



MASTERARBEIT

**zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe**

**Selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen
durch offene Unterrichtsformen
„Wie offen ist der Unterricht wirklich?“**

vorgelegt von

Simone Kobelbauer, BEd.

Betreuung

Dr. Dipl. Päd. Harald Reibnegger, MEd.

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer

01591636

Wortanzahl

21723

Linz, 23. Mai 2022

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Themenbereich des selbstständigen und selbstgesteuerten Lernens in der Volksschule. Aufgrund der immer stärkeren Heterogenität in den Schulklassen bedarf es einer neuen Lernkultur, in welcher differenziert und eigenverantwortlich gelernt werden kann.

Offene Unterrichtsformen wie die Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektarbeit sowie das Stationenlernen haben Potenzial auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler/-innen einzugehen und ihnen ein abwechslungsreiches und vor allem zielführendes Lernen zu ermöglichen. Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie offen die genannten offenen Unterrichtsformen tatsächlich sind.

Durch eine qualitative Forschung, welche anhand von Leitfadeninterviews mit fünf oberösterreichischen Lehrpersonen durchgeführt worden ist, wurden ihre persönlichen Beweggründe für das Durchführen des offenen Unterrichts erfragt. Sie beschrieben auch, wie sie die offenen Unterrichtsphasen gestalten und beurteilten ihren Unterricht nach den fünf Dimensionen des offenen Unterrichts nach Falco Peschel.

Die Auswertung der Ergebnisse zeigte, dass Lehrpersonen auf offene Unterrichtsformen zurückgreifen, weil sie den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden möchten. Vor allem die Lehrerinnen von jahrgangsgemischten Klassen gaben an, dass sie sich gar nicht vorstellen könnten im Gleichschritt zu unterrichten. Durch die offenen Unterrichtsformen können sie besser auf Stärken und Schwächen ihrer Schüler/-innen eingehen, sie weiter fördern und auch fordern. Bei der Selbsteinschätzung haben sich alle befragten Personen bei der organisatorischen sowie bei der persönlichen Dimension am höchsten eingeschätzt, was sich auch mit den Er-

gebnissen der Literaturrecherche deckt. Bei der inhaltlichen sowie methodischen Dimension wurde sich am geringsten eingeschätzt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Lehrpersonen zu wenig Erfahrungen oder auch Wissen haben, wie sie noch geöffneter unterrichten könnten. Eine Implikation für die Lehreraus- bzw. auch Fortbildung könnte ein breiteres Angebot an Fortbildungen oder regelmäßigen Hospitationen in anderen Schulen sein, welche ein durchgängiges freies und offenes Schulkonzept verfolgen.

Abstract

The master's thesis deals with the topic of independent and self-directed learning in elementary schools. Due to the increasing heterogeneity in the school classes, a new learning culture is required in which learning can be differentiated and independently.

Open forms of teaching such as weekly plan work, free work, project work and station learning have the potential to respond to the individual needs of the individual pupils and to enable them to learn in a varied and, above all, goal-oriented way. The aim of this work is to find out how open the mentioned open forms of teaching really are.

Through qualitative research, which was carried out using guideline interviews with five Upper Austrian teachers, their personal motives for conducting the open lessons were asked. They also described how they organize the open teaching phases and they assessed their teaching according to Falco Peschel's five dimensions of open teaching.

The evaluation of the results showed that teachers use open forms of teaching because they want to do justice to the different needs of the children.

Above all, the teachers of mixed-year classes stated that they could not imagine teaching in step. Due to the open forms of teaching, they can respond better to the strengths and weaknesses of their students and continue to support and challenge them. In the self-assessment, all interviewees rated themselves the highest in terms of organizational and personal dimensions, which also corresponds to the results of the literature research. In terms of content and methodology, the assessment was the lowest. This could be related to the fact that teachers have too little experience or knowledge of how to teach more openly. An implication for teacher training and further education could therefore be a broader range of further training courses or regular internships in other schools that pursue a consistent free and open school concept.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	7
2. THEORETISCHER HINTERGRUND	10
2.1. Selbstständiges Lernen	10
2.1.1. Selbstständigkeit	10
2.1.2. Selbsttätigkeit.....	12
2.1.3. Selbststeuerung	13
2.2. Selbstgesteuertes Lernen	14
2.2.1. Ursprung von selbstgesteuertem Lernen	16
2.2.2. Pädagogische Bedeutsamkeit von selbstgesteuertem Lernen	17
2.2.3. Begründungen von selbstgesteuertem Lernen.....	20
2.2.4. Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen	22
2.3. Offener Unterricht	28
2.3.1. Dimensionen von offenen Unterricht	32
2.3.2. Offene Unterrichtsformen	35
2.3.3. Wochenplanarbeit	35
2.3.4. Freiarbeit	41
2.3.5. Stationsarbeit	44
2.3.6. Projektarbeit	47
3. SPEZIFISCHE FORSCHUNGSFRAGEN	53
4. METHODEN	54
4.1. Untersuchungsdesign	54

4.2. Datenerhebungsmethode.....	55
4.3. Durchführung und Stichprobe	56
4.4. Datenanalyse	59
5. RESULTATE	61
6. DISKUSSION	77
7. LITERATURVERZEICHNIS	88
8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	94
9. ANHANG.....	95

1. EINLEITUNG

80% des Unterrichtsgeschehens besteht aus angeleitetem Lernen (Konrad & Traub, 2018, S. 13). Um verschiedene Kompetenzen zu erwerben ist das angeleitete Lernen wichtig, es soll aber nur ein Bestandteil der Unterrichtsmethoden sein. Der andere Bestandteil ist das selbstgesteuerte Lernen, welcher aber zurzeit in der Praxis noch eher im Hintergrund zu finden ist. Pädagogische und didaktische Strömungen bemühen sich aber sehr diesem Ungleichgewicht entgegen zu wirken.

Kennzeichnend für die gegenwärtige Lernkultur an Österreichs Schulen ist dagegen etwas anderes, nämlich das weiterhin gedankenlose Pauken und Reproduzieren des Lehrstoffes durch die Schüler/-innen. Die Lehrkräfte arbeiten in der Regel viel zu viel und die Schüler/-innen zu wenig. Lehrende planen, strukturieren, organisieren, kontrollieren, referieren, lösen Probleme – sie machen vieles von dem, was eigentlich Aufgaben der Kinder wären. Folglich entstehen bei vielen Schülerinnen/Schülern Gedankenlosigkeit, Oberflächlichkeit sowie Bequemlichkeit.

Die Ergebnisse der letzten PISA Studie machten deutlich, dass unsere Schüler/-innen angehalten werden müssen, Fachwissen anzuwenden, Probleme zu lösen und Lernstoff durchdacht zu erschließen. Das reine Nachproduzieren von Fachwissen genügt nicht mehr, sondern vielmehr kommt es vor allem und verstärkt darauf an, die Schüler/-innen zum selbstständigen Denken, Handeln und Problemlösen zu befähigen (Müller, 2010, S. 7).

Die Wichtigkeit dieses Themenbereichs wird zusätzlich durch gesellschaftliche Veränderungen verdeutlicht. Aufgrund von Pluralisierungen, Enttraditionalisierung und Individualisierung von vielen gesellschaftlichen Wertstrukturierungen kommt es immer häufiger zu Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit (Konrad, 2008, S. 11).

Lehren und Lernen befindet sich im Umbruch. Lehrpersonen stehen regelmäßig vor der Herausforderung mit der Heterogenität in ihren Klassen umzugehen. Eine ständige Differenzierung wird von mehreren Seiten fast schon vorausgesetzt, damit möglichst jedes Kind einen positiven Lernerfolg erzielt. Ohne eine Öffnung des Unterrichts, einer Umgestaltung des Unterrichtsvormittags sowie ohne Förderung der Selbstständigkeit wird dies heutzutage kaum noch möglich sein (Bohl & Kucharz, 2013, S. 9).

Offene Unterrichtsformen, wie zum Beispiel die Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektarbeit oder das Stationenlernen, sind in diesem Zusammenhang eine gute Alternative den Schüler/-innen eine gewisse Freiheit zu bieten, in der sie über viele Punkte der Lerngestaltung mitentscheiden dürfen und ihnen damit ein Lernen auf ihrem aktuellen, individuellen Lernniveau ermöglichen.

In diesem Zusammenhang ist es das Ziel dieser Arbeit eine Antwort auf folgende Forschungsfrage zu erhalten:

„Wie offen ist der offene Unterricht wirklich?“

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden im ersten Teil dieser Arbeit Begriffe wie Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit sowie Selbststeuerung beschrieben. Danach folgt ein Abschnitt, bei dem das selbstgesteuerte Lernen genauer erläutert wird. Hierzu wird der Ursprung des selbstgesteuerten Lernens näher betrachtet sowie Gründe, die für selbstgesteuertes Lernen sprechen, aufgezeigt. Anschließend werden Voraussetzungen genannt, welche benötigt werden, um selbstgesteuert lernen zu können. Der nächste Teil beschäftigt sich rund um den offenen Unterricht, welcher sehr eng mit dem selbstgesteuerten Lernen zusammenhängt. Hierzu werden zuerst Beschreibungen und Ansätze von verschiedenen Autoren gegenübergestellt und miteinander verglichen. Danach werden die fünf Dimensionen nach Falco Peschel angeführt. Damit die zentrale Frage „Wie offen ist der offene

Unterricht wirklich“ beantwortet werden kann, werden insgesamt vier unterschiedliche offene Unterrichtsformen genauer beschrieben.

Nachdem die zentralen theoretischen Erkenntnisse zusammengefasst wurden folgt im zweiten Teil dieser Arbeit ein Überblick über die verwendeten Methoden der empirischen Forschung. Dabei wird unter anderem das Forschungsdesign vorgestellt sowie die Stichprobe näher beschrieben. Die Erläuterungen der Erkenntnisse nehmen dabei ebenfalls einen großen Teil dieses Abschnittes ein.

Letztendlich schließt diese Arbeit mit der Diskussion, bei der die zentralen Ergebnisse sowie Antworten auf den Punkt gebracht werden. Es wird auch auf Implikationen, Limitationen sowie auf offene Fragen hingewiesen.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND

In den nachstehenden Kapiteln wird der theoretische Hintergrund mithilfe von einschlägiger Fachliteratur genauer untersucht. Zuerst werden forschungsrelevante Begriffe definiert. Anschließend folgt ein Einblick in das selbstgesteuerte Lernen, dabei wird unter anderem auf die pädagogische Bedeutsamkeit und auf die Voraussetzungen eingegangen. Im Fokus des dritten, größeren Kapitels steht der offene Unterricht. Hierbei wird eine mögliche Definition des offenen Unterrichts diskutiert sowie die Dimensionen nach Falco Peschel (Peschel, 2006b) vorgestellt. Auf der Grundlage dieser Dimensionen werden insgesamt vier unterschiedliche Formen des offenen Unterrichts näher beleuchtet, da sie im Anschluss für die Beantwortung der Forschungsfrage essenziell sind.

2.1. Selbstständiges Lernen

Das selbstständige Lernen steht im Vordergrund dieser Arbeit, deshalb ist es notwendig, über die dafür relevanten Begrifflichkeiten Bescheid zu wissen, damit die Zusammenhänge innerhalb dieses Themengebietes verständlich werden. Bevor selbstständiges Lernen genauer erläutert werden kann, müssen zusammenhängende Begriffe wie Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit sowie die Selbststeuerung genau beschrieben werden.

2.1.1. Selbstständigkeit

Den Begriff „Selbstständigkeit“ hören wir oft in alltäglichen Gesprächen. Aufgrund seiner mangelnden semantischen Eindeutigkeit wird die Bedeutung des Begriffes häufig unterschiedlich interpretiert, weshalb es auch schwierig ist, eine eindeutige Definition für diesen abstrakten Begriff zu finden. Das Wort Selbstständigkeit wird in vielen verschiedenen Bereichen eingesetzt.

Im räumlichen Zusammenhang bedeutet Selbstständigkeit einen eigenständigen Haushalt zu führen. Philosophisch betrachtet, verbindet man Selbstständigkeit mit der Emanzipation und dem Loslassen von Abhängigkeiten. Die rechtliche Selbstständigkeit wird hingegen mit dem Mündigwerden verglichen (Vettiger & Kobel & Kummer, 1979, S. 70).

Der Mensch kommt völlig hilflos und abhängig auf die Welt. Damit er sich im späteren Leben als mündige Person zurechtfinden kann, bedarf es einem langen Prozess, der ihn auf ein möglichst selbstständiges und unabhängiges Leben vorbereitet. Die Erziehung zur Selbstständigkeit ist daher ein essenzielles Erziehungsziel. Anders ausgedrückt kann gesagt werden, dass die Selbstständigkeit zu einem Kriterium für die Lebenstauglichkeit des Menschen geworden ist (Vettiger, Kobel & Kummer, 1979, S. 172).

Seit mehr als 30 Jahren wird vom EMNID-Institut eine Studie durchgeführt mit der Frage, auf welche Eigenschaften die Kindererziehung hinzielen soll. Die Ergebnisse verdeutlichen sehr stark die Forderung nach mehr Selbstständigkeit. Bis 1978 waren Charaktereigenschaften wie „Ordnungsliebe“ und „Fleiß“ ganz weit vorne. In den letzten 20 Jahren wurden „Selbstständigkeit“ und „freier Wille“ häufiger genannt (Müller, 2010, S. 10f.).

Die Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Arbeiten bereitet den Menschen auf die Zukunft vor. Unsere Gesellschaft erlebt einen ständigen Wandel, darum ist es umso wichtiger, sich eigenständig Wissen anzueignen und es auch anwenden und verwerten zu können (Geppert & Preuß, 1980, S. 17).

Die Erziehung zur Selbstständigkeit setzt sich in der Schule fort. Die Schule wird zur Arbeitsschule und die selbstständige Tätigkeit der Schüler/-innen steht im Mittelpunkt (Geppert & Preuß, 1980, S. 17ff.). In der Schule muss es verschiedene Lernarrangements geben, um selbstständig lernen zu kön-

nen. Angebote im inhaltlich-fachlichen Bereich, im methodisch-strategischen Bereich, im sozial kommunikativen Bereich sowie im persönlichen Bereich sollen daher zur Verfügung stehen. Selbstständigkeit in der Schule setzt sich also aus den Komponenten Fach-, Methoden-, Sozial- als auch Selbstkompetenz zusammen. Dabei dürfen die Schüler/-innen nicht als Objekte, sondern als Subjekte betrachtet werden (Grunder & Bohl, 2001, S. 28).

2.1.2. Selbsttätigkeit

Ein weiterer Begriff rund um das selbstgesteuerte Lernen ist die Selbsttätigkeit. Ausdrücke wie „forschendes und entdeckendes Lernen“, „praktisches Lernen“ sowie „handelndes Lernen“ zählen zu den Unterkategorien vom selbsttätigen Lernen.

Konrad und Traub (2018, S. 4) verstehen unter dem Terminus Selbsttätigkeit, dass Schüler/-innen aktiv und konstruktiv im Unterricht handeln. Ramseger schließt sich dieser Ansicht an und fügt dem noch hinzu, dass die Kinder den Zugang zum selbsttätigen Lernen in Bildungseinrichtungen ermöglicht bekommen müssen, damit sie auch in einem gewissen Ausmaß mündig werden, denn Lernen bedeutet auch Handeln. Wenn die Kinder die Möglichkeit zum selbsttätigen Lernen erhalten, dann bekommen sie auch Möglichkeiten zum Sammeln von Erfahrungen, aus denen sie neue Erkenntnisse erlangen (Ramseger, 1987, S. 20). Ein weiterer Vertreter des offenen Unterrichts, Falco Peschel, schreibt, die Selbsttätigkeit sei eng mit der Selbstständigkeit und der Selbstbestimmung verknüpft, denn in allen drei Bereichen stünde die Übernahme der Eigenverantwortung im Mittelpunkt (Peschel, 2006, S. 43).

Laut einer Untersuchung über die Behaltensleistung von Gelerntem, merkt man sich 5% von dem was man mündlich überliefert bekommt, 30% von

dem, was man vorgezeigt bekommt und 90% von dem, was unmittelbar selbsttätig ausprobiert und praktisch umgesetzt wird (Thal & Vormdohre, 2006, S. 10).

Damit Kinder im Unterricht selbsttätig werden können, braucht es zum einen Lernsettings, die es zulassen eigene Erfahrungen zu machen, und zum anderen die Herstellung eines Bezugs zur kindlichen Erfahrungswelt. Der Lerngegenstand muss unmittelbar aus dem Interessensfeld des Lernenden sein (Giese, 2010, S. 74f).

Der bekannte Reformpädagoge Hugo Gaudig ernannte die Schule zur „Arbeitsschule“, denn laut ihm steht das Kind mit seiner selbstständigen Tätigkeit im Mittelpunkt. Er forderte die Selbsttätigkeit in vielen Bereichen des schulischen Lernens, wie zum Beispiel beim Ordnen des Arbeitsvorgangs oder beim Treffen von eigenen Entscheidungen. Um das selbsttätige Lernen zu gewährleisten, bedarf es keiner Fremdeinwirkung (Peschel, 2006, S. 6ff.).

2.1.3. Selbststeuerung

Der Begriff Selbststeuerung besteht sich aus zwei Teilen zusammen – dem „Selbst“ und der „Steuerung“. Jedes Individuum entwickelt ein Selbst. Unsere Persönlichkeit setzt sich aus den verschiedensten Facetten, die unser Selbst ausmachen, zusammen. Laut Konrad und Traub (2018, S. 2ff.) lenkt unser Selbst viele verschiedene Handlungsvorgänge und reguliert diese auch. Ein Großteil von unserem Selbst handelt aber unbewusst. Die Steuerung lässt sich als Einstellung, Erhaltung oder Veränderung von Zuständen definieren. Allerdings findet bei der Steuerung keine Rückkoppelung statt. Der Duden (2007) weist für den Begriff „steuern“ Synonyme wie „eine bestimmte Richtung einschlagen“ oder „für einen bestimmten Ablauf sorgen“ auf.

Um die Selbststeuerung nicht mit der Selbstregulation zu verwechseln, sind folgende Aspekte von Bedeutung. Bei der Selbststeuerung können die eingelangten Informationen nur in eine Richtung fließen – bei der Selbstregulation hingegen in beide Richtungen (Peschel, 2006, S. 11).

Wird nun die Selbststeuerung in Verbindung mit Lernen gebracht, kann das selbstgesteuerte Lernen als eine Art Organisationsentwicklungskonzept angesehen werden. Mit diesem Unterrichtsprinzip sollen die Schüler/-innen auf das lebenslange Lernen vorbereitet werden (Deitering, 1995, S. 30).

2.2. Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen wird in der Bildungsbranche immer öfter diskutiert. Schon vor langer Zeit stellte man sich die Frage, welche Lernmethoden und Lerntechniken die richtigen und vor allem die gewinnbringendsten für unsere Kinder und Jugendlichen sind, beziehungsweise welche Methoden und Techniken vermittelt werden (sollten), damit sich Kinder mehr für ihr eigenes Lernen verantwortlich fühlen. Seit den 1980ern gibt es dazu fortlaufend Forschungen und zahlreiche Literatur (Konrad, 2008, S. 11).

Selbstgesteuertes Lernen wurde Mitte der Neunzigerjahre aus dem Amerikanischen übernommen. Dort spricht man von „self-directed learning“ oder auch von „self-guided learning“ (Siebert, 2016, S. 26). Konrad und Wosnitza schreiben, dass es für das Lernkonzept des selbstgesteuerten Unterrichts keine einheitliche Begriffserklärung gibt. Selbststeuerung wird als ein relativer Begriff wahrgenommen, denn es gibt viele verschiedene Ausprägungen und Richtungen von selbstgesteuertem Lernen (Siebert, 2016, S. 28).

Selbstgesteuertes Lernen ist ein komplexer Lernprozess, bei dem das Lernen gelernt wird. Im Vordergrund stehen auf jeden Fall das Mitspracherecht

der Schüler/-innen sowie eine gewisse Entscheidungsfreiheit. Die Lernenden können selbst ihren Lernprozess gestalten, indem sie entscheiden, zu welchem Zeitpunkt sie sich mit welchem Lerninhalt auf welche Art und Weise auseinandersetzen. Oft besteht noch die Wahlmöglichkeit bezüglich des Ortes und der Sozialform (Weinert, 1982, S. 102ff.).

Selbstgesteuertes Lernen spiegelt sich am ehesten in offenen Lernformen wie Wochenplanarbeit oder Stationenlernen wieder. Das Ziel von selbstgesteuertem Lernen ist es, Alltagslernen mit handelndem Lernen miteinander in Verbindung zu bringen (Weinert, 1982, S. 102ff).

Vom selbstgesteuertem Lernen kann dann gesprochen werden, wenn die Verantwortung für den Lernerfolg beim Lernenden liegt. Sein/Ihr Lernverhalten wird nicht fremdbestimmt, sondern er selbst ist für die Aufnahme und Verarbeitung von den Lerninhalten verantwortlich (Konrad, 2008, S. 16). Der Lernende schlüpft also in die Rolle des Wissenssammlers und verarbeitet die neuen Inhalte selbstständig. Hierbei wird mit selbstständig ausgedrückt, dass sich selbst Ziele gesetzt werden, die für die passenden Lernmaterialien und – methoden verwendet werden können. Selbstgesteuertes Lernen passiert dann, wenn die Schüler/-innen eine Wahlmöglichkeit bekommen. Schüler/-innen sind keine passiven Informationsträger/-innen, sondern Schüler/-innen, die aktiv und konstruktiv neues Wissen erlernen und anwenden. Durch die selbstständige Anwendung von Gelerntem auf der Basis von eigenen Interessen und dem eigenen Vorwissen gelingt es selbstgesteuert zu lernen (Konrad, 2008, S. 40f).

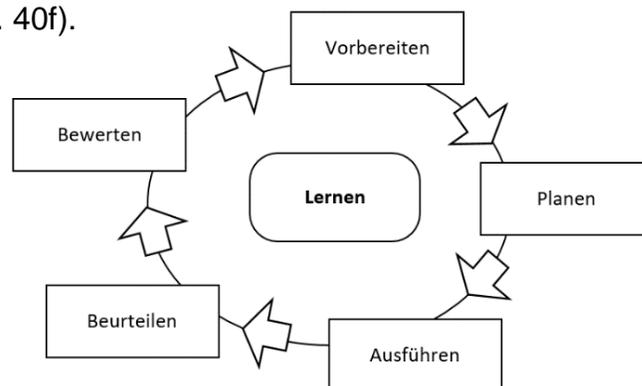


Abbildung 1: Phasen des selbstgesteuerten Lernens (Konrad, 2008, S. 194)

2.2.1. Ursprung von selbstgesteuertem Lernen

Selbstgesteuertes Lernen ist kein neuer Trend der aktuellen Pädagogik. Die Forderung nach selbstgesteuertem und selbstständigem Lernen gibt es schon lange. Bereits seit Ende der 70er Jahre wird immer öfter von einer „Pädagogik die vom Kinde ausgeht“ gesprochen (Konrad und Traub, 2018, S. 1ff.).

Für Célestin Freinet mit dem Klassenrat, Peter Petersen mit der Wochenplanarbeit sowie für Maria Montessori mit der freien Wahl der Arbeit, stand das Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten im Mittelpunkt. Diese drei großen Vertreter/-innen wandten sich der herkömmlichen Pädagogik ab und überlegten sich Konzepte für einen Unterricht, der handlungsorientiert ist und auf den Interessen und Stärken der Schüler/-innen aufbaut (Knauf, 2001, S. 107).

Comenius, ein bekannter Vertreter der systematischen Pädagogik, stellte schon früh die Forderung nach mehr „selbst tun“ in den Raum. Auf ihm beruht die These, dass der Mensch über eine Fähigkeit verfügt, die zum selbstständigen Handeln aufruft (Konrad, 2008, S.35) Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand das selbsttätige Handeln und das eigenständige Lösen von Problemen im Mittelpunkt. Lernen wurde als konstruktiver Prozess erkannt.

Für den berühmten deutschen Reformpädagogen Hugo Gaudig (1860-1923) stand die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit im Vordergrund. Durch sein didaktisches Prinzip, sollten sich die Kinder durch ihre Selbsttätigkeit Wissen aneignen und somit ihre Persönlichkeit selbst entwickeln (Traub, 2000, S. 82).

Die amerikanische Reformpädagogin Helen Parkhurst teilt Gaudigs Gedanken an. Für sie stellt zudem noch die Entscheidungsfreiheit über Bearbeitungszeit, Lernort sowie über die Sozialform ein Fundament für die Selbststeuerung dar.

Bei einem Blick in die Vergangenheit, findet man weitere Reformator/-innen, die versucht haben, Lernen und Schule zu reformieren. Aurelius Augustinus setzte sich für freies und selbstständiges Lernen ein. Diesem Standpunkt hat sich auch Erasmus von Rotterdam angeschlossen (Bohl, 2000, S. 127).

2.2.2. Pädagogische Bedeutsamkeit von selbstgesteuertem Lernen

Aufgrund von zahlreichen Veränderungen in unserer Gesellschaft bekommt das selbstständige Lernen einen ganz neuen Stellenwert. Durch die Enttraditionalisierung und die stetig wachsende Individualisierung im Bereich der Lebenslaufplanung entstehen Unsicherheiten und eine Art Orientierungslosigkeit bei vielen Menschen. Deshalb ist es so wichtig, dass sich Schulen dringend die Frage stellen, wie sie es schaffen können, Schüler/-innen zu motivieren und vor allem auch Selbstverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (Konrad, 2008, S.11). In diesem Kapitel wird näher auf die Veränderungen in den verschiedenen Bereichen der kindlichen Lebenswelt eingegangen und über die pädagogische Bedeutsamkeit von selbstständigem Lernen diskutiert.

Gudjons (2008, S.12) schreibt in seinem Buch, dass vor allem ab dem Jahr 1945 ein starker Wandel der Lebensbedingungen und somit der Handlungsspielräume in folgenden Bereichen aufgetreten ist:

- Im demographischen Bereich
- In der gegenständlichen Ausstattung der Kindheit
- Im Raumerleben
- Im Umgang mit digitalen Medien

Der demographische Bereich

Das klassische Familienbild von früher, bei dem Mutter, Vater und Kind als Kernfamilie gezählt haben, wurde in den letzten Jahren immer mehr von modernen Familienzusammensetzungen abgelöst. Heutzutage trifft man auf alleinerziehende Mütter oder Väter, Wohngemeinschaften und Tagesmütter. Da sich die Berufe der Eltern immer mehr vom häuslichen Rahmen nach außen verlagern, werden die Kinder viele Stunden von externen Personen betreut. Im Gegensatz zur bürgerlichen Gesellschaft von früher gibt es auch immer weniger klare Vorgaben, wie das Kind zu sein hat. Aufgrund dieser fehlenden Leitlinien entwickelt sich die Lebensführung immer mehr zu einem individualisierten Projekt, in dem das Kind damit konfrontiert ist, seine Lebensentwürfe selbst zu konstruieren. Dies zeigt sich im Verhalten vieler Heranwachsenden durch eine gewisse Ich-Bezogenheit.

Sie nehmen Anliegen anderer nicht wahr und sind stark auf ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Wünsche fokussiert (Konrad & Traub, 2018, S. 19).

Mehrgenerationenhäuser, in denen Eltern mit ihren Kindern und den eigenen Eltern zusammenwohnen, sind eine Seltenheit geworden. Familien leben meist räumlich getrennt von den Großeltern, somit kommt es auch viel seltener zu Wertevermittlungen. Das klassische Brotbacken mit der Oma wurde mittlerweile von schnellen Fertigbackmischungen ersetzt. Ebenso wurde das schwere Kohleschleppen, damit die Wohnung warm genug ist, von Zentralheizungen abgelöst. Diese Wandlungen führen laut Gudjons (2008, S.12) zu einem „Verlust von anregender sinnlich-unmittelbarer Erfahrung im tätigen Umgang mit Dingen und Menschen“. Nichtsdestotrotz kann auch Positives hervorgehoben werden, wie zum Beispiel eine erhöhte Eltern-Kind-Beziehung und ein stärkeres Bewusstsein für die kindlichen Bedürfnisse seitens der Eltern.

Die gegenständliche Ausstattung der Kindheit

Gudjons (2008, S. 13) verweist in seinem Buch auf einen ebenfalls erheblichen Wandel im Bereich der gegenständlichen Ausstattung der Kindheit. Damit ist das Spiel- und Wohnverhalten der Kinder gemeint. Früher wurde zum Beispiel auf der Nachbarswiese Fußball gespielt und in der Wohnstraße wurde gemeinsam getobt oder Rad gefahren. Diese kindlichen Handlungen findet man heutzutage kaum noch an den früher so beliebten Spielorten. Durch den stark ansteigenden Verkehr – vor allem in Großstädten – verlagert sich der Spielort in die eigenen vier Wände. Dadurch geht sowohl die „Straßenspielkultur“, als auch die Freiheit für Eigentätigkeit in der „Straßensozialisation“ immer mehr verloren (Marktscheffel, 2004, S. 16).

Das Raumerleben

Um die Persönlichkeit weiter zu entwickeln ist es von großer Bedeutung, den alltäglich genützten Raum individuell zu erkunden. Diese Möglichkeiten schwinden aber im alltäglichen Leben des Kindes immer mehr. Häufig kommt es vor, dass Kinder von einem Ort zum anderen mit dem Auto chauffiert werden oder den Weg mit einem öffentlichen Verkehrsmittel zurücklegen, da der Weg dorthin als zu gefährlich für das Kind eingestuft wird um ihn zu Fuß zurückzulegen. Somit kann das Kind den Weg von zuhause bis zur Schule beispielsweise nicht mehr selbstständig erkunden, da ihm diese Möglichkeit von den Eltern genommen wird. Auch nachmittags werden die Kinder zu verschiedenen Freizeitaktivitäten gebracht und danach wieder abgeholt. Somit gilt die Zeit- und Raumstruktur der jungen Kinder als sehr beschränkt (Gudjons, 2008, S. 14).

Umgang mit Medien

Der hohe Medienkonsum im Volksschulalter nimmt stark zu. Dadurch wird das Meinungsbild der Kinder oft manipuliert und die Wertevorstellungen werden beeinflusst. Der Konsum von diversen elektronischen Medien macht heutzutage einen Großteil des Freizeitverhaltens unserer Schulkinder aus. Durch vorfabrizierte Deutungen sammeln die Kinder nur Erfahrungen aus zweiter Hand und verlieren sich in einer falschen Realität. Dadurch entgehen den Kindern viele sinnliche und handelnde Tätigkeiten, die aus lernpsychologischer Sicht so wichtig für den Lernerfolg wären (Konrad & Traub, 2018, S. 21). Inhalte, mit denen sich Kinder in den digitalen Medien beschäftigen, werden hauptsächlich auf ikonischer (bildlicher) Ebene dargestellt. Diese Stufe ist zwar in der vorschulischen Entwicklung wichtig, jedoch ist es nur eine Vorstufe (Gudjons, 2008, S. 15).

2.2.3. Begründungen von selbstgesteuertem Lernen

Die Hattie-Studie (Hattie 2013) besagt, dass die größten Effekte beim Lernen dann auftreten, wenn die Lehrpersonen in Bezug auf das Lernen selbst zu Lernenden werden und die Lernenden zu ihren eigenen Lehrenden werden. Es treten wichtige selbstregulierende Merkmale auf, wie zum Beispiel die Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbsteinschätzung (Konrad & Traub, 2018, S. 19f.). Daher ist es empfehlenswert, Kinder zu ihren eigenen Lehrpersonen werden zu lassen. Leider wird Lernen aber noch recht oft als Reproduktionsprozess angesehen. Kinder brauchen aber die Chance, selbstbestimmt ihre Lernstrategie zu finden um die Lernumgebung positiv gestalten zu können.

Lernen ist ein individueller Prozess, deshalb müssen auch Anregungen gegeben werden, die zum selbsttätigen Handeln motivieren. Die Schüler/-innen müssen Möglichkeiten bekommen, ihre Lernprozesse selbst steuern zu

können. Jedes Kind muss die im Unterricht aufgenommenen Lerninhalte individuell verarbeiten und dazu benötigt es Raum, Zeit und vor allem die Möglichkeit seine von ihm favorisierten Lernwege zu benutzen (Konrad & Traub, 2018, S. 21).

Beim lehrerzentrierten Unterricht wird sich an dem Durchschnittstempo der gesamten Klasse orientiert. Individuelle Prozesse bleiben außer Acht. Dies kann dazu führen, dass die Kinder die Inhalte nicht oder nur zum Teil verstehen, da sie nicht die Zeit bekommen, die sie eigentlich benötigen würden. Selbstbestimmtes und offenes Lernen kann hier andere Lernmöglichkeiten eröffnen. Um ihr Lernen selbst verantworten zu können, müssen die Kinder zuerst ihren Lerntyp, ihre Lernstrategien und Arbeitstechniken herausfinden – es besteht daher die Notwendigkeit, zuvor das Lernen zu lernen.

Eine wichtige bildungstheoretische Begründung für selbstgesteuertes Lernen erwähnt Neuhumanist Wilhelm von Humboldt. Er beschreibt in seinem Ansatz bereits Gedanken, die für die heutige Unterrichtsgestaltung wichtig sind. Er meint, dass der Mensch ständig Entscheidungen treffen muss. Humboldt sieht die Bestimmung des Menschen darin, zu seiner Individualität bzw. zu seinem Wesen zu kommen – also seine Persönlichkeit zu entwickeln. Diese Entwicklung der Individualität soll den Menschen auf seine selbstverantwortete Mitwirkung vorbereiten. Humboldts Bildungsauffassung lässt sich in selbstgesteuerten Lernformen durchaus verwirklichen. Beim selbstgesteuerten Lernen können die Kinder gemäß ihren Bedürfnissen auswählen und somit werden Bildungsprozesse in Gang gesetzt. Humboldts Theorie wird von Wolfgang Klafki fortgeführt. Klafki spricht von einer kategorialen Bildung, welche sich aus der formalen und der materiellen Bildung zusammensetzt. Die Aneignung von Methoden und bestimmten Fähigkeiten zählt zur formalen Bildung. Die Beschäftigung mit den Inhalten zählt zu der

materiellen Bildung. Die formale und die materielle Bildung sind ein ständiges Wechselspiel, welches sich gegenseitig ergänzt. Beide Aspekte zusammen sollen den Schüler/-innen helfen, sich in der Welt zurechtzufinden, verantwortlich zu handeln und eigene Entscheidungen treffen zu können (Traub, 1999, S. 132).

2.2.4. Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen

Im folgenden Abschnitt werden Bedingungen genauer beleuchtet, die für ein erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen gegeben sein müssen. Es wird ein Überblick gegeben, mit welchen Strategien die Lerner/-innen ausgestattet werden und über welche kognitiven und motivationalen Strukturen sie verfügen müssen, damit sie bestmöglich selbstgesteuert lernen können.

Beim selbstgesteuerten Lernen werden sowohl kognitive als auch motivational-emotionale Voraussetzungen benötigt, denn beim Lernen wird Wissen nicht rein durch den Lerngegenstand verarbeitet, sondern auch über das Individuum selbst mit all seinen Stärken und Schwächen. Die zwei Psychologen Friedrich und Mandl (1997) teilen die Voraussetzungen in kognitive und motivationale Komponenten ein. Des Weiteren unterscheiden sie zwischen Strukturen und Prozessen. Als Prozesse bezeichnen sie „das aktuelle offene und verdeckte Verhalten in konkreten Situationen“. Unter Strukturen verstehen sie „überdauernde Merkmale/Verhaltensweisen der Lernenden“ (ebd.).

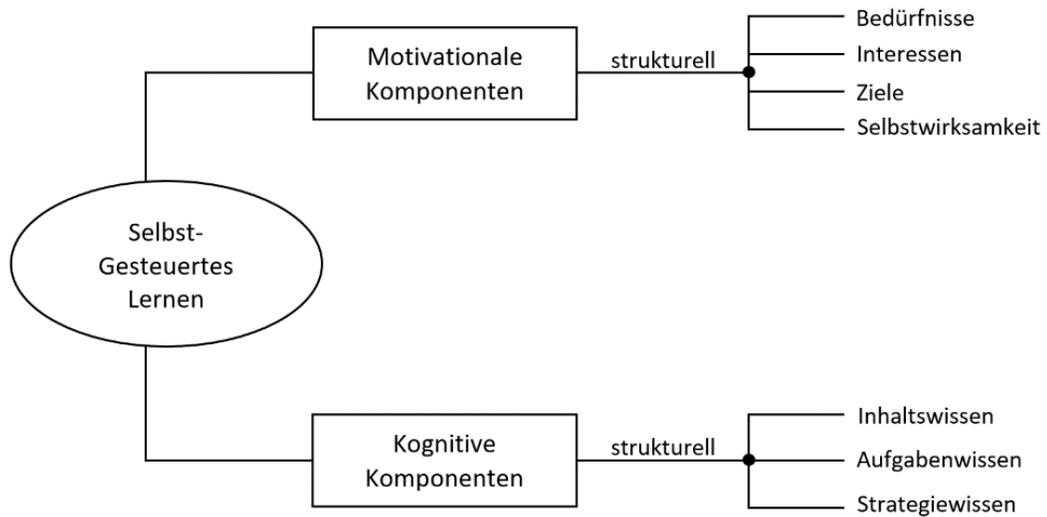


Abbildung 2: Motivationale und kognitive Komponenten des selbstgesteuerten Lernens (Konrad, 2008, S. 63)

Strukturelle kognitive Komponenten

Weinert stellt die These auf, dass *inhaltliches Vorwissen* eine der wichtigsten Bedingungen für weitere Lernprozesse ist. Generell hat das Vorwissen einen großen Stellenwert, da nur so an neue Lerninhalte angeknüpft werden kann (Weinert, 1994, S.196f). Das *Aufgabenwissen* wird im Laufe der Schullaufbahn erworben. Das Wissen über die Aufgaben ist von großer Bedeutung, denn es hat eine große Auswirkung darauf, in welcher Form die Aufgaben bearbeitet werden.

Verfügen die Schüler/-innen bereits über ein Aufgabenwissen, so werden sie zum Beispiel bei einem schwierigen Lesetext, bei dem im Anschluss Verständnisfragen beantwortet werden sollen, nicht nur die Fremdwörter unterstreichen, sondern sie bearbeiten den Text intensiver – im besten Fall fertigen sie sogar eine Mindmap oder eine kurze Zusammenfassung an (ebd.).

Prozessuale kognitive Komponenten

Um Aufgaben erfolgreich bearbeiten zu können, müssen verschiedene Strategien angewendet werden. Vor allem kognitive Strategien spielen dabei eine wichtige Rolle, weil mit ihnen neue Informationen verarbeitet und miteinander in Verbindung gebracht werden können (Konrad & Traub, 2018, S. 26).

Zu den prozessualen kognitiven Komponenten können die verschiedenen Lernstrategien gezählt werden. Eine Lernstrategie wird als Handlungsplan zur Steuerung des eigenen Lernverhaltens gezählt, die aus diversen Handlungssequenzen besteht und situationsabhängig abgerufen werden kann (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 248).

Friedrich und Mandl (1997, S. 249) führen in diesem Zusammenhang drei Lernstrategieklassen an:

- Informationsverarbeitungsstrategien
- Kontrollstrategien und
- Ressourcenstrategien

Informationsverarbeitungsstrategien sollen den Schüler/-innen dazu dienen, sich mental mit den neuen Lerninhalten auseinandersetzen können, um Informationen zu verstehen und im Langzeitgedächtnis zu behalten. Zu den bekanntesten Informationsverarbeitungsstrategien zählen die Wiederholungsstrategie, die Elaborationsstrategie und die Organisationsstrategie.

Zu Beginn eines Lernprozesses werden neue Informationen in unserem Kurzzeitgedächtnis gelagert. Um diese Informationen dauerhaft aus dem Langzeitgedächtnis abrufen zu können, benötigt es eine lange Festigungsphase. Hierzu kann die *Wiederholungsstrategie* angewendet werden (Konrad & Traub, 2018, S. 31). Bei der Wiederholungsstrategie verrät der Name

bereits das Ziel der Vorgehensweise. Durch ständiges Wiederholen auf verschiedenste Arten wird das Behalten der neuen Informationen im Langzeitgedächtnis sichergestellt. Hierbei zählen auch das Einprägen von Regeln sowie das Erkennen von Zusammenhängen einzelner Lerninhalte (Friedrich & Mandl, 1997, S. 249). Konrad und Traub (2018) führen noch weitere Beispiele, wie das Markieren von Textausschnitten oder das Anfertigen von Exzerpten, an.

Bei der *Elaborationsstrategie* liegt der Fokus auf der Verankerung neuer Informationen. Diese Strategie soll helfen, Verknüpfungen und Assoziationen mit bereits bekanntem Wissen herzustellen, damit diese Wissensvernetzung zu langfristigem Wissen beiträgt. Ein Beispiel wäre, neue Fakten mit einem vorhandenen Problem in Verbindung zu bringen (Friedrich & Mandl, 1997, S. 249).

Die Aufgabe der *Organisationsstrategie* ist es, neue Informationen zu organisieren. Durch das Anwenden dieser Strategie kann es gelingen, große Informationsmengen besser zu verarbeiten, trotz der limitierten Leistungskapazität unseres kognitiven Systems. Konkrete Beispiele für die Organisationsstrategie sind das Zuordnen von Überbegriffen oder das Erstellen einer Mindmap (Friedrich & Mandl, 1997, S. 249).

Die Lernstrategieforschung weist auf ein noch ungelöstes Problem hin. Aufgrund der vielen unterschiedlichen Strategieabstufungen ist nicht immer eindeutig erkennbar, welche Strategie gerade angewendet wurde. Oft werden elaboratorische und organisatorische Informationsverarbeitungsstrategien gleichzeitig verwendet.

Wenn zum Beispiel ein langer Sachtext bearbeitet wird, kommen häufig die Informationsorganisation sowie die Elaboration (durch Hinterfragen aufgrund bestehender Informationen) zur Anwendung (Friedrich & Mandl, 1992, S. 16).

Damit Lernvorgänge gesteuert werden können, sollen die Lernenden über eine *Kontrollstrategie* verfügen. Durch diese Strategie können die selbstgesteuerten Lernprozesse mittels einer Erfolgskontrolle gewährleistet werden. Dadurch können die Schüler/-innen ihren individuellen Lernweg ohne externe Kontrolle bestreiten. Meistens wird die Kontrollstrategie dann angewendet, wenn ein Lernproblem auftritt. Deshalb wird oft ganz unbewusst auf diese Strategie zurückgegriffen. Es kann aber natürlich auch vorkommen, dass die Kontrollstrategie ganz bewusst eingesetzt wird (Friedrich & Mandl, 1997, S. 251).

Laut mehreren empirischen Untersuchungen weist das Einsetzen der Kontrollstrategie durchaus positive Effekte in Bezug auf den Lernzuwachs auf, jedoch gibt es derzeit noch keine genauen Erkenntnisse, bei welchen Arten von Lernaufgaben dies der Fall ist (Friedrich & Mandl, 1997, S. 251).

Bei der *Stütz- und Ressourcenstrategie* wird primär darauf geachtet, dass sich Lernende externe materielle und soziale Ressourcen suchen und diese für ihre individuellen Lernprozesse verwenden. Beispiele hierfür sind, sich Unterstützung von außenstehenden Personen zu suchen oder sich selbstständig zusätzliche Informationsquellen zu beschaffen und effektiv zu nutzen (Friedrich & Mandl, 1997, S.243 ff.). Lernende greifen also auf externe Ressourcen zurück, dies können auch digitale Medien sein (Konrad & Traub, 2018, S. 31). Wild, Hofer und Pekrun (2001, S. 249) führen als Ressourcen auch die innerlichen Ressourcen an. Dazu zählen sie zum Beispiel das Aufrechterhalten der notwendigen Energie bei längeren Arbeitsprozessen oder auch die bewusste Absicht, sich gut auf die bevorstehende Aufgabe konzentrieren zu können (ebd.).

Strukturelle motivationale Komponenten

Die motivationalen Voraussetzungen haben einen großen Einfluss auf die Aufgabenwahl, die Wahl der Lernstrategien sowie Ausdauer. Hinter jedem Lernweg steckt ein Bedürfnis. Es wird oft vermutet, dass gewisse *Bedürfnisse* angeboren sind. In der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) wird von drei angeborenen Bedürfnissen gesprochen: dem Bedürfnis nach Kompetenz, dem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit. Die beiden zuerst angeführten Bedürfnisse bilden die Basis für das Entstehen der intrinsischen Motivation, welche eine bedeutende Säule für das selbstgesteuerte Lernen darstellt. Deci und Ryan behaupten, dass Lernumgebungen, die sich die Kinder selbst aussuchen dürfen, zu einer höheren Bereitschaft der Tiefenverarbeitung neuer Lerninhalte führen (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 233). Durch Experimente bestätigt, führt die selbstständige Auswahl einer Aufgabe aus einem Aufgabenpool zu einer Steigerung der intrinsischen Motivation (ebd.).

Eine weitere motivationale Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen stellt die *Zieltheorie* dar. Hierbei werden verschiedene Zielsetzungen in Hinblick auf die Lernleistung thematisiert und es wird zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation unterschieden. Verfügt das Kind über einen hohen Anteil einer intrinsischen Motivation, so lernt es aus Interesse am Lerninhalt und möchte eine neue Herausforderung annehmen. Aufgaben-, Lern- und Sachorientierung stehen dabei im Mittelpunkt. Bei der extrinsischen Motivation wird gelernt, weil die Anweisung von jemand außenstehenden kommt. Man verbindet keine eigens gesetzten Ziele mit der Lernhandlung, sondern weil man zum Beispiel nach sozialer Anerkennung strebt. Durch Untersuchungen wurde belegt, dass sich die intrinsische Motivation sehr positiv auf das Anwenden diverser Lernstrategien auswirkt (Friedrich & Mandl, 1997, S. 244).

Prozessuale motivationale Komponenten

Um das eigene Selbstkonzept aufrecht zu erhalten, können verschiedene *Bewältigungsstrategien* eingesetzt werden. Diese zählen zu den prozessualen motivationalen Komponenten für selbstgesteuertes Lernen (Friedrich & Mandl, 1997, S. 244f.). Eine dieser Bewältigungsstrategien ist die Strategie der Selbstbehinderung. Hierbei werden in Situationen, die zum Scheitern verurteilt sind, absichtlich Hindernisse aufgebaut, um den Misserfolg rechtfertigen zu können. Diese Strategie kann durchaus selbstwerterhaltend sein.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Einsetzen der verschiedenen Strategien eine Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen ist. Wie man sieht, kann die Zuordnung der einzelnen Strategien nicht immer ganz genau erfolgen, da die Übergänge oft fließend sind. Nichts desto trotz dienen diese verschiedenen Komponenten als Anhaltspunkte zur Individualisierung der Handlungen eines Schülers oder einer Schülerin. Außerdem dienen sie als Hinweise auf weitere Fördermöglichkeiten beim selbstgesteuerten Lernen (ebd.).

2.3. Offener Unterricht

Offener Unterricht ist ein viel diskutiertes Thema und findet sich in den Klassenzimmern immer häufiger. Doch Nehles (1981, S. 9) führt bereits vor 30 Jahren an, dass diese Offenheit im Unterricht für nahezu jede pädagogische Handlung verwendet wird und daher oft sehr wagen zu verstehen ist. Auf die Frage, was offener Unterricht nun wirklich ist beziehungsweise wie man das Ausmaß eines offenen Unterrichts herausfinden kann, wird in den nachstehenden Kapiteln eine Antwort gegeben. Abschließend wird auf vier gängige Formen des offenen Unterrichts näher eingegangen.

Handlungsorientiertes Lernen, Eingehen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler/-innen, freie Wahl der Materialien, interessegeleitetes Lernen - diese und viele weitere Phrasen findet man sehr häufig in diversen Fachliteraturen über offenen Unterricht. Aber wovon ist hier wirklich die Rede, wenn wir diese Begriffe hören?

Derzeit gibt es noch keine einheitliche und wissenschaftlich anerkannte Definition von Offenem Unterricht. Es liegen zwar zahlreiche Vorstellungen und Konzepte von Vertreter/-innen des offenen Unterrichts vor, aber gerade diese Vielschichtigkeit stellt die Forschung und auch die Praxis vor ein großes Problem, denn man weiß nicht mehr genau, wann offenes Lernen beginnt und wann es endet (Thiel, 2007, S. 12). In diesem Zusammenhang fordert Falco Peschel (2006a, S. 77):

„Nach 25- bis 30-jähriger Suche nach „offenem Unterricht“ muss es endlich eine Abgrenzung bzw. Inbeziehungsetzung eines stimmigen Konzepts Offenen Unterrichts zu anderen – auch berechtigterweise praktizierten – Unterrichtsformen geben, damit die Ideale dieser Unterrichtsform nicht völlig beliebig interpretiert und reduziert werden können.“

Häufig kommt es zu Vermischungen von pädagogischen Konzepten, welche ursprünglich aus der Reformpädagogik abstammen. Ansätze von Maria Montessori oder Celestin Freinet werden mit „theoretischen Perspektiven“ vermischt. Somit entstehen neue Begriffe wie zum Beispiel schülerorientierter Unterricht, der sich wiederum in die Kategorie des offenen Unterrichts einordnen lässt (Jürgens, 2004, S. 21). Im folgenden Abschnitt werden unterschiedliche Ansätze von Vertreter/-innen des offenen Unterrichts angeführt und miteinander verglichen.

Für Wulf Wallrabenstein ist der offene Unterricht ein Sammelbegriff für viele verschiedene Ansätze aus der Reformpädagogik. Offener Unterricht stellt

für ihn eher eine pädagogische Haltung bzw. ein pädagogisches Verständnis gegenüber den Schüler/-innen dar. Die Veränderung des Lernbegriffs steht hierbei im Mittelpunkt. Durch flexible Organisationsformen und die Mitentscheidung der Schüler/-innen über ihren eigenen Lernprozess entsteht für ihn eine neue, offene Lernkultur (Thiel, 2007, S. 17f.).

Reichel und Svoboda (2008) schließen sich Wallrabenstein an, denn auch sie vergleichen den offenen Unterricht mit einer neuen Lernkultur, welche individuelles Lernen und einen aktiven schülerzentrierten Unterricht zulässt.

Eine neue Komponente kommt bei Elke und Günter Reiß (Thiel, 2007, S. 17) hinzu. Für sie sind die Selbsteinschätzung sowie die Reflexion des eigenen Tuns sehr wichtig. Aufgrund der freien Wahl der Lernaufgaben lernen die Schüler/-innen sich mit ihren individuellen Stärken und Schwächen besser einzuschätzen und entwickeln somit ein realistisches Selbstbild von sich.

Schittko ist davon überzeugt, dass die Schüler/-innen den Unterricht möglichst selbst übernehmen sollen. Damit meint er, die Kinder sollen einen größeren Handlungsspielraum bekommen und somit über Lerninhalte, Methoden und die Wahl der Sozialform selbst entscheiden dürfen. Für ihn ist der offene Unterricht ein problemorientiertes und handlungsorientiertes Lernen, bei dem sich die Kinder selbstständig und aktiv mit den Inhalten auseinandersetzen (Jürgens, 2004, S. 16).

Neuhaus-Siemon ist der Ansicht, dass beim offenen Lernen der Unterricht nicht in erster Linie von den Pädagoginnen und Pädagogen geführt werden soll, sondern der Unterricht sollte durch die Interessen, den Wünschen und Fähigkeiten der Kinder geleitet werden (Jürgens, 2009, S. 43). Dem schließt sich Jürgens an, denn auch er vertritt den Standpunkt, dass sich beim offenen Lernen der Prozess aus den aktuellen Bedürfnissen und Interessen der Schüler/-innen ergibt (Thiel, 2007, S. 10).

Der Psychologe Carl Rogers führt an, dass Schüler/-innen selbst über ihren Lernprozess entscheiden sollten, denn nur so würden sie sich wirklich damit auseinandersetzen. Diesem Standpunkt schließt sich Jochen Schaare an, denn auch für ihn übernehmen die Kinder beim offenen Lernen selbst die Verantwortung über ihr Tun. Eine anhaltende Selbstständigkeit der Schüler/-innen ist für ihn oberstes Ziel des offenen Unterrichts (Thiel, 2007, S. 15ff.). Für Jürgens (2004, S. 49) ist der Unterricht dann offen, wenn möglichst viele Entscheidungen von den Lerner/-innen selbst getroffen werden können und sie selbsttätig werden dürfen.

Für Bauer (2003) bildet der offene Unterricht kein Unterrichtskonzept, sondern eher eine Erziehungsphilosophie, bei welcher die Selbstverwirklichung und das Erlangen von Selbstständigkeit im Mittelpunkt stehen. Eigenschaften wie Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sowie Kreativität werden hierbei gefördert. Dies sind nur wenige Eigenschaften die benötigt werden, um den Lernprozess selbstständig steuern zu können (ebd.).

Der wohl bekannteste Vertreter des offenen Unterrichts, Falco Peschel, schließt sich dem Grundgedanken von Rogers an. Jedes Kind sollte für sein Lernen selbst verantwortlich sein. Dies kann aber nur dann geschehen, wenn der Unterricht und der Lernprozess so gestaltet sind, dass die Kinder Möglichkeiten bekommen selbstständig zu handeln. Die Kinder erhalten die Freiheit, sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen, die sie interessiert – somit können die Lernenden ihren Interessen und Fähigkeiten nachgehen und aus gewöhnlichem Lernen wird handelndes, erforschendes Lernen (Peschel, 2016, S. 54).

Obwohl es noch keine einheitliche Begriffserklärung von offenem Unterricht gibt, lassen sich aufgrund der verschiedenen und doch teils überschneidenden Ansichten der erwähnten Vertreter/-innen des offenen Unterrichts immer wiederkehrende Merkmale herausfiltern. Somit kann man mit diesen

Erkenntnissen ansatzweise erkennen, ob ein Unterricht „eher offen“ oder „eher geschlossen“ ist (Jürgens, 2004, S. 45).

2.3.1. Dimensionen von offenem Unterricht

Da es bislang noch keine einheitliche Definition von offenem Unterricht gibt, man aber als Lehrperson seinen Unterricht gerne einschätzen möchte, in wie weit er schon geöffnet ist, wurden Dimensionen des offenen Unterrichts herausgearbeitet. Durch diese Indikatoren kann besser herausgefunden werden, ob es sich nun schon um geöffneten Unterricht handelt oder nicht, bzw. in welchem Ausmaß die Öffnung stattfindet (Ramseger, 1977, S. 22).

Diese Dimensionen können auch als Qualitätssicherung des Unterrichts angesehen werden. Nach einer Unterrichtssequenz können Lehrpersonen ihren bereits durchgeführten Unterricht anhand dieser Dimensionen untersuchen und reflektieren. Anschließend kann überlegt werden, welcher Schritt als Nächstes gemacht werden kann, damit die Kinder noch mehr in ihr eigenes Lernen miteinbezogen werden (Peschel, 2006b, S. 83). Grundsätzlich wird zwischen der organisatorischen, methodischen, inhaltlichen, sozialen sowie persönlichen Offenheit unterschieden. Diese fünf Dimensionen sind ein ständiges Wechselspiel. Wenn es in einer Dimension zu große Einschränkungen gibt, wirkt sich dies sofort auf die anderen Dimensionen aus (Ramseger, 1977, S. 26).

Damit die Kinder selbsttätig und eigenverantwortlich lernen können, müssen organisatorische Vorgaben (wie Zeitangaben) verringert oder sogar ganz weggelassen werden, da dies die Kinder in ihrem Lernprozess behindert (Peschel, 2006b, S. 39). Auch Wagner sieht das ähnlich – beim offenen Lernen sollen sich die Lerner/-innen selbst aussuchen dürfen, in welchem Zeit-

raum sie welche Aufgaben bearbeiten möchten. Für ihn zählen zu der *organisatorischen Offenheit* auch noch das Mitspracherecht bei der Sozialform sowie beim Arbeitsort (Seitz, 1999, S. 83).

Unterricht ist erst dann offen, wenn die Kinder in die aktuellen Themen mitbezogen werden. Schüler/-innen dürfen nicht mehr länger als passive Zuhörer/-innen angesehen werden, denen man Wissen aufsetzt, sondern sie sollen Akteurinnen/Akteure ihrer eigenen Lernprozesse sein (Ramseger, 1977, S. 25).

Bei der *methodischen Offenheit* dürfen die Kinder selbst entscheiden, auf welche Art und Weise und mithilfe welcher Materialien, sie sich die neuen Lerninhalte aneignen möchten. Als Lernbegleiter/-in sollte man den Kindern den notwendigen Freiraum geben und sie selbst über das „Wie“ entscheiden lassen. Das verlangt von Seiten des Lehrpersonals viel Vertrauen, aber die meisten Kinder wissen ganz genau, wie sie am besten neue Dinge erlernen (Peschel, 2006a, S. 79). „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ – dieser Leitspruch steht beim offenen Lernen an oberster Stelle. Lerninhalte sollen nicht starr nach einem Plan abgearbeitet werden, sondern auf aktuelle Geschehnisse der Kinder eingehen, die wiederum zum Handeln und Forschen, möglicherweise auch an außerschulischen Lernorten, anregen sollen (Ramseger, 1977, S. 25).

Bei der *inhaltlichen Öffnung* bestimmt nicht (nur) die Lehrperson die Lerninhalte, sondern die Kinder entscheiden sich selbstständig für Inhalte, die sie ansprechen (Thiel, 2007, S. 45). Es sollte immer darauf geachtet werden, dass die Lerner/-innen ihren individuellen Interessen nachgehen und sich innerhalb eines vorgegebenen Lernbereichs wiederum neues Wissen aneignen können (Peschel, 2006a, S. 80).

Bei der *sozialen Offenheit* steht das Wohlfühlen im Klassenverband im Mittelpunkt. Damit positive Lernerfahrungen gemacht werden können, soll sich jedes Kind in der Klasse wohlfühlen und seinen Platz finden. Dabei spielen die emotionalen und sozialen Bedürfnisse jedes Kindes eine große Rolle (Seitz, 1999, S. 83).

Die letzte Dimension, die *persönlichen Offenheit*, ist der sozialen Offenheit sehr ähnlich. Hierbei nimmt die Beziehungsgestaltung der interagierenden Menschen einen essenziellen Platz ein. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-innen sollte nicht hierarchisch sein, sondern alle im Unterricht anwesenden Personen sollen die gleichen Rechte haben (Thiel, 2007, S. 44).

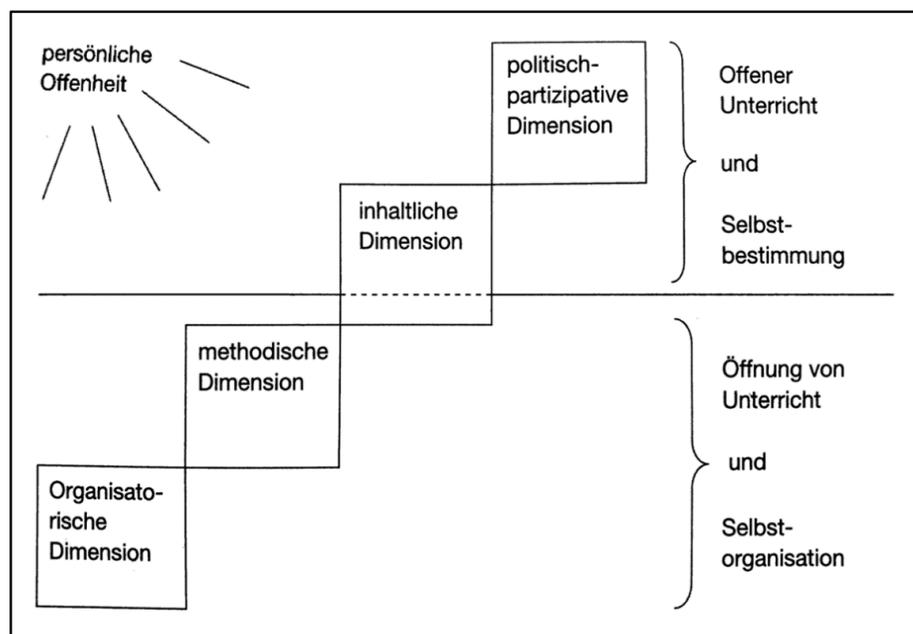


Abbildung 3: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts (Bohl & Kucharz, 2013, S. 19)

2.3.2. Offene Unterrichtsformen

In einem differenzierten Unterricht wird versucht, jedem Kind im Bereich seiner Lernvoraussetzungen möglichst gerecht zu werden. Der gängige Unterricht orientiert sich meistens am Durchschnittsschüler.

Bei den offenen Unterrichtsformen kann also den Schüler/-innen ermöglicht werden ihren Fähigkeiten und Interessen nachzugehen. Schule soll nicht ausschließlich die Leistungsfähigkeit fördern, sondern junge Menschen zu mündigen, in einer Gesellschaft selbstständig handelnden Personen erziehen (Niggli, 2000, S. 125ff.).

Wenn man sich als Lehrperson für offenen Unterricht entscheidet, soll Folgendes beachtet werden: Der Unterricht muss an die Fähigkeiten und Interessen der Kinder angepasst werden. Des Weiteren soll der Unterricht so gestaltet sein, dass die Kinder selbstständig handeln können und die Lernumgebung soll strukturiert und gut zugänglich für die Schüler/-innen sein. Es ist nahezu unmöglich, dass alle drei genannten Kriterien zu 100 Prozent erfüllt werden. Daher ist es wichtig, die eigenen Ansprüche als Lehrperson einzuschränken und das Bestmögliche aus der jeweiligen Situation herauszuholen (Niggli, 2000, S. 166).

2.3.3. Wochenplanarbeit

Bei der Wochenplanarbeit finden sich zahlreiche reformpädagogische Grundgedanken wieder, wie zum Beispiel der individualistische Gedanke von Montessori oder das Selbsttätig-Sein, das bei Gaudig und Kerschensteiner ein zentraler Aspekt ihres Konzepts war. Ebenso können Züge der Freinetpädagogik entdeckt werden (Konrad & Traub, 2018, S. 119).

Wenn dauerhaft im Gleichschritt gelernt und gelehrt wird, hat das klare Nachteile für die Kinder. Einige müssen warten, bis die restlichen Kinder

auch mit der Arbeit fertig sind. Manche Kinder können die eine Aufgabe nicht ordentlich abschließen, weil durch den Zeitdruck der restlichen Klasse bereits die nächste Aufgabe in Angriff genommen wird. Ein Teil der Gruppe wird sich schnell langweilen, wenn sie sich die Erklärungen der Lehrperson immer wieder anhören müssen, obwohl sie bereits sehr gut alleine verstanden haben, was zu tun ist. Dies sind nur einige Beispiele, die immer wieder in Klassenräumen auftreten. Der Wochenplan ist ein Konzept zur Unterrichtsorganisation bei dem die Schüler/-innen lernen sollen, ein gewisses Pensum an Aufträgen in Eigenregie durchzuführen (Huschke & Mangelsdorf, 1991, S. 11).

Bei der Arbeit mit Wochenplänen erlernen die Kinder viele Fähigkeiten die beim didaktischen Konzept der Selbstständigkeit grundlegend sind. Unter anderem gehören zielorientiertes und sachgerechtes Lernen sowie Genauigkeit, Zielstrebigkeit und soziales Lernen dazu (Konrad & Traub, 2018, S. 119).

In den meisten Fällen wird der Wochenplanunterricht parallel zum gemeinsamen Unterricht praktiziert. Die Lerninhalte orientieren sich primär an den vorgegebenen Lernzielen, die im Lehrplan verankert sind (Niggli, 2000, S. 119). Deshalb spricht man bei der Wochenplanarbeit auch vom lernzielbezogenen Unterricht (Jürgens, 2004, S. 100).

Differenzierungsmöglichkeiten

Die Grundgedanken des selbstgesteuerten Lernens kommen bei der Wochenplanarbeit insofern heraus, da die Kinder aus einem Angebot an Lernaufgaben auswählen dürfen. Zwar sind die Inhalte meist von der Lehrperson vorgegeben, aber die Kinder dürfen über Reihenfolge, Zeit, Ort sowie Sozialform entscheiden. Innerhalb der Aufgaben der Wochenplanarbeit kann gut differenziert werden. Nicht jedes Kind erzielt denselben Lernfortschritt.

Dadurch können individuell gestaltete Pläne mit Änderungen in den Bereichen Inhalt, Schwierigkeitsgrad oder Umfang an die jeweiligen Kinder angepasst werden (Konrad & Traub, 2018, S. 120f.). Jürgens (2004, S. 104) führt an, dass durch die selbstständige Einteilung der zu bearbeitenden Aufgaben die Kinder automatisch immer über ihre Konzentrations- sowie Entspannungsphasen entscheiden. Durch die Wochenplanarbeit sind die Kinder befähigt, sich die Zeit individuell einzuteilen. Die Gesamtarbeitszeit des Wochenplans ist zwar auf meist eine Woche beschränkt und bereits fix vorgegeben, aber die Bearbeitungsdauer der einzelnen Aufgaben kann von den Kindern flexibel eingeteilt werden (Huschke & Mangelsdorf, 1991, S. 12).

Arten von Wochenplänen

Grundsätzlich kann zwischen einem fächerübergreifenden Wochenplan und einem fachbezogenen Wochenplan unterschieden werden. Bei der zuletzt genannten Variante werden ausschließlich Inhalte von einem Unterrichtsgegenstand behandelt, wohingegen beim fächerübergreifenden Wochenplan Aufgaben von mehreren Unterrichtsgegenständen angeboten werden (Jürgens, 2004, S. 104).

Wochenpläne die hauptsächlich vom Lehrpersonal gestaltet werden nennt man auch verordnete Pläne. Wenn die Kinder beim Erstellen des Wochenplans miteinbezogen werden, spricht man von einem mitgestalteten Plan. Zu bearbeitende Lerninhalte oder Aufgaben können zum Beispiel im wöchentlichen Klassenrat abgestimmt werden. Dabei werden die Interessen und Vorlieben der Kinder berücksichtigt. Aufgabenvorschläge von den Kindern können dann auch auf den Wochenplänen notiert werden, so sehen alle Kinder, von welchem/welcher Mitschüler/-in diese Aufgabenstellung vorgeschlagen wurde. Dies regt andere Kinder an, sich auch mehr einzubrin-

gen und ihre persönlichen Vorschläge zu äußern. Geschlossene Wochenpläne sind solche, bei denen die Lehrperson alle Aufgaben vorgibt. Die Kinder haben keine Wahlmöglichkeiten zwischen mehreren Aufgaben. Sie können lediglich die Reihenfolge bestimmen. Völlig frei wählbare Wahlaufgaben sind auch meistens Elemente eines Wochenplans, der auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet ist. Dabei werden Verknüpfungen zu anderen Unterrichtsgegenständen gemacht und es kann an kleinen Projekten gearbeitet werden. Durch solch frei wählbare Aufgaben wird eine erste Verbindung zur Freiarbeit aufgebaut (Verlag an der Ruhr, 2003, S. 12ff.).

Aufbau eines Wochenplans

Im Wochenplan sind meist drei verschiedene Aufgabentypen vorhanden, nämlich Pflichtaufgaben, Wahlpflichtaufgaben und Zusatzaufgaben. Pflichtaufgaben werden von der Lehrperson vorgegeben und sind von allen Kindern zu erledigen. Dabei handelt es sich vorwiegend um Lerninhalte, die vom Lehrplan vorgegeben sind. Bei den Wahlaufgaben dürfen sich die Lernenden aus alternativen Lernaufgaben, die für sie und ihrem Lerntyp am meist ansprechendsten Aufgaben aussuchen. Durch diese Wahlmöglichkeit bekommen die Kinder die Chance, ihren eigenen Neigungen und Begabungen nachzugehen. Die Zusatzaufgaben sind freiwillig und werden meist individuell ausgesucht. Hier kann in einem Bereich weiter gefördert werden oder die Kinder entscheiden sich ganz frei für ein neues Thema (Konrad & Traub, 2018, S. 120).

Die meisten Wochenpläne enthalten vier Grundelemente – Formulierung, Reihenfolge, Kontrollspalte und Fertigspalte - auf die bei der Gestaltung des Wochenplans Acht genommen werden soll. Damit die Kinder ohne Probleme erkennen können, welche Aufgaben in welchem Buch oder Heft zu erledigen sind, ist es sehr wichtig, auf eine klare übersichtliche Sprache und

Formulierung zu achten. Sofern die Aufgaben nicht voneinander abhängig sind, sollte es den Kindern bei der Wochenplanarbeit freigestellt sein, in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben erledigen. Die Kontrollspalte soll die Kinder darauf hinweisen, dass sie die Arbeitsaufträge auch kontrollieren müssen. Dazu gibt es unterschiedliche Möglichkeiten wie zum Beispiel die Selbstkontrolle durch ein Lösungsblatt, die Kontrolle durch eine/n Partner/Partnerin oder durch die Lehrperson. Wird die Aufgabe durch Mitschüler/-innen oder durch die Lehrkraft kontrolliert, kann der Name in das Kontrollfeld geschrieben werden. Die Aufgabe gilt erst dann als abgeschlossen, wenn kontrolliert wurde. In der letzten Spalte, der Fertigspalte, soll vermerkt werden, an welchem Tag die Aufgabe bearbeitet wurde. Dazu eignen sich Datumsstempel (Huschke & Mangelsdorf, 1991, S. 17).

Vorbereitung und Durchführung

Es lohnt sich, dass die Wochenplanarbeit Schritt für Schritt angebahnt wird, um keine Überforderung bei den Kindern auszulösen. Zum Anfang eignet sich ein kurzer Arbeitsplan für ein bis zwei Unterrichtseinheiten. Damit möglichst alle Kinder ein positives Lernerlebnis haben, sollten zu Beginn des offenen Arbeitens Aufgaben gewählt werden, welche möglichst alleine und auch einfach zu bearbeiten sind (Jürgens, 2004, S. 110). Huschke & Mangelsdorf (1991, S. 20f.) geben einen weiteren Ratschlag hinsichtlich der Einführung der Wochenplanarbeit. Bevor mit einem umfangreicheren Wochenplan gestartet wird, ist es hilfreich, vorab einige Teilelemente des Plans einzuführen und zu trainieren. Dazu gehören unter anderem das genaue Lesen von Aufträgen, die korrekte Durchführung einer Selbstkontrolle sowie das Ausprobieren von unterschiedlichen Sozialformen (ebd.).

Da die Wochenplanarbeit viele unterschiedliche Arbeitsmaterialien einfordert, muss auf eine ansprechende Lernumgebung geachtet werden. Die Materialien sollten übersichtlich und gut erreichbar für die Lernenden sein (Konrad & Traub, 2018, S. 121). Entscheidet man sich für eine Wochenplanarbeit, ist dies zu allererst mit einem hohen Leistungsaufwand verbunden. Dutoit führte eine Umfrage mit 17 Lehrkräften durch, die sich für eine Wochenplanarbeit entschieden haben und wollte ihre Zufriedenheit mit dem System evaluieren. Zwölf Lehrkräfte gaben an, zufrieden mit ihren Erwartungen und dem bereits geleisteten Arbeitsaufwand zu sein. Drei der Befragten waren sogar mehr als zufrieden. Nur zwei Befragte gaben an, dass sie negative Erfahrungen gemacht haben. Vor allem wurde hier der hohe Arbeitsaufwand genannt. Das Resultat dieser Umfrage lässt sich wie folgt zusammenfassen: Je höher der Arbeitsaufwand der Lehrpersonen war, desto zufriedener waren sie im Nachhinein mit der Wochenplanarbeit (Niggli, 2000, S. 183).

Bevor mit der Wochenplanarbeit gestartet werden kann, müssen die Kinder in den neuen Wochenplan eingeführt werden. Dazu bietet sich ein ausführliches Kreisgespräch gut an, bei dem die einzelnen Aufgaben genau erklärt werden und die Kinder ihre ersten Arbeitsschritte formulieren können (Konrad & Traub, 2018, S. 121). Danach entscheidet sich jedes Kind für eine konkrete Aufgabe, mit der es in die heutige Wochenplanarbeit starten möchte. Das jeweilige geplante Vorhaben wird kurz von jedem Kind im Kreis erklärt. Dabei können auch Arbeitspartner/-innen bestimmt werden. Findet ein Kind selbstständig keine Aufgabe, mit der es starten möchte, dann bekommt es die Möglichkeit allen anderen zuzuhören und sich durch die Mitschüler/-innen inspirieren zu lassen. Wenn sich das Kind danach noch immer nicht für eine Aufgabe entscheiden kann, sollte die Lehrperson einen Vorschlag machen.

In der Handlungsphase arbeiten die Kinder dann selbstständig an ihren zuvor vereinbarten Aufgaben. Die Lehrperson bietet sich als Lernpartner/-in

an, korrigiert bereits fertige Arbeiten oder steht für Hilfestellungen zur Verfügung.

In der Veröffentlichungsphase trifft sich die gesamte Klasse wieder im Kreis. Einige zuvor ausgewählte Kinder dürfen nun ihre erledigten Arbeiten vorstellen. Für Präsentationen eignen sich keine Übungsaufgaben, da sie zu wenig spektakulär sind. Eigene, kreative Lösungen wie Ergebnisse eines Experiments oder eine selbstgeschriebene Geschichte haben einen besseren Präsentationscharakter (Verlag an der Ruhr, 2003, S. 33ff).

Durch dieses Abschlussgespräch bekommt die Lehrperson einen Überblick, wo die Kinder zurzeit stehen, was gut funktioniert hat und in welchen Bereichen eventuell noch eine Änderung vorgenommen werden muss (Konrad & Traub, 2018, S. 121).

Konrad & Traub (2018, S. 122) erwähnen abschließend einen sehr wichtigen Punkt. Obwohl bei der Wochenplanarbeit die Lerninhalte und der Großteil der Aufgaben von der Lehrperson festgelegt werden, ist es ein Schritt in Richtung selbstgesteuertes und selbstständiges Lernen. Die Wochenplanarbeit kann daher als eine Vorstufe zur Freiarbeit angesehen werden (ebd.).

2.3.4. Freiarbeit

Die Freiarbeit ist eine weitere Unterrichtsform beim offenen Lernen. Durch die Freiarbeit werden die Schüler/-innen aktiviert, ihren eigenen Bedürfnissen nachzugehen. Deshalb zählt die Freiarbeit zu einer differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsform (Traub, 2000, S. 33).

Für viele Befürworter/-innen der Montessori-Pädagogik ähnelt das Konzept der Freiarbeit sehr ihrem eigenen Konzept. Dabei spielen die vorbereitete Umgebung sowie didaktisch-aufbereitete Lernmaterialien eine große Rolle. Bei der Freiarbeit ist die Methode zwar im Vorhinein festgelegt, allerdings

können die Lernenden bei den Materialien sowie bei der Sozialform mitentscheiden.

Beim Prozess der Freiarbeit steht für Ahlring die Selbstständigkeit an erster Stelle. Durch die Freiarbeit können die Schüler/-innen Schritt für Schritt an das selbstständige Arbeiten herangeführt werden. Die Freiarbeit bildet allerdings einen langen Prozess. Zum selbstständigen Lernen kommen noch zwei weitere wichtige Aspekte hinzu, nämlich das soziale und das kooperative Lernen (Konrad & Traub, 2013, S. 121f.).

Merkmale und Ziele

Oberflächlich gesehen weist die Freiarbeit kaum Unterschiede zu anderen offenen Unterrichtsformen auf. Erst auf den zweiten Blick können wesentliche Merkmale erkannt werden, welche bei der Freiarbeit typisch sind.

An oberster Stelle sollten die Kinder so viel wie möglich bei den Entscheidungen über den Unterricht miteingebunden werden. Beispielsweise können die Kinder über Lernthemen sowie bei der Gestaltung des Lernraumes mitentscheiden. Dazu kommen noch Mitspracherechte in den Bereichen Lerntempo, Arbeitsort, Partnerwahl sowie bei den Präsentationsmethoden (Krieger, 2005, S. 66). Dabei können die Kinder nicht „machen was sie wollen“, sondern sie sollen ohne Beeinflussung der Lehrperson über ihr eigenes Lernen entscheiden dürfen (Jürgens, 2009, S.113).

Peschel (2006a, S. 16) führt an, dass die Freiarbeit eine sehr beliebte Unterrichtsform für Volksschüler/-innen darstellt. Gründe dafür sind unter anderem das vielseitige Materialangebot, das zum selbsttätigen Handeln auffordert sowie abwechslungsreiche Übungsformate bietet.

Für Krieger (2005, S. 67) ist die Selbstständigkeit ein bedeutsames Ziel der Freiarbeit. Aufgrund der verschiedensten Lernmaterialien können sich die

Kinder oft mittels Selbstkontrolle überprüfen. Dadurch sehen sie ihre eigenen Fortschritte und können ihre Leistungen immer besser einschätzen. Bei der Freiarbeit gehen die Schüler/-innen ihren persönlichen Lerntypen und Lernvorlieben nach, denn sie können sich mit dem Material beschäftigen, welches für sie im Moment am ansprechendsten ist. Dadurch wird das Kind nicht von einer außenstehenden Person zum Lernen angeregt, sondern durch seine intrinsische Motivation (Knauf, 2001, S. 136).

Vorbereitung und Durchführung

Bevor die Freiarbeit in der Klasse eingeführt werden kann, muss eine vorbereitete Umgebung geschaffen werden. Zu Beginn ist es ratsam, die Freiarbeit nur im eigenen Klassenraum zu praktizieren. Mit der Zeit können weitere Räume im Schulhaus dafür genutzt werden. Da sich die Kinder bei der Freiarbeit die Sozialform immer selbst aussuchen dürfen, sollte auf eine flexible Sitzordnung geachtet werden. Am besten eignen sich hierfür Gruppentische, welche kooperative Lernsettings zulassen. Eine weitere Bedingung für Freiarbeit ist ein ansprechendes Lernmaterial, denn dies ist das Herzstück der Freiarbeit. Das Material sollte zudem didaktisch wertvoll sein. Krieger (2005, S. 114ff.) fordert zu einem Material mit möglichst vielen Selbstkontrollen auf. Dadurch wird die Lehrperson mit aufwendigen Korrekturarbeiten entlastet und kann sich somit auf die individuelle Unterstützung der Kinder konzentrieren. Zusätzlich sollte das Material so gestaltet sein, dass es mehrere eigene Lösungswege zulässt und die Kinder zur Selbsttätigkeit anregt.

In der Literatur von Knauf (2001, S. 134) werden fünf Phasen der Freiarbeit nach Mayer aufgelistet.

Bei der Initiationsphase wird ähnlich der Wochenplanarbeit im Klassenverband besprochen, an welchen Lerninhalten jedes einzelne Kind in der kommenden Freiarbeitszeit arbeiten möchte. Dies bietet die Möglichkeit, dass sich Kinder zu Lerngruppen zusammenschließen, welche sich für dasselbe Thema interessieren.

In der Explorationsphase gehen die Kinder auf Materialsuche und informieren sich, welche Materialien und Hilfsmittel sie für ihre Aufgaben verwenden können. Die Produktionsphase ist jene Phase, in der die Schüler/-innen selbstständig an ihren Aufgaben arbeiten. Dabei darf sich das Kind selbst aussuchen, in welcher Sozialform es arbeitet und wo es lernen möchte. In der vorletzten Phase, auch Diskussions- und Kontrollphase genannt, treffen sich alle Kinder der Klasse wieder im Plenum. Sie bekommen die Möglichkeit ihre Arbeiten und Ergebnisse zu präsentieren. In welcher Form sie dies präsentieren, ist den Kindern überlassen. Hierbei ist wichtig, dass die Arbeiten der Kinder angeschaut und vor allem wertgeschätzt werden. Zum Schluss werden die verwendeten Materialien wieder zurückgeräumt und die Ergebnisse in Mappen eingeordnet. Diese Phase wird Integrations- und Dokumentationsphase genannt (ebd.).

2.3.5. Stationsarbeit

Eine andere offene Unterrichtsform, die in den Volksschulen sehr verbreitet ist, ist die Stationsarbeit. In der Fachliteratur werden auch häufig Synonyme wie Stationenlernen, Lernstraßen oder Lernen an Stationen verwendet (Knauf, 2001, S. 140).

Grundsätzlich werden bei der Stationsarbeit Aufgaben zu einem von der Lehrperson ausgewählten Lerninhalt in selbstständiger Form gelöst. Dabei sollten die Arbeitsaufträge so gestaltet sein, dass sie ein eigenständiges Tun

zulassen, bei dem die Kinder ohne viel zusätzliche Hilfe von der Lehrperson lernen können (Krieger, 2005, S. 67).

Bei der Stationsarbeit wird zwischen zwei verschiedenen Formen, dem Lernzirkel und dem Lernmosaik, unterschieden. Der Lernzirkel sieht vor, dass die von der Lehrperson aufbereiteten Arbeitsaufträge in einer vorgegebenen Reihenfolge von den Kindern bearbeitet werden. Die Inhalte der Stationen bauen aufeinander auf und somit wird das Gesamtthema in kleinen Schritten erschlossen, daher ist es empfehlenswert, die Stationen der Reihe nach zu durchlaufen. Beim Lernmosaik hingegen können die Stationen in einer selbst gewählten Reihenfolge bearbeitet werden. Die Stationen enthalten unterschiedliche Aspekte eines Gesamtthemas und die Kinder bekommen somit einen differenzierten Einblick in das Themengebiet (Krieger, 2005, S. 74).

Durch die Wahlmöglichkeit der Stationen bekommen die Kinder die Chance, jene Aufgaben zu erledigen, die ihren Interessen und ihren Lerntypen entsprechen. Dadurch werden die Kinder motiviert und zum weiteren Tun angeregt. Dem schließt sich Faust-Siehl an, denn für sie ist die Stationsarbeit eine differenzierende Form des Unterrichts, bei welcher die Kinder selbstständig arbeiten können (Jürgens, 2009, S. 144).

Falko Peschel hingegen sieht das anders, für ihn ist die Stationsarbeit nicht offen genug. Er beschreibt sie eher als eine Organisationsform, die zum selbstgesteuerten Lernen anregt, jedoch werden die Schüler/-innen meist durch konkrete Vorgaben seitens der Lehrperson, wie zum Beispiel Aufgabeninhalte oder Tempo, eingeschränkt (Jürgens, 2009, S. 145). Peschel (2006a, S.35f.) führt an, dass es sich bei dieser Unterrichtsform um eine stark produktorientierte Unterrichtsform handelt, anstatt einer prozessbezogenen. Das Einbringen eigener Ideen differenzierter Lösungswege der Kinder werden laut ihm bei der Stationsarbeit nur in den seltensten Fällen zugelassen.

Vorbereitung und Durchführung

Die Vorbereitung der Stationsarbeit ist die der herkömmlichen Unterrichtsplanung recht ähnlich. Die Lehrperson wählt ein zu übendes Thema, welches im Lehrplan verankert ist, aus und bereitet dazu Stationen vor. Hierzu muss überlegt werden, in welchem Ausmaß und Intensität die Stationsarbeit durchgeführt werden soll. Aufgabenstellungen sollten so ausgerichtet sein, dass sie so weit wie möglich von den Kindern selbstständig, ohne Hilfe einer außenstehenden Person, gelöst werden kann (Krieger, 2005, S. 76ff.). Das Material, welches bei den Stationen aufliegt, sollte didaktisch wertvoll sein. Krieger (2005, S. 136) hat einige Kriterien für Arbeitsmaterialien beim offenen Lernen zusammengestellt. Um den Aufwand seitens der Lehrperson gering zu halten, sollte auf Material zurückgegriffen werden, das mehrmalig einsetzbar ist. Zudem sollte es ästhetisch ansprechend für die Kinder sein, damit es zum selbstständigen Handeln auffordert. Ein weiteres Kriterium ist die Einbeziehung in die Lebenswelt der Kinder. Die zwei Autoren Knauf (2001, S. 142) sowie Krieger (2005, S. 77) betonen die Wichtigkeit eines geregelten Ablaufs sowie einer Struktur für die Schüler/-innen. Dazu kann bei der Stationsarbeit ein Stationsplan hilfreich sein, auf welchem alle zu bearbeitenden Stationen angeführt sind (ebd.).

Faust-Siehl führt das Konzept der Stationsarbeit in folgenden vier Phasen an. Zuerst wird die Klasse von der Lehrperson durch einen gemeinsamen Input in das Thema eingeführt. In dieser Anfangs- und Problematisierungsphase sollten die Kinder auf das neue Thema neugierig gemacht werden. Im nächsten Schritt, der Vorbereitungs- und Erkundungsphase, werden die Stationen für die gesamte Klasse genau erklärt. Dazu eignet sich ein gemeinsamer Rundgang zu den einzelnen Stationen, damit die Kinder wissen, welche Stationen vorhanden sind. Somit erhalten die Schüler/-innen einen ersten Vorgeschmack sowie einen guten Überblick. Danach werden noch organisatorische Dinge besprochen, beispielsweise an welchen Stationen

es eine Selbstkontrolle gibt. In der Arbeitsphase arbeiten die Kinder selbstständig an den verschiedenen Stationen. In dieser Phase erhalten die Lernenden Entscheidungsfreiheiten bei der Wahl der Sozialpartner/-innen. Die Rolle der Lehrperson ist in dieser Phase eher zurückhaltend, beobachtend sowie unterstützend. Durch ein Kreisgespräch wird die letzte Phase, die Abschlussphase, eingeläutet. Hierbei kann über Lernfortschritte und erledigte Arbeiten gesprochen werden. Diese Phase dient vor allem der Reflexion sowie zur weiteren Planung weiterer Arbeitsschritte. Durch die Reflexionen der einzelnen Schüler/-innen erhält die Lehrperson somit eine valide Rückmeldung und kann die nächsten Lernschritte planen (Jürgens, 2009, S. 152ff.).

2.3.6. Projektarbeit

Die Projektarbeit ist eine weitere Unterrichtsmethode, bei der offen gelernt wird. Durch den Projektunterricht soll erreicht werden, dass schulisches Lernen nicht ausschließlich auf kognitive Wissensvermittlung ausgerichtet wird. Die Unterrichtsgestaltung ist darauf ausgelegt, die Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen und handelndes Lernen zu ermöglichen. Die Lernziele sowie Lernstrategien werden größtenteils von den Kindern bestimmt. Projektunterricht findet immer in kooperativen Lerngruppen statt (Jürgens, 2009, S. 118).

Definition und historischer Hintergrund

Bei der Projektarbeit entscheiden sich die Lernenden meist innerhalb einer kleinen Lerngruppe für ein gemeinsames Thema, welches sie besonders interessiert. Durch selbstständiges und kooperatives Lernen wird eine Lösung für die gesetzten Aufgaben gefunden. Meist entsteht dabei ein sichtbares Ergebnis, welches für die Beteiligten einen großen Wert darstellt (Konrad & Traub, 2018, S. 146). Für Karl Frey (2007) ist die Projektarbeit eine lernende

Betätigung bei der eine sogenannte Bildungswirkung eintritt. Bossing setzt die Projektmethode mit einer Unterrichtsmethode gleich. Für Traub (2012a) ist die Projektmethode ebenfalls eine Unterrichtsmethode, bei der Fachgrenzen aufgehoben werden. Es kann auch klassen- oder jahrgangsübergreifend gelernt werden. Dabei sucht sich die Gruppe ein Thema aus und bearbeitet es eigenständig. Vorkenntnisse und geeignete Lernstrategien werden gemeinsam aktiviert. Bei der Projektarbeit ist ein wesentliches Merkmal die Selbstorganisation des Lernprozesses innerhalb der Gruppe. Dabei werden Lernziele selbstständig festgelegt und Lösungswege gemeinsam koordiniert.

Amerikanische Pädagogen wie Dewey, Richards und Kilpatrick sind als die „Väter der Projektmethode“ anzusehen. Jedoch gibt es keine genaue Personenangabe und auch keinen genauen Zeitpunkt für die Erfindung bzw. Entwicklung der Projektmethode. Allerdings gab es immer wieder Ansätze welche auf projektorientiertes Lernen hindeuten.

Dewey ist der Ansicht, dass bei der Projektarbeit eine große Möglichkeit zur demokratischen Erziehung besteht. Die Bedürfnisse und Interessen der Schüler/-innen sollen dabei im Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses stehen. Dewey als auch Kilpatrick sind der Überzeugung, pragmatisches Handeln soll im Vordergrund stehen. Sie stellen das Handeln über die Theorie. Ein Projekt definiert sich für die beiden als ein planvolles Handeln der Schüler/-innen, welches selbstständig praktiziert werden kann (Jürgens, 2009, S. 120f.). Laut Konrad & Traub (2018, S. 145) waren folgende drei Kriterien für Kilpatrick unabdingbar: planvolles Handeln, Zielgerichtetheit und eine gewisse Aufweisung der Selbstständigkeit.

Merkmale und Ziele der Projektarbeit

Typisch bei der Projektarbeit ist die Überschneidung von verschiedenen Fächern. Über die zu behandelnden Aufgaben, den Verlauf des Projektes sowie über das Endprodukt haben die Schüler/-innen direkten Einfluss.

Auf die Frage, in welchem Ausmaß die Kinder bei der Themenfindung und bei der Gestaltung mitentscheiden dürfen, antwortet Krieger (2000, S. 34) wie folgt. Im Klassenverband wird ein, meist von der Lehrperson gewähltes Thema, behandelt. Anschließend dürfen sich die Kinder zu unterkategorisierten Themen in Interessensgruppen zusammenfinden und daraus entstehen meistens Projektgruppen. Dabei besprechen die einzelnen Gruppen ihre Ziele und fangen mit der Planung ihres Projekts an.

Bei der Projektarbeit verfügen die Schüler/-innen über Entscheidungsfreiheiten in Hinblick auf die Arbeitspartnerwahl, sie dürfen sich den Arbeitsplatz selbst aussuchen und sie können sich für ein Thema entscheiden, welches sie interessiert. Darüber hinaus wählen sie das für sie passende Arbeitsmaterial sowie die passende Präsentationsform am Ende der Projektarbeit (Krieger, 2000, S. 35).

Die Projektarbeit ist eine offene Unterrichtsform, die als Alternative zum lehrplangebundenen und meist lehrergesteuerten Unterricht zählt (Krieger, 2000, S. 53).

Aufgrund der intensiven Zusammenarbeit in Gruppen wird bei der Projektarbeit vor allem das Sozialverhalten geschult. Damit die gemeinsamen Ziele erreicht werden können, bedarf es ein hohes Maß an Zielstrebigkeit, Kompromissbereitschaft, Disziplin und gegenseitige Rücksichtnahme. Weil das Projektthema meist nicht nur einen Lernbereich umfasst, lernen die Schüler/-innen auch von anderen Lernbereichen. Weitere Fähigkeiten, welche bei der Projektarbeit antrainiert werden und für das spätere Berufsleben von

großer Bedeutung sein werden, sind Selbstorganisation, Interessensorientierung sowie Selbstverantwortung (Krieger, 2000, S. 35). Krieger (2000, S. 59) führt weiter an, dass eine Voraussetzung für eine gelingende Projektarbeit den Zeitfaktor darstellt. Die Schüler/-innen müssen genügend Zeit bekommen, um sich auf ein geeignetes Thema einzulassen, das passende Material zu bekommen und zu verarbeiten. Um sich voll und ganz auf das Projekt einlassen zu können, ist es ratsam, fixe Stunden im Stundenplan dafür zu verwenden. Die Projektarbeit unterscheidet von anderen offenen Unterrichtsformen wie zum Beispiel der Stationsarbeit oder der Freiarbeit insofern, dass bei der Projektarbeit ein gruppenartiges Zusammenarbeiten im Mittelpunkt steht, welches zuvor mittels gemeinsamer Planungsprozesse begonnen wird. Auch die Projektpräsentation zum Schluss findet in einem anderen, größeren Ausmaß als wie bei den anderen Unterrichtsformen statt. Aufgrund der Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Prozessorientierung und der Inhaltsorientierung der Projektarbeit können positive Aspekte dieser Unterrichtsmethode herausgefiltert werden. Die Förderung der Gemeinschaft, die Erhöhung der Selbstständigkeit, die Entwicklung des Problembewusstseins sowie ein abwechslungsreicher Unterricht sind einige davon (Konrad & Traub, 2018, S. 147).

Vorbereitung und Durchführung

Krieger (2000, S. 62) weist darauf hin, dass die Lernenden vorher in die Projektarbeit schrittweise eingeführt werden sollen. In den Stunden davor ist es deshalb wichtig, die Kinder mit Arbeitsformen und -techniken vertraut zu machen, damit später bei der Projektarbeit darauf zurückgegriffen werden kann. Protokollieren, selbstständige Entscheidungen treffen und verschiedene Präsentationsformen sind damit gemeint. Für die Lehrperson ist die Projektarbeit nur sehr schwer planbar, denn die Planung und die Art der Durchführung wird von Schülern/Schülerinnen entschieden. Die Lehrkraft

kann sich im Vorhinein Gedanken zur Material- und Informationsbeschaffung machen, weil es nicht ratsam ist, die Kinder ohne geeignetes Arbeitsmaterial in die Projektarbeit zu entlassen (Krieger, 2000, S. 62). Vor allem bei Projektarbeiten in der Volksschule ist das Bereitstellen von passenden Arbeitsmitteln und Materialien, welche zur Informationsbeschaffung dienen, unabdingbar. Dabei sollte das Material pädagogisch wertvoll sein und den intellektuellen und praktischen Bedürfnissen der Kinder entsprechen, die sie bei der Lösungsfindung gut unterstützen (Krieger, 2000, S. 59).

Konrad & Traub (2018, S. 149f) führen die Phasen der Projektarbeit wie folgt an. Grundsätzlich gliedert sich die Projektarbeit in fünf Phasen.

Phase 1 - Einstiegsphase mit Themenfindung

Um sich für ein Thema zu entscheiden können verschiedene Herangehensweisen verwendet werden. Es kann ein Thema für die Projektarbeit verwendet werden, welches im Lehrplan enthalten ist - dies wird auch enge Ausgangssituation genannt. Bei der halboffenen Ausgangssituation können die Beteiligten aus mehreren Rahmenthemen auswählen. Bei der offenen Ausgangssituation ist das konkrete Thema noch nicht klar, sondern wird erst durch Gespräche und gemeinsame Interessensabwägungen bestimmt. Sollten die Beteiligten noch keine Erfahrungen mit Projektarbeit gesammelt haben, ist es sinnvoll, wenn Lehrpersonen Rahmenthemen zur Auswahl anbieten. Der Themenvorschlag kann sowohl durch ein bestimmtes Erlebnis, ein aktuelles Ereignis als auch durch ein Problem entstehen. Die Themen können entweder von den Kindern, von der Lehrkraft oder von außenstehenden Personen vorgeschlagen werden (Krieger, 2000, S. 58).

Phase 2 – Informationsphase

Hierbei machen sich die Gruppenmitglieder auf die intensive Suche nach Informationen. Um auf gezielte und brauchbare Informationen zu kommen,

ist eine gewisse Methodenkompetenz sehr wichtig. Bevor sich Schüler/-innen selbstständig zu ihrem Thema informieren, muss das Thema bereits feststehen. Dazu eignen sich Methoden wie Brainstorming oder das Erstellen von Mindmaps (Konrad & Traub, 2018, S. 149).

Phase 3 – Planungsphase

In der Gruppe wird das Projekt gemeinsam durchgeplant und der weitere inhaltliche Verlauf und mögliche Ziele werden besprochen. Die Reihenfolge der Projektabläufe wird ebenfalls festgelegt. Möglicherweise bilden sich in dieser Phase auch kleine interne Interessensgruppen, die wiederum gemeinsam an einem kleinen Unterthema forschen und arbeiten. Dabei sind Hilfestellungen seitens der Lehrperson essenziell.

Phase 4 – Produktionsphase

In dieser Phase entsteht das vorher geplante Produkt. Gesammelte Informationen werden verarbeitet und ausgewertet. Hier kann wieder in kleinen Arbeitsgruppen gearbeitet werden. Ein regelmäßiger Austausch ist in dieser Phase sehr wichtig. Die Teilergebnisse werden in einem weiteren Schritt zu einem fertigen Produkt zusammengestellt (Konrad & Traub, 2018, S. 149).

Phase 5 – Abschlussphase mit Ergebnispräsentation

Das Ende der Projektarbeit wird mit einem Projektergebnis abgeschlossen, welches die vergangene Arbeit dokumentiert und präsentiert. Die Art der Präsentationsmethode ist den Kindern meist freigestellt (Krieger, 2000, S. 58). Wenn das fertige Produkt entstanden ist, soll in einer kurzen Reflexionsrunde darüber nachgedacht werden, inwiefern die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe gut gelaufen ist. Durch dieses Gespräch können auch Erkenntnisse für die nächste Projektarbeit mitgenommen werden (Konrad & Traub, 2018, S. 149).

3. SPEZIFISCHE FORSCHUNGSFRAGEN

Ziel dieser Untersuchung ist, herauszufinden, wie verbreitet offene Unterrichtsformen in oberösterreichischen Volksschulen sind, wie deren konkrete Durchführung aussieht und ob aufgrund dieser offenen Unterrichtsformen die Selbstständigkeit der Schüler/-innen gefördert wird.

Um eine Antwort auf die Forschungsfrage „Wie offen ist der offene Unterricht wirklich?“ zu erhalten, bedarf es einen genaueren Blick auf folgende Fragen:

- Welchen Stellenwert nimmt das selbstgesteuerte und selbstständige Lernen im Unterricht ein?
- Welche offenen Unterrichtsformen wenden Lehrer/-innen aktiv an und wie sieht deren konkrete Umsetzung aus?
- Wie offen schätzen Lehrer/-innen ihren Unterricht ein und wodurch erkennen sie die Offenheit?

Um aussagekräftige Antworten auf diese Fragen zu bekommen, wird im nachfolgendem Kapitel die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung genau beschrieben.

4. METHODEN

In den nachstehenden Kapiteln wird erläutert, mit welchen Methoden gearbeitet wurde, um an neue Erkenntnisse zu gelangen. Anschließend werden diese mit den Grundlagen der Theorie verknüpft, um eine zufriedenstellende Antwort auf die Forschungsfrage zu erhalten. Dazu wird im ersten Schritt das Untersuchungsdesign vorgestellt und die verwendete Datenerhebungsmethode genau erklärt. Danach wird auf die Stichprobe näher eingegangen und abschließend die Datenanalyse beschrieben.

4.1. Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung wurde nach den Richtlinien der qualitativen Forschung durchgeführt. Dabei stehen die Befragten als subjektive Personen im Vordergrund, und nicht als Forschungsobjekte (Lamnek & Krell, 2016, S. 44f.). Die subjektiven Sichtweisen der befragten Personen bilden also die Basis des Datenmaterials, denn verschiedene Äußerungen zu einem Thema dürfen zugelassen werden (Helfferich, 2011, S. 21f.).

Datenmaterialien mit denen die qualitative Forschung arbeitet sind unter anderem Interviews. Um aussagekräftige Resultate aus dieser Forschungsmethode zu erlangen, bedarf es qualitativ hochwertiger Interviews. Interviewende sollen dabei über vier Kompetenzen verfügen. Da bei qualitativen Untersuchungen meist mit Interviews gearbeitet wird, ist das erste Grundprinzip die *Kommunikation*. Die interviewte Person muss sich als Kommunikationspartner/-innen sehen. Das zweite Grundprinzip ist die *Offenheit*, denn die Befragten benötigen eine offene und vertraute Gesprächsbasis, damit sie ihre Erfahrungen und Sichtweisen teilen können. Das nächste Grundprinzip schließt hier an, denn *Vertrautheit* sowie *Fremdheit* bilden in

diesem Kontext ein wichtiges Fundament. Das vierte und letzte Grundprinzip ist die *Reflexivität*. Dabei steht die eigene Reflexion während der Durchführung des Interviews im Mittelpunkt (Helfferich, 2011, S. 24).

Nachdem der theoretische Hintergrund der Thematik des offenen und selbstgesteuerten Lernens genau erläutert wurde, wurde dieser anhand von fünf Leitfadeninterviews überprüft. Die Auswertung dieses Datenmaterials bediente sich der qualitativen Inhaltsanalyse.

4.2. Datenerhebungsmethode

Das qualitative Interview stellt ein sehr vielfältiges und differenziertes Forschungsinstrument dar und dient als zentrale Datenbasis für empirische Zwecke (König & Zedler, 2002, S. 157). Flick (2012, S.194) gibt an, dass Leitfadeninterviews die am meist verwendete Datenerhebungsmethode bei qualitativen Forschungen sind.

Die Durchführung von qualitativen Interviews wird auch von vielen Sozialwissenschaftler/

-innen empfohlen, da man dadurch einen guten Einblick in die subjektiven Einsichten der befragten Personen bekommt (Reichertz, 2016).

Die Interviewsituation muss klar definiert sein und soll keine Alltagskonversation darstellen, sondern der Interviewer hat das Recht, Fragen zu stellen, auf die der Interviewte bereit sein muss, eine Antwort zu geben (König & Zedler, 2002, S. 59).

Dabei wird die befragte Person nicht als einzelnes Subjekt betrachtet, sondern als Experte/Expertin für ein festgelegtes Thema. Bei der Befragung wird die befragte Person als Repräsentant/-in einer spezifischen Gruppe angesehen (König & Zedler, 2002, S. 176).

Laut Gläser und Laudel (2004, S. 107) zählt das Leitfadenterview zum Typ nichtstandardisierter Interviews. Es eignet sich besonders gut, wenn genau bestimmbare Parameter herausgefiltert werden sollen.

Um auf diese Parameter zu kommen, bedient sich das Leitfadenterview eines Gesprächsleitfadens. Der Gesprächsleitfaden soll dem Interview einen roten Faden verleihen. Es handelt sich dabei um offene Fragen, bei denen es den Befragten ermöglicht werden soll, auch eigene Schwerpunkte zu setzen (König & Zedler, 2002, S. 59).

4.3. Durchführung und Stichprobe

Nach Erstellung des Interviewleitfadens im Dezember 2021 wurden kurze Zeit darauf die Interviewpartnerinnen ausgewählt und telefonisch kontaktiert. Die Interviewten wurden über den Zweck des Interviews aufgeklärt und anschließend erfolgte die Terminvereinbarung. Alle Interviews wurden persönlich durchgeführt. Bevor die Interviews aufgezeichnet wurden, wurden die Teilnehmerinnen über die Anonymität aufgeklärt. Alle Interviews wurden mit dem Smartphone sowie mit dem Laptop aufgezeichnet. Die Interviewdurchführung wurde zwischen Jänner 2022 und März 2022 vorgenommen.

Damit die Forschungsfrage beantwortet werden kann, wurden insgesamt fünf Volksschullehrerinnen anhand Einzelinterviews befragt. Die Interviewpersonen wurden nach dem Sampling maximaler Variation ausgewählt, damit möglichst viele verschiedene Perspektiven des offenen Unterrichts aufgezeigt werden können. Die Teilnahme war freiwillig. Die interviewten Personen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, ihrer Zusatzausbildungen, ihres Schulstandorts, ihrer Berufserfahrung sowie ihrer derzeitigen Klassensituation und werden nun kurz vorgestellt.

Interviewpartnerin A

- Geschlecht: weiblich
- Alter: 25
- Dienstjahre: 3
- Aus- und Fortbildungen: Volksschullehramt, Schulbibliothekarin in Ausbildung
- Schulstandort: Landschule im Bezirk Eferding
- Klassensituation: 1.Klasse mit 19 Schüler/-innen, davon 2 Vorschüler/-innen; zusätzliche Sonderpädagogin sowie Schulassistentin

Interviewpartnerin B

- Geschlecht: weiblich
- Alter: 46
- Dienstjahre: 5
- Ausbildung: Volksschullehrerin, Montessoriausbildung, Lehrgang Reformpädagogik
- Schulstandort: Landschule im Bezirk Freistadt
- Klassensituation: jahrgangsübergreifende Klasse 3. und 4. Schulstufe mit 21 Schüler/-innen

Interviewpartnerin C

- Geschlecht: weiblich
- Alter: 47
- Dienstjahre: 8
- Aus- und Fortbildungen: Lehramt Wirtschaftspädagogik, Montessoriausbildung, Fortbildungen in verschiedenen reformpädagogischen Richtungen

- Schulstandort: private Stadtschule in Linz für selbstbestimmtes Lernen
- Klassensituation: altersgemischte Gruppen von ca. 7 Schüler/-innen im Alter von 6-14 Jahren

Interviewpartnerin D

- Geschlecht: weiblich
- Alter: 26
- Dienstjahre: 4
- Ausbildung: Volksschullehramt
- Schulstandort: ländliche Kleinschule im Bezirk Perg
- Klassensituation: jahrgangsübergreifende Integrationsklasse mit 21 Schüler/-innen der 3. und 4. Schulstufe; Teamteaching

Interviewpartnerin E

- Geschlecht: weiblich
- Alter: 25
- Dienstjahre: 3
- Ausbildung: Volksschullehramt
- Schulstandort: Stadtschule in Linz
- Klassensituation: heterogene 4. Schulstufe mit 17 Schüler/-innen

4.4. Datenanalyse

Um das durch Interviews erhobene Datenmaterial auszuwerten, wurde auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zurückgegriffen.

Die Inhaltsanalyse zielt darauf ab, Material von einem Kommunikationsanlass zu analysieren. Im Gegensatz zur Hermeneutik geht die Inhaltsanalyse bei der Auswertung systematisch vor. Die Auswertung richtet sich nach bestehenden Regeln, damit auch außenstehende Personen die Erkenntnisse nachvollziehen können. Die qualitative Inhaltsanalyse ist theoriegeleitet, welches ein weiteres Merkmal dieser Methode darstellt. Dabei werden die Daten in Hinblick auf eine themenspezifische Forschungsfrage untersucht und interpretiert. Sie wird daher als eine schlussfolgernde Methode angesehen (Mayring, 2015, S. 11ff.). Bei der Auswertung ist es wichtig, dass die Daten in einer protokollierten Form festgehalten werden und die gesprochenen Aufnahmen der Befragten in Form eines geschriebenen Textes transkribiert werden (ebd., S. 55.). Bei dieser Untersuchung wurden alle Interviews mittels Tonbandaufnahme aufgenommen, digital gespeichert und anschließend am Computer transkribiert.

Mayring differenziert drei unterschiedliche Analyseformen: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Diese Formen sind unterschiedlich und können unabhängig voneinander verwendet werden. Hierbei sind auch Mischformen zulässig (ebd., S. 115). In der vorliegenden Studie wurde das Datenmaterial anhand der strukturierenden Analysetechnik ausgewertet. Dabei werden Strukturen aus dem Datenmaterial herausgefiltert. Es ist notwendig, eine Definition der Kategorien, Ankerbeispiele und Formulierungen von Kodierregeln anzugeben. In dieser Arbeit wurden sechs deduktive Kategorien gebildet. Es entstanden auch Subkategorien, die eine genauere Auswertung des Datenmaterials ermöglichten. Der Kodierleitfaden mit insgesamt vier Spalten befindet sich im Anhang. In einer Spalte wird

jede angeführte Kategorie näher definiert. Die Kodierregeln bilden eine Abgrenzung zu anderen Kategorien und bei den Ankerbeispielen sind einige Interviewausschnitte zu finden.

Kategorienbildung:

- K1: Förderung der Selbstständigkeit
- K2: Stellenwert vom offenen Unterricht
- K3: Beschreibung vom offenen Unterricht
- K4: offene Unterrichtsformen – Anwendung und Umsetzung
 - K4.1: Wochenplanarbeit
 - K4.2: Freiarbeit
 - K4.3: Stationen
 - K4.4: Projektarbeit
- K5: Rolle der Lehrperson
- K6: Selbsteinschätzung
 - K6.1: Organisatorisch
 - K6.2: Methodisch
 - K6.3: Inhaltlich
 - K6.4: Sozial
 - K6.5: Persönlich
- K7: Zufriedenheit und benötigte Ressourcen

5. RESULTATE

Im nachstehenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews anhand von insgesamt 7 Hauptkategorien genauer interpretiert und analysiert. Die Kategorien werden angeführt und darin werden die unterschiedlichen Resultate miteinander verglichen sowie gegenübergestellt.

Förderung und Übernahme der Selbstständigkeit

Die Befragten wurde gebeten zu berichten, wie wichtig die Selbstständigkeit der Kinder für sie im Unterricht ist und wie sie diese fördern. IP 4 (6-11) drückt sehr deutlich aus, dass die Kinder zuerst selbst versuchen müssen, ein Problem zu lösen. Sie meint, Erwachsene sollen den jungen Kindern nicht immer gleich alles abnehmen. Des Weiteren versucht sie ihre Schüler/-innen zuerst zu ermutigen, bevor sie ihnen das Problem abnimmt. Dies hat auch viel mit Selbstvertrauen zu tun. IP 3 sieht das ähnlich und vergleicht den Stellenwert des selbstständigen Lernens in ihrem Unterricht mit dem Leitsatz von Maria Montessori:

„Hilf mir, es selbst zu tun.“ Ja und das hat für mich einen ganz großen Stellenwert. Weil ich eigentlich die Kinder in sich selbst stärken will. Das beginnt bei der eigenen Motivation, bei der eigenen Begeisterung, bei der eigenen Neugierde fürs Lernen. Aber ich will ihnen eigentlich auch das Handwerkszeug geben, dass sie eben etwas selbst tun können.“ (Z 8-12)

IP 1 (Z 8-9) meint wiederum, dass es wichtig wäre, die Balance zwischen der Förderung und Überforderung bezüglich Selbstständigkeit der Kinder zu halten.

Als Beispiel, wie die Selbstständigkeit im Unterricht gefördert wird, hat IP 1 (Z 9-11) den Hausübungsplan erklärt. Die Kinder bekommen jeden Montag

einen differenzierten Hausübungsplan mit den gesamten Aufgaben für die gesamte Woche und sie können sich individuell einteilen, wann sie welche Hausübung erledigen. Helfer- bzw. Expertenkindern wurde von IP 1, IP 2 sowie von IP 5 erwähnt. Diese tragen ihrer Meinung nach auch zur Selbstständigkeitserziehung in der Volksschule bei. Vor allem in der jahrgangsgemischten Klasse von IP 2 sind die Helferkindern zu einem Ritual geworden. Bei Fragen können sich die Lernenden hierbei an zuvor bestimmte Helferkindern wenden, wenn sie Hilfe benötigen. „Dadurch wird nicht nur die Selbstständigkeit gefördert, sondern auch der Selbstwert der Kinder.“, so IP 2 (Z 13-14).

Die Frage, ob es ihren Schülerinnen/Schülern gelingt, selbstständig zu arbeiten, haben alle fünf Interviewpartnerinnen bejaht, wobei IP 1 (Z 148) angeführt hat, dass es in der 1. Klasse durchaus schwieriger ist. IP 5 (Z 167-171) kann in einem Vergleich zum letzten Schuljahr einen Fortschritt bei der Übernahme der Eigenverantwortung ihrer Schüler/-innen erkennen. Im letzten Schuljahr wurden anfangs die Aufgaben sehr oberflächlich und schnell abgearbeitet, dadurch entstanden viele Fehler. Durch regelmäßiges Sensibilisieren auf die Arbeitshaltung sowie die Übernahme der Selbstverantwortung gelingt es den Lernenden in diesem Schuljahr schon viel besser, eigenständig und auch eigenverantwortlich zu lernen. IP 4 (Z 154-173) sagt klar, es darf nicht erwartet werden, dass alles von Anfang an toll läuft. Es ist ein Prozess und am besten führt man das selbstständige Arbeiten schrittweise und langsam ein. Sie hat zum Beispiel nur stundenweise offen gearbeitet und sich dann etappenweise zur Wochenplanarbeit vorgearbeitet. Weiters gibt sie den Rat, anfangs bereits bekannte Lernspiele oder Aufgabenformate im selbstständigen Unterricht anzubieten, damit die Kinder hier eine gewisse Vertrautheit spüren. Bei ihr werden oft Aufgaben mit Selbstkontrolle angeboten, damit die Kinder unmittelbar nach der Bearbeitung eine Rückmeldung erhalten. Auch IP 5 (Z 86-88) bietet regelmäßig Aufgaben mit

Selbstkontrolle an, weil sie der Meinung ist, dass Selbstkontrolle zur Selbstständigkeitsförderung beiträgt, da die Kinder so Eigenverantwortung für ihren Lernzuwachs übernehmen. Bei ihr gibt es auch oft Partnerkontrollen, bei der ein Partnerkind zum Beispiel Rechenaufgaben kontrolliert. So hat das Kontrollkind automatisch wieder eine Übungsphase während es die Aufgaben nachkontrolliert. „Den Kindern gefällt dies gut, weil sie sich dann wichtig und gebraucht fühlen.“, so IP 5. (Z 90-93)

Stellenwert von offenem Unterricht

Auf die Frage, welchen Stellenwert der offene Unterricht für die Lehrpersonen einnimmt, haben alle fünf Befragten mit „sehr hoch“ geantwortet. IP 1 (Z 39-41) hat erzählt, dass sie zu einem Drittel offen unterrichtet und versucht die Balance zwischen offenen Unterrichtsphasen und gebundenen Einführungsstunden zu halten. Ein Grund, warum IP 2 (Z 34-44) offen unterrichtet, ist ihre Vergangenheit. Sie hat vorher im Kindergarten gearbeitet und ist der Meinung, dass man dort nur offen arbeiten kann, da hier jedes Kind andere Bedürfnisse hat. Als sie dann als Lehrerin tätig wurde, war sie kurz erschrocken, dass alle Kinder zur selben Zeit an derselben Aufgabe arbeiten müssen. Sie hat Bildung im Kindergarten ganz anders wahrgenommen und das ist der Grund, warum für sie der offene Unterricht eine große Bedeutung hat – sie möchte möglichst vielen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden, dies macht sie am liebsten, indem sie reformpädagogische Ansätze mit neuen Ansätzen kombiniert. „Dadurch, dass die Kinder mit verschiedenen Interessen und Fähigkeiten in die Schule kommen, kann man durch offene Unterrichtsformen so besser auf die Diversität der Kinder eingehen und besser differenzieren als im Frontalunterricht“, so IP 4. (Z 24-26). Ein weiterer Grund für IP 4 (Z 32-34) offenen Unterricht durchzuführen ist, dass man gezielter auf die Stärken und Schwächen der Kinder eingehen kann und Probleme direkt entdecken und daran arbeiten kann. Es können

auch unterschiedliche Lerntempi zugelassen werden. Diesem Ansichtspunkt schließt sich IP 5, die eine sehr heterogene Klasse hat, an.

„... so gut wie unmöglich ist, mit allen Kindern zur gleichen Zeit, die selbe Aufgabe zu machen. Weil die einen verstehen sofort, wie die Aufgabe funktioniert und während die einen schon fertig sind, sitzen einige immer noch da und wissen nicht, was sie da eigentlich machen müssen. Und wenn ich da die guten Schüler/-innen ausbremse, nur weil andere mehr Unterstützung brauchen, finde ich das nicht fair.“ (Z 21-26)

IP 2 (Z 71) sowie IP 4 (Z 30) nennen als weiteren Grund, der für offenen Unterricht spricht, das Lernen nach den eigenen Interessen. Die Aufrechterhaltung der Lernmotivation sowie abwechslungsreicher Unterricht sind für IP 4 (Z 27-28) weitere bedeutsame Gründe. Sowohl IP 2 als auch IP 4 unterrichten beide in altersdurchmischten Klassen, deshalb können sie sich gar kein Lernen im Gleichschritt vorstellen. Es sind beide der Meinung, dass ein Frontalunterricht in ihrem Fall gar nicht möglich ist.

Beschreibung von offenem Unterricht

Drei der Befragten gaben an, dass es schwierig sei, eine Definition für offenen Unterricht zu finden. IP 4 (Z 59-60) glaubt, dass der offene Unterricht sehr vielfältig und weitläufig gesehen werden kann. Auch IP 2 vertritt einen ähnlichen Ansatz:

„Aber der Begriff offener Unterricht, der bedeutet eigentlich für jede Lehrerin etwas Anderes. Manche bezeichnen den offenen Unterricht schon, wenn sie Stationenbetriebe innerhalb vom Unterricht haben oder wenn sie einzelne Lernphasen öffnen. Für mich wäre ein offener Unterricht so, dass

das Kind in der Früh schon hereinkommt, sich selbst seine Arbeitsmaterialien vorbereitet, selbst an seinen Zielen arbeiten kann, also wirklich ganz offen arbeiten kann und selbst vieles entscheiden kann.“ (Z 52-57)

Für IP 5 (Z 35-39) gleicht der offene Unterricht einem in sich differenzierten Unterricht, denn er ermöglicht verschiedene Niveaustufen und schafft so die Möglichkeit für die Kinder das zu machen, was ihrem aktuellen Leistungsniveau entspricht. IP 1 und IP 3 nennen zudem noch Schlagwörter wie interessegeleitetes Lernen, Spontanität, Abwechslung, Eingehen auf das Kind bezüglich ihrer Interessen und Fähigkeiten.

Die Förderung der Selbstständigkeit der Schüler/-innen durch offene Unterrichtsformen wird beim Interview 4 (Z 62-68) erwähnt. Die Eigenständigkeit der Kinder wird insofern gefördert, weil beim offenen Lernen die Lernenden selbst Entscheidungen treffen müssen. Sie überlegen sich stetig, mit welcher Aufgabe sie starten sollen, ob sie sich vorher die leichteren Aufgaben wählen oder wie lange sie für welche Aufgaben ungefähr einplanen sollen. Dies hat auch viel mit Selbstorganisation zu tun, denn es ist erforderlich, dass die Kinder wissen, was sie für die Aufgaben brauchen und wo sie diese abgeben müssen.

IP 3 (Z 80-82) denkt noch eine Ebene tiefer und beschreibt auch die Anforderung von offenem Unterricht an die Lehrperson. Für sie bedeutet offenes Lernen nämlich auch die Fähigkeit der Lehrperson, sich auf diese Offenheit einzulassen, wendig zu sein und sich spontan auf verschiedene Inhalte eingehen zu können.

Rolle der Lehrperson

Die Rolle als Lehrperson während den offenen Unterrichtsphasen wird von allen fünf Befragten sehr ähnlich wahrgenommen und beschrieben. IP 2 (Z

157-158) und IP 4 (Z 143) beschreiben sich als Unterstützerin, Lernbegleiterin und sie übernehmen eine helfende Rolle. Zusätzlich zur helfenden Rolle nimmt IP 2 (159) in den festen, gemeinsamen Einführungsstunden oder bei der Einführung von neuem Material eine erklärende Rolle ein.

Als Assistentin, die kommt, wenn sie gebraucht wird, beschreibt sich IP 3 (Z 177-178). Weiters beschreibt sie ihre Rolle wie folgt:

„Ich bin immer da, wo die Motivation schwindet und wo die Hilflosigkeit beginnt und wo der fachliche Blick noch nicht da ist. Ich bin da, ich dräng mich aber nicht auf und ich tu nicht überbehüten, ich lasse sie aber auch nicht ganz alleine. Und da ist es unterschiedlich. Manche Kinder brauchen mich nur in der Kontrolle, manche brauchen mich mittendrin, manche brauchen mich in der Ausarbeitung und manche brauchen nur eine Bestätigung von mir.“ (Z 186 -191)

IP 1, 4 und 5 erwähnen die individuelle Förderung und Forderung auf die sie sich in den offenen Unterrichtsphasen besser konzentrieren können. „...dann hole ich mir ein kleines Grüppchen und mache mit denen eine kurze Sequenz. Das kann zum Beispiel noch einmal eine kurze Wiederholung oder Erklärung von etwas neu Gelerntem sein [...] oder wenn ich einmal schauen möchte, wie gut das Lesen funktioniert, dann hole ich mir in dieser offenen Lernzeit abwechselnd Kinder zu mir zum Vorlesen.“ so IP 4 (Z 129 – 136). IP 1 nutzt diese Zeit auch um leistungsstarke Schüler/-innen weiter zu fordern. Sie meint, dass sie das individuelle Fördern und Fordern in einem gemeinsamen, gleichschrittigen Unterricht nie in dem Ausmaß durchführen könnte, wie sie es jetzt während des offenen Lernens macht. (139-141) Auch IP 4 fasst Schüler/-innen mit demselben Lernstand öfters zusammen und übt mit ihnen einen Themenbereich, während der Rest der Klasse selbstständig an den anderen Aufgaben arbeitet. „Für sowas hätte

man im ständigen Frontalunterricht einfach nicht die Möglichkeit, weil es haben ja nicht alle Kinder das gleiche Problem.“, so IP 4. (Z 144-147)

Anwendung offener Unterrichtsformen – allgemein

Durch die Interviews wurde sichtbar, dass alle fünf Interviewpartnerinnen folgende offenen Unterrichtsformen kennen und diese auch vereinzelt umsetzen. Die folgende Tabelle gibt einen genaueren Überblick über die tatsächliche Durchführung.

	Wochenplanarbeit	Freiarbeit	Stationsarbeit	Projektarbeit
IP 1	ja	teilweise	ja	ja
IP 2	ja	ja	ja	ja
IP 3	nein	ja	nein	ja
IP 4	ja	nein	ja	ja
IP 5	ja	teilweise	teilweise	nein

Tabelle 1: Umsetzungsformen der offenen Unterrichtsmethoden

Wochenplanarbeit

Vier von fünf Befragten arbeiten regelmäßig mit einem Wochenplan. Eine Gemeinsamkeit bei allen vier Interviewten ist, dass sie in ihren Wochenplänen Pflichtaufgaben, teilweise Wahlaufgaben sowie freiwillige Zusatzaufgaben anbieten. Eine weitere Parallele lässt sich bei den Unterrichtsgegenständen feststellen, denn bei allen Vier werden Aufgaben in Mathematik und Deutsch angeführt. Bei IP 1 (104 – 105) und 5 (73 – 74) sind gelegentlich auch Aufgaben aus den Nebenfächern zu finden, diese sind aber meist als Wahl- oder Zusatzaufgaben angeführt und somit nicht verpflichtend. Um Bewegung in den Unterrichtsalltag einzubauen, gibt es auf dem Wochenplan

von IP 5 (149) auch immer Bewegungsaufgaben. Eine Gemeinsamkeit zwischen IP 2 (60) und 5 (71-73) ist, dass es bei ihnen fixe Einführungsstunden gibt, bei denen gemeinsam ein neues Themengebiet erarbeitet wird und erst dann wird selbstständig an den Plänen gearbeitet. Bei ihnen gilt die Wochenplanarbeit als Übungs- und Vertiefungsinstrument. Damit die Schüler/-innen auch wirklich selbstständig an ihren Plänen arbeiten können bedarf es auch hier einer Differenzierung. Alle vier Interviewpartnerinnen gaben an, dass sie mehrfach differenzierte Pläne bereitstellen, damit jedes Kind ein Erfolgserlebnis hat. Am meisten wurden Differenzierungen bei der Menge und beim Schwierigkeitsgrad genannt. Bezüglich Aufgabenformate waren sich die Lehrerinnen auch einig: Aufgaben von den Lehrwerken, Arbeitsblätter, Karteikarten, fertige Lernspiele, digitale Medien sowie haptisches Material sind Teil der Arbeitsaufträge. Damit auch die Eltern über die Lernschritte ihrer Schüler/-innen Bescheid wissen, schreibt IP 5 (118 – 121) wöchentlich ein kurzes Feedback auf die Wochenpläne ihrer Schüler/-innen auf. IP 4 fasst die Kernaussage der Wochenplanarbeit abschließend wie folgt zusammen:

„Der Wochenplan ermöglicht es, dass die Kinder in individuellen Lernschritten arbeiten, aber trotzdem arbeiten alle irgendwie an demselben oder an ähnlichen Themenbereichen, welche ich vorgebe und da habe ich aber auch wieder meine Kontrolle. Also Lernen im individuellen Lernschritt trotz Kontrolle meinerseits.“ (Z 222-225)

Freiarbeit

Die Freiarbeit als offene Unterrichtsmethode kennen alle fünf Befragten, jedoch wird sie weniger häufig als die Wochenplanarbeit angewandt. IP 4 gibt an, dass es für sie in einer Regelschule schwierig ist, die Kinder regelmäßig völlig frei lernen zu lassen, da sie hier die zu erfüllenden Lehrplanziele ständig im Kopf hat. Deshalb kann sie es sich auch nicht vorstellen Freiarbeit,

so wie ursprünglich konzipiert, anzubieten. Gelegentliche Freiarbeitsphasen, in denen die Kinder aus verschiedenen Materialien und Themen auswählen können werden bei IP 5 (63-64) angeboten. IP 2 (115-120) versucht einmal pro Woche Freiarbeit anzubieten. Ihr Wunsch wäre natürlich, dass sie die Freiarbeit häufiger anbieten könnte. Sie behauptet aber auch, dass sich die Kinder in ihrer Freiarbeit dann wirklich selbst auswählen können, was sie machen möchten. Es gibt viele verschiedene Angebote aus unterschiedlichen Lernbereichen. Dabei ist ihr ein vernünftiges Arbeiten der Kinder wichtig, denn die Freiarbeitszeit soll effektiv genutzt werden. Da IP 2 in einer Montessorischule arbeitet, ist bei ihr die Freiarbeit ein zentraler Teil des Unterrichts. Es gibt die vorbereitete Umgebung mit sämtlichen Materialangeboten. Anhand des Pensenplans bzw. einer Auftragsliste setzen sich die Schüler/-innen am Anfang des Schuljahres eigenständig und intrinsisch motiviert Ziele, die sie am Ende des Schuljahres erreichen möchten. Es werden wöchentlich Darbietungen von der Lehrkraft angeboten, die dann zum selbstständigen und individuellen Lernen anregen sollen. „Ich als Erwachsener muss so weit in den Hintergrund geraten, dass Lernen überhaupt möglich ist.“, so IP 3 (139-140).

Stationsarbeit

Vier der fünf befragten Personen wenden den Stationsbetrieb in ihrem Unterricht an. IP 3 (92-94) kennt zwar die Stationsarbeit ebenfalls, hat diese auch schon öfters praktiziert, aber dann schnell festgestellt, dass sie noch offener und spontaner unterrichten möchte, um noch mehr auf die Interessen der Kinder eingehen zu können. In Mathematik und Deutsch wird die Stationsarbeit bei IP 1 (84-86) und 2 (122-124) eingesetzt, wobei diese für die Festigung und Vertiefung der neuen Lerninhalte dient. Für Themeninhalte aus dem Sachunterricht ist die Stationsarbeit bei IP 4 und 5 sehr beliebt. Bei der Stationsarbeit von IP 4 (132-135) werden verschiedene

Lernmaterialien wie zum Beispiel Experimente, Rechercheaufgaben, Lernspiele oder Computerarbeit angeboten. Die Kinder werden hierzu in Gruppen eingeteilt und wandern dann nach einer festen Zeitvorgabe seitens der Lehrperson von Station zu Station. Eine andere Alternative zu den eher geschlossenen Stationsbetrieben beschreibt IP 4 wie folgt:

„Man könnte das Ganze natürlich offener aufbauen und die Kinder können sich selbst die Stationen aussuchen oder schauen, was gerade frei ist. Weil manchmal kann man die Stationen von der Zeit nicht so einschätzen, weil für das eine Lernspiel brauchen die Kinder vielleicht länger wie für eine andere Station. Bei so einem vorgegebenen zeitlichen Wechsel werden sie halt wieder herausgerissen...“ (135-140)

Projektunterricht

Die Frage, ob Projektarbeit schon einmal in ihrem Unterricht durchgeführt wurde, haben alle Interviewpartnerinnen mit ja beantwortet, wobei die Projektarbeit häufig in Verbindung mit Gruppenarbeit inklusiver Plakatgestaltung gebracht wurde. Bei IP 1 (93 – 95) als auch bei IP 3 (111-113) darf sich das Kind ein Thema aussuchen und in dieses vertieft es sich dann intensiv, recherchiert dazu und stellt die Ergebnisse danach den Mitschüler/-innen vor. In der Schule von IP 3 (109-110) werden auch oft Experten eingeladen, die mit den Kindern einwöchige Projekte durchführen, hier wurde zum Beispiel der Besuch eines Botanikers erwähnt. Auch bei IP 4 (92-102) wurde in Gruppen an einem selbstständig gewählten Thema gearbeitet. Die Kinder durften sich das Thema nach ihren Interessen wählen, somit entstanden dann auch die Gruppen. In der Forscherzeit wurde dann mit verschiedenen Arbeitsmitteln recherchiert und an dem Projekt gearbeitet und geforscht. Die Lehrerin spricht davon, dass hier eine sehr hohe intrinsische Motivation bei den Schüler/-innen zu spüren war, da diese auch das Gefühl bekommen,

ihre Arbeit wird wertgeschätzt und es wird ihnen etwas zugetraut, sich nämlich ganz alleine ein Themengebiet zu erarbeiten und die Resultate dann den anderen Kindern zu präsentieren. IP 4 (105) meint auch, dass die Durchführung von selbstständigen Projektarbeiten das Selbstwertgefühl positiv beeinflusst. Projektarbeit wird von IP 2 (131-132) mit einem fächerübergreifenden Unterricht in Verbindung gesetzt.

Selbsteinschätzung

Bei der Befragung sollten die interviewten Personen ihren Unterricht nach den fünf Dimensionen von Falco Peschel auf einer Skala von 1-5 einschätzen, wobei 5 das höchste war. Die Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse - genauere Erläuterungen werden in den nächsten Unterkapiteln geschildert.

	organisatorisch	methodisch	inhaltlich	sozial	persönlich
IP 1	3	2	2	4	4
IP 2	4	3-4	3-4	3-4	4
IP 3	4	5	5	5	5
IP 4	4	2	3	3-4	4
IP 5	5	3	3	4	4

Tabelle 2: Selbsteinschätzung der Lehrpersonen

Organisatorische Öffnung

Die befragten Lehrerinnen haben ihren Unterricht hinsichtlich der organisatorischen Öffnung recht hoch eingeordnet, nämlich bei 4 oder 5. IP 2 (218) hat sich bei 4 eingestuft, der Wunsch nach einer weiteren Öffnung ist aber groß. Gründe für die hohe Einstufung sind bei allen Interviewten die gleichen. Die Kinder haben die Freiheit über die Reihenfolge der zu bearbeiten-

den Aufgaben zu entscheiden, können sich oft ihre Sozialpartner selbst aus-suchen und dürfen sich auch den Lernort eigenständig wählen. IP 3 (218) führt zusätzlich noch an, dass in ihrer Schule keine Schulglocke vorhanden ist, also sind die Kinder auch an keine zeitlichen Vorgaben angewiesen. In der Schule von IP 5 (186 – 193) stehen den Kindern viele verschiedene Lernorte zur Verfügung, hierbei wird freitags immer im Klassenverband be-sprochen, welcher Lernort für welche Art der Aufgabe gut geeignet ist.

Methodische Öffnung

Bei der methodischen Öffnung gingen die Einschätzungen bereits auseinan-der. IP 4 (188-190) stuft sich bei 2 ein, da sie den Lernweg noch relativ streng vorgibt, hauptsächlich um für sich selbst die Kontrolle und den Über-blick der Lernergebnisse zu bewahren. IP 2 und 5 haben eine ähnliche An-sicht und ordnen sich bei 3 bzw. 3 bis 4 ein. Beide sind der Meinung, solche Einschätzungen seien sehr schwer zu treffen. IP 5 (198 -200) führt an, dass sie den Lernenden eine Methode mit auf den Weg gibt und die Bestimmung des eigenen Lernwegs immer von der Aufgabenstellung abhängig ist. Bei Knobelaufgaben in Mathematik oder offen gestellten Aufgaben lässt sie be-reits eigene Lernwege der Schüler/-innen zu. IP 3 gibt sich die Höchstpunk-tezahl, mit der Begründung, dass die Schüler/-innen ihren eigenen Lernweg gehen können, ohne dabei an ein Lehrwerk angewiesen zu sein. Sie können auf ihrer Auftragsliste nachschauen, welche Bereiche sie gerne bearbeiten möchten und diesen dann individuell erforschen. IP 2 (64-66) hat zwar Lehr-werke, aber sie haben eher die Bedeutung der Unterstützung und dienen vor allem den Eltern als Richtlinie.

Inhaltliche Öffnung

Der Großteil der Befragten reiht sich bei der inhaltlichen Öffnung bei 3 ein. IP 4 (192-193) gibt an, dass vor allem in Deutsch und Mathematik gewisse Kerninhalte vorgegeben werden, um dem Lehrplan gerecht zu werden. IP 5 (206-208) schließt sich dem an, denn auch sie schildert, dass eine maximale inhaltliche Offenheit in einer „normalen“ Volksschule kaum möglich ist, weil hier gewisse Inhalte in einer fest vorgegebenen Reihenfolge erarbeitet werden müssen. IP 3 reiht sich bei der inhaltlichen Öffnung bei 5 ein, mit der Begründung, dass sich die Kinder aus der vorbereiteten Umgebung unterschiedlichen Lerninhalten widmen können. Sie bekommen regelmäßig Inspirationen durch Darbietungen von Lernbegleiter/-innen die sie wiederum für das Erlernen neuer Inhalte anregen soll.

Soziale Öffnung

Die soziale Öffnung ist allen Befragten wichtig, denn dabei geht es um die Mitbestimmung beim Lernen. Wie bereits anfangs erwähnt ist dies nahezu der Hauptgrund aller Befragten, warum sie überhaupt offenen Unterricht durchführen. IP 2 und 5 teilen diesbezüglich eine ähnliche Ansicht.

„... da finde ich schon, dass meine Schüler viel Freiheiten haben. Freitags gibt es ja immer eine Wochenplanreflexion und da sagen mir die Kinder immer, welche Aufgaben ihnen gut gefallen haben und welche sie beim nächsten Plan wieder haben möchten. Und welche halt nicht. Und darauf gehe ich eigentlich schon immer ein.“ (IP 5, 211-214)

Bei IP 2 (127-129) gibt es ebenfalls wöchentliche Rückmelderrunden, bei denen die Schüler/-innen ihre Wünsche nennen können. Diese helfen der Lehrperson bei der weiteren Planung ihres Unterrichts.

Persönliche Öffnung

Dass die persönliche Öffnung einen hohen Stellenwert bei den Interviewten einnimmt, beweist ihre hohe Einschätzung in diesem Bereich. Für IP 3 (272-273) ist eine gute Beziehung zum Kind das Wichtigste, denn sie möchte die Kinder gerne und mit Begeisterung in die Schule kommen sehen. Auch IP 1 bemüht sich stets um eine gute Beziehung zu ihren Schülerinnen/Schülern. Um die Klassengemeinschaft zu stärken findet bei IP 4 (205-208) ein regelmäßiger Austausch zwischen der Lehrerin und ihren Schülerinnen/Schülern statt. Dabei wird über die vergangene Woche gesprochen und Aussagen der Kinder werden ernst genommen. In diesem Austausch wird sich auch genügend Zeit für gegenseitige Tipps und Ratschläge genommen.

IP 5 fasst ihre persönliche Öffnung abschließend wie folgt zusammen:

„Man hat zu jedem Kind eine stärkere Verbindung, so kommt es mir halt vor. Und dadurch, dass wir uns viel darüber austauschen und viel über unsere Lernprozesse auch sprechen, wie ist es mir dabei gegangen, was war schwierig und wie habe ich es dann geschafft, also da wächst man irgendwie schon sehr zusammen. Auch wie sich die Kinder so unaufgefordert gegenseitig unterstützen fasziniert mich immer wieder.“ (IP 5, 216-221)

Zufriedenheit und benötigte Ressourcen

Obwohl alle fünf Lehrerinnen andere Unterrichtsmethoden durchführen, ist jede von ihnen sehr zufrieden mit ihrem Unterricht. IP 1, 4 und 5, welche noch als Junglehrerinnen gelten, sind zufrieden und könnten sich zum momentanen Zeitpunkt gar keine weiten Öffnungsschritte in ihrem Unterricht vorstellen. Um den Leistungsdruck herauszunehmen, wäre für IP 4 und 5 eine Lehrplananpassung sehr hilfreich.

„Damit ich jetzt wirklich sehr individuellen freien Unterricht anbieten könnte, müsste der Lehrplan schon umgekrempelt werden, weil man hat einfach einen gewissen Druck, dass man einfach gewisse Themen innerhalb eines Schuljahres bearbeiten muss und da kann ich mir einfach nicht vorstellen, dass ich regelmäßig Unterricht mache, der komplett frei und offen ist. Ich traue mir da halt einfach nicht drüber.“ (IP 4, 225-230)

Anders sieht das IP 1 (177-178), denn ihrer Meinung nach haben Lehrpersonen schon genug Freiheiten hinsichtlich des Lehrplans.

„Ich glaube, dass ich in meiner Volksschule gar nicht noch recht viel offener und freier unterrichten könnte, da schon vieles vorgegeben ist. In einer freien Schule, wo es keine festen Unterrichtszeiten gibt und eine ganze Schule zur Verfügung gestellt wird als Lernort, also mit viel mehr Räumen und auch mit mehr Personal. Also das geht bei uns in einer Regelschule einfach nicht so.“ (IP 5, 231-236)

Diese Aussage von IP 5 spiegelt sich in den Gedanken von IP 3, die an einer freien Schule tätig ist.

„Also ich kann es mir überhaupt nicht anders vorstellen. Ich könnte nicht mit irgendwelchen anderen Methoden oder in einer anderen Schule, sei es in einer Regelschule arbeiten. [...] Wenn mir jemand sagt, ich müsste das Konzept von uns in einer Regelschule machen, dann würde ich vor irre Herausforderungen stehen.“ (IP 3, 295-297; 306-307)

Eine weitere Ressource, welche sich von insgesamt drei Interviewpartnerinnen gewünscht wurde, sind mehr Räumlichkeiten. Für IP 4 (252-254), welche Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse hat, spielt der Raumfaktor eine wichtige Rolle. Da beim offenen Lernen ein gewisser

Lärmpegel entsteht und gerade diese Kinder mit zusätzlichem Lärm und Ablenkungen oft vom Lernen gehindert werden, bräuchte sie unbedingt einen zweiten Raum, in dem sich das Lerngeschehen gut verteilen kann. Auch IP 1 (174) wäre über einen zusätzlichen Raum sehr froh. Ein weiterer Faktor, warum mehr Platz bzw. mehr Räume notwendig wären, ist für IP 2 die Materialbereitstellung. Wenn die verschiedenen Lernmaterialien ansprechender für die Kinder präsentiert werden könnten, wäre sie ebenfalls sehr dankbar.

Um ihren Unterricht noch weiter öffnen zu können, geben IP 1 und 4 an, dass sie sich mehr Lehrpersonal wünschen. Vor allem für IP 4, welche in einer Mehrstufenklasse unterrichtet, ist eine zusätzliche Lehrkraft eine große Hilfestellung. Das sieht IP 2 (240) hingegen kritisch, denn sie ist der Meinung, dass es schwierig ist, jemanden zu finden, der wirklich genau dieselben Vorstellungen von offenem Unterricht hat, wie man selbst. Anstatt einer zusätzlichen Lehrkraft wünscht sich IP 2 (268) mehr Zeit, denn dann könnte sie sich noch mehr auf das individuelle Lernen einlassen.

6. DISKUSSION

In diesem Kapitel wird eine Antwort auf die ursprüngliche Forschungsfrage angestrebt. In einem ersten Schritt werden die aus den Interviews gewonnenen Resultate mit der Fachliteratur verglichen und in Verbindung gebracht. Es werden auch die Leistung der Studie sowie weitere Folgerungen für die Arbeit in der Schule erwähnt. Abschließend werden Limitationen erörtert und offene Fragen zu diesem Themenbereich angeführt.

Um auf die allgemeine Forschungsfrage „Wie offen ist der offene Unterricht wirklich?“ eine Antwort zu bekommen wurde im ersten Teil dieser Arbeit eine ausführliche Literaturrecherche betrieben. Aufgrund dieser theoretischen Erkenntnisse konnte ein erster Überblick in den Themenbereich gegeben werden. Anschließend daran wurden Leitfadeninterviews mit fünf oberösterreichischen Lehrpersonen durchgeführt, welche angaben, offenen Unterricht in ihrem Schulalltag durchzuführen. Um die Daten analysieren zu können, wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewandt. Folgende zentrale Ergebnisse konnten dabei herausgefunden werden:

- Für alle fünf Interviewpartnerinnen hat die Übernahme der Selbstständigkeit beim Lernen einen hohen Stellenwert. Es werden teilweise verschiedene Rituale verwendet, um die Selbstständigkeit weiter zu fördern. Ob es den Schülerinnen/Schülern gelingt, selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, wurde ebenfalls bejaht. Dabei wurde aber ein Unterschied bei den Klassenstufen sichtbar.
- Die Durchführung des offenen Unterrichts ist ebenfalls allen Lehrerinnen wichtig. Gründe, die mehrmals genannt wurden, waren das individuelle Eingehen auf die verschiedenen Bedürfnisse und Lernni-

veaus der Lernenden sowie auf die Heterogenität der Klassenzusammenstellung. Gründe warum offen unterrichtet wird, waren die Abwechslung sowie die Aufrechterhaltung der Lernmotivation.

- Drei der Befragten gaben an, dass es schwierig sei, eine Definition für offenen Unterricht zu finden. Es wurden mehrfach Begriffe genannt die mit offenem Lernen in Verbindung gebracht werden wie interessegeleitetes Lernen, Spontanität, Abwechslung, Eingehen auf das Kind bezüglich ihrer Interessen und Fähigkeiten. Eine Lehrperson beschreibt den offenen Unterricht als einen in sich differenzierten Unterricht. Lediglich eine Lehrperson beschrieb den offenen Unterricht als Sicht der Pädagogin.
- Die Befragung zeigte, dass alle interviewten Lehrpersonen offene Unterrichtsformen, wie die Wochenplanarbeit, Freiarbeit, das Stationslernen sowie die Projektarbeit kennen. Bei der Durchführung der verschiedenen Unterrichtsformen gab es allerdings Unterschiede.
- Die Selbsteinschätzung der fünf Dimensionen nach Falco Peschel fiel allen Lehrpersonen schwer. Die Befragung verdeutlicht, dass die höchste Einschätzung in der organisatorischen sowie in der persönlichen Dimension getroffen wurde. Bei der methodischen sowie inhaltlichen Dimension wurde sich teilweise vergleichsmäßig niedrig eingeschätzt.
- Alle Lehrpersonen gaben an, mit ihrem Unterricht zufrieden zu sein. Drei der fünf Interviewpartnerinnen, welche alle noch Junglehrerinnen sind, schilderten, dass sie sich momentan keinen offeneren Unterricht vorstellen könnten, da sie noch eine gewisse Kontrolle über das Lerngeschehen ihrer Schüler/-innen benötigen. Als Ressourcen

die benötigt werden würden, um noch offener unterrichten zu können wurden unter anderem eine Lehrplananpassung, mehr Räumlichkeiten sowie zusätzliches Personal genannt.

Laut Experten kann von selbstständigem Lernen dann gesprochen werden, wenn die Verantwortung für das Erlangen des Lernstoffs bei den Lernenden selbst liegt (Konrad, 2008, S. 18f.). Bei einer Interviewpartnerin wird die Selbstständigkeit durch einen differenzierten Hausübungsplan gefördert. Die Schüler/-innen können sich somit die Hausübung über die gesamte Schulwoche selbst einteilen und bekommen so eine gewisse Verantwortung für ihr eigenes Lernen übertragen.

Bei den durchgeführten Interviews wurde ersichtlich, dass alle fünf Befragten deshalb mit offenen Unterrichtsformen arbeiten, weil sie sich dadurch eine Steigerung der Selbstständigkeit ihrer Schüler/-innen erhoffen. Damit Kinder selbsttätig werden können, braucht es dafür vorgesehene Lernsettings, welche es auch ermöglichen, eigene Erfahrungen zu machen (Giese, 2010, S. 74f.). Aus der Literatur geht klar hervor, dass selbstständiges Lernen am ehesten in offenen Unterrichtsmethoden, wie zum Beispiel bei der Wochenplanarbeit, zielführend ist. Am besten kann selbstständig gelernt werden, wenn Alltagslernen mit handelndem Lernen verbunden wird (Weinert, 1982, S.102ff.).

Ein Grund warum immer mehr Lehrpersonen offene Unterrichtsformen ausprobieren ist die wachsende Heterogenität in den Klassenzimmern. Die Mehrheit der interviewten Lehrerinnen gab an, dass sie eine sehr heterogene Klasse hat und der offene Unterricht hier eine gute Differenzierung in Bezug auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen darstellt. Beim offenen Unterricht könne man laut den Befragten besser auf die Stärken und Schwä-

chen der Lernenden eingehen, verschiedene Lerntempi sowie unterschiedliche Lernniveaus zulassen. Konrad und Traub (2018, S.21) fügen dem noch an, dass jedes Kind die gelernten Unterrichtsinhalte auf eine andere Art verarbeitet und daher braucht es auch Raum, Zeit und vor allem die Chance seine eigenen Lernwege verwenden zu können. Aufgrund der freien Wahl der Lernaufgaben bei der Wochenplanarbeit oder bei der Freiarbeit können die Kinder ihren eigenen Lernweg nach ihren aktuellen Interessen und Bedürfnissen gestalten (Thiel, 2017, S. 10).

Die Ergebnisse der Befragung bezüglich dem Begriffsverständnisses von offenem Unterricht waren unterschiedlich. Auch in der Literatur konnte bislang keine einheitliche Begriffserklärung für offenen Unterricht gefunden werden (Jürgens, 2009, S. 41). Allerdings gibt es einige Parallelen zwischen den Aussagen der Interviewteilnehmerinnen und reformpädagogischen Ansätzen bezüglich offenem Unterricht. Zwei Befragte gaben an, dass für sie offener Unterricht unter anderem das Eingehen auf das Kind bezüglich ihrer Interessen und Fähigkeiten bedeutet. Auch Neuhaus-Siemon ist der Ansicht, dass im offenen Unterricht primär auf die Interessen, Wünsche und Fähigkeiten der Schüler/-innen eingegangen werden soll (Jürgens, 2009, S. 43). Ein weiteres Resultat aus dem Interview ist die Übernahme der Eigenständigkeit, welche die Kinder bei offenen Unterrichtsformen erwerben. Psychologe Rogers erklärt, dass die Schüler/-innen selbst über ihren Lernprozess entscheiden sollen (Thiel, 2007, S. 15ff.). Jürgens fügt dem noch an, dass man erst von offenem Unterricht sprechen kann, wenn möglichst viele Entscheidungen von den Kindern getroffen werden können (Jürgens, 2004, S. 49).

Im Hinblick auf die Anwendung offener Unterrichtsformen in ihrem Unterricht kamen bei den Interviews unterschiedliche Ergebnisse heraus. Grundsätzlich kennen alle Befragten die Wochenplanarbeit, die Freiarbeit, das Statio-

nenlernen sowie die Projektarbeit, aber nicht alle verwenden diese Unterrichtsformen in ihrem Unterricht. Alle Befragten, bis auf eine, arbeiten mit einem Wochenplan. Ein weiteres gemeinsames Merkmal ihrer Wochenplanarbeit sind die Auswahlmöglichkeiten – es gibt verpflichtende, wählbare und freiwillige Aufgaben. Niedermair (2013, S. 117) beschreibt diese Art von Wochenplanaufgaben als einen „teilweise offenen Wochenplan“, der seitens der Schüler/-innen mehr Mitentscheidungen zulassen. Bei den Wahlpflichtaufgaben sowie bei den freiwilligen Zusatzaufgaben können die Kinder frei nach ihren Interessen und Begabungen auswählen (Konrad & Traub, 2018, S. 120).

Nur zwei befragte Lehrerinnen bieten Freiarbeit an, zwei weitere setzen die Freiarbeit gelegentlich ein. Dabei kam aber auch heraus, dass die Befragten nicht das Konzept der freien Arbeit umsetzen, sondern lediglich Freiarbeitsphasen anbieten, bei denen die Kinder dann zwar ganz frei auswählen können, was sie machen, jedoch schon vorgefertigtes Material als Anregung parat steht. Bezüglich des Materialangebots geht aus der Literatur klar hervor, dass es didaktisch wertvoll sein soll. Befürworter von offenem Lernen sehen das pure Erledigen von Arbeitsaufträgen und Ausfüllen von Arbeitsblättern während der Freiarbeit kritisch. Daher wird Material, welches Selbstkontrolle zulässt, empfohlen. Weiters soll bei der Freiarbeit darauf geachtet werden, Aufgaben anzubieten, welche mehrere Lösungswege zulassen und die Kinder zum eigenständigen Denken anregen (Krieger, 2005, S. 116).

Die Mehrheit der Befragten führen auch immer wieder Stationslernen in ihrem Unterricht durch. Eine Befragte schilderte grob den Ablauf ihres Stationsbetriebs, wobei sie erklärte, dass es bei ihr feste Gruppen gibt, die dann nach einem vorgegebenen Zeitraum zu der nächsten Station weiterwandern. Laut Annelie Knapp spricht man bei dieser Form des Stationsbetriebs von einem Lernzirkel. Die fixe Vorgabe von Reihenfolge und Zeit ist hierbei

notwendig, weil die Lerninhalte aufeinander aufgebaut sind. Das Lernmosaik ist eine andere Form des Stationslernens – hierbei können die Schüler/-innen die verschiedenen Stationen in beliebiger Reihenfolge abarbeiten, denn die Lerninhalte erschließen sich nach und nach (Krieger, 2005, S. 74). Peschel (2006a, S. 35f.) hingegen sieht das Stationslernen kritisch. Es zählt zwar zu den offenen Unterrichtsformen aber laut ihm wären die Kinder zu sehr von Vorgaben eingeschränkt und das Produkt steht zu sehr im Vordergrund anstatt des Prozesses.

Alle Befragten haben schon einmal Projektarbeit durchgeführt, wobei sich beim Vergleich mit der Fachliteratur herausstellte, dass die Befragten Projektarbeit hauptsächlich mit Gruppenarbeit mit anschließender Produktgestaltung, meistens Plakate, in Verbindung bringen. Eine Lehrerin assoziiert mit der Projektarbeit einen fächerübergreifenden Unterricht. Dazu lässt sich eine Parallele mit der Fachliteratur erkennen, denn für Traub (2012a) bedeutet Projektarbeit, dass die Fächergrenzen aufgehoben werden und sogar klassen- oder jahrgangsübergreifend gearbeitet werden kann.

Die Antworten bezüglich der veränderten Lehrerrolle während den offenen Unterrichtsphasen waren von allen fünf Interviewpartnerinnen sehr ähnlich. Sie sehen sich vorwiegend als Lernbegleiterinnen und Unterstützerinnen. Die Zeit wird von den Lehrpersonen auch für individuelle Betreuung einzelner Schüler/-innen oder Kleingruppen zur besonderen Förderung genutzt. Peschel (2006a, S. 173) beschreibt die veränderte Lehrerrolle so, dass die Lehrenden eine beratende und beobachtende Rolle einnehmen. Es ist nicht mehr die Aufgabe des Lehrpersonals Lerninhalte den Kindern zu präsentieren, sondern diese Aufgabe wird nun von den Schülerinnen/Schülern weitgehend selbstständig übernommen. Als eine weitere Aufgabe führt er die Organisation an. Diese muss von der Lehrperson optimal vorbereitet werden, sodass jedes Kind entsprechend lernen kann und Erfolge erzielt.

Die organisatorische Öffnung, bei der die Kinder selbst über Zeit, Ort und Sozialform entscheiden dürfen, wurde von allen fünf Interviewten am höchsten eingestuft. Bei der Öffnung des Raumes erwähnt Peschel (2006, S. 39), dass der Klassenraum nicht als statisches Objekt angesehen werden sollte. Die Lernplätze ergeben sich aus den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Schüler/-innen. In diesem Zusammenhang führt IP 5 an, dass den Kindern bei offenen Lernphasen verschiedene Räume zur Verfügung stehen. Um die Lernzeit effektiv zu nutzen braucht es einen gewissen Freiraum für die Kinder, um selbst über ihre Anspannungs- und Entspannungsphasen zu entscheiden (Peschel, 2016, S. 41). In der Schule von einer Interviewpartnerin gibt es genau aus diesem Grund keine Schulglocke, daher werden individuelle Pausen gemacht. Dass die Beziehungsebene einen hohen Stellenwert in den Unterricht der Befragten einnimmt zeigt die ebenfalls gute Selbsteinschätzung im Bereich der persönlichen Dimension. Bohl & Kucharz (2010, S. 19) betonen auch, wie wichtig die Beziehung zwischen Lehrpersonal und Schülerinnen/Schülern ist. Für sie ist aber eine wertschätzende Beziehung zwischen einander die Basis des Lerngeschehens, egal ob offen oder nicht offen unterrichtet wird. Regelmäßige Gespräche im Klassenverband stärken nicht nur die Klassengemeinschaft, sondern sind wichtig um die Lernmotivation aufrecht zu erhalten (Peschel, 2016, S. 47). Auffällig war, dass sich die Interviewten sowohl bei der inhaltlichen als auch bei der methodischen Dimension vergleichsweise gering eingeschätzt haben. Die befragten Lehrerinnen geben den Lernweg und die Methode, wie sie zum Lernerfolg kommen, noch recht streng vor und eigene Lösungswege werden nur situationsabhängig zugelassen. Peschel (2016, S. 43f.) vertritt den Standpunkt, statt reproduktivem Lernen oder spielerischen Aktivitäten soll im Unterricht mehr eigenproduktiv gearbeitet werden. Um sich in offenen Unterrichtsphasen zurecht zu finden bedarf es ein Erlernen von adäquaten Methoden, denn sie sind das Werkzeug, die die Schüler/-innen im offenen Unterricht brauchen. Dies ist laut Peschel Aufgabe der Lehrpersonen.

Wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, ist die Übernahme der Eigenverantwortung für das Lernen den Volksschullehrerinnen wichtig und sie fördern bereits in den ersten Lernjahren ihrer Schüler/-innen die Selbstständigkeit. Eine aktuelle Studie von zwei Bildungsforscher/-innen an der JKU Linz zeigte, dass Schüler/-innen, die schon vor der Coronapandemie mit offenen Lernformen unterrichtet wurden, besser mit der Schulschließung zurechtkamen und weniger Lerneinbußen verzeichneten. Die Forscher/-innen vermuteten schon ein ähnliches Ergebnis, denn durch die Übernahme der Eigenverantwortung beim offenen Lernen waren sie das selbstständige Lernen bereits gewohnt. Die Schüler/-innen berichteten von einer höheren intrinsischen Lernmotivation und einem höheren Lernzuwachs (Helm, 2021, S. 1f.).

Wie die Durchführung der Interviews gezeigt hat, wird bereits regelmäßig mit offenen Unterrichtsformen gearbeitet. Dabei geht aber klar hervor, dass nicht alle offenen Unterrichtsformen von allen befragten Lehrpersonen gleich stark praktiziert werden. Die DESI-Studie, durchgeführt von Klieme im Jahr 2006, verdeutlicht ebenfalls Schwankungen bei den durchgeführten offenen Unterrichtsformen (Bohl & Kucharz, 2010, S. 67).

Das Ziel dieser Masterthesis, herauszufinden wie offen Lehrerinnen in Oberösterreichs Volksschulen unterrichten und welchen Stellenwert dabei die Selbstständigkeit einnimmt, wurde erreicht. Durch die Befragung konnte gezeigt werden, dass den befragten Lehrerinnen eine gewisse Selbstständigkeitserziehung ihrer Schüler/-innen wichtig ist. Um ihre Eigenverantwortung für das Lernen zu schulen werden offene Unterrichtsformen wie zum Beispiel die Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationslernen sowie die Projektarbeit regelmäßig durchgeführt. Durch die Interviews wurde festgestellt, dass der Beweggründe für offenen Unterricht in der Volksschule oft die he-

terogene Mischung innerhalb der Klasse ist. Um den verschiedenen Lernniveaus und den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden wird oft auf differenzierte offene Lernformen zurückgegriffen.

In diesem Kontext ist anzuführen, dass die Ergebnisse der Interviews nicht generalisierbar sind, weil nur fünf ausgewählte Lehrerinnen aus Oberösterreich an der Befragung teilgenommen haben und somit keine allgemein gültige Antwort gefunden werden konnte. Wünschenswert dazu wäre eine Studie mit einer breiteren Stichmenge, um genauere Daten rund um dieses Themengebiet zu erhalten. Die bereits erhaltenen Daten können allerdings für weitere, größere Forschungen verwendet werden.

Durch die intensive theoretische Auseinandersetzung des Themenbereichs sowie durch die Durchführung und Auswertung der Interviews lassen sich nachstehend folgende Implikationen für die Praxis ableiten.

Damit jedes Kind die Möglichkeit hat, seinem individuellen Lernniveau nachzugehen und bedürfnisorientiert lernen zu können, bedarf es ein Umdenken seitens der Lehrperson sowie seitens der Eltern. Im Zuge einer neuen Lernkultur geht es nicht mehr vermehrt um das Erlernen von Faktenwissen, sondern es wird auch der Erwerb von verschiedenen anderen Kompetenzen berücksichtigt. Unter anderem werden in offenen Lernsituationen die Selbstkompetenz sowie die Methoden- und Sozialkompetenz geschult.

Lehrpersonen, welche sich für offene Unterrichtsformen entscheiden, müssen zuerst ihre eigene Lehrerpersönlichkeit reflektieren und sich dessen bewusst sein, dass sich ihre Lehrerrolle in den offenen Lernphasen verändern wird. Sie sind nicht mehr diejenigen, die primär den Lehrstoff vermitteln, sondern sie nehmen eine helfende und beobachtende Position ein, und sind für die individuelle Förderung des Kindes verantwortlich.

Um vor allem Junglehrerinnen die Scheu vor offenen Unterrichtsphasen zu nehmen, bedarf es eine grundlegende Umgestaltung der Ausbildung. Dazu bräuchte es ein umfassendes theoretisches Angebot, bei dem die zukünftigen Lehrer/-innen bereits viel über das offene Lernen erfahren. Zudem wären praktische Erfahrungen im Sinne von umfangreichen Hospitationen in Einrichtungen, welche offenes Lernen anbieten, sinnvoll. Ein zusätzliches beziehungsweise breiteres Angebot an thematisch passenden Fortbildungen wäre darüber hinaus ratsam.

Da die Interviews nur in einem kleinen Rahmen durchgeführt worden sind, wäre es interessant, das Themenfeld des offenen Unterrichts mit einer größeren Stichprobe genauer zu erforschen. Ergänzende Fragestellungen hierfür wären:

- Sind selbstgesteuert Lernende auch erfolgreich Lernende?
- Welche Auswirkungen hat das offene Lernen auf das spätere Berufsleben?
- Wie stehen langjährige Lehrer/-innen zum offenen Unterricht und führen auch sie offene Unterrichtsformen durch?
- Gibt es längerfristige Auswirkungen auf die Lernmotivation im offenen Unterricht?
- Ist ein Leistungsunterschied zwischen Schüler/-innen erkennbar welche offen unterrichtet werden zu jenen die hauptsächlich lehrerzentriert unterrichtet werden?

- Wäre ein offenes Lernen an Fachhochschulen und Universitäten zielführend?
- Welche Rahmenbedingungen müssten geändert werden, damit offener Unterricht an allen Schulen durchgeführt werden kann?
- Welche Methoden zur Leistungsfeststellung werden im offenen Unterricht verwendet?

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Themenbereich „selbstständiges Lernen durch offene Unterrichtsformen“ bleibt abschließend festzuhalten:

„Kinder lernen immer dann am besten, wenn sie eigene Erfahrungen machen dürfen und immer dann am wenigsten, wenn jemand glaubt, ihnen etwas beibringen zu müssen.“
(Gerald Hüther, Neurobiologe)

7. LITERATURVERZEICHNIS

- Bauer, R. (2003). *Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen.
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule. Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2013). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. Jg. S. 223-238
- Deitering, F. (1995). *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (5. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992). *Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss*. Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D*. Göttingen: Hogrefe.

- Geppert, K. & Preuß, E. (1980). *Selbstständiges Lernen. Pädagogische Quellentexte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giese, M. (2010). Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik. Eine semiotische Analyse. Zeitschrift für Pädagogik Januar/Februar 2010.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunder, H. & Bohl, T. (2001). *Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II*, Hohengehren: Schneider Verlag.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*. (7.Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helm, C. (2021). JKU Studie zeigt: Offener Unterricht half Schüler*innen besser durch die Corona-Krise zu kommen. <https://www.jku.at/forschung/forschung-an-der-jku/forschungs-news/detail/news/jku-studie-zeigt-offener-unterricht-half-schuelerinnen-besser-durch-die-corona-krise-zu-kommen/> (23.3.2022)
- Jürgens, E. (2004). *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. Sankt Augustin: Academia Verlag.

- Knauf, T. (2001). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, E. & Zedler, P. (2002). *Qualitative Forschung*. (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Konrad, K. & Silke, Traub. (2018). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps. Baltmannsweiler*: Schneider Verlag Hohengehren.
- Konrad, K. (2005). *Selbstgesteuertes Lernen in kooperativen Lernumgebungen*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Marktscheffel, M. (2004). *Fitte Kids in Spiel & Sport. Kinderturnen*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, F. (2010). *Selbstständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte Methoden – praxiserprobt, für alle Schularten und Schulstufen*. (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Nehles, R. (1981). *Offenheit – Pädagogisches Engagement ohne Theorie?* Frankfurt/Main: Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen.* Aarau: Verlag Sauerländer.
- Peschel, F. (2006a). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Peschel, F. (2006b). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2: Fachdidaktische Überlegungen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Peschel, F. (2016). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil 1.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ramseger, J. (1977). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell.* München: Juventa Verlag.
- Ramseger, J. (1987). *Neun Argumente für die Öffnung der Grundschule.* In: *Die Grundschulzeitschrift* 1/1987.
- Reichel, R. & Svoboda, U. (2008). *Selbstverantwortung fördern. Individuelles Lernen begleiten.* Linz: Veritas Verlag.
- Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung.* Wiesbaden: Springer VS.

- Seitz, O. (1999). Freies Lernen. Grundlagen für die Praxis. Donauwörth: Auer Verlag.
- Siebert, H. (2016). Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Hergensweiler: ZIEL-Verlag.
- Thal, J. & Vormdohre, K. (2006). Methoden und Entwicklung. Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Thiel, B. (2007). Führung zur Selbstführung durch Selbstmanagement. Das Gegenwartsphänomen Offener Unterricht als subtile Form der Disziplinierung. Wien: LIT Verlag GmbH & Co. KG.
- Traub, S. (1999). Auf dem Weg zur Freiarbeit. Entwicklung und Analyse eines Lehrerfortbildungskonzepts zur Vermittlung von Handlungskompetenz für Freiarbeit in der Sekundarstufe. Dissertation an der PH Weingarten.
- Traub, S. (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vettiger, H. & Kobel, F. & Kummer, V. (1979). *Lernziel: Selbstständigkeit. Arbeitstechniken für Schüler*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Wallrabenstein, W. (1991). Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Weinert, F. E. (1982). *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. In Unterrichtswissenschaft, S. 99-110.
- Weinert, F.E. (1994). *Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen*. In: Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Hans Huber.
- Wild, E. & Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). *Psychologie des Lerners*. In A. Krapp; B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

8. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.: Phasen des selbstgesteuerten Lernens (Konrad, 2008, S. 194)

Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Heilbrunn: Klinkhardt.

Abbildung 2. Motivationale und kognitive Komponenten des selbstgesteuerten Lernens

Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Heilbrunn: Klinkhardt.

Abbildung 3: Dimensionen der Öffnung des Unterrichts (Bohl & Kucharz, 2013, S. 19)

Bohl, T. & Kucharz, D. (2013). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.

9. ANHANG

Interviewleitfaden

1.) Allgemeine Fragen zur interviewten Person:

- Geschlecht
- Alter
- Dienstalter
- Ausbildung
- Schulstandort (Lage, Räume, Personal, Schwerpunkte)
- Klassensituation (Kinderanzahl, Schulstufe, zusätzl. Lehrkraft?, Schwerpunkt)

2.) Wie stehen Sie zu dem Thema „selbstgesteuertes Lernen“?

- Wie fördern Sie die Selbstständigkeit im Unterricht?
- Verwenden Sie bestimmte Rituale, um die Selbstständigkeit zu trainieren?

3.) Durchführung von offenen Unterrichtsformen:

- Welchen Stellenwert hat für Sie der offene Unterricht? Aus welchen Grund/Gründen praktizieren Sie offenen Unterricht?
- Wenn Sie offenen Unterricht kurz beschreiben müssten, wie würde diese Beschreibung lauten?
- Verfolgen Sie hierbei eine bestimmte theoretische Grundlage? Wenn ja, welche? (Montessori, Freinet, ...)

- Welche der folgenden offenen Unterrichtsformen sind Ihnen bekannt?
 - Wochenplanarbeit
 - Freiarbeit
 - Stationenbetrieb
 - Projektarbeit
- Welche offene Unterrichtsformen wenden Sie in Ihrem Unterricht an?
- Wie sieht die konkrete Umsetzung aus? (Wie oft? In welcher Form? Wie viele Stunden? Welche Fächer? Sozialform? Rolle der Lehrperson? Unterrichtsmaterial?)
- Welche Rolle nehmen Sie in der Zeit der offenen Unterrichtsformen ein?
- Gelingt es den Schüler/-innen selbstständig zu arbeiten? Übernehmen sie dabei Verantwortung für ihr eigenes Lernen?

4.) Selbsteinschätzung der Lehrpersonen:

- Auf einer Skala von 1-5, wie offen würden Sie Ihren Unterricht in folgenden Bereichen einschätzen und woran merken Sie dies?
 - Organisatorisch
 - Methodisch
 - Inhaltlich
 - Sozial
 - Persönlich

- Wie zufrieden sind Sie mit der Öffnung Ihres Unterrichts? Was würden Sie sich wünschen bzw, welche Ressourcen würden Sie benötigen, damit Sie mit Ihrem offenen Unterricht zufrieden sind? (Lehrplananpassung? Zusätzl. Personal? Mehr Zeit? Räumlichkeiten?)
- Gibt es noch weitere Anmerkungen Ihrerseits zu diesem Themenbereich?

Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1: Förderung der Selbstständigkeit im Unterricht	Auffassungen, welchen Stellenwert die Selbstständigkeit im Unterricht hat und wie sie im Unterricht gefördert wird.	<p>„...aber ich finde wichtig, dass man da immer die Balance halten muss, zwischen der Förderung der Selbstständigkeit und die Kinder nicht zu überfordern.“ (IP 1, 8-9)</p> <p>„...wenn man mehrere Klassen zusammenfasst, kann man eigentlich nur offen unterrichten oder Übungen anbieten, die selbstständig durchgeführt werden können.“ (IP 2, 8-9)</p> <p>„...dass Kinder, die schon länger</p>	Aussagen, wie die Kinder im Unterricht zur Selbstständigkeit erzogen werden und ob es hierfür bestimmte Rituale gibt.

		<p>in der Schule sind, dann die Informationen an die anderen Kinder weitergeben [...] Und dadurch wird nicht nur die Selbstständigkeit gefördert, sondern auch der Selbstwert von den Kindern. (IP 2, 12-14)</p> <p>„...Hilf es mir selbst zu tun, ja, und das heißt, das hat für mich einen ganz großen Stellenwert, weil ich eigentlich die Kinder in sich selbst stärken will.“ (IP 3, 8-9)</p>	
--	--	--	--

		<p>„...ich finde das sehr wichtig, dass die Kinder selbstständig zu sein und dass man ihnen nicht immer alles gleich abnimmt und sie schon auch ermutigt.“ [...] das hat auch viel mit Selbstvertrauen zu tun. (IP 4, 6-11)</p> <p>„...also die Kinder können bzw. müssen sich die Hausübung selbst einteilen. Sie entscheiden selbst, wann sie welche Hausübung machen. (IP 5, 9-10)</p>	
K2: Stellenwert von offenen Unterrichtsformen	Auffassungen, welchen Stellenwert	„...wichtig, dass der offene Unterricht seine	Aussagen, warum offene Unterrichtsformen

	<p>lenwert die offenen Unterrichtsformen einnehmen und aus welchen Gründen so unterrichtet wird.</p>	<p>Berechtigung hat und dass Teile des Unterrichts offen sind, aber ich finde schon, dass es auch gebundene Stunden oder Einführungsstunden braucht.“ (IP 1, 32-34)</p> <p>„...weil er eben die Selbstständigkeit fördert und die intrinsische Motivation fördert. (IP 1, 41-42)</p> <p>„...da kann man nur offen arbeiten, weil jedes Kind hat andere Bedürfnisse. (IP 2, 34-35)</p>	<p>richtsformen angewendet werden und welchen Stellenwert er im Unterrichtsgeschehen einnimmt.</p>
--	--	---	--

		<p>„...kann man viel besser darauf eingehen und differenzieren“ [...] Natürlich ist es auch einfach eine Abwechslung. [...] „Beim offenen Lernen kann man einfach viel gezielter auf die Kinder eingehen...“ (IP 4, 25-33)</p> <p>„Ich habe eine sehr heterogene Klasse, in der es so gut wie unmöglich ist, mit allen Kindern zur gleichen Zeit, die selbe Aufgabe zu machen.“ (IP 5, 21-22)</p> <p>„Jedes Kind soll so gut lernen</p>	
--	--	---	--

		können, wie es für das Kind gerade passt.“ (IP 5, 26-27)	
K3: Beschreibung von offenem Unterricht	Auffassungen, wie offener Unterricht definiert wird.	<p>„Ahm, Kinder beschäftigen sich nach ihren Interessen, welche Sozialform interessiert sie, welches Thema, welches Material.“ (IP 1, 48-49)</p> <p>„Das ist jetzt schwierig, offenen Unterricht zu beschreiben.“ [...] bedeutet eigentlich für jede Lehrerin was Anderes. Manche bezeichnen den offenen Unterricht schon, wenn sie Statio-</p>	Aussagen, die den offenen Unterricht beschreiben.

		<p>nenbetriebe innerhalb vom Unterricht haben. [...] selbst an seinen Zielen arbeiten kann. (IP 2, 49-56)</p> <p>„...für mich ist das Spontanität, Eingehen aufs Kind und auf die Interessen, Eingehen auf die Fähigkeiten. Eigentlich die Fähigkeit der Lehrperson, mich selbst auf diese Offenheit einzulassen. Das heißt, wendig zu sein.“ (IP 3, 79-81)</p> <p>„...recht schwierig zu definieren, es kann</p>	
--	--	---	--

		<p>glaub ich sehr vielfältig gesehen werden. Spontan fallen mir jetzt so Schlagwörter ein wie eine individuelle Förderung und Forderung.“ (IP 4, 59-61)</p> <p>„Schwierige Frage, ich glaube, darunter versteht jeder etwas Anderes. Für mich bedeutet offener Unterricht, dass ich den Kindern einen gewissen Freiraum gebe. „ (IP 5, 32-33)</p> <p>„Der offene Unterricht ist für mich aber auch ein in sich diffe-</p>	
--	--	---	--

		renzierter Unterricht, da ich für gewisse Kinder andere Niveaustufen anbieten kann. (IP 5, 36-37)	
K4: offene Unterrichtsformen und ihre Umsetzung	Anwendung von offenen Unterrichtsformen	<p>„Ja wir haben die ersten Wochen in der 1.Klasse einen Tagesplan gehabt und jetzt führe ich schrittweise den Wochenplan ein.“ (IP 1, 66-67)</p> <p>„Freiarbeit muss ich ehrlich sagen, habe ich immer nur einmal in der Woche für eine Stunde. (IP 2, 115-116)</p>	Aussagen, welche der genannten Unterrichtsformen bekannt sind und welche umgesetzt werden

		<p>„Ja ich kenne die Wochenplanarbeit. Diesen Dalton-Lehrplan oder das Daltonprinzip. Ich selber kenne oder habe ich darin erproben können in den Stationenbetriebe. (IP 3, 91-92)</p> <p>„Genau ich kenne die Wochenplanarbeit. Stationsbetriebe zählen für mich auch zu offenen Unterrichtsformen. Die Projektarbeit oder auch die ganz freie Freiarbeit kenne ich. (IP 4, 78-80)</p>	
--	--	---	--

		„Mir sind alle vier Unterrichtsformen bekannt und habe auch schon einige ausprobiert. (IP 5, 59)	
K4.1: Wochenplanarbeit	Aktives Anwenden der Wochenplanarbeit	<p>„Da hat es dann drei unterschiedliche Wochenpläne gegeben, so habe ich besser differenzieren können...“ (IP 1, 70-72)</p> <p>„Die Kinder haben unterschiedliche Wochenpläne und die gebe ich auch persönlich aus.“ (IP 2, 107-108)</p> <p>„Also wir arbeiten [...] mit ei-</p>	Aussagen und Beschreibungen bzgl. Umsetzung der Wochenplanarbeit

		<p>nem Wochenplan, der über eine ganze Woche geht. (IP 4, 88-89)</p> <p>„Momentan arbeiten wir regelmäßig mit dem Wochenplan. [...] Und an den restlichen Tagen wird dann immer selbstständig an den Plan gearbeitet. (IP 5, 62; 71-72)</p>	
K4.2: Freiarbeit	Aktives Anwenden der Freiarbeit	<p>„Freiarbeit ist durch die Kinder mehr oder weniger selbst entstanden.“ (IP 1, 87)</p> <p>„Freiarbeit muss ich ehrlich sagen, habe ich nur einmal in der Woche.“ [...]</p>	Aussagen und Beschreibungen bzgl. Umsetzung der Freiarbeit

		<p>der Wunsch wäre natürlich viel öfter das zu machen. Da können sie aber wirklich auswählen, was sie arbeiten wollen. [...] ...weil ich möchte nicht Freiarbeit, in der nichts getan wird. (IP 2, 115-120)</p> <p>„Es ist schon schwierig, regelmäßig so eine Freiarbeit anzubieten, bei der sich die Kinder die Themen wirklich selbst aussuchen können, weil wir ja immer noch den Lehrplan quasi abarbeiten müssen.“ (IP 4, 82-</p>	
--	--	---	--

		84) „Zusätzlich gibt es immer wieder einmal Freiarbeitsphasen, aber leider komme ich hierzu nicht regelmäßig. (IP 5, 62-63)	
K4.3: Stationen	Aktives Anwenden von Stationen	„Den Stationsbetrieb gibt es immer am Montag in den ersten beiden Stunden, wenn wir einen neuen Buchstaben erarbeiten.“ (IP 1, 84-85) „Stationenbetriebe habe ich auch immer regelmäßig, die mache ich besonders gerne in Mathematik. Meist ein bis zweimal in der	Aussagen und Beschreibungen bzgl. Umsetzung von Stationen

		<p>Woche besonders zum Festigen und Üben.“ (IP 2, 122-124)</p> <p>„...ich muss sagen, ich wollte für mich als Lehrperson noch offener unterrichten.“ (IP 3, 92-93)</p> <p>„In Sachunterricht machen wir auch gerne mal Stationsbetriebe.“ (IP 4, 131-132)</p> <p>„Stationen machen wir immer wieder mal in Sachunterricht.“ (IP 5, 64)</p>	
K4.4: Projektarbeit	Aktives Anwenden der Projektarbeit	„Projektarbeit habe ich letztes Jahr in Form	Aussagen und Beschreibungen bzgl. Umsetzung der Projektarbeit

		<p>von Gruppenarbeiten gemacht.“ (IP 1, 93-94)</p> <p>„Projektarbeit liebe ich besonders. Wir haben immer irgendein Thema, das sich die Kinder mit-auswählen dürfen.“ (IP 2, 124-126)</p> <p>„Die Projektarbeit geht aber meistens auch in die kreativen Fächer hinein.“ (IP 2, 131-132)</p> <p>„Wir machen auch Projektarbeit. Aber eigentlich ist immer alles ein Projekt“ (IP 3, 109-110)</p>	
--	--	--	--

		<p>„In Sachunterricht haben wir jetzt auch eine kleine Projektarbeit gehabt..Die Kinder haben dazu selbstständig ein Thema gewählt.“ (IP 4, 89-91)</p> <p>„Die Kinder haben wirklich sehr selbstständig an dem Projekt gearbeitet. Da war einfach eine recht hohe intrinsische Motivation vorhanden.“ (IP 4, 99-101)</p> <p>„Projektarbeit habe ich auch schon einmal gemacht, aber nur zu bestimmten Themen.“ (IP 5, 64-65)</p>	
--	--	--	--

<p>K5: Rolle der Lehrperson</p>	<p>Erläuterungen, welche Rolle die Lehrperson beim offenen Lernen einnimmt</p>	<p>„Ich genieße die Zeit sehr, weil ich freigespielt bin.“ [...] „schwächeren Kinder unterstützen, aber auch die leistungsstärkeren Kinder fördern.“ (IP 1, 137-139)</p> <p>„Die Rolle von mir ist in dem Sinn eine helfende Rolle. Bei den Einstiegssequenzen, die ich meistens in der Früh mache, bin ich in der Rolle als erklärende Person.“ (IP 2, 157-159)</p> <p>„...ich bin die Assistentin. Ich komme dann, wenn das Kind</p>	<p>Aussagen, welche Aufgaben die Lehrperson während dem offenen Lernen hat.</p>
---------------------------------	--	--	---

		<p>einen Fehler macht.“ (IP 3, 177-178)</p> <p>„Ich sehe mich als Lernbegleiterin und Unterstützerin.“ (IP 4, 143)</p> <p>„Zu Beginn der Stunde gehe ich herum und schaue, ob sich jedes Kind etwas Passendes gefunden hat.“ [...] ..wenn sich Kinder nicht auskennen, helfe ich ihnen weiter. [...] ..dann hole ich mir ein kleines Grüppchen und mache mit denen eine kurze Sequenz.“ (IP 5, 123-129)</p>	
--	--	--	--

K6: Selbsteinschätzung	Einschätzung der Lehrpersonen, wie offen ihr Unterricht tatsächlich ist	<p>„Jetzt würde ich mal sagen 4, wünschen würde ich es mir aber noch mehr.“ (IP 2, 218)</p> <p>„Da würde ich mich bei 5 einschätzen.“ (IP 3, 218)</p> <p>„Inhaltlich gesehen würde ich sagen 3.“ (IP 4, 192)</p> <p>„Organisatorisch würde ich schon sagen 4 oder sogar 5.“ (IP 5, 180)</p>	Aussagen, wo sich die Lehrpersonen einschätzen auf einer Skala von 1-5, bezüglich verschiedener Kriterien
K6.1: organisatorisch	Einschätzung der Lehrperson bezüglich organisatorischer Offenheit	„Organisatorisch teilweise, also die Kinder dürfen sich die Reihenfolge	Aussagen, bei denen sich die Lehrpersonen bezüglich ihrer orga-

		<p>selbst aussuchen.“ (IP 1, 158)</p> <p>„Jetzt würde ich mal sagen 4, wünschen würde ich es mir noch mehr.“ (IP 2, 218)</p> <p>„Da würde ich mich bei 5 einschätzen, wir haben zum Beispiel keine Schulglocke.“ (IP 3, 218)</p> <p>„Da würde ich mich bei Stufe 4 einschätzen. Die Kinder können sich Reihenfolge und Ort eigentlich immer selbst aussuchen.“ (IP 4, 184-185)</p>	<p>nisatorischer Offenheit einschätzen und begründen</p>
--	--	--	--

		<p>„Organisatorisch gesehn würde ich schon sagen 4 oder sogar 5. [...] ..können die Reihenfolge der bearbeitenden Aufgaben aussuchen. [...] Was bei mir auch zu 90% freigestellt ist, ist der Arbeitsort.“ (IP 5, 180-185)</p>	
K6.2: methodisch	Einschätzung der Lehrperson bezüglich methodischer Offenheit	<p>„Da würde ich mich zwischen 3 und 4 einordnen. Aber methodisch natürlich, wenn ich es eingeführt habe, können sie es dann selbst durchführen.“ (IP 2, 224-227)</p> <p>„Da würde ich mich bei Stufe 2 einschätzen, weil ich die</p>	Aussagen, bei denen sich die Lehrpersonen bezüglich ihrer methodischer Offenheit einschätzen und begründen

		Richtung einfach schon noch recht streng vorgebe., einfach um für mich den Überblick zu bewahren.“ (IP 4, 188-190)	
K6.3: inhaltlich	Einschätzung der Lehrperson bezüglich inhaltlicher Offenheit	„Inhaltlich gesehen würde ich sagen 3. Gerade in den Hauptfächern werden die Kerninhalte schon vorgegeben um eben auch am Lehrplan zu bleiben.“ (IP 4, 192-193) „Inhaltlich würde ich mich bei 3 einstufen, da wir zum Beispiel in Sachun-	Aussagen, bei denen sich die Lehrpersonen bezüglich ihrer inhaltlicher Offenheit einschätzen und begründen

		<p>terricht teilweise viele Themen aufarbeiten, die von den Kindern kommen. [...] In Mathematik und Deutsch ist die inhaltliche Öffnung in einer normalen Volksschule schon ein bisschen schwierig, da wir einfach eine gewisse Reihenfolge erarbeiten müssen.“ (IP 5,200-201; 204-206)</p>	
K6.4: sozial	Einschätzung der Lehrperson bezüglich sozialer Offenheit	<p>„Sie können sich, wenn sie sozial reif genug sind, die Sozialform selbst wählen. Ich sag das deshalb sozial reif, weil gerade</p>	<p>Aussagen, bei denen sich die Lehrpersonen bezüglich ihrer sozialer Offenheit einschätzen und begründen</p>

		<p>die jüngeren immer wieder zum Spielen anfangen.“ [...] Für mich ist immer das Schönste, wenn es alles gibt – Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit. (IP 3, 236-237; 242)</p> <p>„Eigentlich bin ich da eher bei 3, man glaubt immer, dass man eh viel frei entscheiden lässt...“ (IP 4, 200-201)</p>	
K6.5: persönlich	Einschätzung der Lehrperson bezüglich persönlicher Offenheit	„Ja absolut auf 5, das ist das Wichtigste, weil ich will was von den Kindern. Und ich will, dass sie gerne	Aussagen, bei denen sich die Lehrpersonen bezüglich ihrer persönlichen Offenheit einschätzen und begründen

		<p>und mit Begeisterung kommen.“ (IP 3, 272-274)</p> <p>„Da würde ich schon 4 sagen, die Kinder bekommen wöchentlich die Möglichkeit rückzumelden, was für sie schwer war ... [...] ..wirklich jeder ernstgenommen und die Kinder geben sich oft dann gegenseitig Tipps.. (IP 4, 205-208)</p> <p>„Ich finde durch das offene Arbeiten hat sich schon die Beziehung irgendwie verändert.</p>	
--	--	---	--

		Man hat zu jedem Kind eine stärkere Verbindung.“ (IP 5, 213-214)	
K7: Zufriedenheit/benötigte Ressourcen/Idealvorstellung	Erläuterungen, welche Ressourcen die Lehrpersonen benötigen, damit sie noch offener arbeiten können	„Ich bin schon sehr zufrieden, weil es gar nicht mein Ziel ist, komplett frei zu unterrichten.“ [...] Was wirklich toll wäre, wäre ein weiterer Raum. (IP 1, 171-172;173-174) „Zusätzliches Personal sehe ich sehr kritisch.“ (IP 2, 240) „Also ich kann es mir überhaupt nicht anders vorstellen. Ich könnte nicht	Aussagen, was die Lehrpersonen benötigen würden, damit sie noch offener arbeiten können. Welche Wunschvorstellungen haben sie von offenem Unterricht.

		<p>mit irgendwelchen anderen Methoden oder in einer anderen Schule arbeiten.“ [...] ..nämlich dass die Kinder so wenige hemmende Einflüsse haben, dass sie sich auf das einlassen können.“ (IP 2, 295-296; 298-299)</p> <p>„Ich versuche es halt immer mehr einzubauen..“ [...] „...müsste der Lehrplan schon umgekrempelt werden“ [...] Man bräuchte dazu auch eine zweite Lehrkraft</p>	
--	--	---	--

		und auch verschiedene Räumlichkeiten.“ (IP 4, 217-218; 226-227; 231-232)	
--	--	--	--

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel

**„Selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen
durch offene Unterrichtsformen
Wie offen ist der Unterricht wirklich?“**

selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Ort, Datum

Unterschrift