und psychologischem Schwerpunkt“ (Schönknecht 1997, 230).¹

Eine relativ wichtige Funktion haben auch im Sinne einer autodidaktischen Fortbildung die vielfältigen Publikationen zur Thematik. Hier sind es besonders die praxisnahen Veröffentlichungen und die Erfahrungsberichte (etwa in den Periodika 'Grundschule' und 'Die Grundschulzeitschrift'), die die Lehrerinnen nennen.

Von einer starken Beeinflussung durch Schlüsselpersonen berichten ebenfalls viele der reformorientierten Lehrerinnen. Genannt werden in diesem Kontext einzelne DozentInnen, die aufgrund ihrer Persönlichkeit und den von ihnen vertretenen pädagogischen Positionen beeindruckten, sowie reformorientierte AutorInnen. Häufiger noch waren es aber KollegInnen, in Einzelfällen auch SchulleiterInnen, der eigenen oder benachbarter Schulen, die durch ihren reformorientierten resp. offenen Unterricht ein Nachdenken über die eigene schulische Arbeit auslösten und die Lehrerinnen zu entsprechenden eigenen Versuchen motivierten. Als wichtige Schlüsselpersonen auf dem Weg zu einer Offenheit erwiesen sich auch die Schüler mit ihren Begabungen, ihrer Persönlichkeit,

¹ Vgl. a. die von den LehrerInnen allgemein geäußerten Wünsche bei Fölling-Albers (1995, 96).

ihrer Kreativität, ihrer Eigenständigkeit, aber auch mit ihren besonderen Bedürfnissen, Problemen und Schicksalen.

Eine erste Variante beruflicher Veränderung zeigt sich in einem allmählichen Wandel hin zur Öffnung des Unterrichts. Hier werden erste bescheidene Schritte gegangen und positive Erfahrungen damit motivieren zu weiteren Öffnungsschritten.

Die zweite Veränderungsvariante wird durch einschneidende Erfahrungen ausgelöst. Zahlreiche innovative Lehrerinnen berichten von Zäsuren im Kontext der Öffnung ihres Unterrichts, die als berufsbiographische Schlüsselerlebnisse bzw. Wendepunkte interpretiert werden können. Auslöser solcher Wendepunkte, denen häufig ein Unbehagen und Selbstzweifel an der traditionellen Unterrichtsgestaltung vorausgehen, können Fortbildungsveranstaltungen sein, Begegnungen mit reformerprobten KollegInnen, Alltagserfahrungen, in denen 'normaler' Unterricht kaum möglich war und eine starke Differenzierung und Eigenständigkeit der Schüler notwendig wurde etc. Die durch die Zäsuren ausgelösten Veränderungen sind mit Reflexionen über das eigene Menschenbild, Fragen der Erziehung sowie der bisherigen Unterrichtspraxis verbunden.

Allgemein ist für die Lehrerinnen eine ausgeprägte pädagogische Grundhaltung charakteristisch. Bei ihren Öffnungsprozessen sind sie eher an pragmatischen und weniger an theoriegeleiteten Reformen ihres Unterrichts interessiert. Wichtig ist ihnen dabei das eigene und besonders das Wohlergehen der Schüler.

Die Veränderungen ihres Unterrichts in Richtung einer stärkeren Schülerorientierung und Öffnung des Unterrichts wird von den innovativen Grundschullehrerinnen fast ausnahmslos als positive Wende – ob als Folge eines allmählichen Wandels oder eines einschneidenden Erlebens – ihrer Berufsbiographie gewertet. Damit verbunden ist eine deutlich wahrgenommene höhere Berufszufriedenheit. Diese ist im wesentlichen auf eine „persönliche Auseinandersetzung mit einem neuen Rollenverständnis“ und damit verbunden „eine große Bereicherung des eigenen pädagogischen Denkens“ sowie „der Gewinnung von ‚Machbarkeitskonzepten‘ für das eigene Handeln“ (Drews/Wallrabenstein 2002b, 75) bzw. Selbstwirksamkeitserfahrungen zurückzuführen.

Bei einer Abwägung entlastender und belastender Faktoren des Berufsalltags überwiegen klar die positiven Aspekte.

Als entlastend empfinden die Lehrerinnen im OU die größere Übereinstimmung ihrer pädagogischen Grundhaltung mit dem kindgemäßerem und entspannteren Arbeiten. Sie erfahren, dass eine entsprechende Lernatmosphäre den Kindern gut tut und sie erfolgreich lernen. Der Verzicht auf permanente Anweisung, Lenkung, Führung und Kontrolle zugunsten von Selbststeuerung, Eigentätigkeit und Selbstverantwortung der Schüler wirkt entlastend und erhöht die Prozessqualität. Relevant sind in diesem Kontext die geeigneteren Bedingungen für eine individuelle Begleitung und Beratung der einzelnen Schüler. Entlastend sind für die Lehrerinnen auch die klaren Strukturen von TP und WP sowie Regeln und Rituale im Schul- und Unterrichtsalltag. Schließlich empfinden innovative Lehrerinnen auch die eigenen Gestaltungsfreiheiten sowie die Entlastung im Wochenverlauf bei einer guten Vorbereitung etwa des WPs als angenehm.

Eine entlastende Wirkung können diese Aspekte allerdings nur entfalten, wenn es nicht lediglich bei einer reformorientierten Einstellung bleibt, sondern Schule und/oder

Unterricht tatsächlich verändert werden. Scheitert eine Lehrerin dagegen mit ihren Ansprüchen an den gegebenen Verhältnissen, so führt dies zu einem deutlichen Abfall der Berufszufriedenheit.

Belastend ist häufig für innovative Lehrerinnen, primär zu Beginn ihres Reformprozesses, die Auseinandersetzung mit dem traditionellen LehrerInnenleitbild und der LehrerInnenrolle, konkret mit Fragestellungen wie: Werde ich meiner Verantwortung gerecht?, Werden die Schüler zu erfolgreichen Lernprozessen finden und zu guten Lernergebnissen kommen? Damit verbunden ist oft auch ein von den Lehrerinnen empfundener Rechtfertigungsdruck gegenüber Eltern, KollegInnen und der Schulleitung. Weitere Belastungen sehen diese Lehrerinnen in Einschränkungen durch das Schulsystem allgemein, die Bedingungen ihrer Schule sowie hierarchisches und bürokratisches Verhalten von Funktionsträgern. Zahlreiche innovative Lehrerinnen haben häufig das Gefühl (wie im übrigen auch LehrerInnen allgemein), „immer in irgendeinem Teilbereich noch nicht genug gearbeitet zu haben, immer noch etwas tun zu können“ oder den eigenen hohen Ansprüchen nicht gerecht zu werden (Schönknecht 1997, 164, 227). In diesem Kontext können zusätzlich Probleme an der Schnittstelle Beruf und Privatleben auftreten. Auch die Arbeit mit schwierigen Kindern und in Klassen mit problematischem Sozialverhalten können die innovativen Lehrerinnen ebenso belasten wie die Leistungsbewertung und Notengebung im OU.

Reformorientierte Lehrkräfte sagen „nicht, sie seien nicht belastet“, sie sind aber der Auffassung, „die Belastung sei eine gute ... Weil sie mit Kindern in einer positiven Weise umgegangen sind und so etwas wie Sinnerfüllung nach Hause mitbringen durch den Unterricht, den sie machen“ (Combe 1996, 513). Im Anschluss an Terhart u.a. (1994, 231) kann man die Strategie der Problembewältigung solcher Lehrkräfte als „aktive Problembewältigung“ sowie „behutsame Suche nach neuen Wegen“ bezeichnen.

Mit ihrer Öffnung von Schule und/oder Unterricht verändern die innovativen Lehrerinnen auch ihre Rolle im Unterricht. Dieser Rollenwandel ist sowohl Ziel als auch Folge einer stärkeren Schülerbeteiligung und bedeutet nicht zuletzt eine „Enttraditionalisierung“ (Drews/Wallrabenstein 2002b, 71ff). Die Lehrerinnen sehen ihre Funktion vermehrt als Lernbegleiterinnen, Beraterinnen, Unterstützerinnen und Moderatorinnen.

Die folgenden Eigenschaften und Kompetenzen sind dabei besondere Kennzeichen: Interesse, Neugier, Offenheit, reflexive Grundhaltung, Engagement, Mut, Ausdauer, Hartnäckigkeit, Fleiß, Risikobereitschaft, Realitätssinn, Kreativität, Kooperationsfähigkeit, Bereitschaft und Fähigkeit sich auch gegen Widerstände durchzusetzen, Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Literatur, Bereitschaft zur Fortbildung, Fähigkeit eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und zu akzeptieren, Bereitschaft Verantwortung abzugeben, Beobachtungs- und Diagnosefähigkeit, Beratungs- und Förderkompetenz, Fähigkeit zur Differenzierung, Kreativität bei der Gestaltung des Klassenraums.

Für innovative Lehrerinnen ist zudem die konstruktive Zusammenarbeit im Kollegium ebenso wichtig wie Kooperation mit einzelnen gleichgesinnten Kolleginnen von der eigenen oder von benachbarten Schulen. Dazu bilden sie öfter informelle Arbeitsgruppen. Außerdem beschreiten diese Lehrerinnen „in der Elternarbeit andere als die üblichen Wege [...], was sich vor allem in der Intensität (sehr viel) und der Gestaltung (sehr offen) zeigt“ (Schönknecht 1997, 216).

TEIL D: Gesamtreflexion**7. Resümee****7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die Validität bemisst sich an der Relevanz und Angemessenheit der Analyse im Hinblick auf die Erkenntnis über den Gegenstandsbereich, also auf die Frage: Inwieweit trägt der Beitrag des Autors zur Erweiterung des Diskussions- und Deutungsrahmens sozialer Wirklichkeit bei? (Matt 2005, 586).

Am Ende der Studie soll das Potenzial skizziert werden, das u.E. die hier vorgestellte Arbeit für die Erweiterung des `Diskussions- und Deutungsrahmens` zum Gegenstandsbereich offene Schule/offener Unterricht bereitstellt. Dabei orientieren wir uns einerseits an dem zentralen Anliegen dieser Arbeit (Kap. 1 u. 2) und andererseits an den Funktionen und Intentionen, die mit der Konzeption und Durchführung von Fallstudien verbunden sind (Kap. 3.2).

Hinzuweisen ist in diesem Kontext darauf, dass Ergebnisformulierungen im Rahmen von Studien, die ganz oder partiell (berufs-)biographisch orientiert sind, „immer einen vorläufigen Charakter [haben], sie gelten nur `bis auf weiteres`“ (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 2005, 461). Diese Einschränkung beruht auf der Einsicht, dass „der Prozeß der Rekonstruktion von Fallstrukturen als Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen verläuft und daß dieser Prozeß, wie die Lebenspraxis auch, offen ist“ (Hildenbrand 1999, 13). Anders formuliert: „Fälle [...] sind zukunfts offen“ (a.a.O., 64), denn „Menschen sind `nicht festgestellte` Wesen“ und entsprechende Prozesse der Forschung und Theoriebildung bleiben „immer Versuche der Annäherung [...], die nie ganz an ihr Ende kommen“ (Leuzinger-Bohleber/Garlichs 1997, 172). Das gilt auch für den in dieser Arbeit vorgestellten `Fall` einer Lehrerin, die Offenheit in Schule und Unterricht konzipiert und realisiert, und in deren berufsbiographischem Entwicklungsprozess wir (retrospektiv und in einer vierjährige Begleitung) einen bestimmten Abschnitt rekonstruieren konnten.

Über diese Einschränkung hinaus entscheidet letztlich das `Milieu` über den möglichen `Erfolg` der Publikation einer solchen Arbeit:

Konstruiert sich `die Wirklichkeit einer Beschreibung` durch einen interaktiven Akt, gehören beide Seiten zum Vorgang, die Rhetorik des Autors ebenso wie die Inferenz des Lesers/Hörers, verlangt Verstehen und Erklären nicht nur die Stimme des Autors, sondern ebenso das Ohr des Rezipienten, so sind sämtliche Versuche, die Gültigkeit, Angemessenheit und Aussagekraft einer Beschreibung oder Analyse über die Verwendung entsprechender literarischer Ausdruckselemente, persuasiver Strategien oder durch Rekurs auf die Einhaltung methodologischer Prämissen zu begründen oder gar zu sichern, letztendlich zum Scheitern verurteilt. Der `Erfolg` eines Werkes erweist sich als eine Leistung des Milieus, in dem es kompetent rezipiert und diskutiert wird. Der Autor hat als Autor hierauf nur einen geringen Einfluss (Matt 2005, 586).¹

¹ Damit ist der Autor nicht von der Verpflichtung befreit, einen lesbaren und zugleich nicht oberflächlichen Fallbericht mit entsprechenden Anschlussmöglichkeiten für die potentielle Leserschaft zu verfassen, um so für das `Milieu` die Bedingung der Möglichkeit einer Diskussion und Rezeption zu schaffen (s. Kap. 3.3.3.3).

Zentrales Anliegen unserer Arbeit war es, differenzierte Einsichten in den Alltag offener Schule/offenen Unterrichts zu gewinnen und zugänglich zu machen. Die erwarteten Einsichten sollten über die bisher vielfach vorliegenden ausschnitthaften und weitgehend auf Selbstaussagen beruhenden Erfahrungsberichte hinausgehen und die in den einschlägigen Publikationen jeweils thematisierten konzeptionell-theoretischen Schwerpunkte und empirischen Forschungsbefunde systematisieren und ergänzen. In den Fokus rückten dabei konzeptionelle Elemente und deren Umsetzung, Möglichkeiten und Grenzen, Erfolge und Probleme sowie auch die Entwicklung, Haltung, Motivation und Belastung innovativer LehrerInnen, die Schule und ihren Unterricht öffnen.

Um dieses zu erreichen, sollte zunächst mithilfe einer Fallrekonstruktion ein 'Gesamtportrait' gezeichnet werden, das das 'Modell' von Unterricht und eine berufsbiographische 'Skizze' einer innovativen Lehrerin umfasst. Mit dem anschließenden Sachstandsbericht wurde sowohl eine Falleinordnung als auch eine Fokussierung des bisherigen Diskussionsstandes intendiert. Es ging damit um Erweiterung und Systematisierung bisheriger Wissensbestände, um so zusätzliche Anschlussmöglichkeiten für PraktikerInnen (auch in der LehrerInnen(fort)bildung) zu eröffnen, aber auch den wissenschaftlichen Diskurs zu bereichern.

Diese beiden Zielebenen korrespondieren mit entsprechenden **Anwendungsbereichen von Fallstudien** und werden in dieser Tradition weiter ausdifferenziert: (1) „Beratung und Unterstützung auf der Unterrichtsebene“; (2) „Lehrer(fort)bildung“; (3) „Grundlagenforschung und Theorieentwicklung“ sowie (4) „Begleitforschung zu Modellversuchen und Reformprogrammen“ (Brügelmann 1982b, 79; s. Kap. 3.2.2).¹

(0) Bevor diese ziel- bzw. inhaltsbezogenen Ebenen konkretisiert werden, erfolgen einige Hinweise auf den **Beitrag der Arbeit zur Konstruktion und Durchführung von Fallstudien** allgemein und zur Arbeit von LehrerInnen sowie der Offenheit in Schule/Unterricht. Als allgemeine Erkenntnisse und Erfahrungen können benannt werden:

- Weder in der erziehungs- noch in der sozialwissenschaftlichen empirischen Forschung liegen breit angelegte Einzelfallstudien vor, die sich auf LehrerInnen im (offenen) Unterricht, ihren Alltag, ihre subjektiven Theorien/Konzepte etc. beziehen und die evtl. zur Orientierung und als Vergleichsfälle herangezogen werden könnten;
- die Sozialforschung hält aber geeignete Methodologien und Instrumente (bei unserer Studie überwiegend in qualitativ-interpretativer Tradition) für die Konstruktion und Realisation entsprechender Untersuchungen bereit;
- solche Fallstudien sind für beide Seiten (ForscherIn und FallgeberIn) aufwändig und stellen eine vielfältige Herausforderung dar, können aber erfolgreich (im Sinne praxis- und wissenschaftsrelevanter Resultate, s.u.) realisiert werden;
- die Durchführung solcher Fallstudien setzt beachtliche Qualifikationen seitens des Forschers/der Forscherin voraus und ihr Gelingen hängt nicht zuletzt von gegen-

¹ Bei der folgenden Zusammenstellung sind einzelne Überschneidungen nicht zu verhindern. An dieser Stelle sei im Übrigen noch einmal darauf hingewiesen, dass Theorie und Praxis im 'Fall' aufeinander bezogen sind und es bei Fallstudien im Kontext hermeneutischer Zugangsweisen daher nicht im Sinne einer strikten Trennung um eine Vermittlung von Theorie einerseits und Praxis andererseits geht, „sondern um ein 'Hin und Her' zwischen zwei Erkenntniswegen“ (Müller 1993, 151; s. Kap. 3.2.2).

- seitiger Achtung, Sensibilität und einem hohen Maß an Offenheit zwischen ForscherIn und FallgeberIn ab;
- sowohl zur Erreichung der genannten Ziele als auch für eine kontinuierlich-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Forscher und FallgeberIn hat sich eine offen-interpretative Zugangsform auf der Basis des qualitativen Forschungsparadigmas bewährt;
 - die Erkenntnisgewinnung kann durch den Einbezug weiterer 'Betroffener' wie Schüler, Eltern und KollegInnen sowie eine stärkere Berücksichtigung standardisierter Formen (primär zur Dokumentation der Leistungsentwicklung der Schüler; vgl. Peschel 2003b) sinnvoll ergänzt werden;
 - Fallstudien sind ein viel versprechender Weg, LehrerInnen sowohl an der (beispielgebenden) Erarbeitung und Verbreitung praxisnaher Umsetzungsoptionen als auch (indirekt) an der wissenschaftlichen Diskussion und Theoriebildung zu beteiligen.
 - es besteht noch umfangreicher Forschungsbedarf zum Alltag von (innovativen) LehrerInnen sowie der Offenheit in Schule und deren Umfeld, so dass es wünschenswert ist, dass die hier vorgelegte Studie zur Durchführung vergleichbarer Falluntersuchungen anregt.

(1) Die **Beratung und Unterstützung auf der Unterrichtsebene** zielt konkret auf „die Förderung des praktischen Urteilens, Entscheidens und Handelns“ (Fischer/Brügelmann 1982, 15) von LehrerInnen. Im Rahmen unserer Fragestellung betrifft dies LehrerInnen, die bereits Offenheit in ihrem Unterricht realisieren,¹ sich mit einer (partiellen) Einführung und Erprobung von Elementen offenen Unterrichts beschäftigen oder lediglich ein gewisses Interesse für diesen Reformunterricht haben. Einbezogen sind aber auch Fragende, Skeptiker, Kritiker und 'Leute mit Problemen' (aus dem schulischen Raum).

Allgemein kann festgestellt werden, dass die Fallrekonstruktion (exemplarisch) sehr detaillierte und praxisnahe Einsichten in die Konzeption und den schulisch-unterrichtlichen Alltag einer Lehrerin erbracht hat. Dabei werden für PraktikerInnen grundsätzliche Überlegungen der Lehrerin ebenso nachvollziehbar wie Fragen der Unterrichtsvorbereitung. Zudem sind Erfolge und Schwierigkeiten bei der Umsetzung, Fragen von Eltern zum offenen Unterricht, adäquate Materialien, Fragen der Bewertung etc. praxisnah thematisiert. Die Lektüre bietet damit vielfältige Anregungen für den eigenen Unterricht und kann gerade auch mit ihren verdichteten Erfahrungen über eine vierjährige Grundschulphase zu einer Unterstützung (oder Bestätigung der Skepsis) von solchen LehrerInnen werden, die Elemente offenen Unterrichts erproben möchten, aber noch von entsprechenden Fragen und Unsicherheiten umgetrieben werden. Im Übrigen wartet auch der Sachstandsbericht mit einer Fülle an praxisnahen Ansätzen, Beispielen, Umsetzungsmöglichkeiten und Forschungsergebnissen auf, die insgesamt einer Förderung des Urteilens, Entscheidens und Handelns von LeserInnen dienen können.

¹ Diese Offenheit wird verstanden als gezielt von der Lehrperson herbeigeführt und meint daher nicht die Rudimente von Offenheit, die sich, wie bereits ausgeführt (s. Kap. 3.2), zwangsläufig in jedem Unterricht ergeben.

Die Fallrekonstruktion ist u. E. hinreichend genau, auf „dichter Erfahrung“ beruhend (Beck/Scholz 1997, 681) und mit zahlreichen Beispielen aus den verschiedensten Bereichen von Schule und Unterricht nahe am Alltag bzw. der sozialen Wirklichkeit von LehrerInnen. Sie ´spricht` in diesen Passagen die Sprache des Milieus, sodass sie implizites (Erfahrungs-)Wissen aus pädagogischer Praxis für pädagogische Praxis zu erschließen vermag, zum „analogen Denken“ (Brügelmann 1982b, 77) und zur Diskussion unter PraktikerInnen anregt, die Einordnung eigener Unterrichtserfahrungen für die Leserschaft ermöglicht und LehrerInnen zu der Einschätzung kommen können: „Ja, so könnte es sein.“ (Beck/Scholz 1997, 681).

Hinzu kommt, dass der Aufbau der Arbeit eine Schwerpunktsetzung und Auswahl von Teilbereichen ermöglicht. Dazu bietet sie jeweils Einsichten in Unterrichtskonzeption und -praxis eines Einzelfalles und einen an der aktuellen Literatur orientierten Sachstandsbericht. Dieser enthält zahlreiche (alternative) Praxisbeispiele anderer LehrerInnen im Sinne von Vergleich und Kontrastierung und kann damit zur weiteren Klärung der eigenen Position der Leserin/des Lesers beitragen. Insgesamt kann die Studie auch auf dieser Ebene als Empfehlung zur Nachahmung gelesen werden.

Ohne auf die komplexe Fragestellung nach der „Psychologie des professionellen Wissens“ (Bromme 1992) bzw. auf die Zusammenhänge zwischen implizitem und explizitem Wissen sowie dem Handeln von LehrerInnen im Rahmen dieser Arbeit näher eingehen zu können, sei hier nur so viel festgestellt: Die konzeptionellen Elemente ihrer ´subjektiven Theorie` wurden ausnahmslos von Frau Esser, der Fallgeberin, benannt und im Unterricht auf eine individuelle Weise realisiert. Teilweise ergaben sie sich allerdings als explizites Wissen und in der dann formulierten Klarheit erst im Interview bzw. dem Forschungsprozess (dies gilt in besonderem Maße für die Systematik). Darauf deuten nicht zuletzt einige Äußerungen der Lehrerin hin: „*Wenn ich so darüber nachdenke*“; „*Mir ist das hinterher erst klar geworden*“ etc. In welcher Form dieses Wissen bereits zu einem früheren Zeitpunkt präsent war und dann in den ´nicht bewußten Hintergrund herabgesunken` (Bromme 1992, 121ff) ist, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Auszugehen ist aber davon, wie auch von Frau in ihrem Resümee ausgeführt (s. Kap. 7.2), dass der Forschungsprozess auch zu einer gewissen Klärung der Wissensbestände der Fallgeberin beigetragen hat und damit die Möglichkeit zur Förderung auch ihres ´praktischen Urteilens, Entscheidens und Handelns` bietet.¹

Einige exemplarisch ausgewählte und zusammengefasste Anschlussmöglichkeiten für PraktikerInnen² ergeben sich aus den folgenden Erkenntnissen und Erfahrungen:

¹ Damit erhält die Studie (und vergleichbare Untersuchungen) auch eine Bedeutung im Sinne der Handlungs- und Praxisforschung (vgl. Altrichter/Posch 1994; Moser 1995). Wenngleich im Rahmen unserer Studie keine Veränderung des Unterrichts und schon gar nicht der Person der Lehrerin intendiert war, können entsprechende Effekte nicht ausgeschlossen werden: „The best way to change people is to interview them“ (MacDonald).

² Neben den noch darzustellenden wissenschafts-/theoriebezogenen Aspekten, auf die die LehrerInnen ebenfalls zurückgreifen können.

- LehrerInnen, die Offenheit in ihrem Unterricht realisieren (wollen), können sich bestätigt fühlen, denn eine Vielzahl ihrer (Grundschul-)KollegInnen praktiziert mehr oder weniger regelmäßig einzelne Elemente offenen Unterrichts (z.B. Montagskreis, Wochenplan), und immerhin 10-30% beteiligen Schüler an inhaltlichen Entscheidungen und/oder räumen ihnen methodisch-organisatorische und soziale Offenheit ein;
- LehrerInnen, die Offenheit realisieren (wollen), erwarten eine gewisse Offenheit auch in der Schule (z.B. der KollegInnen untereinander und basisdemokratische Prozesse) und im Umfeld von Schule (z.B. von Eltern und der Gesellschaft);
- LehrerInnen, die Offenheit in ihrem Unterricht realisieren (wollen), haben „keine empirischen Befunde zu fürchten [...], die grundsätzlich dagegen sprechen“ (Brügelmann 1998, 33; Hervorh. i. Original);
- im Fallbericht ist ein weiteres Beispiel (neben denen im Sachstandsbericht benannten) erfolgreichen offenen Unterrichts belegt;
- die zahlreich im Fallbericht angeführten Unterrichtsfelder und Beispiele sind ‚gültig‘ im Sinne einer exemplarischen Praxiserprobung;
- im Sachstandsbericht werden weitere Facetten und Aspekte konkreter und teilweise praxiserprobter Öffnungsmöglichkeiten vorgestellt;
- das Spektrum subjektiv und situativ begründbarer ‚Teil-Öffnungen‘ ist sehr breit, und diese ‚Teil-Öffnungen‘ können sinnvoll und erfolgreich umgesetzt werden;
- weder die Einzelfallstudie noch die ausgewertete Literatur ergeben eine Werteskala, nach der der Grad der Offenheit oder Geschlossenheit für eine (empirisch abgesicherte) Bewertung im Sinne von gutem oder weniger gutem bzw. erfolgreichem oder weniger erfolgreichem Unterricht herangezogen werden könnte;
- es liegt in der Verantwortung jeder Lehrkraft, eine subjektive Form von Offenheit oder Geschlossenheit bzw. eine ‚Passung‘ von Offenheit und Lenkung zu entwickeln, da eine Beschäftigung mit einer Fallstudie nicht als „eine Einübung in richtiges pädagogisches Handeln“ (Beck/Scholz 1997, 686) missverstanden werden darf und außerdem in der einschlägigen Literatur kein allgemeingültiges Konzept vorliegt, das übernommen werden könnte;
- die Entscheidung für eine Öffnung des Unterrichts/der Schule basiert neben didaktischen und methodischen Überlegungen im Wesentlichen auf einer normativen Entscheidung der Lehrkraft für mehr Freiheits- und Beteiligungsrechte;
- in der Regel führt eine stärkere Schülerbeteiligung zu einem entspannteren und weniger störanfälligen Unterrichtsklima;
- die Relevanz der einzelnen Lehrperson für das Gelingen von schulisch-unterrichtlichen Reformen ist sehr hoch einzuschätzen;
- reforminteressierten LehrerInnen ist die Teilnahme an den vielfältigen (kollegialen) Unterstützungs- und Fortbildungsmaßnahmen zu empfehlen, da diesen für die Entwicklung innovativer LehrerInnen eine große Bedeutung zukommt;
- eine Veränderung des Unterrichts innovativer LehrerInnen in Richtung stärkerer Schülerorientierung und Öffnung des Unterrichts wird in aller Regel von diesen Lehrkräften als positive berufsbiographische Wende mit einer deutlich höheren Berufszufriedenheit erlebt.

(2) Für die **LehrerInnen(fort)bildung**, und damit auch für die Arbeit in der zweiten LehrerInnenausbildungsphase,¹ bietet die Studie (Fall- und Sachstandsbericht) zahlreiche geeignete Ansätze, und dies nicht zuletzt aufgrund des Verzichts einer 'ideologienahen' und nicht argumentativ abgesicherten Parteinahme für eine bestimmte Form von (offenem) Unterricht.

Inhaltliche Bezüge ergeben sich dadurch, dass ein Überblick des Gegenstandsbereichs Offenheit in Schule und Unterricht sowie berufsbiographische Aspekte herausgearbeitet werden. Dabei sind die wichtigsten konzeptionellen Elemente und Forschungsergebnisse, Zusammenhänge, Begründungen, Entwicklungen, Verläufe, Umsetzungserfolge und -probleme durch das rekonstruierte 'Gesamtprofil' einer innovativen LehrerIn und die Darstellung der aktuellen Diskussion im Rahmen der Falleinordnung nachvollziehbar. Dadurch werden offener Unterricht, berufsbiographische Entwicklungsverläufe sowie LehrerInnenwissen und -handeln für die LehrerInnen-(fort)bildung ebenso wie für individuelle Unterrichtsversuche junger LehrerInnen (weiter) erschlossen. Zudem wird der ihnen zur Verfügung stehende begründend-reflexive Rahmen, auch für den Diskurs auf allen Ebenen und mit den entsprechenden Personen, erweitert und zusätzlich fundiert.

Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Erörterung des LehrerInnenwissens und -handelns im Rahmen der Arbeit auf eine Beschreibung der Phänomene beschränkt hat. Eine weitergehende Analyse und Interpretation anhand entsprechender Modelle konnte nicht erfolgen. Die dargestellte Fallrekonstruktion bietet diesbzgl. aber Ansätze. So wäre etwa zu prüfen, ob die herausgearbeiteten Grundsätze der Lehrerin als 'propositionales Wissen', die erkennbar werdenden Erfahrungen der Lehrerin über Zusammenhänge ihrer Handlungen und das entsprechende Verhalten und Erleben der Schüler als 'kasuistisches Wissen' im Sinne von „Wissen über Ereignisse oder Ereignisfolgen“ sowie nachvollziehbare Entscheidungen der Lehrerin als 'strategisches Wissen' verstanden werden können (vgl. Schönknecht 1997, 26f mit Bezug auf Shulman 1991). Hinweise gibt es im Fallbericht auch auf in anderen Ansätzen unterschiedene Wissensformen von LehrerInnen, bspw. die von Bromme (1992) differenzierten Aspekte des theoretischen Wissens, fachbezogenen Wissens, Erfahrungswissens, von Faustregeln, Rezepten, Einstellungen und Wertvorstellungen.²

(3) Ein Beitrag der Arbeit für die **Grundlagenforschung und Theorieentwicklung**, zumindest im Sinne „propädeutisch(er) Hinweise auf Theorie“ (Beck/ Scholz 1997, 679), ergibt sich sowohl in der (subjektiven) theoretisch-konzeptionellen Systematik der Fallrekonstruktion als auch der analog gestalteten Darstellung und Diskussion im Rahmen der Falleinordnung. Diese kann als wesentlicher Teil – zusammen mit den Ausführungen zum Forschungsgegenstand in Kapitel 2 – eines fundierten Sachstands-

¹ Das Feld, in dem der Autor primär tätig ist und von dem eine nicht unerhebliche Motivation für diese Arbeit ausging.

² Nach Auffassung von Schönknecht (1997, 27) geben die bisherigen Forschungsergebnisse zum LehrerInnenwissen „deutliche Hinweise zur Reaktualisierung der Fallmethode“ in der Ausbildung (vgl. zur Empfehlung einer fallbezogenen LehrerInnenausbildung auch Brügelmann 1982; Fischer 1982, 1983; Dick 1994; Beck/ Scholz 1996). Vgl. bei Schönknecht (a.a.O.) und Bromme (1992) auch die zusammenfassenden Ausführungen zu dem für die LehrerInnen(fort)bildung wichtigen Zusammenhang von Lehrerwissen und Lehrerhandeln.

berichts mit zahlreichen (zusammengeführten) Forschungsergebnissen zur Offenheit in Schule und Unterricht und dem gegenwärtigen Diskussionstand angesehen werden.

Einige exemplarisch ausgewählt und entsprechend der vier herausgearbeiteten Funktionsebenen (s. Kap. 3.2.2) differenzierten Anschlussmöglichkeiten für die Grundlagenforschung und Theorieentwicklung werden im Folgenden dargestellt:

Eine didaktische Veranschaulichung theoretischer Aussagen wird ermöglicht, indem

- die Fallrekonstruktion und partiell auch der Sachstandsbericht eine Fülle von konzeptionellen Elementen, Unterrichtsformen und Einzelaspekten, die in der (theoriebezogenen) Diskussion vorgestellt und vorgeschlagen werden, bis auf die Mikroebene nachvollziehbar werden lässt (dies reicht etwa von Konzepten zur Förderung des Sozialverhaltens, der Wochenplanarbeit sowie des Anfangsunterrichts und schließt bspw. Ansätze eines erfahrungs- und bibelorientierten Religionsunterrichts ein);
- erstmals das ‚Gesamtportrait‘ als ‚rhetorisches‘ und ‚realisiertes‘ Profil (‚Modell‘ von Schule sowie berufsbiographische ‚Skizze‘) einer der 10-30% GrundschullehrerInnen¹ nachgezeichnet wird, die ihren Unterricht für methodisch-organisatorische und soziale Mitbestimmung, persönliche Erfahrungen und Interessen, individuelle Denkwege und partiell inhaltliche Entscheidungen der Schüler öffnen, womit der wichtigsten Reformbewegung im Grundschulbereich der letzten 30 Jahre eine sehr konkrete beispielhafte Gestalt im Sinne einer „prinzipiellen Möglichkeit“ (Aufenanger 1986, 236) verliehen wird;
- der Sachstandsbericht ‚Portraitausschnitte‘ anderer LehrerInnen (bestätigend oder kontrastierend) erkennbar werden lässt, die auf teilweise anderen konzeptionellen Grundlagen arbeiten.

Eine Überprüfung von Aspekten bestehender Wissensbestände wird ermöglicht, indem

- durch die „sorgfältige Untersuchung *vieler* Merkmale des *Einzelfalls*“ (Brügelmann 2005b, 8; Hervorh. i. Original) eine Bestätigung (im Sinne von Umsetzbarkeit und Sinnhaftigkeit) zahlreicher konzeptioneller Einzelbausteine (und Erfahrungsberichte Betroffener) geleistet wird;
- noch einmal argumentativ und empirisch herausgearbeitet wird, dass offener Unterricht den Schülern nicht den „vollen Ertrag des bereits gesellschaftlich Erarbeiteten“ (Schulz 1989, 31) vorenthält und damit die Grundsätze einer Allgemeinbildung als „*Bedingung der Möglichkeit von Bildung*“ (Heymann 1996, 46; Hervorh. i. Original) nicht aufgegeben werden;
- das Potenzial, das verschiedenen Formen von Offenheit in Schule und Unterricht hinsichtlich der Schülerkompetenzen (Selbst-, Sozial-, Handlungs- und Sachkompetenz) in der einschlägigen Literatur teilweise in Form von Hypothesen, teilweise empirisch gestützt zugemessen wird, in der Fallstudie eine Untermauerung erfährt;²
- gezeigt wird, dass dieses Potenzial in der entsprechenden Literatur weder theoretisch noch empirisch widerlegt wird, im Gegenteil, dass es zahlreiche

¹ Diese 10-30% der GrundschullehrerInnen wurden in quantitativen Untersuchungen ermittelt. (s. Kap. 2.4.1).

² Daraus können selbstverständlich keine Aussagen über das Potenzial anderer Unterrichtsformen abgeleitet werden.

plausible Argumente und wesentliche (empirisch gestützte) Indizien für dieses Potenzial gibt;

- erkennbar wird, dass die Festlegung einer Grenze, die grundsätzlich markiert, wo traditioneller Unterricht endet und offener Unterricht beginnt, kaum theoretisch oder empirisch abzusichern ist, sondern entweder auf der Grundlage normativer Entscheidungen beruht oder die Offenheit jeweils situativ didaktisch-methodisch begründet ist;
- zahlreiche einzelne Wissensbestände eine weitere Bestätigung finden (etwa die Bedeutung der einzelnen Lehrperson für erfolgreichen (innovativen) Unterricht);
- die in einigen Publikationen dargestellte enorme Vielfalt von Aufgabenstellungen, Herausforderungen, Erfolgen und Belastungen von (Grundschul-)LehrerInnen (die ihren Unterricht öffnen) und die damit verbundenen notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen eine konkrete Bestätigung erfahren;
- Erkenntnisse über 'typische' Elemente, Verläufe und häufige Schlüsselsituationen und -personen in der berufsbiographischen Entwicklung von innovativen (Grundschul-)LehrerInnen untermauert werden konnten (allerdings besteht diesbzgl. ebenfalls noch Forschungsbedarf).

Neue wissenschaftliche Erkenntnisse, die auch als Hypothesen für nachfolgende interpretative oder standardisierte Forschungen (als Einzelfallstudien oder mit größeren Stichproben) dienen können, deuten sich an vor dem Hintergrund folgender Erkenntnisse und Erfahrungen:

- Der schulisch-unterrichtliche Raum enthält eine erstaunliche Vielfalt und Vielzahl potentieller Dimensionen, Facetten und Aspekte von Offenheit und über eine entsprechende Gliederung ist eine sinnvolle und transparente Strukturierung und Systematisierung möglich;
- Offenheit und/oder der Komplementärzustand der Geschlossenheit tangiert letztlich alle Bereiche von Schule und Unterricht und der diesbzgl. Wissens- und Diskussionsstand erfährt durch diese Arbeit eine deutliche Ausweitung und Systematisierung (s.u.);
- das Prinzip 'Offenheit' enthält aufgrund seiner Relevanz das Potenzial, zu einer noch wichtigeren Kategorie im pädagogisch/erziehungswissenschaftlichen Diskurs als bisher zu avancieren;
- die Terminologie 'Offenheit in Schule und Unterricht' hat Vorteile gegenüber den Bezeichnungen 'offene Schule/offener Unterricht' sowie 'geöffnete Schule/geöffneter Unterricht', womit die vorgelegte Arbeit einen Beitrag zur weiteren Begriffsklärung leistet;
- LehrerInnen, die Offenheit realisieren, erwarten auch eine gewisse Offenheit in der Schule und deren Umfeld (womit ein neuer Wissensbestand zur Diskussion und weiteren Erforschung herausgearbeitet ist);
- einer Offenheit als Haltung von LehrerInnen kommt eine zentrale Bedeutung zu (ein Sachverhalt, der in der bisherigen Diskussion kaum hinreichend gewürdigt wird);
- die wichtigste Offenheit für eine Lehrperson kann darin bestehen, im Sinne von Wertschätzung offen für die Bedürfnisse ihrer Schüler zu sein;

- die Schüler sollten prinzipiell bei der Frage nach Öffnung des Unterrichts im Vordergrund stehen, und dem gegenüber sind alle weiteren Fragen und Prinzipien sekundär;
- 'Allgemeines' wird im 'Besonderen' durch die Tatsache erkennbar, dass sowohl die Fallgeberin als auch allgemein LehrerInnen, die ihren Unterricht öffnen, eine subjektive Konstruktion ihres offenen Unterrichts leisten, da eine abgesicherte konsensuelle Konzeption/Theorie nicht vorliegt;
- Fallrekonstruktion und Sachstandsbericht enthalten deutliche Hinweise auf positive Effekte hinsichtlich Prozessqualität und Unterrichtsklima im Gefolge einer Öffnung des Unterrichts (wenn sie nicht mit Chaos verwechselt werden), und einzelne Schüler 'blühen geradezu auf';
- insgesamt können die Resultate der Fallrekonstruktion und -einordnung zu einer Entschärfung, Relativierung und partiellen Falsifizierung der Kritik am offenen Unterricht führen;
- Offenheit für die Schüler ist sowohl von der Makroebene der übergeordneten Maßnahmen als auch der Mikroebene des Unterrichtsprozesses abhängig,¹ oder anders formuliert: das Nichtvorhandensein von Offenheit auf einer Ebene kann zu einer prinzipiellen Suspendierung von Offenheit führen;
- geöffneter Unterricht stellt in seiner empirisch nachvollziehbaren Form immer eine (situationsabhängige) 'Teil-Öffnung' dar, auch der so genannte 'radikal' geöffnete Unterricht, was zu einer Entspannung der diesbzgl. Diskussion führen sollte;
- schließlich besteht noch umfangreicher Bedarf an konzeptionell-theoretischer Weiterentwicklung der offenen Schule/des offenen Unterrichts und entsprechender (empirischer) Forschung.

(4) Einige exemplarisch ausgewählt und zusammengefasste Anschlussmöglichkeiten als Beitrag zur **Begleitforschung zu Modellversuchen und Reformprogrammen** ergeben die folgenden Erkenntnisse und Erfahrungen²:

- Der Sachstandsbericht enthält zahlreiche Hinweise und Belege für eine erfolgreiche Durchführbarkeit der Reform 'Öffnung von Schule und Unterricht';
- die hier vorgestellte Fallrekonstruktion leistet eine weitere Bestätigung für die Möglichkeit einer erfolgreichen Umsetzung dieses Reformunterrichts;
- das Fehlen einer (abgesicherten, konsensuellen) Konzeption/Theorie von Offenheit in Schule und Unterricht stellt einerseits eine besondere Herausforderung und partielle Belastung für die interessierten LehrerInnen dar, andererseits liegt darin auch eine besondere Chance für situationsangemessene, kreative 'Passungen';
- LehrerInnen sind in der Lage, solche 'Passungen' schlüssig und erfolgreich zu gestalten;³

¹ Etwa ob und in welcher Form ihnen die Verbindlichkeit des Rahmenplans mitgeteilt sowie ob und in welcher Form ein Arbeitsauftrag im Unterricht formuliert wird.

² Hier ergeben sich einige Überschneidungen mit Punkt (3).

³ Dass LehrerInnen an dieser Aufgabe (wie ebenfalls an anderen Aufgaben) auch scheitern (können), steht außer Frage. Diese Problematik ist allerdings nicht Gegenstand der Fallstudie und auch in der dem Sachstandsbericht zur Verfügung stehenden Literatur werden allenfalls einzelne Hinweise auf entsprechende Schwierigkeiten von LehrerInnen erkennbar. Diesbzgl. ergibt sich somit zusätzlicher Forschungsbedarf.

- ´professionell` arbeitende LehrerInnen bringen geeignete Voraussetzungen für erfolgreiche Schul-/Unterrichtsinnovationen mit;¹
- die Tatsache, dass die Öffnung des Unterrichts zu einem großen Teil von den innovativen LehrerInnen initiiert und getragen wird (und damit Züge einer ´Bewegung von unten` trägt), ist (vermutlich) dieser Schulreform sehr zuträglich;
- kollegiale Zusammenarbeit, reformorientierte Publikationen, entsprechende Fortbildungen und ´Lernwerkstätten` leisten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung offenen Unterrichts;
- das gesamte Potenzial, über das Offenheit im Kontext von Schule und Unterricht verfügt, ist noch nicht hinreichend im ´Milieu` diskutiert und ausgeschöpft.

Das Potenzial von Offenheit, so zeigen Fallrekonstruktion und Sachstandsbericht nachdrücklich, ist mehr als etwa die (in bestimmten Kontexten wichtige) Wochenplanarbeit und eine ebenso wichtige Beteiligung der Schüler an der Bildung von Klassenregeln. Die Analyse ergab ein wesentlich umfangreicheres Spektrum als die in der Literatur (in Definitionen, Merkmallisten etc.) häufig auf drei bis vier Dimensionen/Kategorien reduzierte Offenheit, die zumeist auf den Unterricht im engen Sinne bezogen ist (s. Kap. 2.3). Die von uns herausgearbeitete Offenheit wird verstanden als Haltung von Personen (Schwerpunkt LehrerInnen) gegenüber anderen Personen (Schwerpunkt Schüler), Erkenntnissen, Innovationen etc., aber auch als „Überwindung des Starren, des Reglementierten, des Statischen, des Vorbestimmten usw.“ (Reimers 1996, 13) im pädagogischen Handeln, schulisch-unterrichtlichen Situationen und im schulischen Umfeld.

Die von uns erarbeiteten **Dimensionen** (insgesamt 21) reichen bspw. von der Offenheit als Grundhaltung der Lehrpersonen, über Offenheit für die Bedürfnisse der Schüler, Offenheit der Schule gegenüber dem Lebensraum der Schüler, Offenheit für demokratische Mitbestimmungsprozesse von Schülern, Offenheit im Umgang der KollegInnen untereinander, Offenheit gegenüber Eltern und außerschulischen Experten sowie deren Offenheit für die schulischen Belange, Offenheit der Schulen untereinander, Offenheit zwischen Schule und Gesellschaft bis hin zu den (in der Literatur zurecht im Vordergrund stehenden) Dimensionen der methodisch-organisatorischen, der inhaltlichen und der sozialen Offenheit des Unterrichts.²

Konkretisiert in **Facetten** (insgesamt 116) und besonders in **Aspekten** (insgesamt mehrere Hundert) kann sich diese Offenheit etwa darin zeigen, dass LehrerInnen verängstigten Kindern den (therapeutischen) Raum geben, sich ´freizuschreiben`³; dass Offenheit der Kultusadministration für die Belange der Lehrkräfte erwartet wird; dass LehrerInnen den Schülern Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Erstellung und Umsetzung von Klassenregeln einräumen; dass sich Eltern mit in den Unterricht und das Schulleben einbringen und eine Theater-AG aufbauen und leiten; dass sich die

¹ An dieser Stelle können keine Aussagen über ´professionell` arbeitende LehrerInnen gemacht werden, die nicht an Reformen (welcher Art auch immer) beteiligt sind. Es gibt allerdings Hinweise im Professionsverständnis darauf, dass eine solche Konstellation (zumindest dann, wenn sich die entsprechenden Lehrkräfte gegenüber jeglichen Innovation verschließen) einen Widerspruch an sich darstellt (s. Kap. 3.1.2).

² Siehe die komplette Übersicht in der Gliederung der Arbeit.

³ Ein Beispiel dafür, dass das Potenzial von Offenheit über die sicher wichtigen didaktischen Funktionen hinaus weist.

Lehrkräfte offen für je aktuelle Lernziele zeigen; dass im Kollegium ein offener Austausch von Materialien stattfindet, aber auch demokratische Strukturen herrschen; dass sich Klassen an außerschulischen Umweltschutzmaßnahmen beteiligen; dass Schülern die Möglichkeit eingeräumt wird, Schulgebäude und -hof als Lebens- und Lernraum mitzugestalten und nicht zuletzt, dass Schüler im Unterricht bspw. eigenverantwortlich Lesepartner wählen, Stationsarbeit gestalten sowie konkrete Themenvorschläge in den Unterricht einbringen und umsetzen können.

Zusammengefasst sind die zentralen Resultate der Arbeit

- die vielfältigen Detailsichten in 'Rhetorik' und Realisation von Offenheit in Unterricht, Schule und deren Umfeld;
- das entstandene 'Gesamtportrait' einer Lehrerin als ihr 'Modell' von Schule und Unterricht sowie einer berufsbiographischen 'Skizze';
- die Erkenntnis, dass Offenheit im schulisch-unterrichtlichen Raum prinzipiell im Sinne einer situationsbezogenen Teil-Öffnung umgesetzt ist und die Ansätze eines 'Situationskonzepts' und eines Konzepts 'radikaler' Offenheit zwar in zahlreichen Fragen kontrastieren, es sich bei beiden aber um Konzepte einer solchen Teil-Öffnung handelt;
- das (nicht erwartet) umfangreiche Spektrum und die Relevanz von Dimensionen (Facetten, Aspekten) der Offenheit im Kontext von Unterricht, Schule und deren Umfeld;
- der Überblick über die konzeptionellen Ansätze und den Forschungsstand in der Literatur sowie
- die zusammengetragenen und verdichteten Merkmale innovativer (Grundschul-) LehrerInnen.

Abschließend sei noch einmal herausgestellt, dass sich **Frau Esser, die Lehrerin** in unserem 'Fall', als 'wahre' Expertin ihrer Profession erwies, die mit hohem Engagement, vielfältigen Qualifikationen und teilweise erheblichen beruflichen Belastungen arbeitete. Sie sieht sich primär den Schülern verpflichtet, stellt sich aber auch den mannigfachen 'äußeren' Herausforderungen und Entwicklungen. Sie konstruiert und realisiert in einem reflexiven Prozess eine vielschichtige und komplexe subjektive Theorie/Konzeption offener Schule/offenen Unterrichts im Sinne eines flexibel und situationsangemessenen, passgenauen 'Modells'. Sowohl die Fallstudie mit diesen Erkenntnissen als auch der Sachstandsbericht mit seinen Einsichten in die Arbeit von weiteren (innovativen) LehrerInnen können auch als **stellvertretende Würdigung der Leistung von (Grundschul-)Lehrkräften** angesehen werden.

7.2 Der Forschungsprozess aus Sicht der Fallgeberin

Das 'letzte Wort' hat Frau Esser, die Fallgeberin. Ihr wurde schon zu Beginn der Zusammenarbeit ein persönliches Resümee eingeräumt und nach dem sie die Arbeit gelesen hatte, auch gerne von ihr verfasst.

Viel Zeit ist seit dem Beginn unseres ersten Gesprächs zur Fallstudie vergangen. Ein langer Weg gemeinsamen schulischen Erlebens und Lernens verbindet uns.

Anfangs war nicht abzusehen, was mich während dieses Forschungsprozesses erwarten würde. 'Offenheit' war unser ständiger Begleiter, als Gesprächsgegenstand und in der Entwicklung des Projekts. Oft trafen wir uns kurz nach einem anstrengenden Unterrichtsvormittag noch zu einem Interview. Ich erinnere mich noch gut an so einige bohrende Fragen und meine Versuche, diese angemessen zu beantworten. Einige Antworten hätte ich manchmal gerne zurückgenommen, um sie dann ein zweites Mal etwas geordneter oder präziser zu formulieren. Aber es gab ja die Gelegenheit, bei unserem nächsten Treffen diese noch einmal anzusprechen. Insgesamt fand ich mich bei diesem Projekt ernst genommen und angemessen am Prozess beteiligt.

Rückblickend kann ich sagen, dass es wertvolle und lohnende Gespräche waren, die meine Beobachtungskompetenzen ausgebaut und meine Reflexionstätigkeiten angeregt haben. Manche konzeptionellen Elemente sind mir erst durch den Forschungsprozess und die gemeinsamen Reflexionen in ihren Zusammenhängen und Bedeutungen in dieser Form klar geworden. Fragen und Anregungen haben langfristig dazu beigetragen, einen geschärften und noch differenzierteren Blick für die einzelnen Schüler und Schülerinnen, die ablaufenden Lernprozesse und die Frage nach einer angemessenen Offenheit zu entwickeln. Insbesondere die Selbstwahrnehmung findet seit dem viel bewusster und reflektierter statt. Das selbstkritische Nachdenken über Offenheit in vielfältigen Kontexten begleitet mich seitdem und trägt zu einer spannenden Auseinandersetzung sowohl in meiner Praxis mit Kindern und Eltern als auch mit ReferendarInnen bei. Dazu haben der Forschungsprozess und die in dessen Verlauf erkennbar werdenden Resultate einen wesentlichen Beitrag geleistet.

Beim Lesen des Fallberichts wurden viele Erinnerungen und Entdeckungen auf dem Weg des gemeinsamen Lernens wieder wach gerufen. Einiges setze ich in meiner Praxis inzwischen wieder anders um. In der Schule bleibt man eben in Bewegung.

Die erarbeitete Systematik bei der Analyse der Dimensionen von Offenheit hatte ich so nicht erwartet. Insbesondere die Grundsätze zur Konzeption und Realisation von Schule und Unterricht habe ich mit Spannung und Neugierde gelesen. Vieles hat mich nochmals im Nachhinein bewegt. Insgesamt finde ich mich in der Analyse wieder und kann sie in ihren Aussagen bestätigen.

Es wäre zu wünschen, dass dieser interessante und viel versprechende Ansatz zur Erforschung des Lehrerinnenalltags ein konstruktiver Beitrag für die Forschung zum Lehrerberuf und zur Weiterentwicklung der Praxis allgemein und insbesondere der Praxis des offenen Unterrichts darstellt.

C. Esser

TEIL E: Anhang**8. Legende****Abkürzungen:**

Bt	Beispieltext
Et	Einführungstext
FA	Freiarbeit/Freie Arbeit
FSch	Freies Schreiben
GrS	Grundschule
GW	Geschichtenwerkstatt
HA	Hausaufgaben
L	die Lehrerin Frau Esser
OiU	Offenheit im Unterricht
OSch	Offene Schule
OU	Offener Unterricht
RU	Religionsunterricht
SchSpE	Schriftspracherwerb
SU	Sachunterricht
TP	Tagesplan
WP	Wochenplan

Anmerkungen zur Zitierweise:

Zückgesetze Texte mit verkleinerter Schrift sind zumeist wörtliche Zitate (a), teilweise mit Zitaten im Zitat (b). Z.B.:

(a)

Mit Offenem Unterricht soll eine Alternative zur Monokultur einer lehrerzentrierten, lebensfernen und handlungsarmen Schule installiert werden (Jürgens 1997, 123).

(b)

Da ein Lehrer – will er sich nicht als reformfeindlich und verkrustet abgestempelt sehen – kaum mit einer Ablehnung des kommunikativen Unterrichtskonzepts reagieren kann, wird er es entweder als längst für sich vollzogen reklamieren, oder er wird in einer Weise reagieren, die der „Tod aller Reform ist: dem Konzept zustimmen und es gleichzeitig für nicht realisierbar halten!“ (Bönsch 1976, 719) (Schmidt-Wulffen 1979, 163).

In Einzelfällen handelt es sich um sinngemäße Zusammenfassungen. Diese sind mit ‚vgl.‘ gekennzeichnet (c). Wird in der Zusammenfassung partiell wörtlich zitiert, dann ist das Zitat wie üblich mit „ „ kenntlich gemacht (d). Z.B.:

(c)

Gegenseitige Hospitationen sind aus Sicht vieler LehrerInnen (60%) wünschenswert, werden aber selten praktiziert (vgl. Ulich 1996, 153 mit Bezug auf Mühlhausen 1991, 206ff);

(d)

Ziel ist nicht ein direkter Vollzug lebenspraktischer Handlungssituationen (dies wäre kein Unterricht im eigentlichen Sinne), sondern eine „Anbahnung von potentiell verfügbaren Handlungskompetenzen“ (vgl. Reimers 1996, 20f).

9. Literaturverzeichnis

- Abele, U. (1999): *Leben und Lernen außerhalb der Schule*. In: Diepold, S. (Hrsg.; 1999): *Die Fundgrube für Klassenlehrer. Das Nachschlagewerk für jeden Tag*. Berlin.
- Aebli, H. (1983): *Grundformen des Lernens*. Stuttgart.
- Agather-Rössler, M./Blüthgen, S. (1994): *Teamarbeit statt Einzelkämpfertum*. In: *Friedrich Jahresheft 1994*, 8ff. Seelze.
- Ahlheim, R. (2000): *Wie entsteht eine psychoanalytische Fallstudie?* In: Heinzel, F. (Hrsg.; 2000).
- Altrichter, H. u.a. (Hrsg.; 1989): *Schule gestalten. Lehrer als Forscher*. Klagenfurt.
- Altrichter, H. (1993): *The Concept of Quality in Action Research: Giving Practitioners a Voice in Educational Research*. In: Schratz, M. (Hrsg.; 1993).
- Altrichter, H./Posch, P. (1994²): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn.
- Ammann, W. u.a. (Hrsg.; 1986): *Pädagogik – Theorie und Menschlichkeit*. Oldenburg.
- Andresen, U. (1992): *Lernen in anderen Räumen*. In: *Pädagogik 4/1992*, 14ff.
- Apel, H.J./Sacher, W. (Hrsg.; 2002): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Apel, H.J. (2002): *Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen – Planungstheorien*. In: Apel, H.J./Sacher, W. (Hrsg.; 2002).
- Apel, H.J./Sandfuchs, U. (2003): *Guter Unterricht. Sichtweisen, Befunde, Hinweise*. In: *Lernchancen 31/2003*, 4ff.
- Arnold, E./Kaeding, P. (2003): *Streitschlichterprojekte: enttäuschte Erwartungen? – neue Hoffnungen?* In: *Pädagogik 9/2003*, 44ff.
- Arnold, R. (2003): *„Nun vergesst mal schön, was ihr auf der Universität gelernt habt!“ Plädoyer für das vernetzte Zusammenwirken unterschiedlicher Wissensformen in der Lehrerbildung*. In: *PÄDForum: unterrichten, erziehen 3/2003*, 164ff.
- Aster, R. u.a. (Hrsg.; 1989): *Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt/New York.
- Aufenanger, St. (1986): *Am Fall lernen – Sozialpädagogische Kasuistik*. In: Ammann, W. u.a. (Hrsg.; 1986).
- Baacke, D. (1993a): *Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim u. Basel.
- Baacke, D. (1993b): *Ausschnitt und Ganzes*. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.; 1993).
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.; 1985): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen. Probleme. Beispiele*. Weinheim u. Basel.

- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.; 1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim u. München.
- Baldermann, I. (1980): Die Bibel – Buch des Lernens. Göttingen.
- Baldermann, I. (1996): Einführung in die biblische Didaktik. Darmstadt.
- Baldermann, I. (2002⁴): Reich Gottes – Hoffnung für Kinder. Neukirchen-Vluyn.
- Baldermann, I. (2004⁴): Ich werde nicht sterben, sondern leben. Neukirchen-Vluyn.
- Baldermann, I. (2004⁷): Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen. Neukirchen-Vluyn.
- Balhorn, H. (2001): Kinderrechte find ich gut. In: Grundschulverband Aktuell 2/2001, 15f. Frankfurt/M.
- Balhorn, H. u.a. (2002): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Frankfurt/M.
- Bannach, M. (2002a): Lernen als sinnvoll erleben. Freie Arbeit an selbstbestimmten Themen. In: Friedrich Jahresheft XX/2002, 38ff. Seelze.
- Bannach, M. (2002b): Selbstbestimmtes Lernen. Grundlagen der Schulpädagogik. Bd. 41. Hohengehren
- Bartnitzky, H. (Hrsg.; 1989a): Umgang mit Zensuren in allen Fächern. Frankfurt/M.
- Bartnitzky, H. (1989b): Sechs Leitfragen im Umgang mit Zensuren. In: Bartnitzky, H. (Hrsg.; 1989a).
- Bartnitzky, H.: (1994): Leistung und Leistungsbeurteilung. Leistung der Kinder? Leistung der Schule? In: Haarmann, D. (Hrsg.; 1994).
- Bartnitzky, H. (2003): Zur Diskussion. 10,3% sind zuviel! In: Die Grundschulzeitschrift 168/2003, 4.
- Bartnitzky, H. (2004a): Die pädagogische Leistungskultur – eine Positionsbestimmung. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004).
- Bartnitzky, H. (2004b): Zeugnisse als Selbstreflexion – mit einem Vorschlag für Schulen. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004).
- Bartnitzky, H. (2005): Leistungen feststellen – Fremdkörper oder Teil der pädagogischen Leistungskultur? In: Grundschulverband Aktuell 89/2005, 3ff. Frankfurt/M.
- Bartnitzky, H./Portmann, R. (1992): Leistung der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt/M.
- Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt/M.
- Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.; 1999): Zur Qualität der Leistung. Frankfurt/M.
- Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.; 2000): Mit Eltern die Grundschule kindgerecht gestalten. Frankfurt/M.

- Bartnitzky, J. (2004): Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004).
- Bastian, J. (1995a): „Strafe muss sein“? In: Pädagogik 5/1995, 36ff.
- Bastian, J. (1995b): Offener Unterricht – Zehn Merkmale zur Gestaltung von Übergängen. In: Pädagogik 12/1995, 6ff.
- Bastian, J. (2002): In Gruppen lernen. In: Pädagogik 1/2002, 3.
- Bastian, J. (2003): Selbstgesteuertes Lernen. In: Pädagogik 5/2003, 3f.
- Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.; 1994⁴): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg.
- Bastian, J./Combe, A. (2003): Angriffe auf den Lehrerberuf. In: Pädagogik 3/2003, 7ff.
- Bauer, K.-O. (1993): Der Lehrer als professioneller Pädagoge. In: Tiedtke, B./Böttcher, B. (Hrsg.; 1993).
- Bauer, K.-O./Kopka, A. (1994): Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi – Lehreraufbau auf neuen Wegen. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.; 1994).
- Bauer, K.-O./Burkhard, Ch. (1992): Der Lehrer – ein pädagogischer Profi? In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.; 1992).
- Bauer, K.-O. u.a. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehreraufbau. Eine qualitativ-empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim u. München.
- Bauer, R. (1997): Lernen an Stationen. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin.
- Bauer, R. (Hrsg.; 2000): Kindgerechte Grundschule gestalten. Berlin.
- Bäuerle, S. (Hrsg.; 1991): Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und Lehrerfortbildung. Stuttgart.
- Baumert, J. (2003): Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Becher, H.R./Bennack, J. (Hrsg.; 1993): Taschenbuch Grundschule. Hohengehren.
- Beck, E. u.a. (1991): Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. Bericht über ein empirisches Forschungsprojekt. In: Z.f.Päd. 37. Jg. 5/1991, 735ff.
- Beck, G. (1996): Auf dem Weg zur ganzen Halbtagschule. In: Die Grundschulzeitschrift 99/1996, 20ff.
- Beck, G./Scholz, G. (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek.
- Beck, G./Scholz, G. (1996²): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/M.
- Beck, G./Scholz, G. (1997): Fallstudien in der Lehrerausbildung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).

- Beck, G. u.a. (1995): Soziales Lernen im Landschulheim. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.; 1995).
- Beck, G./Claussen, C. (2000): Kinder – Methoden – Kompetenz. In: Die Grundschulzeitschrift 139/2000, 6ff.
- Becker, G.E. (1986): Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Weinheim u. Basel.
- Becker, G. (2002): Praktizierte Demokratie. In: Lernchancen 27/2002, 10ff.
- Behnken, I. (Hrsg.; 1990): Stadtgesellschaft im Prozess der Zivilisation. Opladen.
- Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.; 1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim u. München.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2001): Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder? In: Fölling-Albers, M. u.a. (Hrsg.; 2001).
- Behrmann, G. (1996): Demokratisches Lernen in der Grundschule. In: George, S./Prote, I. (Hrsg.; 1996).
- Bellenberg, G. u.a. (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. <http://www.gew.de/Binaris/Binary636263/Studie>
- Bennack, J.(1993) Grundschule, falsch programmiert? – Die Schule als Lebensraum ihrer Schüler. In: Becher, H.R./Bennack, J. (Hrsg.; 1993): Taschenbuch Grundschule. Hohengehren.
- Benner, D. (1984): Baustein Erziehender Unterricht. In: Wittenbruch, W. (Hrsg.; 1984).
- Benner, D. (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989, 46ff.
- Benner, D./Ramseger, J. (1981): Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München.
- Berg, H.K. (1997): Freiarbeit im Religionsunterricht. Stuttgart, München.
- Berger, P.L./Luckmann, Th. (1986): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Berger, A./Plänker, B. (1996): Mini-München 1996. Ein Ferienprogramm als „Lernstatt Demokratie“. In: Die Grundschulzeitschrift 100/1996, 60ff.
- Beutel, S./Vollstädt, W. (Hrsg.; 2000): Leistung ermitteln und Bewerten. Hamburg.
- Beutel, W. (1996): Kinder und Politik. Demokratisches Lernen und Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 100/1996, 10ff.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied.
- Biller, K. (1988): Pädagogische Kasuistik. Eine Einführung. Hohengehren.

- Binnenberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 25. Jg., 1979, 395ff.
- Binnenberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. In: Z.f.Päd. 31. Jg., 1985, 773ff.
- Blanck, A. (2002): Schülerforum. In: Die Grundschulzeitschrift 152/2002, 54ff.
- Blankertz, H. (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München.
- Blase, J./Pajak, E.F. (1986): The Impact of Teachers` Work Life on Personal Life: A qualitative Analysis. In: Alberta Journal of Educational Research 32.
- Bohl, Th. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim u. Basel.
- Böhm, A. (2005): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Böhm, U. (2002): Mitbestimmung im Schulalltag. In: Grundschule 1/2002, 34f.
- Bölcskei, P./Hollederer, A. (2001): Eine Schule zum Wohlfühlen. In: Grundschule 12/2001, 62ff.
- Bönsch, M. (1979): Beziehungs- und Inhaltsaspekte offenen Unterrichts. In: Bönsch, W./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a)
- Bönsch, M. (1990): Unterricht in der Grundschule – Ein Gesamtkonzept. In: Grundschule 3/1990, 17f.
- Bönsch, M. (1991): Offener und kommunikativer Unterricht – Freiarbeit und Beziehungsdidaktik. Oldenburg.
- Bönsch, M. (1996): Unterrichtsstrukturen und soziales Verhalten. Zum Zusammenhang von Unterrichtsorganisation und individuellem Verhalten. In: Pädagogische Welt 6/1996, 282f.
- Bönsch, M. (1998): Öffnung von Schule. Ansätze zur Systematik des Lernens in der Wirklichkeit. In: PÄDForum 6/1998, 288ff.
- Bönsch, W./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a): Offener Unterricht. Hannover.
- Bönsch, W./Schittko, K. (1979b): Konzeptionelle Überlegungen. In: Bönsch, W./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a).
- Bönsch, W./Schittko, K. (1979c): Analyse / Auswertung eines offenen Unterrichts – Probleme und Vorschläge. In: Bönsch, W./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a).
- Bönsch u.a. (1979): Wahldifferenzierter Unterricht. In: Bönsch, W./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a).
- Borchert, M./Maas, M. (Hrsg.; 1998): Freie Alternativschulen. Die Zukunft hat schon begonnen. Bad Heilbrunn.
- Born, M. (1986): Mehr Disziplin in der Schule. Besinnung auf pädagogische Grundhaltungen und Handlungsmöglichkeiten. Essen.

- Borsum, W. (1979): Offener Unterricht in der Primarstufe. In: Bönsch, W./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a).
- Böttcher, J.-U. (2001): Fundrasing und Sponsoring für die Schule – Geld ist das Medium, nicht das Ziel. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.; 2001a).
- Böttcher, W. (1999): Für eine Allianz der Qualität. In: Die Deutsche Schule 1/1999. 20ff.
- Böttcher, W./Hirsch, E.D. (1999): Verbindliches Wissen schaffen! Plädoyer für ein Kerncurriculum. In: Friedrich Jahresheft (Schüler) 1999, 100ff. Seelze.
- Böttcher, W./Kalb, P. (Hrsg.; 2001): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Weinheim.
- Botte, G. (1986): Abwehrverhalten und Theoriefeindlichkeit beim Lernen von Lehrern. Frankfurt/M.
- Braun, C. (2003): Leistungsbeurteilung. In der Eingangsstufe der Hauptschule im Rahmen der Stationen- und Wochenplanarbeit. In: PÄDForum: unterrichten, erziehen 5/2004, 279ff.
- Braun, E./Wunder, K. (Hrsg.; 1987): Neue Bildung – Neue Schule. Weinheim u. Basel.
- Breslauer, K. (1996): Schulaufsicht und freie Arbeit. In: Grundschule 6/1996, 38ff.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Brückner, H.-R. (2003): Beteiligung heißt teilen. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Brügelmann, H. (1972): Offene Curricula – Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Z.f.Päd. 18. Jg. 1972, Nr.1, 98ff.
- Brügelmann, H. (1975): Wozu brauchen wir Bildungs- und Unterrichtsforscher? In: Betrifft:Erziehung 7/1975, 37ff.
- Brügelmann, H. (1982a): Ein polemischer Auftakt: Zehn Thesen zum Widersprechen. In: Fischer, D. (Hrsg.; 1982).
- Brügelmann, H. (1982b): Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder Schizophrenie? Fragen zum Verhältnis 'wissenschaftlicher' und 'naturalistischer' Untersuchungsformen in der Pädagogik. In: Fischer, D. (Hrsg.; 1982).
- Brügelmann, H. (1982c): Fallstudien in der Pädagogik. In: Z.f.Päd. 28. Jg., 1982, Nr. 4., 609ff.
- Brügelmann, H. (1983): Unterstützung der pädagogischen Praxis durch naturalistische Evaluation. Idee und Alltag des Projekts EVI CIEL 1975-1977, 245ff. In: Garlicks u.a. (Hrsg.; 1983).
- Brügelmann, H. (1996): Noch einmal: Was heißt „Öffnung des Unterrichts“ – und welche Strukturen setzt sie voraus? Bericht No. 4, Projekt OASE. FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.

- Brügelmann, H. (1997a): „Öffnung des Unterrichts“ – aus der Sicht von LehrerInnen? Zwischenbericht aus einer empirischen Erhebung. Bericht No. 3a (informelle Zwischenfassung), Projekt OASE. FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Brügelmann, H. (1997b): 25 Jahre „Öffnung des Unterrichts“: Eine Zwischenbilanz. In: Die Grundschulzeitschrift 105/1997, 8ff.
- Brügelmann, H. (1997c): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. Bericht No. 10, Projekt OASE. FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Brügelmann, H. (1997d): Wie viele Lehrerinnen und Lehrer öffnen ihren Unterricht wirklich? In: Die Grundschulzeitschrift 105/1997, 62f.
- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.; 1998).
- Brügelmann, H. (1999): Fallstudien in der Pädagogik. Perspektiven und Standards für die Forschung. Projekt OASE, Bericht Nr. 46, FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Brügelmann, H. (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.; 2000).
- Brügelmann, H. (2001): Selbstbestimmung (Serie Prinzipien des Anfangsunterrichts). In: Die Grundschulzeitschrift 146/2001, 48ff.
- Brügelmann, H. (2003): Leistungsheterogenität und Begabungsheterogenität in der Primarstufe und in der Sekundarstufe. In: Heyer, P. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Brügelmann, H. (2004a): „Standards vorgeben?“ Pro und Contra. In: Pädagogik 3/2004, 51.
- Brügelmann, H. (2004b): Kommentar zum Klieme-Gutachten. In: Journal für Schulentwicklung 4/2004.
- Brügelmann, H. (2004c): „Output“ statt „Input“? – Kritische Anmerkungen zur aktuellen Debatte. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004).
- Brügelmann, H. (2005a): Schule verstehen und gestalten. CH-Lengwill.
- Brügelmann, H. (2005b): Von Fall zu Fall. Plädoyer für einen Miss-Marple-Stil in der Bildungsforschung. <http://forum-kritische-pädagogik.de>
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. CH-Lengwill.
- Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.; 1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze
- Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.; 1999): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung, Bd. 2. Seelze.
- Brüggeborgs, G. (1989): Körperspiele für die Seele. 312 mal Bewegung, Entspannung, Anregung zur Psychomotorik. Reinbek.

- Bude, H. (2005): Die Kunst der Interpretation. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Burbass, L. (1984): Ich habe mich auf den Weg begeben. In: *Grundschule* 10/1984, 25ff.
- Burdewick, J. (2002): Schulhofgestaltung und Partizipation. In: *Lernchancen* 27/2002, 44ff.
- Burg, S. (1997a): Sexualekunde an Stationen – Überforderung oder Anbahnung von Verantwortungsbewußtsein und Eigenständigkeit? In: Hegele, S. (Hrsg.; 1997).
- Burg, S. (1997b): Vom Lernzirkel zur Werkstattarbeit. – „Wasser“-Werkstatt in einem 4. Schuljahr. In: Hegele, S. (Hrsg.; 1997).
- Burk, K. (1981): Schulleben. In: Bartnitzky, H./Christiani, R. (1981): *Handbuch der Grundschulpraxis und Grundschuldidaktik*. Stuttgart.
- Burk, K. (Hrsg.; 1991³): *Kinder finden zu sich selbst*. Frankfurt/M.
- Burk, K. (1999): *Ganze Halbtagsgrundschule*. In: Schmitt, R. (Hrsg.; 1999).
- Burk, K. (2003): *Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen*. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Burk, K./Claussen, C. (Hrsg.; 1981a): *Lernorte außerhalb des Klassenzimmers II*. Frankfurt/M.
- Burk, K./Claussen, C. (1981b): *Zur Methodik des Lernens außerhalb des Klassenzimmers*. In: Burk, K./Claussen, C. (Hrsg.; 1981a).
- Burk, K./Claussen, C. (1981c): *Auswertung der Umfrage „Lernorte außerhalb der Schule“*. In: Burk, K./Claussen, C. (Hrsg.; 1981a).
- Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003): *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* Frankfurt.
- Busch, C. (1995): *Freie Arbeit nach Montessori an der Schule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche – Beispiele aus der Praxis*. In: Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.; 1995).
- Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.; 2002): *Politische Bildung und Globalisierung*. Opladen.
- BZgA-Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2002): *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*. Köln.
- Carey, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. Cambridge, Mass. (MIT-Press).
- Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.; 1998): *Rechte der Kinder*. Hohengehren.
- Chott, P. (1998): *Das Lehren des Lernens*. In: *PÄDForum* 2/1998, 174ff.
- Claussen, C. (1994): *Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten*. Weinheim u. Basel.

- Claussen, C./Gobbin-Claussen, C. (1989): Soziales Lernen in altersgemischten Gruppen. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.; 1989).
- Claussen, C. u.a. (1993): Wochenplan und Freiarbeit. Braunschweig.
- Cohn, A. u.a. (1997): Die Angst vor der Selbständigkeit der Schüler. Erfahrungen mit der Wochenplanarbeit. In: Friedrich Jahresheft 1997, 100ff. Seelze
- Combe, A. (1971): Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München
- Combe, A. (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastungen von Grundschullehrkräften. In: Combe, A./Helsper, W. (1996).
- Combe, A./Buchen, S. (1996): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u. München.
- Combe, A./Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.
- Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.; 2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek.
- Czerwanski, A. (Hrsg.; 2003): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Gütersloh.
- Czerwanski, A. u.a. (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Gütersloh.
- Czerwenka, K. (2001): Untersuchungen zur „Vollen Halbtagschule“. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Dahaene, S. (1999): Der Zahlensinn. Basel.
- Dalin, P./Rolff, H.-G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest.
- Dartmann, W. (1989): Realisierungschancen Freier Arbeit in der Grundschule und die Frage ihrer Kontinuität beim Übergang zur Sekundarstufe I – Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Primarstufe und Sekundarstufe I als Fundierung der Freien Arbeit. Dissertation Universität Münster.
- De Boer, H. (2003): Die Schule – Ein Ort für sozialmoralische Lern- und Entwicklungsprozesse. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Deci, E./Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Z.f.Päd. 39. Jg. 1993, Nr. 2, 223ff.
- Deckert-Peaceman, H. (2003): Aus der Vergangenheit lernen? Demokratie lernen im Kontext historisch-politischer Bildung. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Demmer, M. (2003): Vom faulen Sack zum armen Schwein ...? In: Pädagogik 3/2003, 20ff.

- Denzin, N.K. (1989): *Interpretive Interactionism*. Applied Social Research Methods Series Volume 16. Newbury Park. London, New Delhi.
- Dettmar-Sander, Ch. (1997): Kinder planen ihren Schulhof neu. In: *Grundschule* 12/1997, 43ff.
- Dewe, B. u.a. (Hrsg.; 1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen.
- Dewe, B. u.a. (1995²): *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Weinheim u. München.
- Dick, A. (1994): *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Lehrer*. Bad Heilbrunn.
- Dick, L. van (1991): *Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen. Versuch einer Synopse*. In: *Pädagogik* 6/1991, 31ff.
- Dieckmann, B. (1994): *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin.
- Diekmann, A. (1995²): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek.
- Diepold, S. (Hrsg.; 1999a): *Die Fundgrube für Klassenlehrer. Das Nachschlagewerk für jeden Tag*. Berlin.
- Diepold, S. (1999b): *Das Lernen lernbar machen – Hilfe zur Selbsthilfe*. In: Diepold, S. (Hrsg.; 1999a).
- Dietrich, J. (1993): *Ein Lernort außerhalb verändert eine Schule innerhalb*. In: *Praxis Schule* 5-10/3/1993, 56ff.
- Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.; 1999): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim.
- Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.; 2001a): *Finanzierung und Öffnung von Schule. Hohengehren*.
- Döbert, H./Ernst, C. (2001b): *Einführung*. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.; 2001a).
- Döring, K.W. (1980): *Lehrerverhalten: Theorie-Praxis-Forschung – Ein Lehrbuch*. Weinheim u. Basel.
- Dorn, M. (2002): *Lernmethodik in der Grundschule*. Weinheim u. Basel.
- Drews, U./Wallrabenstein, W. (2000): *Abbau von Lehrerzentriertheit im Unterricht der Grundschule*. In: *Grundschulverband Aktuell* 71/2000, 9ff. Frankfurt/M.
- Drews, U. u.a. (2000): *Einführung in die Grundschulpädagogik*. Weinheim u. Basel.
- Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a): *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt/M.

- Drews, U./Wallrabenstein, W. (2002b): Abbau von Lehrerzentriertheit – eine legitime Frage? In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Duit, R. (Hrsg.; 1996): Lernen in den Naturwissenschaften. Kiel.
- Dumke, D. (Hrsg.; 1991): Integrativer Unterricht. Weinheim.
- Dumke, D. u.a. (1991): Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In: Dumke, D. (Hrsg.; 1991).
- Duncker, L. (1997): Prinzipien einer Didaktik der Vielfalt. In: Pädagogische Welt 7/1997, 319ff.
- Duncker, L. (2002): Methodisches Lernen im Sammeln und Ordnen. Zur didaktischen Genese des Wissens. In: Hempel, M. (Hrsg.; 2002a).
- Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.; 1995): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim.
- Eckel, R. (1996): Mit der Reformpädagogik in die Arbeitslosigkeit. In: VDL-informiert 4/1996, 194f.
- Ehinger, M./Mattmüller-Frick, F. (Hrsg.; 1986): Teamarbeit und Doppelstellen: Gegen die Einsamkeit in der Schule. Erfahrungen und Modelle aus der Praxis. Bern.
- Eichelbaum, E. (2002): Ein ökologisch gestalteter Schulhof als Bedingung für Freiarbeit. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Einsiedler, W. (Hrsg.; 1979): Konzeption des Grundschulunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Einsiedler, W. (1988): Offener Unterricht – Modewort oder Besinnung auf schulische Lernkultur? In: Grundschule 4/1988, 52ff.
- Einsiedler, W. (1996): Probleme und Ergebnisse der Sachunterrichtsforschung. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung Nr. 83. Erlangen-Nürnberg.
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität in der Grundschule. Empirische Grundlagen und Programmatik. In: Glumpler, E./Luchtenberg, S. (Hrsg.; 1997).
- Einsiedler, W. (1998a): Offener Unterricht: eine zu vielschichtige Konzeption? In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.; 1998).
- Einsiedler, W. (1998b): Unterrichtsqualität in der Grundschule. In: Grundschule 7-8/1998, 56ff.
- Einsiedler, W. (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K.S. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Endres, W. (1996): 99 starke Lerntipps. Weinheim u. Basel.
- Erichson, Ch. (1989): „8 Tage durch vier Freundinnen macht 2 Negerküsse.“ In: Die Grundschulzeitschrift 40/1989, 12ff.

- Erichson, Ch. (1992): Von Lichtjahren, Pyramiden und einem regen Wurm. Erstaunliche Geschichten, mit denen man rechnen muß. Hamburg (Verlag für pädagogische Medien).
- Erzberger, Ch. (1998): Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß. Weinheim.
- Faltermeier, T. (1990): Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Weg zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: Jüttemann, G. (Hrsg.; 1990).
- Fatke, R. (1997): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.; 1997).
- Fausser, P. (1986): Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim u. Basel.
- Faust-Siehl, G. u.a. (1989): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Frankfurt/M.
- Faust-Siehl, G. u.a. (1990): Mit Kindern Stille entdecken. Frankfurt/M.
- Faust-Siehl, G. u.a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Reinbek.
- Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2001): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/M.
- Feimann-Nemser, S./Floden, R. E. (1986): Die Berufskulturen von Lehrern. In (übersetzt): Terhart, E. (Hrsg.; 1991).
- Feldhaus, C. (2001): Eigentlich muss ja jeder selbst über sich bestimmen ... In: Grundschule 10/2001, 56ff.
- Felger-Pärsch, A. (2002a): Von der Beobachtung zum Interview – Aspekte einer Untersuchung. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Felger-Pärsch, A. (2002b): Freiarbeit – Ergebnisse von Befragungen. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Fischer, C. (2001): Die Zeitungswand. In: Grundschule 3/2001, 62f.
- Fischer, D. (Hrsg.; 1982): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz-Litzelstetten.
- Fischer, D. (Hrsg.; 1983): Lernen am Fall. Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz.
- Fischer, D. (1996): Schulentwicklung durch Lehrerinnen. In: Fischer, D. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Fischer, D./Brügelmann, H. (1982): Warum sind Fallstudien in der Pädagogik ein Thema? In: Fischer, D. (Hrsg.; 1982).
- Fischer, D. u.a. (Hrsg.; 1996): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim.

- Fischer, D./Rolf H.-G. (2003): Autonomie, Qualität von Schulen und staatliche Steuerung, Chancen und Risiken von Schulautonomie. In: Palentien, C./ Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003).
- Fischer, H. (Hrsg.; 1983): Ethnologie. Eine Einführung. Berlin.
- Fischer, M. (1995): Wochenplanunterricht – von Anfang an. In: *Grundschule* 5/1995, 40ff.
- Flaake, K. (1989): Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt/M.
- Flaake, K. (1990): Geschlechterdifferenz und Institution Schule. In: *Die Deutsche Schule*, 1. Beiheft 1990, 160ff.
- Flick, U. (1996²): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbek.
- Flick, U. (2005): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Flick, U. u.a. (Hrsg.; 1991): *Handbuch qualitativer Sozialforschung*. München.
- Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005⁴a): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek.
- Flick, U. u.a. (2005b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Flitner, A. (1990): Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn – über Lehrerarbeit und Schulreform. In: Kalb, P. u.a. (Hrsg.; 1990).
- Flitner, A. (1996): Schule und Demokratie. In: *Die Grundschulzeitschrift* 100/1996, 6ff.
- Flynn, N.M./Rapoport, J.L. (1976): Hyperactivity in Open and Traditional Classroom Environments. *Journal of Special Education* 10/1976, 98ff.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.; 1989): *Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule*. Frankfurt/M.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.; 1991): *Schulkinder heute – Herausforderung für die Schule*. Frankfurt/M.
- Fölling-Albers, M. (1995): Schulkinder aus Lehrersicht – Unterricht und Schulleben unter veränderten Sozialisationsbedingungen. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.; 1995).
- Fölling-Albers, M. (1997): Lernen, Wissen, Verstehen. Eine Einführung. In: *Grundschule* 10/1997, 8f.
- Fölling-Albers, M. (1999): Lernzeit ist Lebenszeit. In: Schmitt, R. (Hrsg.; 1999).
- Fölling-Albers, M. (2001): *Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre*. In: Fölling-Albers, M. u.a. (Hrsg.; 2001).
- Fölling-Albers, M./Hartinger, A. (2002): Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).

- Fölling-Albers, M. u.a. (Hrsg.; 2001): Jahrbuch Grundschule III. Seelze.
- Friebertshäuser, B. (1997a): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.; 1997).
- Friebertshäuser, B. (1997b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.; 1997).
- Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.; 1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München.
- Frommelt, B. u.a. (Hrsg.; 2000): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Weinheim.
- Fuchs, S./Marlow, K. (1995): Im Leben lernen – beim Leben lernen. In: Die Grundschulzeitschrift 84/1995, 37ff.
- Fuchs, S./Marlow, K. (1997): Öffnung nach innen und außen. Zwei Seiten gemeinwesenorientierter Pädagogik in der Nachbarschaftsschule Leipzig. In: Göhlich, M. (Hrsg.; 1997a).
- Fuchs, W. (1984): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen.
- Fuller, F.F./Bown, O.H. (1975): Becoming a Teacher. In: Ryan, K. (Ed. 1975): 75th Yearbook of the NSSE Chicago.
- Funcke-Bartz, M. (2004): Grundschule im globalen Dorf. In: Grundschule 6/2004, 55ff.
- Gallin, P./Ruf, U. (1990): Sprache und Mathematik. Zürich (Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz – LCH).
- Gallin, P./Ruf, U. (1995): Ich – du – wir. Sprache und Mathematik 1.–3. Schuljahr. Zürich (Interkantonale Lehrmittelzentrale – ILZ).
- Gallin, P./Ruf, U. (1999): Ich – du – wir. Sprache und Mathematik 4.–5. und 5.–6. Schuljahr. Zürich (Interkantonale Lehrmittelzentrale – ILZ).
- Gardner, H. (1994): Der ungeschulte Kopf. Stuttgart.
- Garlichs, A. (1990): Offenheit fängt bei uns selber an! In: Die Grundschulzeitschrift 35/1990, 23.
- Garlichs, A. (1994): Aufwachsen in schwieriger Zeit. Konsequenzen für eine Neuordnung der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, 16ff.
- Garlichs, A. (1996⁴): Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Frankfurt/M.
- Garlichs, A. (2002a): Grundschulen brauchen Fördervereine. In: Die Grundschulzeitschrift 153/2002, 48ff.
- Garlichs, A. (2002b): Fördervereine bringen Schulen in Schwung. In: Die Grundschulzeitschrift 154/2002, 50ff.

- Garlichs, A. (2003): Verloren und Verlassen? Kinder in offenen Unterrichtssituationen. In: Die Grundschulzeitschrift 162/2003, 38ff.
- Garlichs, A. u.a. (Hrsg.; 1983): CIEL II. Fallstudie zu einem Förderprogramm. Göttingen.
- Garz, D./Aufenanger, S. (1995): Was sagen die Kinder? Die Just Community aus der Sicht der Schüler – eine ethnographische Analyse. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.; 1995).
- Gaska, A./Frey, D. (2003): Selbstbehauptung und Zivilcourage – Gewaltprävention in der Grundschule. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Gathen, J. v.d. (2002): Die partizipative Schule. In: Grundschule 1/2002, 30ff.
- Geertz, C. (1995⁴): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
- Geist, M. u.a. (1986): Projektlernen – Eine Zauberformel? Ansätze zur Qualitätsverbesserung von Schule – Ergebnisse einer Schülerbefragung. In: Die Deutsche Schule 3/1986, 306ff.
- George, S./Prote, I. (Hrsg.; 1996): Handbuch der politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach i. Taunus.
- Gerichhausen, S. (1998): Die Schreibhandwerker. Heinsberg.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Z.f.Päd. 41. Jg. 1995, Nr. 6, 867ff.
- Gerve, F. (2002): Qualitätssicherung Freier Arbeit durch Aus- und Fortbildung. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Giesecke, H. (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 35. Jahrg., H3/1995, 93ff.
- Giest, H. (2001): Lernen und Lehren im entwicklungsfördernden Unterricht. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Glaab, S. (2002): Die Gemeinde. Ein komplexes Gebilde erfahrbar machen. In: Lernchancen 27/2002, 24ff.
- Gläser, E. (1998): Demokratie lernen: Mit Schulordnungen, Klassenregeln und Ritualen. In: Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.; 1998).
- Glaserfeld, E.V. (1985): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawik, P. (Hrsg.; 1985).
- Glasser, B.G. (1978): Theoretical Sensitivity. Mill Valley: Sociology Press.
- Glasser, B.G./Strauss, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Glöckel, H. (1990): Vom Unterricht – Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn.

- Glumpler, E./Luchtenberg, S. (Hrsg.; 1997): Jahrbuch Grundschulforschung Band 1. Weinheim.
- Göb, M. (2003): Klassenrat: Unbequem aber Klasse! In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Goetze, H./Jäger, W. (1991): Offenes Unterrichten von Schülern mit Verhaltensstörungen; Unterrichtsversuch in einer 6. Klasse der Schule für Verhaltensgestörte. In: Sonderpädagogik 21/1991, 28ff.
- Goetze, H. (1995): „Wenn Freie Arbeit schwierig wird ...“. Stolpersteine auf dem Weg zum Offenen Unterricht. In: Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.; 1995).
- Göhlich, M. (Hrsg.; 1997a): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Weinheim u. Basel.
- Göhlich, M. (1997b): Community Education. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, M. (Hrsg.; 1997a).
- Göhlich, M. (1997c): Offener Unterricht. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, M. (Hrsg.; 1997a).
- Göhlich, M. (1997d): Neue Reformpädagogiken versus klassische Reformpädagogiken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Göhlich, M. (Hrsg.; 1997a).
- Gollnick, R. (2002): Strukturelle Gewalt: Notwendigkeit eines Konfliktmanagements. In: PÄDForum 6/2002, 237ff.
- Gottschalk, A. (2002): Schulentwicklung und Freie Arbeit. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Grabbe, B. (1992): Der Klassenrat. Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. In: Grundschule 3/1992, 53ff.
- Grabbe, B./Tymister, H. J. (1985): Elternhaus und Schule. In: Hemmer, K.-D./Wudtke, H. (Hrsg.; 1985): Handbuch und Lexikon der Erziehung Bd. 7. Erziehung im Primarschulalter. Stuttgart.
- Granzer, D. (2001): Schlaflose Nächte. In: Grundschule 6/2001, 8ff.
- Grass, K./Heilig, B. (1986): Außerschulische Lernorte: Schüler und Lehrer verlassen die Schule (nicht). In: Lehrer Journal 4/1986, 150ff.
- Gravelaar, G. (2002): Ich eröffne das Schulparlament um 10.34 Uhr. In: Die Grundschulzeitschrift 157/2002, 46ff.
- Gravelaar, G. (2003): Kinder brauchen Verantwortung. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Groddeck, N. (1991): Was heißt erfahrungsoffenes Lernen? In: Burk, K. (Hrsg.; 1991).
- Groeben, A. v.d. (1999): Was sind und wozu brauchen Schulen „gute“ Rituale? In: Pädagogik 4/1999, 6ff.
- Groeben, A. v.d. (2003a): Wird den Lehrern das Denken abgenommen? Standardisierung macht Schule nicht besser. In: Pädagogik 3/2003, 11ff.
- Groeben, A. v.d. (2003b): Unterricht durch Nicht-Lehrer? In: Pädagogik 7-8/2003, 82ff.

- Groeben, N. u.a. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.
- Groß, E. (1992): Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Hinführung – Begründung – Beispiele. Donauwörth.
- Grunder, H.-U. (2004): Das professionelle Wissen von Lehrerinnen und Lehrern über Unterricht. Überlegungen anhand der Ergebnisse des Züricher Best-Practice-Ansatzes. In: PÄDForum: unterrichten, erziehen 4/2004, 233ff.
- Grunder, H.-U. (Hrsg.; 2005a): „Und nun endlich an die Arbeit“. Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf. Hohengehren.
- Grunder, H.-U. (2005b): Das Bild der Lehrkräfte in der Presse. In: Grunder, H.-U. (Hrsg.; 2005a).
- Grunder, H.-U. (2005c): Zusammenfassende Betrachtung. In: Grunder, H.-U. (Hrsg.; 2005a).
- Grunder, H.-U. (2005d): Das Bild der Lehrkraft verbessern. In: Grunder, H.-U. (Hrsg.; 2005a).
- Grundmann, G. u.a. (2003): Partizipationsmöglichkeiten an den Schulen in Sachsen-Anhalt. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a).
- Grundschulverband Aktuell 74/2001. Frankfurt/M.
- Grundschulverband Aktuell 81/2003. Frankfurt/M.
- Grundschulverband Aktuell 85/2004. Frankfurt/M.
- Grundschulverband Aktuell 87/2004. Frankfurt/M.
- Gudjons, H. u.a. (Hrsg.; 1980): Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg.
- Gudjons, H. (1994): Was ist Projektunterricht? In: Bastian, J./Gudjons, H. (Hrsg.; 1994).
- Gudjons, H. (1998): Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in – Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H. (2000): Kleine Schritte sind kein Verrat am Ziel. In: Pädagogik 11/2000, 6ff.
- Gudjons, H. (2003a): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H. (2003b): Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein? In: Pädagogik 5/2003, 6ff.
- Gudjons, H. (2004): Was ist eigentlich „offen“ am Offenen Unterricht. In: Pädagogik 12/2004, 6ff.
- Günther, K.H. (1978): Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Vorbemerkung zum Diskussionstand. In: Z.f.Päd. 24. Jg., 15. Beiheft 1978, 165ff.

- Günther, H. (1988): Freie Arbeit in der Grundschule. Bonn (Elternverein Nordrhein-Westfalen / Hessischer Elternverein).
- Günther, H. (1991): Arbeit soll Vergnügen sein. Wie eine lautlose Revolution die bewährte Unterrichtsschule gefährdet. Leben lernen in der Schmusecke. In: Hövel, W. (Hrsg.; 1991).
- Günther, H. (1996): Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld (Lernen für die Deutsche und Europäische Zukunft).
- Gut, M. (2004): Demokratiekompetenz entwickeln – schon in der Grundschule. In: PÄDForum: unterrichten, erziehen 2/2004, 86ff.
- Haarmann, D. (1987): Chaos im Klassenzimmer? Offener Unterricht, Freie Arbeit, Wochenplan: was die Lehrpläne der Bundesländer dazu sagen. In: Grundschule 6/1987, 50f.
- Haarmann, D. (1989a): Geschichtliche Erinnerungen: Gegen Erstarrung – für das Subjekt. In: Kasper, H. (Hrsg.; 1989).
- Haarmann, D. (1989b): Was heißt hier „offen“? Über die Mehrdeutigkeit etablierter Unterrichtskonzepte. In: Kasper, H. (Hrsg.; 1989).
- Haarmann, D. (Hrsg.; 1994²): Handbuch Grundschule. Bd. 1. Weinheim.
- Haarmann, D./Kalb, P.E. (Hrsg.; 1999): Grundschule 2000. Lernen und leben im neuen Jahrtausend. Weinheim u. Basel.
- Haas, H. (1999): Computereinsatz in der Lernwerkstatt. In: Lernchancen 8/1999, 17f.
- Hacker, H. (1997a): Lernbereiche und Erfahrungen. In: Jürgens, E. u.a. (1997).
- Hacker, H. (1997b): Aufgaben in neuer Perspektive. In: Jürgens, E. u.a. (1997).
- Hacker, H. (2001): Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2001).
- Hacker, H. u.a. (1996): Ein Werkstattgespräch. Zum Mitdenken, Nachdenken, Weiterdenken. In: Grundschule 6/1996, 14ff.
- Hackländer, A. (2003): Schritte auf dem Weg zu einer veränderten Schule. In: Pädagogik 6/2003, 14ff.
- Haedayet, W.-F. (1994): Eine ganz unauffällige Grundschule. Pädagogischer Pluralismus und kooperative Pädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 76/1994, 19ff.
- Hagedorn, O. (2003): Mediation in der Grundschule. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Hagstedt, H. (1991): Schüler können machen, was ihre Lehrer wollen. Wochenplanerei: Zur späten Karriere eines betagten didaktischen Themas. In: Hövel, W. (Hrsg.; 1991).
- Hagstedt, H. (1995): Freie Arbeit nach Freinet in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung lernschwacher Schüler. In: Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.; 1995).

- Hagstedt, H. (2003): Verantwortlichkeiten und Verhandlungsräume in der Didaktokratie. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Haller, H.-D./Lenzen, D. (Hrsg.; 1976): Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion. Stuttgart.
- Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.; 1986): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 3. Stuttgart.
- Hamann, B. (1986): Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im Ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang. Bad Heilbrunn.
- Hameyer, U. (2004): Lernkompetenzen in der Grundschule. Planung und Analyse von Unterricht anhand eines einfachen Indikatorenmodells. In: Grundschule 2/2004, 28ff.
- Hameyer, U./Heckt, D.H. (2004): Nichts als Standards ... In: Grundschule 10/2004, 8ff.
- Hameyer, U./Sandfuchs, U. (2005): Experten in der Schule. In: Grundschule 11/2005, 6ff.
- Händle, C. (1996): Formelle und informelle Bildung von Lehrerinnen für berufliche Aufgaben. In: Fischer, D. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Hanke, P. (1997): Elternhaus und Schule. In: Jürgens, E. u.a. (1997).
- Hanke, P. (2001): Forschungen zur inneren Reform der Grundschule am Beispiel der Öffnung des Unterrichts. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Hansen, B. u.a. (2004): Zusammenarbeit ist der Erfolg. Der „Mettenhofer Arbeitskreis Kindertagesstätten und Grundschulen.“ In: Grundschule 3/2004, 45ff.
- Hänsel, D. (1985): Handlungsspielräume. Portrait einer Freinet-Gruppe. Weinheim u. Basel.
- Hartart, V. (1999): Gesundheitsförderung durch Selbstwertstärkung. In: Grundschule 5/1999, 14f.
- Hartinger, A. (1997): Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, 2. Bad Heilbrunn.
- Hartinger, A. (1998): Kann eine Öffnung von Unterricht Interesse fördern? In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.; 1998).
- Hartinger, A. (2001): Selbstbestimmung im Unterricht – die Sicht der Schüler/innen. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Hartmann, U. (2005): Offenes Lehrerzimmer? In: Pädagogik 10/2005, 50.
- Hauck, B. (1992): Freiarbeit. Kritische Anmerkungen zur (Selbst-)Überschätzung eines in Mode gekommenen Unterrichtskonzepts. In: Pädagogik 12/1992, 43.
- Hecker, U. (2004a): Den Leistungen ein Gesicht geben. Schreibend lernen mit Portfolios. In: Grundschulverband Aktuell 85/2004, 13ff. Frankfurt/M.

- Hecker, U. (2004b): Vom Wert der Mühe – gesammelte Lernspuren im Portfolio. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004).
- Heckt, D.H. (1999): War es das, was wir wollten? In: Grundschule 7-8/1999, 44f.
- Heckt, D.H./Jürgens, E. (1999): Zur Qualität offener Lernsituationen. In: Grundschule 7-8/1999, 62ff.
- Hegele, S. (Hrsg.; 1997²): Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. Weinheim u. Basel.
- Heid, H. (1991): Erziehungsziel „Selbständigkeit“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87/1991, 267ff.
- Heid, H. (1996): Was ist offen im offenen Unterricht? In: Z.f.Päd. 42. Jg. 34. Beiheft 1996, 159ff.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen.
- Heinzel, F. (Hrsg.; 2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim u. München.
- Heinzel, F. (2002): Lernen durch Gespräche führen. In: Hempel, M. (Hrsg.; 2002a).
- Hempel, M. (Hrsg.; 2002a): Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Hohengehren.
- Hempel, M. (2002b): Lernen durch Kooperation. In: Hempel, M. (Hrsg.; 2002a).
- Hentig, H. v. (1976): Was ist eine humane Schule? München.
- Hentig, H. v. (1982): Erkennen durch Handeln. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.; 1982): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Probleme, Positionen, Perspektiven. Paderborn, München.
- Hentig, H. v. (1991): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart.
- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. München, Wien.
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. München, Wien.
- Hentig, H. v. (2001): Warum muss ich zur Schule gehen? Eine Antwort an Tobias in Briefen. München, Wien.
- Herdegen, P. (2002): Demokratie lernen? In: Lernchancen 27/2002, 2ff.
- Herrmann, U. (2004): Schule im Jahre IV nach PISA. Ein 10-Punkte Programm gegen die illusionären Erwartungen an „Bildungsstandards“. In: Pädagogik 4/2004, 38ff.
- Herschel, M. u.a. (2001): Ein Raum zum Wohlfühlen, Entspannen und Genießen. In: Die Grundschulzeitschrift 148/2001, 42ff.
- Hessisches Kultusministerium (1993): Hessisches Schulgesetz. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden.

- Heursen, G. (1996): Selbstorganisiertes Lernen. Autonomie im Unterricht. In: Pädagogik 7-8/1996, 76ff.
- Heusinger, R. (2002): Zum Umgang mit Regeln in der Freiarbeit. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Heyel, T. (1997): Die kinetische Spielwiese. In: Grundschule 12/1997, 39f.
- Heyer, P. u.a. (Hrsg.; 2003): Länger gemeinsam lernen. Frankfurt/M.
- Heymann, H.W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim u. Basel.
- Heymann, H.W. (Hrsg.; 1997a): Allgemeinbildung und Fachunterricht. Hamburg.
- Heymann, H.W. (1997b): Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht. In: Heymann, H.W. (Hrsg.; 1997a).
- Heymann, H.W. (2003): Es kommt auf jeden an! Schulentwicklung „von unten“ und in kleinen Schritten. In: Pädagogik 6/2003, 6ff.
- Heymann, K. (2003): Motivieren sie die Kinder doch mal richtig. In: Pädagogik 3/2003, 16ff.
- Hierdeis, H./Hug, Th. (1992): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn.
- Hierdeis, H./Hug, Th. (Hrsg.; 1996): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 4. Hohengehren.
- Hildebrandt-Stramann, R. (1999): Bewegte Schulkultur – Schulentwicklung in Bewegung. Butzbach-Griedel.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2001): Grundschule in Bewegung – Bewegung in der Grundschule. In: Grundschule 10/2001, 36ff.
- Hildenbrand, B. (1999): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. Wiesbaden.
- Hildenbrand, B. (2005): Anselm Strauss. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Hirsch, G. (1990): Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim u. München.
- Hirsch, G. u.a. (1990): Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Züricher Oberstufenlehrern. Arbeits- und Forschungsbericht der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Band 7. Bern.
- Hitziger, H. (1985): Die Angst des Lehrers vor Elternkontakten. In: Melzer, G. (Hrsg.; 1985).
- Hoefs, H. (1996): Offenheit macht Schule. Ein anderer Schulalltag: Bausteine für Freies Lernen in Projekten. Mühlheim/Ruhr.
- Hof, H. (2003): Achtungsregeln in Schulalltag und Recht. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a).

- Holtappels, H.G. (1997): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum.
- Holtappels, H.G. (1998): Öffnung der Schule zu Lebenswelt und Schulumfeld. In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg.; 1998).
- Holzbrecher, A. (1998): Kritik des erfahrungsorientierten Lernens. Die Lernform qualifiziert den Inhalt. In: Pädagogik 1/1998, 37ff.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt.
- Hopf, C. u.a. (1980): Schulaufsicht und Schule. Stuttgart.
- Hopf, C. (2005): Qualitative Interviews–ein Überblick. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.; 1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.
- Hövel, W. (Hrsg.; 1991): Wochenplan. Konzepte und Kontroversen. Mülheim/Ruhr.
- Hövel, W./Resch, U. (2003): „Was Hänschen nicht lernt, ...“. Demokratie lernen in der Grundschule Harmonie. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Huber, G.L. (1997): Zur Generalisierbarkeit der Rekonstruktion subjektiver Orientierung. (Vortrag auf dem Konstanzer Workshop – 29. - 30. 05. 1997 – „Alltag, Alltagsbewußtsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht“). Konstanz.
- Huber, G.L. (2001): Möglichkeiten und Probleme des kooperativen Lernens in der Grundschule. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Huber, G.L. (2002): Leistung in der Schule. Rückblicke in die Geschichte – Fragen an die Gegenwart. In: Winter, F. u.a. (Hrsg.; 2002).
- Huber, L. u.a. (Hrsg.; 2002): Die akustisch gestaltete Schule. Göttingen.
- Huebser, D. (2003): Die Schulbibliothek – Ein Ort der Begegnung. In: Die Grundschulzeitschrift 161/2003, 46f.
- Hubermann, M. u.a. (1989): La Vie des Enseignants. Evolution et bilan d'une Profession. Neuchatel.
- Huf, C. (2001): Zum Umgang mit dem Wochenplan: Alltagspraktiken und Deutungsmuster von Schulanfängern. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Hunsinger, D. (1991): Fortbildungskonzept für Ausbilder am Studienseminar 1 zum Thema: „Offener Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen eines didaktischen Ansatzes in der Grundschule und in der Sekundarstufe I“. Unveröffentlichtes Manuskript. Dillenburg.
- Hurrelmann, K./Ulich, K. (Hrsg.; 1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel.
- Huschke, P./Mangelsdorf, M. (1988): Wochenplan – Unterricht. Praktische Ansätze zur inneren Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim u. Basel.

- Huth, M. (1991): Shopping-Pädagogik: Innere Schulreform als methodische Runderneuerung. Kritisches zum offenen Unterricht und anderen „Heilmitteln“. In: PÄDEXTRA 10/1991, 49ff.
- Illi, U. u.a. (Hrsg.; 1998): *Bewegte Schule – Gesunde Schule. Aufsätze zur Theorie.* Wiesbaden.
- iwd 22/2002 - Deutscher Instituts Verlag (Institut der deutschen Wirtschaft Köln).
- Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.; 1997).
- Jauman-Graumann, O. (2000): Offener Unterricht – ja, aber strukturiert. In: *Grundschule* 9/2000, 36ff.
- Jaumann-Graumann, O./Köhnlein W. (Hrsg.; 2000): *Lehrerprofessionalität, Lehrerprofessionalisierung.* Bad Heilbrunn.
- Jefferys-Duden, K. (1999a): *Das Streitschlichterprogramm.* Weinheim u. Basel.
- Jefferys-Duden, K. (1999b): Ziele von institutionalisierter Streitschlichtung in der Schule. In: Haarmann, D./Kalb, P.E. (Hrsg.; 1999).
- Jürgens, E. (1994a): Die ´neue` Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin.
- Jürgens, E. (Hrsg.; 1994b): *Erprobte Wochenplan- und Freiarbeitsideen in der Sekundarstufe I.* Heinsberg.
- Jürgens, E. (1994c): Einige Anmerkungen zur aktuellen Diskussion und zur Praxis. In: Jürgens, E. (Hrsg.; 1994b).
- Jürgens, E. (1994d): Zur Geschichte: Wichtige reformpädagogische Vorläufer der Freiarbeit. In: Jürgens, E. (Hrsg.; 1994b).
- Jürgens, E. (1997): Neugestaltung des Unterrichts und der Schule. In: Jürgens, E. u.a. (1997).
- Jürgens, E. (1999): Freiarbeit im Spiegel der Praxis. In: *Grundschule* 7-8/1999, 46f.
- Jürgens, E. (2004): Vorwort des Herausgebers. In: Bohl, Th. (2004).
- Jürgens, E. u.a. (1997): *Die Grundschule. Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen.* Hohengehren.
- Jüttemann, G. (Hrsg.; 1990): *Komparative Kasuistik.* Heidelberg.
- Kahl, R. (2003): Misstrauen und Kleinkrieg. In: *Pädagogik* 2/2003, 64.
- Kaiser, A. (1990): Wie arbeiten lebensweltorientierte Ansätze? In: *Grundlagen der Weiterbildung* Nr. 1.

- Kaiser, A. (1996): Feminisierung der Grundschulen – Barriere oder Bedingung von Schulreformen? In: Fischer, D. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Kaiser, A. (2000): 1000 Rituale für die Grundschule. Hohengehren.
- Kaiser, A. (2002): Lernen durch Lernen des Lernens. In: Hempel, M. (Hrsg.; 2002a).
- Kalb, P. u.a. (Hrsg.; 1990): Unterrichten – und was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim.
- Kamp, M. (1995): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen.
- Kamper, D./Wulff, Chr. (Hrsg.; 1982): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt/M.
- Kanders, M. u.a. (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Kasper, H. (1988): Offener Unterricht in der Diskussion. In: Grundschule 5/1988, 62ff.
- Kasper, H. (Hrsg.; 1989a): Laßt die Kinder Lernen. Offene Lernsituationen. Braunschweig.
- Kasper, H. (1989b): Offener Unterricht. Modewort oder Besinnung auf schulische Lernkultur. In: Kasper, H. (Hrsg.; 1989a).
- Kasper, H. (1991): Praxis des Gruppenlernens in der Grundschule. In: Meyer, E./Winkel, R. (Hrsg.; 1991).
- Kasper, H. (1992): Lernwerkstätten - neue Hoffnungsträger für die Lehrerbildung? Zum Fragebogen über Lehreraus- und Lehrerfortbildung (6. Teil). In: Grundschule 5/1992, 42ff.
- Kasper, H. (1994): Sich und den Unterricht öffnen. In: Haarmann, D. (Hrsg.; 1994).
- Keck, R. (1993a): Schulleben. In: Becher, H.R./Bennack, J. (Hrsg.; 1993).
- Keck, R. (1993b): Lernorte und Lebenswelten. In: Pädagogische Welt 4/1993, 193ff.
- Keitel, C. (2003): Schülergesteuertes Lernen – zum Erwerb von Partizipationsfähigkeit durch Unterricht. In: Heyer, P. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Kelle, U./Erzberger, C. (2005): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Kiper, H. (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Opladen.
- Kiper, H. (2003): Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003).
- Kirschner, G. (1999): Lernen heißt sich öffnen. Offenheit in der Schule – Grundschule Bonbaden. In: Haarmann, D./Kalb, P. E. (Hrsg.; 1999).
- Klafki, W. (1975¹⁰): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim u. Basel.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim u. Basel.
- Klammt, A. (2002): Ein Jahr im Schulgarten – Kinder lernen draußen. In: Die Grundschulzeitschrift 160/2002, 54f.
- Klammt, A. (2003): 5 am Tag – Fit fürs Leben. In: Die Grundschulzeitschrift 169/2003, 54ff.
- Klaßen, G. (1996): Lehrerinnen-Alltag. In: Rösner, E. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Klemm, K. u.a. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Reinbek.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Frankfurt, 4.
- Klippert, H. (1995): Methodentraining. Ein Programm zur Förderung des offenen Unterrichts. In: Pädagogik 12/1995, 35ff.
- Klippert, H. (1997): Methoden-Training. Weinheim u. Basel.
- Klippert, H./Müller, F. (2003): Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht. Weinheim u. Basel.
- Klix, F./Spada, H. (1996): Wissenspsychologie. Göttingen.
- Klünenberg, K./Poesthorst, I. (1998): Aus der Arbeit eines SchülerInnenparlaments einer Grundschule. In: Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.; 1998).
- Knauer, S. (1995): Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.; 1995).
- Knauf, T. (2001): Einführung in die Grundschuldidaktik. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Knauf, T./Politzky, S. (2000): Die bewegte Grundschule. Idee und Praxis vom Lernen mit allen Sinnen bis zur Phantasiereise. Hohengehren.
- Koch, J.-J. (1972): Lehrer – Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung. Ulm.
- Koch, K.-H. (1998): Schulbauforschung. In: Grundschule 7-8/1998, 66ff.
- Koch-Priewe, B. (1996): Schulentwicklung durch Frauen. In: Fischer, D. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Köckenberger, H. (2001): Hyperaktiv mit Leib und Seele. Dortmund.
- Koerrenz, R./Lütgert, W.-J. (Hrsg.; 2001): Jena Plan. Über die Schulpädagogik hinaus. Weinheim u. Basel.
- König, E./Bentler, A. (1997): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).
- König, E./Zedler, P. (Hrsg.; 1995a): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim.

- König, E./Zedler, P. (Hrsg.; 1995b): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. II: Methoden. Weinheim.
- Kohlberg, L. (1986): Der „Just Community“ Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F. u.a. (Hrsg.; 1986).
- Konrad, K. (2003): Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Konzept zur Umsetzung. In: Pädagogik 5/2003, 14ff.
- Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.
- Köpke, A./Dressler, F. (1996): Lehren, voneinander zu lernen. In: Rösner, E. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Koschmieder, M. (1996): „Lehrer sein dagegen sehr ...“. In: Rösner, E. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Kowalczyk, W./Ottich, K. (1992): Der Elternabend. Reinbek.
- Kowal, S./O’Connell, D.C. (2005): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Kraimer, K. (1995): Einzelfallstudien. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.; 1995b).
- Kramp, W. (1973): Studien zur Theorie der Schule. München.
- Krause, C. (1999a): Gesundheit – ein neues Schlagwort. In: Grundschule 5/1999, 8f.
- Krause, C. (1999b): „Ich bin okay – mir geht es gut“. In: Grundschule 5/1999, 9ff.
- Krause, C. (1999c): Gefühle erleben und verstehen. In: Grundschule 6/1999, 26f.
- Krebs, H. (1993): Lernzirkel – eine reformpädagogisch beeinflusste Unterrichtsform für eine veränderte Kindheit. In: Krebs, H./Faust-Siehl, G. (Hrsg.; 1993).
- Krebs, H./Faust-Siehl, G. (Hrsg.; 1993): Lernzirkel im Unterricht der Grundschule. Mit zahlreichen praktischen Beispielen verschiedener Autoren. Freiburg.
- Kretschmann, R. (2002): Wie man vorbeugt, wie man sich schützt. Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. In: Pädagogik 7-8/2002, 14ff.
- Krieger, C.G. (1998): Mut zur Freiarbeit. Grundlagen der Schulpädagogik Bd. 9. Hohengehren.
- Krüger, H.-H. (1995): Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, M. (Hrsg.; 1995).
- Krüger, H.-H./Marotzki, M. (Hrsg.; 1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Krumm, V. (1991): Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Roth, L. (Hrsg.; 1991).
- Krummheuer, G. (1997): Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. Weinheim.
- Kuhle, C. (2000): Elternhaus und Schule – ein spannungsreiches Verhältnis. In: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.; 2000).

- Kuhn, Th.W. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. Frankfurt/M.
- Kunert, K. (1992): Lernen im Kollegium. Theorie und Praxis schulinterner Lehrerfortbildung. Bad Heilbrunn.
- Lagig, R./Schillack, G. (Hrsg.; 2000): Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule. Hohengehren.
- Lambrich, H.J. (1995): Kinder und offener Unterricht: Interaktion, Lernen und Selbstbild. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.; 1995).
- Lamnek, S. (1993²): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim.
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim.
- Langefeld, J. (1989): Freiarbeit und Identitätsbildung. In: Pädagogische Rundschau 6/1989, 713ff.
- Längsfeld, V. (1996): Volle Halbtagsgrundschule Wardenburg. In: Die Grundschulzeitschrift 99/1996, 24ff.
- Lankes, E.-M. (1997): Wissen aufbauen und anwenden. In: Grundschule 10/1997, 10ff.
- Laus, M./Schöll, G. (1995): Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Nr. 78. Erlangen-Nürnberg.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Cambridge.
- Lenniger, J. (1995): Entspannung und Konzentration. Frankfurt.
- Lenzen, D. (1976): Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion. In: Haller, H.-D./Lenzen, D. (Hrsg.; 1976).
- Lersch, R. (Hrsg.; 1997²): Aspekte moderner Grundschulpädagogik. Hohengehren.
- Leuzinger-Bohleber, M./Garlichs, A. (1997): Theoriegeleitete Fallstudien im Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).
- Liebau, H. (2004): Freiräume für Schulentwicklung. In: PÄDForum: unterrichten, erziehen 2/2004, 103ff.
- Liegmann, M. (2004): Sozialarbeit in der Grundschule. In: Grundschule 3/2004, 50ff.
- Liepe, J. (1989): Draußen lernen. In: Grundschule 3/1989, 18ff.
- Lippitz, W. (1993): Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim.
- Lippitz, W. (1997): Verschiedene Welten? Über Unterschiede in der Wahrnehmung von Kindern und Erwachsenen. In: „Und Kinder“, Heft 58/1997, 39ff.
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.; 1984): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein.

- Lipowsky, F. (1999): Lernzeit und Konzentration. Grundschul Kinder in offenen Lernsituationen. In: Die Deutsche Schule. 2/1999, 232ff.
- Lipowsky, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Little, J.W. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. In: Teachers College Record, Vol. 91, No. 4.
- Lohmann, K. (Hrsg.; 1995): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Rinteln.
- Lompscher, J. u.a. (Hrsg.; 1997): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Berlin.
- Lorenz, J.H. (2003): Wider die rote Tinte. Wie man aus Fehlern klug wird. In: Praxis Grundschule 2/2003, 13ff.
- Löwisch, D.-J. (2000): Kompetentes Handeln – Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt.
- Lüders, Ch. (1995): Von der teilnehmenden Beobachtung zur ethnographischen Beschreibung – Ein Literaturbericht. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.; 1995b).
- Lüders, Ch. (2005): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Ludwig, H. (1997): Freie Arbeit in der Grundschule im Lichte empirischer Forschungen. In: Lersch, R. (Hrsg.; 1997).
- Lüpkes, J. (2002): Lernen durch Planen. In: Hempel, M. (Hrsg.; 2002a).
- MacDonald, B./Walker, R. (1974): SAFARI-PROJEKT. INNOVATION, EVALUATION, RESEARCH AND THE PROBLEM OF CONTROL. SOME INTERIM PAPERS. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia University Village Norwich NR. 4 7TJ.
- Maindok, H. (1996): Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Interviewtraining, Stand und Perspektiven. Pfaffenweiler.
- Mandel, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1995): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60. LMU München. Institut für pädagogische Psychologie und empirische Pädagogik.
- Markwald, U. (2000): Auf die weiterführende Schule vorbereiten. In: Bauer, R. (Hrsg.; 2000).
- Marxen, I. (1987): Mein Weg zum Wochenplanunterricht. In: Grundschule 3/1987, 50ff.
- Marz, F./Zubke, F. (Hrsg.; 1981): Elternmitwirkung in der Schule. Stuttgart.

- Massing, P. (2002): Demokratietheoretische Grundlagen politischer Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.; 2002).
- Matt, E. (2005): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Maurer-Wengorz, M. (1994): Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens. Frankfurt/M.
- Mayer, W.G. (1993): Der Sachunterricht. Teil 1: Anthropologie und Pädagogik. Heinsberg.
- Mayring, Ph. (1995⁵): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mayring, Ph. (1996³): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- Mayring, Ph. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Meier, R. (1995): Freie Arbeit. In: Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.; 1995).
- Meier, R. (1999): Grundschule als Lebensraum und Lernstätte gestalten. In: Haarmann D./Kalb, P.E. (Hrsg.; 1999).
- Meiers, K. (2002): Wie kann unsere Schule demokratisch werden? In: Grundschule 1/2002, 41ff.
- Melzer, G. (Hrsg.; 1985): Eltern – Schüler – Lehrer. Weinheim.
- Merk, K.P. (2003): Schüler-Partizipation? In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a).
- Merziger, P. (2003): Wie lässt sich das Lernen lehren? In: Pädagogik 4/2003, 57.
- Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).
- Meyer, E./Winkel, R. (Hrsg.; 1991): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren.
- Meyer, H. (1991⁴a): Unterrichtsmethoden. I. Theorieband. Frankfurt/M.
- Meyer, H. (1991⁴b): Unterrichtsmethoden. II. Praxisband. Frankfurt/M.
- Meyer, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: Pädagogik 10/2003, 36ff.
- Meyer, H./Jank, W. (1990): Didaktische Modelle. Grundlegung und Kritik. Oldenburg.
- Meyer-Drawe, K. (1990): Illusionen der Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.
- Miller, R. (1990): Schilf-Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim.
- Miller, R. (1994): Sich in der Grundschule wohlfühlen?! In: Die Grundschulzeitschrift 76/1994, 28ff.

- Millhofer, P. (Hrsg.; 1991a): *Grundschule und Bibliothek – eine vernachlässigte Beziehung*. Frankfurt.
- Millhofer, P. (1991b): *Die Kinder: Was tun sie in der Bibliothek?* In: Millhofer, P. (Hrsg.; 1991a).
- Möller, C. (1999): *Burnout: Erscheinungsformen, Diagnostik, Bedingungsbeziehungen, Prävention*. Vorlesungsskript SS 1999. Universität Gesamthochschule Siegen.
- Möller, K. (2001): *Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule?* In: Roßbach, H.-G./ Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Morawitz, H. (1997): *Probleme der Wochenplan- und Freiarbeit. Analysen und Lösungsansätze*. In: *Pädagogische Welt* 6/1997, 254ff.
- Morehouse, I. (1997): *Broad Heath Community Primary School. Im Dienst ihrer Familien und ihres Gemeinwesens*. In: Göhlich, M. (Hrsg.; 1997a).
- Moser, H. (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. Br.
- Müller, A. (2004a): *Jeder Schritt ist ein Fortschritt. Lernkompetenz oder: der Glaube an die eigenen Fähigkeiten*. In: *Grundschule* 2/2004, 8.
- Müller, A. (2004b): *Integrale Förderung von Lernkompetenz. Generierendes Lernen: Antizipation – Partizipation – Reflexion*. In: *Grundschule* 2/2004, 12ff.
- Müller, A. (2004c): *Der Ausgangspunkt heißt: Ich kann ... Kompetenzraster: Selbstführung und Bewertung zugleich*. In: *Grundschule* 2/2004, 18ff.
- Müller, A./Fuchs, C. (2004): *Der Schlüssel zum Erfolg steckt innen. Autagogik – ein Dreh zum Lernen*. In: *Grundschule* 2/2004, 14ff.
- Müller, B. (1993): *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg.
- Müller, E. (1984): *Hilfe gegen Schulstreß*. Reinbek.
- Müller, H.-J. (2005): *„Wo liegt die Theorie begraben ...?“ Überlegungen zum Theorie-Praxis-(Miss)verständnis*. In: *PÄDForum: unterrichten, erziehen* 2/2005, 113ff.
- Müller, S./Reggel, C. (1997): *Kinder verschönern ihre Schule*. In: *Grundschule* 12/1997, 33ff.
- Müller-Zastrau, A. (2004): *Schule kindgerecht gestalten. Am Beispiel des Schulprofils der Maria Montessori Grundschule Hausen*. In: *PÄDForum: unterrichten, erziehen* 2/2004, 97ff.
- Müller-Bardorff, H. (1997): *Schulräume – kindgemäße Lernwelten?* In: *Grundschule* 12/1997, 28ff.
- Nahrstedt, W. u.a. (2002): *Schüler in Erlebniswelten. Freizeit als neue Bildungszeit?* In: *PÄDForum* 3/2002, 224ff.

- Naujok, N. (2001): Schülerkooperation im Wochenplanunterricht – Theoriebildung auf der Grundlage von Interaktionsanalyse und Komparation. In: Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001).
- Nehles, R. (1981): *Offenheit – Pädagogisches Engagement ohne Theorie?* Frankfurt/M.
- Nehles, R. (1986): *Offenheit*. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.; 1986).
- Neuhaus, E. (1994⁶): *Reform der Grundschule*. Bad Heilbrunn.
- Neuhaus-Siemon, E. (1996): *Reformpädagogik und offener Unterricht*. In: *Grundschule* 6/1996, 19ff.
- Nias, J. (1989a): *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*. London.
- Nias, J. (1989b): *Teaching and the Self*. In: Holly, M. L./McLoughlin, C.S. (Hrsg.; 1989): *Perspectives on Teacher Professional Development*. London.
- Nickel, H./Petzold, M. (1997): *Schule und Familie*. In: Lompscher, J. u.a. (Hrsg.; 1997).
- Niederle, M. (2000): *Kinderängste verstehen*. Freiburg.
- Noll, H. (2002): *Lehren und Lernen in einer kindgerecht vorbereiteten Umgebung*. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Oesterreich, D. (1988): *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim.
- Oelkers, J. (1989): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim u. München.
- Oelkers, J. (1998): *Das Problem der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung*. In: *Grundschule* 2/1998, 17f.
- Oevermann, U. u.a. (1979): *Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften*. In: Soeffner, H.G. (Hrsg.; 1979).
- Oser, F. u.a. (Hrsg.; 1986): *Transformation und Entwicklung*. Frankfurt/M.
- Oser, F./Dick, A./Patry, J.-L. (Eds.; 1992): *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco.
- Osterwalder, F. (2003): *Schatten über der Schule – Schatten über den Lehrenden. Lehrerschelte und ihre historischen Funktionen*. In: *Pädagogik* 3/2003, 30ff.
- Oswald, H. (1997): *Was heißt qualitativ forschen?* In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.; 1997).
- Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a): *Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule*. München, Neuwied.
- Palentien, C./Hurrelmann, K. (2003b): *Schüler-Demokratie – ein Plädoyer für den Beginn längst überfälliger Reformen*. In: Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a).

- Paul, M./Wahl, A. (2002): Der Bunker. Ästhetisches Lernen und Demokratisches Handeln. In: Pädagogik 5/2002, 14ff.
- Pappler, M./Witt, R. (2001): Natur Erlebnis Räume. Seelze.
- Pekrun, R. (1985): Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. In: Unterrichtswissenschaft, Nr. 13.
- Peschel, F. (1995): Offener Unterricht am Ende – oder erst am Anfang? Bericht Nr. 2, Projekt OASE, FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Peschel, F. (2002a): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1. Hohengehren.
- Peschel, F. (2002 b): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2. Hohengehren.
- Peschel, F. (2002c): Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Peschel, F. (2003a): Demokratie lernen im Offenen Unterricht. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Peschel, F. (2003b): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Hohengehren.
- Peschel, F. (2004): Leistung zulassen – Überforderungstests und Eigenproduktion im offenen Unterricht. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004).
- Petillon, H. (1993a): Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim.
- Petillon, H. (1993b): Soziales Lernen in der Grundschule. Frankfurt.
- Piaget, J. (1966²): Psychologie der Intelligenz. Zürich u. Stuttgart.
- Popp, S. (1999²): Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Innsbruck, Wien.
- Popp, W. (1988): Offenheit im Unterricht. Wider die Tendenz zu pädagogischen Monokulturen. In: Grundschule 7/8/1988, 70ff.
- Popp, W. (1999): Nicht an den Halmen ziehen. In: Grundschule 10/1999, 10ff.
- Popp, W. (2002): Lernen durch Staunen und Fragen. In: Hempel, M. (Hrsg.; 2002).
- Posern, H.-G. (1979): Der Lehrer im offenen Unterricht – Fragen der Lehrerrolle. In: Bönsch, M./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a).
- Potthoff, W. (1994): Von der klassischen Reformpädagogik zu heutigen Schulinnovationen. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.; 1994): Freies Arbeiten – Reformpädagogik. Impulse für Erziehung und Unterricht in Regelschulen. Danauwörth.
- Power, F.C./Higgins, A./Kohlberg, L. (1989): Lawrence Kohlberg's approach to moral education. New York: Columbia University.
- Prange, K. (1983): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn.

- Prengel, A. (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.; 1997).
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim u. Basel.
- Preuss-Lausitz, U. (2003): Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Sozialisation – Wie man von Anfang an Demokratie lernen kann. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Prote, I. (2000a): Für eine veränderte Grundschule. Identitätsförderung – soziales Lernen – politisches Lernen. Schwalbach/Ts.
- Prote, I. (2000b): Dimensionen politischen Lernens. In: Grundschule 4/2000, 36ff.
- Prote, I. (2003): Partizipation – Kern des Demokratie-Lernens. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Purmann, E. (1981): Die Umgehungsstraße. In: Burk, K./Claussen, C. (Hrsg.; 1981a).
- Purmann, E. (2003): Rituale in der Grundschule. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Radtko, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen.
- Ramseger, J. (1985²): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Weinheim u. München.
- Ramseger, J. (1987): Neue Argumente für die Öffnung der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 1/1987, 6f.
- Ramseger, J. (1994): Was wird aus der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift 71/1994, 7ff.
- Reeken, D. v. (1998): Kinderrepubliken. In: Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.; 1998).
- Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben. Lehrerkommentar. Hefte 1-8. Zürich.
- Reichen, J. (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg.
- Reichertz, J. (2005): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Reimers, H. (1996): Veränderungen in der Berufsbiographie von Lehrkräften. Eine qualitative Erhebung am Beispiel der Öffnung des Unterrichts in Grund- und Hauptschulen Schleswig-Holsteins. Dissertation. Kiel.
- Reinhardt, B. (2003): Schulalltag – gemeinsam gestalten. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Reinhardt, K. (1991): „Öffnung von Schule“: Aktionismus ohne Theorie? In: Pädagogik 4/1991, 18ff.

- Reinhardt, S. (2003): Demokratie-Lernen in der Schule. In: Palentien, C./ Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a).
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003): Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. In: Pädagogik 5/2003, 10ff.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandel, H. (1996): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.; 1996).
- Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.; 1995³): Offener Unterricht, Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Weinheim.
- Reiß, E./Reiß, G. (1995): Einführung und Weiterentwicklung von Freier Arbeit in der Schule für Lernbehinderte (Förderschule) – Bericht über ein Pilot-Projekt in einer Mittelstufenklasse der Rheinau-Schule in Mannheim. In: Reiß, G./Eberle, G. (Hrsg.; 1995).
- Resnick, L.B./Klopfer, S. (Hrsg.; 1989): Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research. Washington D.C. (ASCD).
- Rheinberg, F./Minsel, B. (1986): Psychologie des Erziehens. In: Weidemann, B./Krapp, A. (Hrsg.; 1986).
- Richter, D. (2000): Politisches Lernen in der Grundschule. In: Grundschule 4/2000, 30ff.
- Richter, J. (1994): Theorien der Schulautonomie. In: Recht der Schule und des Bildungswesens 42/1994, 5ff.
- Risse, E. (1995): Rituale in der Schule: Wahrnehmungen und Überlegungen. In: Pädagogische Führung 6/1995, 9ff.
- Rixius, N. (2001): Öffnung von Schule. In: Döbert, H./Ernst, C. (2001a).
- Röbe, H.J. (1986): Freie Arbeit – eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrags der Grundschule? Frankfurt/M.
- Rode, K. (1999): Ängste von Kindern. In: Grundschule 6/1999, 27.
- Roeder, P.M. (1991): Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In: Bäuerle, S. (Hrsg.; 1991).
- Rohde, C. (1999): Gesundheit von Schulkindern. In: Grundschule 5/1999, 12f.
- Röhner, Ch. u.a. (Hrsg.; 1998): Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel. Hohengehren.
- Röhrs, H. (1991): Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth.
- Rolff, H.-G. (1987): Schubkräfte der Schulreform. In: Braun, E./Wunder, K. (Hrsg.; 1987).
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P. (1985): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim u. Basel.

- Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.; 1992): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 7. Weinheim.
- Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.; 1994): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 8. Weinheim.
- Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.; 1996): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 9. Weinheim.
- Rosenbusch, H.S. (1994): Lehrer und Schulleiter – ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bad Heilbrunn.
- Rosenthal, G./Fischer-Rosenthal, W. (2005): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Rösner, E. u.a. (Hrsg.; 1996): Lehreralltag – Alltagslehrer. Weinheim u. Basel.
- Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K. (Hrsg.; 2001): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 4. Opladen.
- Roth, H. (1967¹⁰): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
- Roth, L. (Hrsg.; 1991): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München.
- Rudow, B. (2002): Das Arbeitsschutzgesetz gilt auch für Lehrkräfte! Verhaltensprävention im Schulbereich. In: Pädagogik 7/8/2002, 36ff.
- Rumpf, H. (1968): Schule gesucht. Braunschweig.
- Rumpf, H. (1976): Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München.
- Sacher, W. (2001³): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn.
- Sacher, W. (2002): Schulische Medienarbeit. In: Apel, H.-J./Sacher, W. (Hrsg.; 2002).
- Saldern, M. v. (1995): Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.; 1995a).
- Saldern, M. v. (1997): Schulleistung in Deutschland – ein Beitrag zur Standortdiskussion. Reihe: Saldern, M. v. (Hrsg.; 1997): Bildungssystem Deutschland – Bd. 1. Münster / New York / München / Berlin.
- Salzmann, C. (1989): Regionales Lernen an Lernstandorten. In: Grundschule 3/1989, 36ff (1. Teil); 5/1989, 48ff (2. Teil).
- Salzmann, C. (1993): Lernorte – Lerntheorie. In: Heckt, D./Sandfuchs, U. (Hrsg.; 1993): Grundschule von A-Z. Braunschweig.
- Sanger, J./Kroath, F. (1998): Der vollkommene Beobachter? Ein Leitfaden zur Beobachtung im Bildungs- und Sozialbereich. Innsbruck, Wien.
- Schaarschmidt, U. (2002): Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Pädagogik 7-8/2002, 8ff.
- Schäfer, M. (2000): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der Grundschule. Hohengehren.

- Schaller, K. (1980): Die kritisch-kommunikative Pädagogik. In: Gudjons, H. u.a. (Hrsg.; 1980).
- Scheefer, H. (1996): Vom Schnupperhasen über den Fitty zum Tausendsassa. In: Rösner, E. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Scheffer, U./Wokittel, H.(1990): Lehrerfortbildung zwischen Persönlichkeitsbildung und Schulentwicklung – Vom pädagogischen Sinn der Fortbildungsebenen. In: Niedersächsisches Landesinstitut 1990, 165ff.
- Scheffler, J. (1971): Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf.
- Scheller, J. (1989): Wir machen unsere Inszenierungen selber (I.). Szenische Interpretationen von Dramentexten. Theorien und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg.
- Schenk, H. (1993): „Grüner Punkt“ und „Krötenkrieg“. Wie Schule auf Wirklichkeit zugreifen kann. In: Grundschulmagazin 7-8/1993, 7ff.
- Schernikau, H. (1996): „Selbstregierung“ von Kindern und Jugendlichen in „Kinderrepubliken“. In: Die Grundschulzeitschrift 100/1996, 54ff.
- Schirp, H. (2003): Schülerdemokratie. In: Palentien, C./ Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a).
- Schittko, K. (1979): Offene Unterrichtsplanung. Zur Planung eines offenen Unterrichts. In: Bönsch, M./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a).
- Schmack, G./Framke, G. (2003): OLIVE. Offenes Lernen in verschiedenen Erfahrungsbereichen. In: PÄDForum: unterrichten, erziehen 5/2003, 283ff.
- Schmid, V. (1997): Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).
- Schmidt, Ch. (1997): „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).
- Schmidt-Wulffen, W. (1979): Theorie und Praxis zur Öffnung von Unterricht: Das Beispiel Erdkunde. In: Bönsch, M./Schittko, K. (Hrsg.; 1979a).
- Schmidtke, H.-P. (1998): Bemposta – ein spanischer Traum. Die spanische „Kinderrepublik“ und ihre Wirklichkeiten. In: Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.; 1998).
- Schmitt, R. (Hrsg.; 1999): Bundesgrundschulkongress 1999. An der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Frankfurt/M.
- Schnebel, S. (1996): Endlich Nachwuchs. In: Rösner, E. u.a. (Hrsg.; 1996).
- Schnotz, W. (1996): Psychologische Aspekte des Wissenserwerbs und der Wissensveränderung. In: Duit, R. (Hrsg.; 1996).
- Scholz, G. (2003): Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule – Wider das Verschwinden der politischen Bildung. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Schönknecht, G. (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim.

- Schönknecht, G./Wichniarz, M. (2003): Mädchen- und Jungenstunden. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Schönwälder, H.-G. (1989): Belastungen im Lehrerberuf. In: Pädagogik 41/1989, 11ff.
- Schratz, M. (Hrsg.; 1993): *Qualitative Voices in Educational Research*. London.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): *Die Lernende Schule*. Weinheim u. Basel.
- Schulz, K. (1995): Elternmitarbeit in der Grundschule. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Universität Köln.
- Schulz, W. (1986): Lernen ... gegen falsche Alternativen. In: Friedrich Jahresheft 1986, 64ff. Seelze.
- Schulz, W. (1989): Offene Fragen beim Offenen Unterricht. In: Grundschule 2/1989, 30ff.
- Schulz, W. (Hrsg.; 1996): *Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen*. Hohengehren
- Schulze, Th. (1985): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.; 1985).
- Schulze, Th. (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.; 1993).
- Schulze, Th. (1995): Das Allgemeine der Bildung und das spezifische der Fächer. In: Lohmann, K. (Hrsg.; 1995).
- Schumacher, E. (2003): Gründe für eine Öffnung des Unterrichts. In: Pädagogik 2/2003, 35ff.
- Schütze, F. (1983) Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 3/1983, 283ff.
- Schwarz, H. (1987): Prinzipien und Formen einer offenen Grundschule. Empfehlungen für die Regelschule. In: Friedrich-Forum Nr. 2, 1987. Seelze.
- Schwarz, H. (1989): Zur Offenheit des Grundschulunterrichts. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.; 1989).
- Schwarz, H. (1994): *Lebens- und Lernort Grundschule: Prinzipien und Formen der Grundschularbeit; Praxisbeispiele; Weiterentwicklungen*. Frankfurt/M.
- Schwind, H.-D. u.a. (1990): *Gewalt in der Bundesrepublik Deutschland – Endgutachten der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt*. Berlin.
- Schybeck, M. (1998): Die Rechte der Kinder als Unterrichtsprojekt an einer Schule für Erziehungshilfe. In: Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.; 1998).
- Sehrbrock, P. (1993): *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M.

- Seitz, O. (2004): Schultüren als Merkmal von Schulentwicklung. In: PÄDForum: unterrichten, erziehen 2/2004, 134.
- Sennlaub, G. (Hrsg.; 1984²): Feuer und Flamme. 99 Vorschläge zu Arbeitsmitteln für Freiarbeit und Wochenplan. Heinsberg.
- Sennlaub, G. (Hrsg.; 1990⁵a): Mit Feuereifer dabei. Praxisberichte über Freie Arbeit und Wochenplan. Heinsberg.
- Sennlaub, G. (1990b): Auf die Reform sind wir stolz. In: Sennlaub, G. (Hrsg.; 1990a).
- Seydel, O. (2003): Streit mit Streitschlichtern. Sieben Einwände gegen die Peer-Mediation und eine Entgegnung. In: Pädagogik 1/2003, 30ff.
- Shulmann, L.S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.; 1991).
- Singer, K. (1998): Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Reinbek.
- Sjölin, A. (1997): Eine Schulzeitung von Kindern für Kinder. In: Grundschule 11/1997, 18ff.
- Soeffner, H.G. (Hrsg.; 1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart.
- Solzbacher, C. (2004): Lernkompetenz fördern – die Schule verändern. In: Grundschule 2/2004, 9ff.
- Sommerfeld, D. (1999): Offener Unterricht und das Dilemma der Leistungsdiskussion. In: Grundschule 3/1999, 54ff.
- Sörensen, B. (2003): Öffnung von Schule – Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen. In: Heyer, P. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Speck-Hamdan, A. (2004): Leistungen und neue Lernkultur. In: Grundschulverband Aktuell 2/2004, 3ff. Frankfurt/M.
- Speigel, F. (1997): Eltern bauen für Kinder. In: Grundschule 12/1997, 41ff.
- Spitta, G. (1988): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Frankfurt/M.
- Spitta, G. (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Frankfurt/M.
- Stähling, R. (1998): Beanspruchungen im Lehrerberuf. Einzelfallstudie und Methodenerprobung. New York, München, Berlin.
- Stähling, R. (2003a): Der Klassenrat – Fortführung reformpädagogischer Praxis. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Stähling, R. (2003b): Viertklässler beobachten Fünftklässler. In: Grundschule 4/2003, 57f.
- Stahl, U. (1995): Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim.

- Steinke, J. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim u. München.
- Steinke, J. (2005): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Stenhouse, L. (1982): Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag. In: Fischer, D. (Hrsg.; 1982).
- Strauss, A.L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.
- Strote, I. (1985): Das Wochenplanbuch für die Grundschule. Heinsberg.
- Struck, P. (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt.
- Stubenrauch, H. (1984): Von der Idee zur Planstelle – Lehrer heute. Köln.
- Stübig, F. (1995): Schulalltag und Lehrerinnenbewußtsein. Das Tagebuch einer Lehrerin und seine Reflexion im Gespräch mit Birke Mersmann. Weinheim u. Basel.
- Tausch, R. (1999): Achtung und Einfühlung. Kompass für didaktische und erzieherische Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik 11/1999, 38ff.
- Terhart, E. (1985): Was bildet in der Lehrerbildung? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 7/1985, 95ff.
- Terhart, E. (1987): Kommunikation im Kollegium. In: Die deutsche Schule 4/1987, 440ff.
- Terhart, E. (Hrsg.; 1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln.
- Terhart, E. (1992): Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik 9/1992, 32ff.
- Terhart, E. (1995): Neue empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. Kurzgutachten für den Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Bochum.
- Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).
- Terhart, E. u.a. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien.
- Tiedtke, B./Böttcher, W. (Hrsg., 1993): Brüche – Dialoge – Utopien: Dokumentation des Bildungspolitischen Kongresses 'Grundsatzdialoge' der GEW vom 25./26. 10. 1993 in Hannover. Wittenschlick/Bonn.

- Tillmann, K.J. (Hrsg.; 1993²): Schultheorien. Hamburg.
- Timmermann, D. (2003): Bildungsökonomisches Abwägen heterogener Argumente zur Schulautonomie. In: Palentien, C./ Hurrelmann, K. (Hrsg.; 2003a).
- Traub, S. (2003): Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis. In: Pädagogik 5/2003, 19ff.
- Treppte, C. (1997): „Bismarck macht Schule.“ Eine Grundschule im Stadtteil. In: Göhlich, M. (Hrsg.; 1997a).
- Tymister, H.J. (2004): Ermutigen statt kritisieren. In: Grundschule 3/2004, 40f.
- Ulich, K. (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag. Weinheim u. Basel.
- Ulich, K. (1991): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, K. (Hrsg.; 1991).
- Ulich, K. (1996): Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen. Beziehungskonflikte. Zufriedenheit. Weinheim u. Basel.
- Ulich, K. u.a. (1985): Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit Arbeitslosen. Weinheim.
- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim u. München.
- Valtin, R./Portmann, R. (Hrsg.; 1995): Gewalt und Aggression: Herausforderung für die Grundschule. Frankfurt/M.
- Van de Ven, B. (2001): Die „brede school“: Ein neues pädagogisches Konzept in den Niederlanden. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.; 2001a).
- Vaupel, D. (1994): Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Schritte zu selbständigem Lernen. Weinheim u. Basel.
- Vaupel, D. (2001): Lernergebnisse im Offenen Unterricht. Beispiel: Wochenplanarbeit. In: Pädagogik 10/2001, 25ff.
- Verwold, S. (1993): Ein Museumsbesuch soll vor allem Spaß machen. Gedanken zur Museumspädagogik. In: Becher, H.R./Bennack, J. (Hrsg.; 1993).
- Vester, F. (1978/Original 1975): Denken, Lernen, Vergessen. München.
- Voigt, J. (1984): Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Weinheim.
- Voigt, J. (1997): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.; 1997).
- Voigt, J. (1998): Widerstände gegen die Öffnung des Mathematikunterrichts. In: Brügelmann, H. u.a. (Hrsg., 1998).
- Wagner, A. (1979): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. In: Einsiedler, W. (Hrsg.; 1979).

- Wagner, G./Schöll, G. (1992): Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten – Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung einer 4. Grundschulklasse. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung Nr. 70. Erlangen-Nürnberg.
- Wagner, H./Winsel, D. (2003): Kinder und Jugendliche übernehmen Verantwortung. In: Pädagogik 1/2003, 12ff.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim.
- Walker, J. (1995): Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt.
- Wallrabenstein, W. (1994⁴): Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek.
- Wallrabenstein, W. (1996): Kindern Raum geben. Auf dem Weg zur Halbtagsgrundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 99/1996, 8ff.
- Wallrabenstein, W. (1998): Sündenbock Offener Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 118/1998, 4.
- Wallrabenstein, W. (2002): Lehrerinnen in der Freiarbeit. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Wallrabenstein, W./Drews, U. (2002): Zur aktuellen Diskussion um Freiarbeit. In: Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.; 2002a).
- Watzlawik, P. (Hrsg.; 1985): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wir wissen, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München.
- Weber, A. (1998): Was ist Werkstattunterricht? Mühlheim/Ruhr.
- Wedekind, H. (2002a): Editorial. In: Die Grundschulzeitschrift 157/2002, 1.
- Wedekind, H. (2002b): Partizipation in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 157/2002, 6ff.
- Wedekind, H. (2003): Demokratisches Handeln lernen – die Moderationsmethode Zukunftswerkstatt. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Wedekind, H./Brückner, H.-R. (1997): Kinderfreundliche Schule – Wir sind dabei. In: Die Grundschulzeitschrift 110/1997 (Material 1-20).
- Wedekind, H. u.a. (2002): Eine Wir-Werkstatt. Für Kinder, die sich auf ihre Stärken besinnen. In: Die Grundschulzeitschrift 157/2002 (Material).
- Wegener-Spöhring, G. (2003): Kinderrechte und Kinderpolitik in der Grundschule. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Weidemann, B./Krapp, A. (Hrsg.; 1986): Pädagogische Psychologie. München, Weinheim.
- Weinert, F.E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft 10/1982, 99ff.

- Weinert, F.E. (1986): Lernen ... gegen die Abwertung des Wissens. In: Friedrich Jahresheft IV 1986, 102ff. Seelze.
- Weinert, F.E. (Hrsg.; 1996a): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie Band 2. Göttingen.
- Weinert, F.E. (1996b): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F.E. (Hrsg.; 1996a).
- Weinert, F.E. (1996c): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1/1996, 1ff.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Z.f.Päd. 42. Jg., 34. Beiheft 1996, 223ff. Weinheim.
- Weitzel, Ch. (2005): GrundschullehrerInnen und ihre Praxis. Eine empirische Studie zur LehrerInnenarbeit und ihrer Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Wellenreuther, M. (2004): Lehren und lernen – aber wie? Hohengehren.
- Wendt, P. (2004): Grundschulen kooperieren – Chancen und Probleme. In: Grundschule 3/2004, 34ff.
- Wenzel, H. (1983): Freiarbeit in der Grundschule – Modelle, Berichte und Beispiele. Bad Heilbrunn.
- Werdermann Maxeiner, M. (1981): Die Wiese – ein Lernort für Großstadtkinder. In: Burk, K./Claussen, C. (Hrsg.; 1981a).
- Widmer, C. (1999): Ich bin Ich. Ein Gesundheitstag. In: Grundschule 5/1999, 16.
- Wiechmann, J. (1994): Die pädagogische Selbsterneuerung von Schulen. Eine Untersuchung der Schulentwicklung in einer Region. Kiel.
- Wiesemann, J. (2003): Wie Kinder in der Schule die Anwendung von Regeln lernen. In: Burk, K. u.a. (Hrsg.; 2003).
- Wildt, M. (2005): Mit Lerntagebüchern die Selbstreflexion fördern. In: Lernchancen 43/2005, 54ff.
- Winkel, R. (1993): Offener oder beweglicher Unterricht? Zur Klärung einer Mißlichkeit. In: Grundschule 2/1993, 42ff.
- Winkler, S. (1996): Professionalisierung. In: Hierdeis, H./Hug, Th. (Hrsg.; 1996).
- Winnig, A. (2003): Eine neue Pausenordnung entsteht. In: Die Grundschulzeitschrift 161/2003, 32ff.
- Winter, F. u.a. (Hrsg.; 2002): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn.
- Winter, F. (2004): Neue Lernkultur – aber Leistungsbewertung von gestern? In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.; 2004).
- Wittmann, E.Ch./Müller, G. (1990): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 1. Vom Einspluseins zum Einmaleins. Stuttgart.

- Wittmann, E.Ch./Müller, G. (1992): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 2. Vom halbschriftlichen zum schriftlichen Rechnen. Stuttgart.
- Wittenbruch, W. (Hrsg.; 1984): Das pädagogische Profil der Grundschule. Heinsberg.
- Wittenbruch, W. (1994): Schulleben. In: Haarmann, D. (Hrsg.; 1994).
- Wolf, E. (1996): Eine Schule übt sich in Demokratie. Die Grundschulzeitschrift 100/1996, 22ff.
- Wolf, W. (1995): Qualitative versus quantitative Forschung. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.; 1995a).
- Wolff, St. (2005): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.; 2005a).
- Wulk, J. (1988): Lehrerbelastung. Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt/M.
- Wünsche, K. (1982): Die Muskeln, die Sinne, die Reden. Medien im pädagogischen Bezug. In: Kamper, D./Wulff, Chr. (Hrsg.; 1982).
- Wüstehube, A.L. (1999): Konflikte nicht unter den Teppich kehren. In: Diepold, S. (Hrsg.; 1999a).
- Zehnpfennig, H./Zehnpfennig, H. (1992): Was ist „Offener Unterricht“? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.; 1992): Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten. Soest.
- Zehnpfennig, H./Zehnpfennig, H. (1995a): Das Arbeitsblatt: Für und Wider. In: Grundschulunterricht 1/1995 (Beiheft), 10f.
- Zehnpfennig, H./Zehnpfennig, H. (1995b): Die „alte“ und die „neue“ Lehrerrolle. In: Grundschulunterricht 5/1995 (Beiheft), 9ff.
- Zeiber, H.J./Zeiber, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim u. München.
- Zeitler, P./Klein, H. (2003): Selbstwertgefühl und soziale Kompetenz. Ansätze alternativer Leistungsmessung an der Hauptschule Weinbergstraße in Neumarkt/Oberpfalz. In: PÄDForum: unterrichten, erziehen 2/2003, 80f.
- Zepf.uni-landau:<http://www.bildungsbarometer.de>
- Ziegenspeck, J.W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Bad Heilbrunn.
- Ziehe, Th. (1991): Zeitvergleiche. Weinheim u. München.
- Ziehe, Th. (2000): Schule im Kontext einer zweiten Moderne. In: Seminar 1/2000, 23ff, herausgegeben vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.
- Zierer, K. (2003): Grundschule als pädagogisch gestalteter Lebensraum. Hohengehren.
- Zimmer, J./Niggemeyer, E. (1986): Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim u. Basel.

- Zimmermann, H. (1994): Freies Arbeiten. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.; 1994): Freies Arbeiten – Reformpädagogik. Impulse für Erziehung und Unterricht in Regelschulen. Danauwörth.
- Zimmermann, R.-K. (1999): „Ich konnte alles vergessen, wenn der Tag schlimm war!“ Entspannungsübungen im Rahmen der Gesundheitsförderung. In: Grundschule 5/1999, 18ff.
- Zinnecker, J. (Hrsg.; 1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim.
- Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäußlichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozess der Zivilisation. In: Behnken, I. (Hrsg.; 1990).
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.; 1995).
- Zinnecker, J. u.a. (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild Opladen.

10. Material

- Basisinformationen zum Forschungsvorhaben 1059
- Fragebogen „Öffnung des Unterrichts“: Definition, Anspruch und Realität (Brügelmann) 1060
- Kritikertext (Brügelmann 1998, 32f) 1062
- Informationen zur Führung eines Wochentagebuchs 1063

Basisinformationen zum Forschungsvorhaben: Offenheit in Schule und Unterricht

Sehr verehrte Kolleginnen,
vorab ein paar Informationen zum Forschungsvorhaben:

Nach meiner Einschätzung – basierend auf eigenen Erfahrungen, einer stattlichen Anzahl von Unterrichtsbeobachtungen an vielen verschiedenen Schulen und einer Beschäftigung mit der nahezu unüberschaubaren Flut von Publikationen zu offenem Unterricht – gibt es weder in den Konzeptionen noch in der Praxis **den** offenen Unterricht, sondern jeweils abhängig von den Bedingungen, Zielen und Vorstellungen der LehrerInnen subjektiv gestaltete Formen. Über Ihre subjektive Gestaltung des Unterrichts sollen durch den Forschungsprozess Erkenntnisse gewonnen und dokumentiert werden.

Essentials:

1. Inhalt/Gegenstand der Studie

- Einsichten in die individuelle Genese, Motivation, Ausgestaltung des offenen Unterrichts;
- Erfahrungen (Erfolge, Probleme etc.) mit Unterricht im Allgemeinen und offenem Unterricht im Besonderen;
- notwendige Kompetenzen der Lehrerinnen
- ...

2. Methoden/Grundsätze der Datenerhebung/-auswertung

- qualitativ-interpretative Forschungstradition;
- nicht über Lehrerinnen, sondern mit Lehrerinnen soll geforscht werden;
- Interviews, Fragebogen, Unterrichtshospitation, Auswertung von Dokumenten etc.;
- vorgesehener zeitlicher Rahmen: Schuljahr 1997/1998
- ...

3. Forschungsethik

- absolute Freiwilligkeit;
- grundsätzliche Anonymität;
- Möglichkeit des jederzeitigen Ausstiegs aus dem Forschungsprozess ohne Begründung;
- Möglichkeit einer schriftlichen Stellungnahme der beteiligten Lehrerinnen nach Abschluss des Forschungsprozesses im Rahmen einer evtl. Publikation;
- ...

4. Form der Dokumentation/Publikation

- wissenschaftliche Forschungsarbeit (Universität Siegen / Betreuung: Prof. Brügelmann);
- Option zu einer Verlagspublikation und Zeitschriftenartikel.

Vielen Dank im Voraus

H. Heintel

FRAGEBOGEN

„Öffnung des Unterrichts“: Definition, Anspruch und Realität

Unter „Öffnung des Unterrichts“ werden in der didaktischen und pädagogischen Diskussion unterschiedliche Prinzipien und Aktivitäten verstanden. Dies führt häufig zu Mißverständnissen oder zu Fehleinschätzungen, z. B. was die tatsächliche Verbreitung offener Unterrichtsformen betrifft.

Mit diesem Fragebogen wollen wir deshalb erkunden, welche Aspekte der Öffnung von Unterricht

– PädagogInnen für ihren eigenen Unterricht besonders wichtig sind,

– in der Praxis schon weitgehend bzw. noch wenig realisiert sind.

Bitte senden Sie diesen Fragebogen zurück an:

Projekt OASE, FB2 der Universität, PF 10 12 40, D-57068 Siegen

Die Auswertung Ihrer Antworten wird veröffentlicht in Heft 105/1997 zum Thema

„Öffnung des Unterrichts – Erste Schritte“.

Herzlichen Dank

Ihr

Hans Brügelmann

- Wir bitten Sie zunächst um *einige statistische Angaben* zur Einordnung Ihrer Antworten
- ◆ Bitte nennen Sie vorweg die Schulart in der Sie unterrichten
(Schulart bitte einkreisen) SKG/GS/So/OS/H/R/Gy
die Jahrgangsstufe Ihrer Klasse:
und die Zahl der SchülerInnen in dieser Klasse:
- ◆ Außerdem bitten wir um eine regionale Zuordnung der Schule : PLZ | _ | _ | _ | _ | _ | _ |
 bis zu 5.000 EinwohnerInnen
 5. - 20.000 EinwohnerInnen
 20. - 50.000 EinwohnerInnen
 50. - 100.000 EinwohnerInnen
 mehr als 100.000 EinwohnerInnen
- ◆ Ihr Alter 20 - 29 30 - 39 40 - 49 50 - 59 60 - 69
- ◆ Ihre Zeit im Beruf : Jahre (ohne Referendariat/praktische Ausbildung)
- ◆ Ich bin LehrerIn LehramtsanwärterIn SchulleiterIn
- Bitte halten Sie zu diesen beiden Fragen Ihre Gedanken vorweg in einigen Stichworten fest:
(ggf. auf Extrablatt ergänzen!)
- ◆ *Ansprüche* der „Offenheit“, die mir für meinen eigenen Unterricht besonders wichtig sind:
- ◆ Gründe für *Abstriche/Schwierigkeiten* bei der Umsetzung dieser Ansprüche im Alltag:

→ Leichter lesbar sind Ihre Eintragungen, wenn Sie im folgenden die Zahlen EINKREISEN!

- „Offenheit“ ist ein mehrdeutiger Begriff – auch in der didaktischen Diskussion.
Wie stark verbinden Sie die folgenden Assoziationen mit dem Stichwort „Öffnung des Unterrichts“?
- | <i>Für mich ist mit diesem Begriff gemeint</i> | <i>weniger</i> | | | | | <i>vor allem</i> | | | | |
|--|----------------|---|---|---|---|------------------|--|--|--|--|
| – Aufmerksamkeit der LehrerIn für die persönlichen Gedanken, Gefühle und Probleme der SchülerInnen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| – Raum im Unterricht für die individuell unterschiedlichen Sacherfahrungen der SchülerInnen in ihrer alltäglichen Lebenswelt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| – Differenzierung von Niveau oder Inhalt der Aufgaben nach den Leistungsunterschieden zwischen den SchülerInnen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| – Herausforderung und Unterstützung der Selbst- und Mitverantwortung von SchülerInnen für ihr eigenes Lernen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| – Einbeziehung außerschulischer Personen, Einrichtungen und Orte in die Arbeit mit den Kindern | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |
| – | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | |

- Die nächste Frage zielt auf Ihre Vorstellungen von einer *angemessenen Mischung* verschiedener *methodischer Formen* im Unterricht:

Unterricht ist gut balanciert, wenn die Kinder von 100 % Unterrichtszeit etwa

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	
									individuell an Pflichtaufgaben eines gemeinsamen Wochenplans arbeiten
									von der LehrerIn individuell zugewiesene Aufgaben bearbeiten
									frei gewählte bzw. selbst erdachte Aufgaben selbständig bearbeiten
									unter Anleitung der LehrerIn als Klasse dieselben Aufgaben bearbeiten
									arbeitsteilig in gemeinsam entwickelten Projekten arbeiten
									...
									...

- Im nächsten Schritt sollen Sie *konkrete Merkmale* des Unterrichts in zweierlei Hinsicht einschätzen:

- ◆ Wie *wichtig* ist ein bestimmtes Merkmal für *Ihr Konzept* von Grundschulunterricht? („Soll“)

- ◆ In welchem *Umfang* wird dieses Merkmal gegenwärtig von Ihnen schon realisiert? („Ist“)

Im Folgenden bitten wir Sie deshalb, bei jedem Merkmal die Intensität durch Einkreisen der zutreffenden Zahl zu markieren

1	=	gar nicht	(wichtig/realisiert)
2	=	in jedem <i>Monat</i> mindestens einmal	(wichtig/realisiert)
3	=	mindestens in jeder <i>Woche</i>	(wichtig/realisiert)
4	=	mindestens an jedem <i>Tag</i>	(wichtig/realisiert)
5	=	in jeder <i>Stunde</i>	(wichtig/realisiert)
		sowohl für <i>Soll</i> („finde ich wichtig“)	
		als auch für <i>Ist</i> („realisiere ich schon“)	

Die Kinder können in meinem Unterricht

	<i>Soll</i>	<i>Ist</i>
- zwischen verschieden schwierigen Aufgaben wählen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- ungewöhnliche Lösungswege entwickeln und probieren	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Orte/Sachverhalte außerhalb der Schule erkunden	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- sich auch an mich als Person (nicht nur als LehrerIn) wenden	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- das Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- nebeneinander an verschiedenen Aufgaben arbeiten	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mitbestimmen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- zu einer formalen Vorgabe selbst Aufgaben entwickeln	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- entscheiden, wann sie einzelne Aufgaben bearbeiten	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- ihre Gruppe/PartnerInnen selbst wählen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- sich an der Festlegung von Klassenregeln beteiligen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- auf Materialien, Spiele, ... frei zugreifen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- eigene Fragen/ Informationen in den Unterricht einbringen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- aus alternativen Übungsformen selbst auswählen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- nach Erledigung der Pflichtaufgaben frei tätig sein	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- auf einen verwertbaren Gegenstand hinarbeiten	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Gegenstände von außerhalb in den Unterricht einbringen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- die Lösung ihrer Aufgaben am Material selbst kontrollieren	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Verantwortung für Hilfe bei bestimmten Aufgaben übernehmen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- den Inhalt von Aufgaben (z. B. Texten) selbst bestimmen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Gegenstände/ihre Eigenschaften selbsttätig untersuchen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- in der Schule individuelle Vorhaben frei entwickeln	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Sachfragen mit anderen/in der Klasse selbstständig klären	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Aufgaben je nach Entwicklungsstand zugewiesen bekommen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- sich selbst Aufgaben für andere Kinder ausdenken	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten übernehmen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
- Erfahrungen „mit allen Sinnen“ machen	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Ihre Meinung ist gefragt!

Kritiker von offenem Unterricht behaupten bzw. unterstellen¹:

1. LehrerInnen entwickelten – gestützt durch neue Richtlinien bzw. durch die Aus- bzw. Fortbildung – *einseitige Unterrichtskonzeptionen*. In ihnen dominiere die individuelle Freiheit der Kinder und die notwendige inhaltliche und methodische Strukturierung durch die LehrerInnen werde vernachlässigt. Das „Pendel“ müsse wieder zurückschwingen.
2. Diese „einseitigen“ Konzeptionen seien in solcher Breite und derart *nachhaltig im Schulalltag umgesetzt*, dass sie für eine beobachtbare (oder unterstellte) Veränderung des Niveaus schulischen Lernens und seiner Erträge verantwortlich zu machen seien.
3. Kontrollierte Wirkungsstudien hätten gezeigt, dass offener Unterricht zu schlechteren Fachleistungen und anderen *ungünstigen Effekten* in der Entwicklung von SchülerInnen führe.

Geben Sie bitte eine Stellungnahme zu diesen Aussagen ab.

Vielen Dank im Voraus
H. Heinzel

¹ In: Brügelmann (1998, 32f).

Informationen zur Führung eines 'Wochentagebuchs'.

Sehr verehrte Kolleginnen,

heute habe ich noch einmal ein besonderes Anliegen: das Führen eines Wochentagebuchs. Ich möchte Euch bitten, eine Woche lang (November oder Anfang Dezember) nach Möglichkeit alle berufsbezogenen Tätigkeiten, alle positiven Erfahrungen, alle Probleme etc. des Schul-/Berufsalltags (sowohl vormittags als auch nachmittags) stichwortartig festzuhalten.

Wichtig dabei sind die Tätigkeiten selbst, beteiligte Personen, der Zeitpunkt, die Materialien etc. Im Vordergrund der Studie steht zwar der offene Unterricht, für eine adäquate Einschätzung sind aber auch alle übrigen Tätigkeiten (etwa auch für lehrerinnenzentrierten Unterricht) wichtig.

Hier einige Beispiele:

- Dienstag (3. 11. 98/16.30-17.15): Vorbereitung (Auswahl/Ausschnitt) einer Schablone für das Basteln einer Laterne im Kunstunterricht (Vorlage aus dem Buch ...). 17.15 ...
- Mittwoch 3. Stunde: Wir basteln eine Laterne in Stationsarbeit; in der Pause vorher ca. 15 Min. die Stationen in der Klasse vorbereitet, sieben (freiwillige) Schüler erledigen das fast völlig alleine.
- Donnerstag 20.30 Uhr: Anruf einer Mutter ...

Vielen Dank im Voraus

H. Heinzel