

Wie verbreitet ist offener Unterricht?

Befragungen von Lehrerinnen und LehramtsanwärterInnen – revisited 2008¹

In den Mitteilungen² des *Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule e.V.* hat Angelika Speck-Hamdan vor Jahren bedauert, „... dass Untersuchungen zur Wirksamkeit offener Unterrichtsformen in Deutschland äußerst rar sind.“ Die Situation hat sich kaum verändert – und sie ist noch ärger: Wir wissen nicht einmal, wie verbreitet offener Unterricht ist, genauer: wie viele LehrerInnen welche Formen offenen Unterrichts praktizieren.

1. Ergebnisse früherer Befragungen

Nach Herff (1993/4) geben 1988/89 nur 2% der LehrerInnen an, ohne Fibel zu arbeiten. Hanke (1997) berichtet für den Schulanfang sechs Jahre später zwar eine Quote von mehr als 15%, aber auch dies ist eine kleine Minderheit. In unserer eigenen Befragung im Rahmen des „Schreibvergleichs Bundesrepublik-DDR“ sind wir in der Stichprobe „West“ ebenfalls auf nur 5-15% LehrerInnen gekommen, die ihren Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben etwas stärker geöffnet und vielleicht ein Drittel, die freiem Schreiben (im Rahmen des Lehrgangunterrichts) erkennbaren Raum gewährt haben³.

Gövert u. a. (1989) haben in Nordrhein-Westfalen 37 GrundschullehrerInnen einzeln und ausführlich interviewt. Die Befragten schätzen, dass 10% bis maximal 30% ihrer KollegInnen in den ihnen bekannten Kollegien Arbeitsformen wie Projektunterricht, Freiarbeit und Wochenpläne einsetzen – und in der Regel sogar nicht durchgängig⁴. Die von Richter (1993) befragten SchulleiterInnen in Niedersachsen schätzen, dass durchgängig weniger als 10% der Lehrkräfte ihren Unterricht (methodisch) offen gestalten. Für den Unterricht aller KollegInnen nennen sie als zeitlichen Anteil einen Durchschnittswert von 20% „offener“ Arbeitsformen. In de Be-

¹ Veröffentlicht in: Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2008): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität: Siegen (2. Aufl. 2009). Dieser Beitrag ist eine 2008 überarbeitete Fassung von: Brügelmann, H. (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, O./ Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (S. 133-143).

² Vgl. Nr. 65, Januar 1999, 15.

³ Vgl. Brügelmann u. a. (1992).

fragung von Brodbeck (1992) gaben 50 LehrerInnen einer Stichprobe aus Bremen und Umland je nach Kriterium zu 11% („Mitentscheidung der Lerngruppe bei Zeitplanung“) bis 84% („emotionales und soziales Lernen fördern“) an, dass sie offene Lernformen „in hohem Maße“ realisieren.

Könneke/ May (1994) erhielten in einer Befragung an Grundschulen (Hannover-Land) die Rückmeldung, dass „offener Unterricht“ dort in rund 20% die „Regel an der Schule“ sei, in 25% der Schulen von vielen, in 15% von einzelne KollegInnen praktiziert werden, während in den restlichen 45% jedenfalls "Ansätze" vorhanden seien. Auch wenn sich bei Befragungen der Schulaufsicht die vermutete soziale Erwünschtheit von Antworten besonders stark bemerkbar machen dürfte, ist der Unterschied zu Hauptschulen und Orientierungsstufen (0% der Schulen „die Regel“, 5% „viele“, 35% „einzelne Lehrerinnen“) deutlich.

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

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

Zum Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben berichtet Hanke (1997; 1998) für den Kölner Raum, dass weniger als 5% der LehrerInnen die SchülerInnen an der Planung von Unterricht beteiligen und ihnen Verantwortung für Wahl von Aufgaben zugestehen⁵. Ähnliche Ergebnisse haben andere Studien für die Grundschule erbracht⁶. So ergab die Befragung von Lankes/ Carstensen (2007, 184-190) bei IGLU-2006, dass über 80% der deutschen Grundschullehre-

⁴ zit. nach Mühlhausen (1994, 34).

⁵ Vgl. auch die dazu passenden Daten aus Kinderbefragungen in Kap. 3.

⁶ Vgl. zum Folgenden auch die Übersicht über die einschlägigen Studien: Brügelmann (2008, Abschnitt 6).

rInnen ihren Leseunterricht selbst als weitgehend frontal geführt und durch didaktisches Material bestimmt beschreiben⁷. Im DJI-Kinderpanel wurden SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, können danach⁸ in der 3./4. Klasse nur

4% „fast immer“

14% „häufig“

dagegen

55% „selten“ und

27% „nie“.

In der Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks gab rund die Hälfte der Kinder an, dass sie „schon einmal“ an der Festlegung von Regeln und an der Gestaltung von gemeinsamen Aktionen wie Klassenfahrten oder Feiern beteiligt waren, aber nur 20% konnten „schon einmal“ bei der Bestimmung von Unterrichtsthemen mitwirken.⁹ Sogar nur 4-5% der ViertklässlerInnen geben an, „wichtige Dinge“ mitentscheiden zu können.¹⁰ Aber auch eine institutionalisierte Mitbestimmung ist nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar haben 70% einen Klassensprecher, aber nur 32% einen Klassenrat und sogar nur 12% ein Schülerparlament.¹¹

Kanders u. a. (1996, 37) bestätigen diese Einschätzungen auch für die Sekundarstufe - aus der Sicht von SchülerInnen: Nur 8% von ihnen erleben, dass die „Lehrer ... die Schüler mitbestimmen [lassen], wie im Unterricht vorgegangen wird“, obwohl 52% der SchülerInnen dies für einen guten Lehrer besonders wichtig finden.

Über die verschiedenen Erhebungen hinweg zeichnet sich also ab, dass nur etwa oder sogar

⁷ Dieser aktuelle Befund widerspricht der Deutung, die Untersuchungen von Rotering-Steinberg (2000) und Götz u. a. (2005) belegten eine deutliche Abnahme des Frontalunterrichts und eine Pluralisierung der Unterrichtsformen. Im Langfristvergleich mit Hage u. a. (1985) ist schon problematisch, dass zum Teil Außenbeobachtungen mit Selbsteinschätzungen von LehrerInnen verglichen werden (vgl. Tab. 8 in Götz u. a. und demgegenüber die starken Differenzen in einer Parallelerhebung von Außenbeobachtung und Selbsteinschätzung bei Brügelmann 2000 [jetzt in diesem Band]). Zwar deuten die Teil-Vergleiche von Außenbeobachtungen (2004 vs. 1985) und Selbsteinschätzungen (2004 vs. 1999 vs. 1984) darauf hin, dass die schüleraktiven Anteile am Unterricht gestiegen sind (Götz u. a. 2005, 345-346), aber vor allem die Lehrerbefragung von Bohl (2004) zum Unterricht auf der Sekundarstufe zeigt dort weiterhin eine starke Dominanz des Frontalunterrichts und nur sehr geringe Anteil von z. B. Freiarbeit und Wochenplänen. Für die Grundschule belegen die Befunde von Felger-Pärsch (2002, 100ff.) zwar eine Pluralisierung der Unterrichtsformen, aber weiterhin eine starke Bedeutung des Frontalunterrichts (so auch Lankes/Carstensen 2007, 184-190) und eine Beschränkung der Öffnung auf eher organisatorische Aspekte freier Arbeit.

⁸ Vgl. Alt u. a. (2005, 30) und zu differenzierteren Ergebnissen Behnen u. a. (2004). Auch in anderen Ländern werden Kinderrechte meist als Schutz- und nicht als Mitbestimmungsrechte verstanden, vgl. etwa für Irland Devine (2002, 316).

⁹ Vgl. Bosenius/ Wedekind (2004, 300, 307).

¹⁰ Vgl. Bosenius/ Wedekind (2004, 296).

unter 10% der LehrerInnen ihren Unterricht tiefgreifend öffnen und dass dieser Anteil allenfalls dann auf 20-30% (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend geringer ansetzt.

Problematisch an den berichteten Studien sind mehrere Einschränkungen:

- mehrere Erhebungen liegen länger zurück;
- sie sind meist regional eng begrenzt;
- die nicht repräsentative Auswahl/ der geringe Rücklauf der Lehrerbefragungen lässt eine (Selbst-)Selektion besonders engagierter LehrerInnen vermuten;
- es handelt sich - abgesehen von der Kinderbefragungen - in der Regel um Selbstaussagen der Betroffenen.

Ein weiteres Problem stellt die unklare Begrifflichkeit dar. Was mit „Offenheit“ oder „Öffnung des Unterrichts“ gemeint ist, wird nicht deutlich genug definiert oder nur sehr grob differenziert. Damit sind (abgesehen von der nach 12 Merkmalen differenzierten Pilotstudie von Brodbeck 1992) die oben berichteten Zahlen schwer interpretierbar. Für eine aussagekräftige Einschätzung wäre wichtig zu wissen, was LehrerInnen unter „Offenheit“ überhaupt *verstehen*, wie wichtig für sie konkrete Umsetzungsformen des Konzepts „Offenheit“ als *Anspruch* an den eigenen Unterricht sind - und in welchem Maße sie diese im Alltag tatsächlich *realisieren*.

Deshalb erschien es uns erforderlich, die vorliegenden Studien zu ergänzen. Inzwischen liegen auch unsere eigenen Erhebungen rund zehn Jahre zurück. Da zwischenzeitlich jedoch keine vergleichbaren Studien vorgelegt worden sind, haben wir die Befunde gegenüber den Erstveröffentlichungen 1997-2000 noch einmal aufgearbeitet, zumal wir die Fragen aktuell in einem neuen Projekt¹² wieder einsetzen, und so Zeitvergleiche anstellen können.

2. Anlage der eigenen Untersuchung

Im Rahmen des Projekts OASE („Offene Arbeits- und Sozialformen entwickeln“) an der Universität-Gesamthochschule Siegen haben wir uns Schritt für Schritt an die gegenwärtige

¹¹ Vgl. Bosenius/ Wedekind (2004, 298).

Form der Erhebungen herangetastet.

Über Befragungen in Seminaren der Aus- und Fortbildung haben wir vor einigen Jahren erste Stichproben untersucht. Obwohl es sich um eine positive Auslese handelte (MentorInnen von Praktika; TeilnehmerInnen an Fortbildungen) wurde schon hier deutlich, dass die Verbreitung offenen Unterrichts oft weit überschätzt wird.

Wir haben deshalb weitere Befragungen über ausgewählte Schulämter im ländlichen und im Großstadt-Bereich organisiert. Mit 10% bis 35% ließen die Rückläufe ebenfalls eine Selbstselektion engagierterer Lehrerinnen vermuten. Außerdem waren die Befragungen auf Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen beschränkt.

Um eine zumindest regional repräsentative Stichprobe zu gewinnen, wurden 15.000 Fragebögen der Grundschulzeitschrift beigelegt¹³. Der Rücklauf lag jedoch nur bei 1%. Wie in den vorherigen Erhebungen handelte es sich zudem um Selbstaussagen, so dass eine Überschätzung der Öffnung des Unterrichts durch die Anpassung an sozial erwünschte Antworten zu befürchten war.

Einen neuen Ansatz haben wir deshalb wieder über Studienseminare versucht. Befragungen in den Sitzungen garantierten einen hohen Rücklauf. Außerdem lag hier eine Fremdbeurteilung vor. Der besondere Vorteil: LehramtsanwärterInnen beobachten den Unterricht nicht nur punktuell, wie das bei Forschungsprojekten wegen der begrenzten Mittel unvermeidlich ist, sondern sie kennen den Unterricht aus ihrer täglichen Erfahrung. Das Problem: Auch MentorInnen von LehramtsanwärterInnen stellen eine ausgelesene Gruppe dar, so dass die Ergebnisse nicht auf die LehrerInnenschaft insgesamt übertragbar sind.

Als Ausweg bot sich folgendes Vorgehen an: Wir befragen sowohl LehramtsanwärterInnen als auch die MentorInnen zum Unterricht in denselben Klassen, um die Differenz zwischen Selbst- und Fremdaussagen einschätzen zu können. Übertragen wir diesen Korrekturwert auf die Daten aus den Selbsteinschätzungen in den Schulämtern, dürften wir eine realistischere Vorstellung von der tatsächlichen Verbreitung offener Unterrichtsformen gewinnen.

¹² Es handelt sich um das Projekt „Regionale Bildungsberichterstattung“ im Rahmen der Arbeitsstelle Lehr-Lern-Forschung an der Universität Siegen, in dessen Rahmen ein Längsschnitt mit Studierenden zu ihrer Einschätzung u. a. von Unterricht in den Schulen durchgeführt wird.

Im Vergleich zu den eingangs zitierten Erhebungen haben wir uns in dreifacher Hinsicht um eine Präzisierung der Antworten bemüht¹⁴:

- durch die Kombination von standardisierten und offenen Antwortmöglichkeiten;
- durch die Auffächerung der allgemeinen Aspekte von Öffnung in ganz konkrete Unterrichtsaktivitäten, die jeweils für sich eingeschätzt werden sollten;
- durch die Vorgabe von Zeiteinheiten für die Einschätzung der - erwünschten bzw. realisierten - Häufigkeit dieser Aktivitäten im Unterricht

3. Wichtige Befunde aus den Teilstudien

Wegen der Fülle des Materials (insgesamt knapp 2.000 Fragebögen) und der Vielfalt der Stichproben (u. a. Selbst- vs. Fremdeinschätzungen; Sonder- vs. Grundschule; LehramtsanwärterInnen vs. LehrerInnen vs. MentorInnen vs. Funktionsstellen-InhaberInnen; verschiedene Regionen) sind unterschiedliche Auswertungen möglich. Soweit nicht anders angegeben konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Gesamtgruppe der 1.011 GrundschullehrerInnen, die wir aus den verschiedenen Teilstichproben zusammengestellt haben¹⁵.

Die Ergebnisse werden hier in Thesenform berichtet, die Einzelbefunde sind in den **Tabellen** des Anhangs nachlesbar.

3.1 Die Vorstellungen von einer Öffnung des Unterrichts sind diffus.

Die Assoziationen streuen in der *Gesamtgruppe* breit. Auf die offene Frage wurden u. a. Prinzipien des Lernens (z.B. Selbsttätigkeit), Unterrichtsprinzipien (z.B. Differenzierung), inhaltliche Gesichtspunkte (z.B. Bedürfnisorientierung), organisatorische Strukturen (z. B. Stationsarbeit), aber auch das Selbstverständnis als Lehrerin betreffende Aspekte genannt (vgl. Müermann 1997).

Auch *einzelne Personen* verbinden ein breites Spektrum von Vorstellungen gleichzeitig mit dem Begriff. Als starke Assoziation nennen (gerundete Werte):

88 % Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung der SchülerInnen

¹³ Vgl. das Muster in Abb. 1 im Anhang.

¹⁴ Vgl. den Fragebogen in Abb. 1 im Anhang
s. zu den Stichproben die Übersicht in **Abb.** 2 im Anhang.

- 80 % Aufnahme von Erfahrungen aus der Lebenswelt
- 76 % Lernen mit allen Sinnen
- 72 % Differenzierung nach Leistungsunterschieden
- 64 % Aufmerksamkeit für persönliche Gedanken, Gefühle, Probleme
- 61 % Einbeziehung außerschulischer Lernmöglichkeiten .

Nur Minderheiten zeigen ein deutliches Profil, in dem einzelne Merkmale hervorragen.

3.2 Als Anspruch wird Offenheit in der Breite nicht radikal vertreten

Die Ansprüche der LehrerInnen an ihren eigenen Unterricht haben wir sowohl mit einer offenen Frage als auch mit Auswahlantworten untersucht, die nach ihrem relativen Gewicht einzustufen waren..

Bei der Auswertung der Äußerungen zu unserer *offenen Frage* fand Nohn (1997), dass

- a] 3/4 der Antworten eher inhaltliche Aspekte (der Begründung) von Offenheit betreffen
- b] 1/5 eher Methoden und Organisationsformen zur Umsetzung dieser Ideen .

In einem zweiten Schritt hat Nohn diese Dimensionen weiter ausdifferenziert. Die inhaltlichen Prinzipien gliedert sie in sieben Grundkategorien, die in folgender Rangfolge besetzt sind (bezogen auf eine Teilstichprobe von 399 LehrerInnen). Als eigenen Anspruch benennen ...

- 61 % Öffnung gegenüber den Kindern
- 19 % Öffnung zur Lebenswirklichkeit/ Erfahrungswelt
- 9 % Öffnung gegenüber den Eltern
- 6 % Öffnung des Unterrichts für soziales Lernen
- 3 % Öffnung gegenüber KollegInnen
- 2 % Öffnung der Lehrerin selbst als Person
- 1 % andere Ansprüche

Eine Auswertung der Einstufung *vorgegebener Auswahlantworten* differenziert dieses Bild: Bezieht man die einzelnen Äußerungen auf die Stufen der Öffnung¹⁶, so sollte nach Ansicht der LehrerInnen die tägliche Arbeit primär durch eine methodisch-organisatorische Öffnung (vor allem für Leistungsunterschiede zwischen den Kindern) bestimmt sein¹⁷ und zusätzlich

¹⁶ Vgl. Kap. 3.1 bis 3.3 in meinem einleitenden Beitrag zu diesem Band.

¹⁷ So auch Felger-Pärsch (2002b 103-107)

Elemente einer sozialen Offenheit und gemeinsamen Verantwortung für die wechselseitigen Beziehungen enthalten.

Anspruchsvollere Formen der Öffnung - als inhaltlichen Offenheit von Aufgaben und als Möglichkeit, über Inhalte der individuellen wie der gemeinsamen Arbeit mit zu entscheiden - beschränken sich vom Anspruch der Befragten her auf Aktivitäten im Rahmen des Wochen- bzw. Monatsrhythmus.

In den konkreten Merkmalen, die die von uns befragten LehrerInnen als bedeutsam für ihren persönlichen *Anspruch* an Unterricht einstufen, wird dies deutlich, wenn als „mindestens einmal am Tag“ wichtig einstufen ...

- 93 % "Einbringen eigener Fragen und Informationen"
- 89 % "freie Arbeit nach Erledigung der Pflichtaufgaben"
- 81 % "Selbstkontrolle von Lösungsversuchen"
- 79 % "Wahl zwischen verschiedenen schwierigen Aufgaben"
- 77 % "freier Zugang zu Materialien"
- 74 % "Aufgaben je nach Entwicklungsstand stellen"
- 74 % Möglichkeit, "dieselbe Leistung in verschiedenen Formen zu üben"
- 72 % „Persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten“
- 62 % "nebeneinander an verschiedenen Aufgaben arbeiten"
- 59 % „Sachfragen mit anderen selbstständig klären“
- 53 % "Entwickeln eigener Lösungswege".

Es dominieren also Formen bloß methodisch organisatorischer Differenzierung. Das Bild ist aber nur stimmig, wenn man unterstellt, dass das erste und das neunte Item primär methodisch verstanden wurden: Die Kinder sollen in das von der Lehrerin gesteuerte Gespräch passende Fragen und Informationen einbringen, aber nicht die Initiative zur Mitbestimmung des Rahmens erhalten. Entsprechend eng dürfte der Raum für eigene Lösungswege bei der Zustimmung zu diesen Aktivitäten gedacht sein.

Diese Einengung wird deutlich in den Aussagen der Lehrerinnen zu den stärker als *inhaltliche* Mitbestimmung akzentuierten Auslegungen von "Offenheit", die die folgenden Fragen nahe legen. „Mindestens einmal am Tag“ *wichtig* finden für ihr Unterrichtskonzept

- 35 % „zu einer formalen Vorgabe selbst Aufgaben entwickeln“
- 34 % „den Inhalt von Aufgaben selbst bestimmen“

- 32 % „Kinder bestimmen Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mit“
- 32 % „sich selbst Aufgaben für andere ausdenken“
- 29 % „individuelle Vorhaben frei entwickeln“

Im Gegensatz zu einer eingeschränkten Mitwirkung an der Unterrichtsplanung findet die Mehrheit der LehrerInnen es im Blick auf das *soziale* Zusammenleben wichtig, die Kinder in die Mitverantwortung zu nehmen, wie die Zustimmung zu folgenden *Ansprüchen* („mindestens einmal am Tag“) an ihren Unterricht zeigt:

- 86 % "Kinder übernehmen Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten"
- 80 % "Kinder sind verantwortlich, bei bestimmten Aufgaben zu helfen"
- 63 % "Kinder wählen ihre Gruppe/ PartnerIn selbst"
- 62 % "Kinder sollen an der Festlegung von Klassenregeln beteiligt werden"

Ein ähnliches Bild ergab sich schon in einer Untersuchung, die Brodbeck (1992) mit einem anderen Fragebogen in Bremen und Umland durchgeführt hat. Unter den 50 befragten LehrerInnen fanden die folgenden Aspekte der Öffnung des Unterrichts (von 12 Konkretisierungen) Zustimmung als „(sehr) wichtig“ bei:

- 96% "auch das emotionale und soziale Lernen zu fördern"
- ...
- 71% "dass SchülerInnen sich selbst gruppieren und zwischen verschiedenen Gruppen und Einzelarbeit frei wählen können"
- 69% "Leerstellen zu lassen, in denen sich eigene Initiativen der SchülerInnen entfalten können"
- 68% Möglichkeit für SchülerInnen, "eigene Unterrichtsvorhaben anzuregen und durchzuführen"
- ...
- 43% Möglichkeit für SchülerInnen, "an der Unterrichtsplanung aktiv mitzuwirken"
- 26% "die Lerngruppe bei der Zeitplanung mitentscheiden zu lassen".

Vorrang hatte also auch hier eine Öffnung in sozialer Hinsicht.

Die von den Lehrerinnen genannten Ansprüche schlagen sich im Durchschnitt in einem „Idealstundenplan“ mit folgenden Anteilen für verschiedene Typen von Aktivitäten nieder:

- 21 % als Klasse dieselben Aufgaben unter Anleitung der Lehrperson

- 23 % Wochenplan mit gleichen Pflichtaufgaben für alle
- 19 % von der Lehrperson individuell zugewiesene Aufgaben
- 19 % arbeitsteilig in gemeinsam entwickelten Projekten
- 17 % frei gewählte oder selbst erdachte Aufgaben
- 1 % weitere individuell genannte Formen.

Eine Clusteranalyse (mit der Vorgabe von fünf Gruppen) zeigt: Über 80% der LehrerInnen streben auch individuell eine derart ausgeglichene Verteilung an. Nur ein Fünftel zeigt deutlich profilierte Verteilungen: Nach Meinung von jeweils rund 5% sollte die Unterrichtszeit etwa zur Hälfte dominiert werden von gemeinsamer Arbeit an denselben Aufgaben, von einem Wochenplan mit gemeinsamen Pflichtaufgaben, von individuell zugewiesenen Aufgaben oder von arbeitsteiligen Projekten.

3.3 Selbst die bescheidenen Ansprüche an Offenheit werden bei weitem nicht erfüllt

Im Blick auf die *Realisierung* der unter 3.2 genannten Ansprüche im Unterricht scheint sich das organisatorische Verständnis noch stärker durchzusetzen. Als „mindestens einmal am Tag“ umgesetzt nennen für ihren Unterricht zwar auf dem obersten Rang

82 % das "Einbringen eigener Fragen/ Informationen"

aber danach folgen mit

75 % die "freie Arbeit nach Erledigung der Pflichtaufgaben"

67 % eine „Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten übernehmen“

64 % das „Tempo der Arbeit selbst bestimmen“

62 % der "freie Zugang zu Material"

54 % die „Lösung von Aufgaben am Material selbst kontrollieren“

53 % die "Beteiligung an der Bestimmung von Konfliktregeln"

eher sozial- oder methodisch-organisatorische Aspekte, während schon die Formen inhaltlicher Öffnung (z. B. „eigene Lösungswege finden“) im Bereich von nur 16-47% liegen. Der Anteil von LehrerInnen, die für ihren eigenen Unterricht Formen der Mitbestimmung von Zielen und Inhalten als „mindestens einmal am Tag“ *realisiert* nennen, liegt sogar bei nur 10-15%. Auch in der Realisierungsbreite liegen die Werte für die sozialen Aspekte der Öffnung mit 46-67% deutlich höher.

Im Gesamttrend der *Selbsteinschätzungen* zeigt sich:

- Die von den LehrerInnen als besonders wichtig eingestuften Aktivitäten finden auch häufiger statt.
- Der Anteil der Realisierung liegt im Mittel um 10-20 Prozentpunkte unterhalb des selbst gesetzten Anspruchsniveaus. Anders ausgedrückt: Was täglich stattfinden *soll*, findet *tatsächlich* in der Regel nur wöchentlich statt; was wöchentlich gewollt ist, findet eher monatlich statt.
- Die Differenzen sind besonders eklatant bei Aktivitäten, die
 - Selbsttätigkeit und sinnliche Erfahrungen betreffen;
 - die Selbstverantwortung der Kinder für ihr Lernen fördern;
 - eine inhaltliche Eigenständigkeit ermöglichen.

3.4 Der Grad der Öffnung unterscheidet sich stark von Klasse zu Klasse

Je nach erfragtem Merkmal der Offenheit wird eine Aktivität von der Mehrheit der LehrerInnen mindestens täglich (z. B. „eigene Fragen/ Informationen einbringen“) oder allenfalls einmal monatlich ermöglicht (z. B. „individuelle Vorhaben frei entwickeln“).

Für jedes einzelne Merkmal zeigt sich eine erhebliche Streuung über die verschiedenen LehrerInnen hinweg: Während z.B. in einem Viertel der Klassen die Kinder jede Stunde an der Festlegung von Regeln beteiligt sind, geschieht dies in einem weiteren Viertel nicht einmal wöchentlich, und während in jeder siebten Klasse die Kinder in allen Stunden frei auf Materialien, Spiele usw. zugreifen können, dürfen sie das in jeder zehnten Klasse allenfalls monatlich einmal (oder gar nicht).

Beide Befunde zusammengenommen zeigen ein außerordentlich breites Spektrum, was den Grad der Öffnung in verschiedenen Klassen betrifft, und lassen zudem eine bunte Vielfalt von Unterrichtsformen vermuten.

Eine *pädagogisch-institutionell*¹⁸ begründete Selbstbestimmung und Mitverantwortung des Unterrichts wird von mehr als der Hälfte der LehrerInnen nur selten (einmal pro Woche oder weniger) oder gar nicht praktiziert werden. Auf der anderen Seite des Spektrums sind es 1-

¹⁸ In meinen früheren Veröffentlichungen für manche LeserInnen missverständlich noch als „pädagogisch-politisch“ benannt.

5%, die angeben, dies in jeder Stunde zu realisieren, 10-15%, die dies zumindest einmal am Tag tun. Es ist also immer noch eine kleine Minderheit, die ein Verständnis von Unterricht verwirklicht, in dem Kinder Selbst- oder zumindest Mitverantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts übernehmen¹⁹.

Etwas häufiger werden eine *didaktisch-inhaltliche* Offenheit der Aufgaben und *methodisch-organisatorisch* offene Arbeitsformen verwirklicht. Raum für individuelle Denkwege und für die argumentative Klärung unterschiedlicher Sichtweisen gewähren 5-15% der LehrerInnen in jeder Stunde, 15-45% zumindest einmal am Tag. Damit ist diese Form der Öffnung etwa dreimal so häufig wie die pädagogisch-institutionelle Offenheit.

Die methodisch-organisatorische Dimension umfasst Aktivitäten, die sich zwei sehr unterschiedlichen Konzepten zurechnen lassen:

- * einer Differenzierung „von oben“, wenn die Kinder z.B. „Aufgaben nach Entwicklungsstand zugewiesen bekommen“, bzw.
- * einer Individualisierung „von unten“, wenn Kinder z. B. „zwischen verschiedenen schwierigen Aufgaben“ bzw. „aus alternativen Übungsformen selbst auswählen“ oder „auf Materialien, Spiele frei zugreifen“ können.

Dabei kann nur eine Individualisierung „von unten“ als Vorstufe einer Öffnung des Unterrichts verstanden werden. Sie wird nach den Selbstaussagen in jeder Stunde von 5-10%, mindestens einmal an jedem Tag von 30-40% der LehrerInnen realisiert. Für eine Differenzierung „von oben“ liegen die entsprechenden Werte mit 10-20% bzw. 50-60% deutlich höher.

Bedenkt man den breiten Konsens über die Notwendigkeit einer (zumindest methodisch-organisatorischen) Differenzierung von Unterricht - selbst zwischen so unterschiedlichen Ansätzen wie dem programmierten Unterricht und der Reformpädagogik - und nimmt man die lange Geschichte dieser Forderung hinzu, so überrascht, dass selbst deren eher konservative Ausprägungen von der Hälfte der LehrerInnen nicht einmal jeden Tag realisiert werden.

Noch seltener ist eine Öffnung der Schule nach außen, während die soziale Selbstregulierung (Festlegung von Klassenregeln, Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten) mit 45-70%

¹⁹ So auch die Zwischenauswertung unserer aktuellen Befragung von Studienanfängern über die in ihrem Gymnasialunterricht erlebten Freiräume: Mitbestimmung über Ziele und Inhalte des Unterrichts haben nur 5-10% „sehr“ häufig erlebt

deutlich stärker verbreitet ist.

3.5 Die Selbstaussagen der LehrerInnen sind positiver als die Fremdeinschätzungen von LehramtsanwärterInnen

Verglichen werden Selbst- und Fremdeinschätzungen von MentorInnen vs. LehramtsanwärterInnen in denselben Klassen von Grundschulen (N = 136 Paare) bzw. von Sonderschulen (N = 75 Paare)

Als Kriterium für eine signifikante Differenz wurden 5 und mehr Prozentpunkte Unterschied, für eine auffallende Differenz 10 und mehr Prozentpunkte Unterschied in der Kategorie „täglich mindestens einmal“ gewählt.

In den Grundschulklassen schätzten 16 x die MentorInnen ihren Unterricht selbst offener ein als die LehramtsanwärterInnen, davon 7 x mit mindestens 10 Prozentpunkten Differenz. Nur dreimal beurteilten die LehramtsanwärterInnen den Unterricht als offener (aber mit weniger als 10 Prozentpunkten Differenz).

Auch in den Sonderschulklassen schätzten 15 x die MentorInnen ihren Unterricht selbst offener ein als die LehramtsanwärterInnen, davon 10 x mit 10 oder mehr Prozentpunkten Differenz.

Insgesamt legt die einheitliche Differenz in Richtung sozialer Erwünschtheit nahe, die Werte aus Selbsteinschätzungen auch in anderen Erhebungen um 5-10 Prozentpunkte nach unten zu korrigieren. Konkret bedeutet das für unsere Daten aus den Schulamtserhebungen:

- Verschiedene Formen *pädagogisch-institutioneller* Öffnung des Unterrichts dürften sich täglich eher in 2-5% als in 5-10% der Klassen finden.
- tägliche Formen *didaktisch-inhaltlicher* Öffnung sind - je nach Anspruch - eher in 10-20% als in 20-30% der Klassen zu erwarten;
- spezifische Formen *methodisch-organisatorischer* Öffnung werden täglich eher von 10-30% als von 20-50% der LehrerInnen realisiert.

Zwischen Grund- und Sonderschulen gibt es Differenzen. Sie fallen aber nicht durchgängig zugunsten einer der beiden Schulformen aus. Abgesehen davon, dass *inhaltlich* offene Aufgaben eher in Grundschulen verbreitet sind, lassen sich die Unterschiede nicht auf ein einfaches Muster bringen. Sie verlangen eine differenziertere Auswertung, als hier in der Kürze möglich ist.

4. Folgerungen für die aktuelle bildungspolitische Debatte

Vor dem Hintergrund der berichteten Daten verfehlt die gegenwärtig verbreitete Schelte der Grundschulreform ihren Gegenstand.

Schon die Unterstellung, heutige SchülerInnen und ihre LehrerInnen leisteten generell weniger als vor 20, 50 oder 100 Jahren lässt sich nicht belegen²⁰. Selbst wenn es Probleme in einzelnen Leistungsbereichen oder bei bestimmten Gruppen von SchülerInnen gibt, lassen diese angesichts der hier berichteten Zahlen schwerlich auf eine zu breite oder zu radikale Öffnung des Unterrichts zurückzuführen.

Zudem ist zu bedenken, dass die Anforderungen an Wissen und Können heute in vielen Bereichen höher sind als früher. Ihnen kann nur ein anspruchsvollerer Unterricht gerecht werden, ein Unterricht, der neben differenziertem fachlichem Wissen und Können auch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen fördert. Beides wird mit den Ansätzen zu einer Öffnung von Unterricht angestrebt, aber noch nicht zureichend realisiert.

Nach unserer Untersuchung könnten Probleme bei der Umsetzung an folgenden Punkten liegen:

- an Unklarheiten in der Konzeption;
- an fehlender Bereitschaft oder Fähigkeit, die eigenen Ansprüche auch umzusetzen;
- an unzureichenden Rahmenbedingungen bzw. besonderen Belastungen.

So wichtig der letzte Punkt ist: Die Daten zeigen auch, dass die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit nicht abnimmt, wenn LehrerInnen in kleineren Klassen unterrichten. Dies ist ein Indiz dafür, dass es nicht allein die äußeren Bedingungen sind, die über den Grad der Öff-

²⁰ Vgl. zur Aus- und Bewertung der oft nur schwer interpretierbaren Daten: Brügelmann (1999)

nung entscheiden. Gestützt wird diese Einschätzung durch die Art des Unterrichts zu Zeiten, als die Klassen wesentlich kleiner waren als heute.

LehrerInnen selbst sehen dies allerdings oft anders. Hippenstiel (1997) hat in unserem Projekt subjektive Einschätzungen von *hinderlichen Bedingungen* (auf eine offene Frage hin) ausgewertet. Bewertet nach der Anzahl der Nennungen verteilen sich aus der Sicht der LehrerInnen die Gründe dafür, dass sie ihre Ansprüche an die Öffnung des Unterrichts nicht wie gewollt umsetzen, auf fünf Ebenen (Teilstudie N = 399, z. T. Mehrfachnennungen):

- 46 % rechtliche und materielle Vorgaben der Schulpolitik und -verwaltung (Aufsicht/ Träger)
- 38 % Grenzen in ihrer eigenen Person als LehrerIn und zwar:
 - 29 % Schwierigkeiten der (durch die) Kinder
 - 13 % Einschränkungen auf der Schul-Ebene (Kollegium/ Leitung)
 - 12 % Probleme mit den Eltern.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Vergleich verschiedener Schulamtsbezirke. Während unsere ersten vier Erhebungen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen trotz erheblicher demografischer Unterschiede und breiter Streuung Rückläufe (5-30 %) sehr ähnliche Werte erbracht haben, liegen die Selbsteinschätzungen in einem fünften Bezirk²¹ deutlich höher:

- 15-25% (vs. sonst: 5-10%) für verschiedene Formen *pädagogisch-institutioneller* Öffnung des Unterrichts "mindestens einmal täglich";
- 25-50% (vs. sonst: 15-40%) Klassen mit mindestens täglicher *didaktisch-inhaltlicher* Öffnung;
- 50-75% (vs. sonst: 25-55%) LehrerInnen, die spezifische Formen *methodisch-organisatorischer* Öffnung mindestens täglich umsetzen.

Diese zwei- bis dreimal so hohe Verbreitung gleicher Arbeitsformen in vergleichbaren Bezirken deutet darauf hin, dass es nicht allein die äußeren Umstände sind, die einer Öffnung des Unterrichts entgegenstehen²².

²¹ Rücklauf der Gesamterhebung in diesem Bezirk knapp 20%; Rücklauf einer zweiten Teilerhebung rund 65%.

²² Zumal der Rücklauf höher war, so dass das Ergebnis nicht auf eine Selbstselektion besonders engagierter TeilnehmerInnen zurückgeführt werden kann.

Blickt man zum Abschluss noch einmal auf die Gesamterhebung zurück: Die rund 10% der LehrerInnen, die ihren Unterricht am stärksten öffnen, zeichnen sich zwar einerseits durch ein leicht höheres Anspruchsniveau aus, noch deutlicher aber durch die konsequentere Umsetzung der eigenen Ansprüche. Soweit die erfragten Daten zur tatsächlichen Arbeitssituation erkennen lassen, sind dafür nicht günstigere Rahmenbedingungen verantwortlich zu machen: Weder Klassengröße, noch Unterrichtserfahrung (= Dienstalter) oder „biografischer Aufbruch“ (= Lebensalter) machen einen Unterschied für das Ausmaß der Öffnung bzw. für die Größe der Differenz zwischen Anspruch und Umsetzung.

Fortbildung, Beratung und Unterstützung machen also Sinn, wir müssen nicht warten, bis der große Generationenwechsel stattgefunden hat, wenn uns daran liegt, die Reform voranzutreiben.

Allerdings setzt dies voraus:

1. Prinzipien und Formen der Öffnung des Unterrichts müssen klarer formuliert werden.
2. Für die Umsetzung müssen Zwischenformen benannt werden, die auf das Ziel hinführen, aber realistische Schritte erlauben.
3. Unterstützung und eine kritische Begleitung müssen sichern, dass gute Absichten im Unterrichtsalltag nicht untergehen oder aufgesogen werden.

Literatur

Alt, C. (Hrsg.) (2005): Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Backhaus, A./ Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Universität: Siegen.

Balhorn, H. / Niemann, H. (Hrsg.) (1997): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit. DGLS-Jahrbuch "Lesen und Schreiben", Bd. 7. CH-Lengwil: Libelle.

Behnken, I., u. a. (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Befragung zum 8. Kinder und Jugendbericht des Landes NRW (im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder). Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung der Universität (SIZE): Siegen/ ProKids: Her-ten → www.size-siegen.de

Bohl, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Beltz: Weinheim/ Basel..

Bos, W., u. a. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.

- Bosenius, J./ Wedekind, H. (2004): „Mitpestümern“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2004, 287-309).
- Brodbeck, E. (1992): "Offener Unterricht" -- Anspruch und Umsetzung. Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt der Primarstufe. FB 12 der Universität Bremen.
- Brügelmann, H. (1999): Was leisten unsere Schulen? Qualität und Evaluation von Unterricht in der Diskussion. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Brügelmann, H. (2008): Politisches Lernen durch Demokratie-Erfahrungen in der Grundschule? Theoretische Konzepte und empirische Studien zur politischen Sozialisation von Kindern. In: Backhaus/ Knorre u. a. (2008, in Vorb.).
- Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. CH-Lengwil: Libelle (2. Aufl. 1996).
- Brügelmann, H., u. a. (1992): "Schreibvergleich BRDDR". Zusammenfassender Bericht über die Erhebungen 1990 und 1991. Projekt "Kinder auf dem Weg zur Schrift" FB 12 der Universität: Bremen [s. a. die Zusammenfassung in Brügelmann/ Richter (1994, 129-134)].
- Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis -- Befunde der Forschung [Schwerpunkte: Offener Unterricht; Mathematik]. Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Dalbert, C./ Brunner, E. J. (Hrsg.) (2000): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2004): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed: München.
- Devine, D. (2002): Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school, Childhood. In: Vol. 9, No 3, 303-321.
- Drews, U./ Wallrabenstein, W. (Hrsg.) (2002): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Praxis und Forschung. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 114. Grundschulverband: Frankfurt. Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt.
- Felger-Pärsch, A. (2002): Freiarbeit - Ergebnisse von Befragungen. Drews/ Wallrabenstein (2002, 100-110).
- Götz, T., u. a. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden - Konstanz oder Wandel? In: Empirische Pädagogik, 19. Jg., 342-360.
- Glumpler, E. / Luchtenberg, S. (Hrsg.) (1997): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 1. Weinheim: Studien Verlag.
- Hage, K., u. a. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Leske + Budrich: Opladen.
- Hanke, P. (1997): Schriftspracherwerbsprozesse von Kindern nach verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen des Anfangsunterrichts. In: Glumpler/ Luchtenberg (1997, 233-250).
- Hanke, P. (1998): Offener Anfangsunterricht im Spiegel von Theorie und Praxis - Ansprüche und Realitäten. In: Brügelmann u. a. (1998, 72-78).
- Herff, I. (1993): Zur Situation des Erstleseunterrichts. Ergebnisse einer Erhebung an den Grundschulen des Regierungsbezirks Köln. Erz.-wiss. Fakultät der Universität: Köln (publiziert München 1994 bei Baumann/ Ehrenwirth).

- Gervé, F. (1997a): Freie Arbeit in der Grundschule -- eine praxisbegleitende Fortbildungskonzeption zur Steigerung der Innovationsrate. Päd Diss. Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- Gervé, F. (1997b): Zur Praxis der freien Arbeit in der Grundschule. Situationsanalyse zur Entwicklung einer innovationswirksamen Fortbildungskonzeption. OASE-Bericht No. 39. FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Gövert, H. u. a. (1989): Die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext ihrer Arbeitssituation. Eine Auswertung von 37 Einzelinterviews Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hippenstiel, R. (1997): Schwierigkeiten bei der Öffnung von Unterricht aus der Sicht von Lehrern. Staatsarbeit im Studiengang Primarstufe des FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Jürgens, E., u. a. (1999): Freiarbeit im Spiegel der Praxis. Ergebnisse einer Lehrerbefragung im Vergleich von Primar- und Sekundarstufe I. In: Grundschule, 31. Jg., H.7-8, 46-48.
- Könneke, H. / May, B. (1994): Befragung der Schulen zum "Offenen Unterricht". Auswertungsbericht: Bezirksregierung Hannover/ Dez. 402 und Schulaufsichtsamt Hannover-Land I.
- Lankes, E.,-M./ Carstensen, C. H. (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: Bos u. a. (2007, 161-193).
- Müermann, B. (1997): Was verstehen LehrerInnen unter "offenem Unterricht". Staatsarbeit im Studiengang Primarstufe des FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Mühlhausen, U. (1994): Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Beltz Praxis: Weinheim/ Basel.
- Nohn, S. (1997): Ansprüche an die Öffnung des eigenen Unterrichts -- aus der Sicht von Lehrern. Staatsarbeit im Studiengang Primarstufe des FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Richter, S. (1993): Wie „offen“ ist die Schule? Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Beispiele (Niedersachsen), 11. Jg., H. 1, 14-17.
- Rotering-Steinberg, S. (2000): Untersuchungen zum sozialen Lernen in Schulen. In: Dalbert/ Brunner (2000, 119-137).

Verzeichnis der Abbildungen in der Anlage:

- Abb. 1: Fragebogen
- Abb. 2: Stichproben und ihre Zuordnung zu Dateien
- Abb. 3: Ansprüche und Selbsteinschätzungen von GrundschullehrerInnen
- Abb. 4: Vergleich von (a) Selbst- und (b) Fremdeinschätzungen

Abb. 1: Lehrerfragebogen (Grundschulzeitschrift)

„Öffnung des Unterrichts“: Definition, Anspruch und Realität

Unter „Öffnung des Unterrichts“ werden in der didaktischen und pädagogischen Diskussion unterschiedliche Prinzipien und Aktivitäten verstanden. Dies führt häufig zu Mißverständnissen oder zu Fehleinschätzungen, z. B. was die tatsächliche Verbreitung offener Unterrichtsformen betrifft.

Mit diesem Fragebogen wollen wir deshalb erkunden, welche Aspekte der Öffnung von Unterricht

– PädagogInnen für ihren eigenen Unterricht besonders wichtig sind,

– in der Praxis schon weitgehend bzw. noch wenig realisiert sind.

Bitte senden Sie diesen Fragebogen zurück an:

Projekt OASE, FB2 der Universität, PF 10 12 40, D-57068 Siegen

Die Auswertung Ihrer Antworten wird veröffentlicht in Heft 105/1997 zum Thema

„Öffnung des Unterrichts – Erste Schritte“.

Herzlichen Dank

Ihr

Hans Brügelmann

- Wir bitten Sie zunächst um *einige statistische Angaben* zur Einordnung Ihrer Antworten
- ◆ Bitte nennen Sie vorweg die Schulart in der Sie unterrichten
(Schulart bitte einkreisen) SKG/GS/So/OS/H/R/Gy
die Jahrgangsstufe Ihrer Klasse:
und die Zahl der SchülerInnen in dieser Klasse:
- ◆ Außerdem bitten wir um eine regionale Zuordnung der Schule : PLZ | _ | _ | _ | _ | _ |
 bis zu 5.000 EinwohnerInnen
 5. - 20.000 EinwohnerInnen
 20. - 50.000 EinwohnerInnen
 50. - 100.000 EinwohnerInnen
 mehr als 100.000 EinwohnerInnen
- ◆ Ihr Alter 20 - 29 30 - 39 40 - 49 50 - 59 60 - 69
- ◆ Ihre Zeit im Beruf : Jahre (ohne Referendariat/praktische Ausbildung)
- ◆ Ich bin LehrerIn LehramtsanwärterIn SchulleiterIn
- Bitte halten Sie zu diesen beiden Fragen Ihre Gedanken vorweg in einigen Stichworten fest:
(ggf. auf Extrablatt ergänzen!)
- ◆ *Ansprüche der „Offenheit“*, die mir für meinen eigenen Unterricht besonders wichtig sind:
- ◆ Gründe für *Abstriche/Schwierigkeiten* bei der Umsetzung dieser Ansprüche im Alltag:

→ Leichter lesbar sind Ihre Eintragungen, wenn Sie im folgenden die Zahlen EINKREISEN!

- „Offenheit“ ist ein mehrdeutiger Begriff – auch in der didaktischen Diskussion.

Wie stark verbinden Sie die folgenden Assoziationen mit dem Stichwort „Öffnung des Unterrichts“?

Für mich ist mit diesem Begriff gemeint

	weniger		vor allem		
	1	2	3	4	5
– Aufmerksamkeit der LehrerIn für die persönlichen Gedanken, Gefühle und Probleme der SchülerInnen	1	2	3	4	5
– Raum im Unterricht für die individuell unterschiedlichen Sacherfahrungen der SchülerInnen in ihrer alltäglichen Lebenswelt	1	2	3	4	5
– Differenzierung von Niveau oder Inhalt der Aufgaben nach den Leistungsunterschieden zwischen den SchülerInnen	1	2	3	4	5
– Herausforderung und Unterstützung der Selbst- und Mitverantwortung von SchülerInnen für ihr eigenes Lernen	1	2	3	4	5
– Einbeziehung außerschulischer Personen, Einrichtungen und Orte in die Arbeit mit den Kindern	1	2	3	4	5
–	1	2	3	4	5

- Die nächste Frage zielt auf Ihre Vorstellungen von einer angemessenen Mischung verschiedener methodischer Formen im Unterricht:

Unterricht ist gut balanciert, wenn die Kinder von 100 % Unterrichtszeit etwa

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	
									individuell an Pflichtaufgaben eines gemeinsamen Wochenplans arbeiten
10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	von der LehrerIn individuell zugewiesene Aufgaben bearbeiten
10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	frei gewählte bzw. selbst erdachte Aufgaben selbständig bearbeiten
10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	unter Anleitung der LehrerIn als Klasse dieselben Aufgaben bearbeiten
10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	arbeitsteilig in gemeinsam entwickelten Projekten arbeiten
10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	...
10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	...

- Im nächsten Schritt sollen Sie konkrete Merkmale des Unterrichts in zweierlei Hinsicht einschätzen:

- ◆ Wie wichtig ist ein bestimmtes Merkmal für Ihr Konzept von Grundschulunterricht? („Soll“)

- ◆ In welchem Umfang wird dieses Merkmal gegenwärtig von Ihnen schon realisiert? („Ist“)

Im Folgenden bitten wir Sie deshalb, bei jedem Merkmal die Intensität durch Einkreisen der zutreffenden Zahl zu markieren

1	=	seltener als einmal im Monat	(wichtig/realisiert)
2	=	mindestens einmal in jedem Monat	(wichtig/realisiert)
3	=	mindestens einmal pro Woche	(wichtig/realisiert)
4	=	mindestens einmal an jedem Tag	(wichtig/realisiert)
5	=	in jeder Unterrichtsstunde	(wichtig/realisiert)

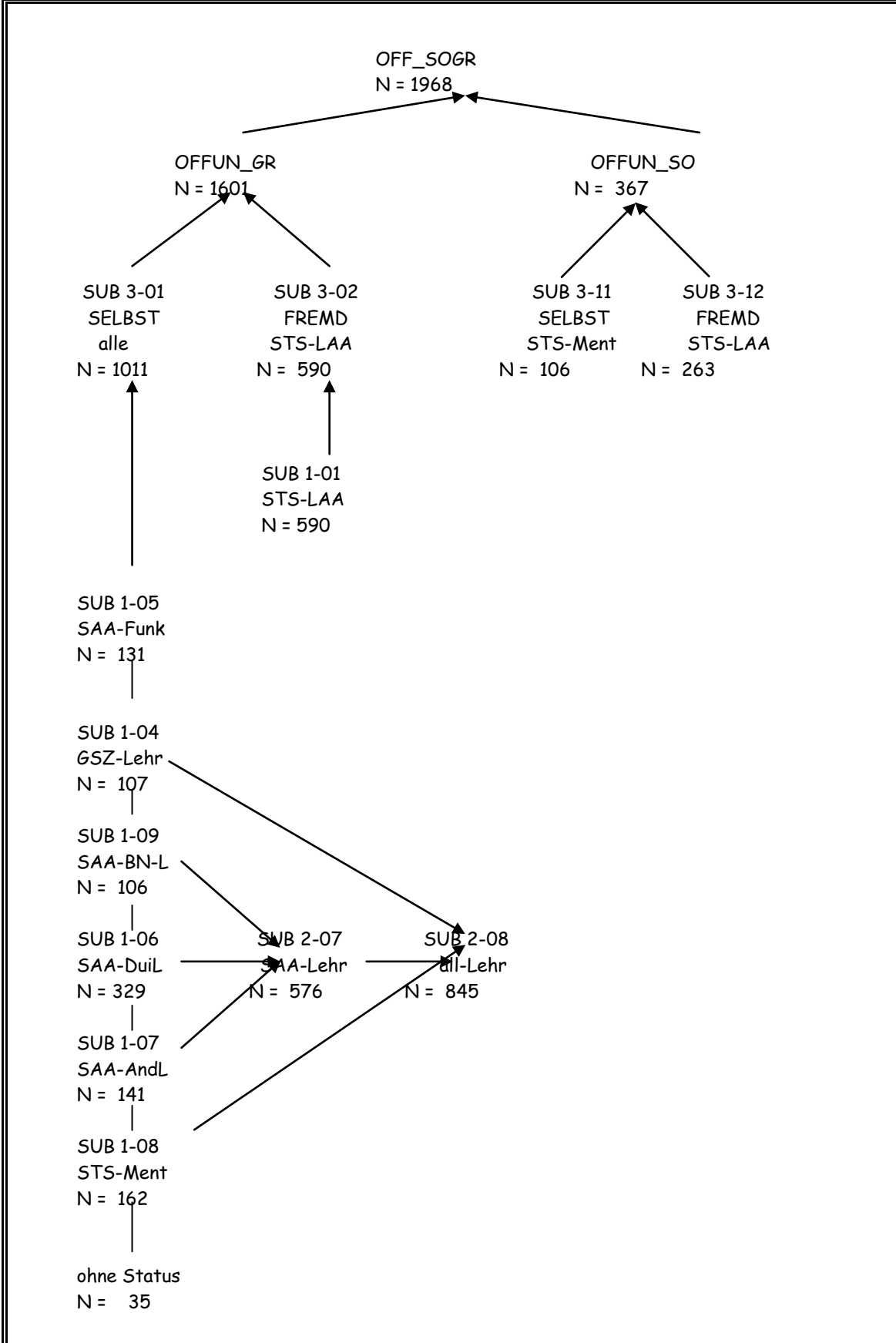
sowohl für Soll („finde ich wichtig“)
als auch für Ist („realisiere ich schon“)

Soll

Ist

Die Kinder können in meinem Unterricht

	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
- zwischen verschiedenen schwierigen Aufgaben wählen											
- ungewöhnliche Lösungswege entwickeln und probieren											
- Orte/Sachverhalte außerhalb der Schule erkunden											
- sich auch an mich als Person (nicht nur als LehrerIn) wenden											
- das Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen											
- nebeneinander an verschiedenen Aufgaben arbeiten											
- Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mitbestimmen											
- zu einer formalen Vorgabe selbst Aufgaben entwickeln											
- entscheiden, wann sie einzelne Aufgaben bearbeiten											
- gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen											
- ihre Gruppe/PartnerInnen selbst wählen											
- sich an der Festlegung von Klassenregeln beteiligen											
- auf Materialien, Spiele, ... frei zugreifen											
- eigene Fragen/ Informationen in den Unterricht einbringen											
- aus alternativen Übungsformen selbst auswählen											
- nach Erledigung der Pflichtaufgaben frei tätig sein											
- auf einen verwertbaren Gegenstand hinarbeiten											
- Gegenstände von außerhalb in den Unterricht einbringen											
- die Lösung ihrer Aufgaben am Material selbst kontrollieren											
- Verantwortung für Hilfe bei bestimmten Aufgaben übernehmen											
- den Inhalt von Aufgaben (z. B. Texten) selbst bestimmen											
- Gegenstände/ihre Eigenschaften selbsttätig untersuchen											
- in der Schule individuelle Vorhaben frei entwickeln											
- Sachfragen mit anderen/in der Klasse selbständig klären											
- Aufgaben je nach Entwicklungsstand zugewiesen bekommen											
- sich selbst Aufgaben für andere Kinder ausdenken											
- Mitverantwortung für die Lösung von Konflikten übernehmen											
- persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten											
- Erfahrungen „mit allen Sinnen“ machen											



Teilauswertung: Selbst-/ Fremdeinschätzung in Paaren LAAen/ MentorInnen [s:OFFUNT9z]

OFFUNT9Z MR = "RM"	MentorInnen REFMENT = M	LehramtsanwärterInnen REFMENT = R
-----------------------	----------------------------	--------------------------------------

Grundschule SCHULART = GR	N = 136	N = 136
------------------------------	---------	---------

Sonderschule SCHULART = SO	N = 75	N = 75
-------------------------------	--------	--------

Abb. 3

IDEAL(i/p)

</ >

REAL (r/w)

Erfragte Merkmale von OU in Grundschulklassen (SELBST) % der LehrerInnen alle (sub3.01) (N=1.011)	6 1+2	8 4+5		8 4+5	6 1+2
individuelle Vorhaben frei entwickeln	41,2	29,4	>	9,7	69,6
Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mitbestimmen	25,1	31,8	>	12,7	55,1
zu einer formalen Vorgabe selbst Aufgaben entwickeln	19,9	35,5	>>	12,1	50,8
den Inhalt von Aufgaben selbst bestimmen	20,0	34,2	>	15,5	47,6
sich selbst Aufgaben für andere ausdenken	23,3	32,3	>	13,8	53,4
ungewöhnliche Lösungswege entwickeln und probieren	9,3	52,6	>>>	16,5	44,2
Sachfragen mit anderen selbständig klären	9,1	59,2	>>	30,8	32,4
persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten	4,9	71,9	>>	47,0	14,9
eigene Fragen/ Informationen einbringen	,9	92,8	>	82,0	3,2
entscheiden, wann sie Aufgaben bearbeiten	9,3	56,0	>>	31,2	24,2
zwischen verschiedenen schwierigen Aufgaben wählen	2,8	79,4	>>>	35,2	16,4
aus alternativen Übungsformen selbst auswählen	4,1	73,8	>>>	41,8	14,1
nebeneinander an verschiedenen Aufgaben arbeiten	11,6	62,3	>>	42,0	20,5
Aufgaben nach Entwicklungsstand zugewiesen bekommen	5,7	74,2	>	46,8	14,5
auf Materialien, Spiele frei zugreifen	3,0	77,5	>	62,5	8,5
die Lösung von Aufgaben am Material selbst kontrollieren	2,4	81,5	>>	54,0	8,9
Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen	3,1	81,8	>	63,9	7,8
nach Erledigung der Pflichtaufgaben frei tätig sein	1,9	89,2	>	75,1	5,0
Orte und Sachverhalte außerhalb der Schule erkunden	50,6	21,4	>	9,7	74,1
Gegenstände selbsttätig untersuchen	16,8	41,2	>>	16,3	45,5
auf einen verwertbaren Gegenstand hinarbeiten	27,4	36,3	>	19,9	45,7
Gegenstände von außerhalb in den Unterricht mitbringen	7,4	58,5	>	40,3	21,0
Erfahrungen mit allen Sinnen machen	3,1	84,3	>>>	44,7	15,2
gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen	21,1	38,3	>>	17,0	48,4
Gruppen/ PartnerInnen selbst wählen	7,4	62,8	>	46,0	17,7
Verantwortung für Hilfe bei Aufgaben übernehmen	3,1	79,9	>>	53,0	13,0
sich an der Festlegung der Klassenregeln beteiligen	19,3	61,9		52,8	25,2
Mitverantwortung für Lösung von Konflikten übernehmen	2,5	85,7	>	67,4	8,7
sich an die Lehrerin als Person wenden	3,0	83,8		78,1	4,5

Abb. 4a

IDEAL (i/p)

</ >

REAL (r/w)

Erfragte Merkmale von OU in Ausbildungsklassen Grund-Schule % der MentorInnen (N = 136): Selbsteinschätzung	6	8		8	6
	1+2	4+5		4+5	1+2
individuelle Vorhaben frei entwickeln	51,6	18,5	>	4,0	79,8
Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mitbestimmen	28,9	28,1	>	9,4	61,7
zu einer formalen Vorgabe selbst Aufgaben entwickeln	15,2	32,8	>>	11,3	52,4
den Inhalt von Aufgaben selbst bestimmen	27,6	24,4	>	13,6	51,2
sich selbst Aufgaben für andere ausdenken	22,8	25,2	>	7,7	56,9
ungewöhnliche Lösungswege entwickeln und probieren	9,4	52,8	>>>	12,4	43,4
Sachfragen mit anderen selbständig klären	10,4	58,4	>>>	27,3	39,8
persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten	5,5	75,6	>>	52,7	11,6
eigene Fragen/ Informationen einbringen		93,8	>	81,7	2,3
entscheiden, wann sie Aufgaben bearbeiten	9,5	55,6	>>>	22,7	29,7
zwischen verschieden schwierigen Aufgaben wählen	3,9	75,6	>>>	32,1	23,7
aus alternativen Übungsformen selbst auswählen	1,6	70,9	>>>	36,9	16,2
nebeneinander an verschiedenen Aufgaben arbeiten	13,0	60,2	>>	35,5	25,0
Aufgaben nach Entwicklungsstand zugewiesen bekommen	3,1	78,7	>>>	40,2	12,6
auf Materialien, Spiele frei zugreifen	3,1	78,1	>	62,6	7,6
die Lösung von Aufgaben am Material selbst kontrollieren	,8	81,9	>>	55,9	11,8
Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen	1,7	85,1	>>	63,2	4,0
nach Erledigung der Pflichtaufgaben frei tätig sein	1,6	87,4	>	73,6	4,7
Orte und Sachverhalte außerhalb der Schule erkunden	62,0	41,7	>>>	7,8	82,8
Gegenstände selbsttätig untersuchen	16,5	31,5	>>	6,3	46,8
auf einen verwertbaren Gegenstand hinarbeiten	31,7	27,9	>	15,7	48,0
Gegenstände von außerhalb in den Unterricht mitbringen	5,7	55,3	>	35,5	20,2
Erfahrungen mit allen Sinnen machen	4,7	85,0	>>>	36,7	21,1
gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen	23,0	38,1	>>	15,0	49,6
Gruppen/ PartnerInnen selbst wählen	12,6	57,5	>	45,0	17,6
Verantwortung für Hilfe bei Aufgaben übernehmen	5,6	81,7	>>	55,2	10,4
sich an der Festlegung der Klassenregeln beteiligen	23,3	60,8		55,7	25,4
Mitverantwortung für Lösung von Konflikten übernehmen		88,3	>	70,2	5,3
sich an die Lehrerin als Person wenden	1,6	86,5		78,9	4,7

Abb. 4b

IDEAL (i/p) </ > REAL (r/w)

Erfragte Merkmale von OU in Ausbildungsklassen Grund-Schule % der LAAen (N = 136): Fremdblick auf MentorInnen	6 1+2	8 4+5	</ >	8 4+5	6 1+2
individuelle Vorhaben frei entwickeln	35,4	23,8	>	3,9	78,0
Ziele und Inhalte von Unterrichtsvorhaben mitbestimmen	14,2	35,8	>>>	5,3	68,4
zu einer formalen Vorgabe selbst Aufgaben entwickeln	16,3	31,8	>>	7,9	59,1
den Inhalt von Aufgaben selbst bestimmen	12,1	36,4	>>	10,8	56,2
sich selbst Aufgaben für andere ausdenken	18,2	27,3	>>	3,8	73,5
ungewöhnliche Lösungswege entwickeln und probieren	4,5	53,7	>>>	12,8	48,1
Sachfragen mit anderen selbständig klären	6,8	60,2	>>>	22,6	40,6
persönliche Erfahrungen im Unterricht aufarbeiten	3,1	71,8	>>	42,7	22,1
eigene Fragen/ Informationen einbringen	0,0	91,8	>	71,9	8,9
entscheiden, wann sie Aufgaben bearbeiten	4,5	62,7	>>>	19,4	35,8
zwischen verschieden schwierigen Aufgaben wählen	,8	89,9	>>>	29,1	23,9
aus alternativen Übungsformen selbst auswählen	1,5	81,2	>>>	28,1	22,2
nebeneinander an verschiedenen Aufgaben arbeiten	5,3	70,7	>>>	34,6	26,3
Aufgaben nach Entwicklungsstand zugewiesen bekommen	4,5	81,3	>>>	35,3	27,1
auf Materialien, Spiele frei zugreifen	-	81,2	>>>	56,0	12,7
die Lösung von Aufgaben am Material selbst kontrollieren	-	93,9	>>>	41,4	15,0
Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen	-	90,8	>>	64,9	9,9
nach Erledigung der Pflichtaufgaben frei tätig sein	-	90,9	>>	60,4	6,0
Orte und Sachverhalte außerhalb der Schule erkunden	59,4	13,5	>	3,1	89,3
Gegenstände selbsttätig untersuchen	7,8	45,0	>>>	9,2	53,1
auf einen verwertbaren Gegenstand hinarbeiten	18,8	39,1	>>	14,7	48,1
Gegenstände von außerhalb in den Unterricht mitbringen	6,8	52,6	>>	25,9	37,0
Erfahrungen mit allen Sinnen machen	1,5	75,2	>>>	29,9	27,6
gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig angehen	15,3	42,0	>>	12,8	53,4
Gruppen/ PartnerInnen selbst wählen	6,7	63,4	>>	38,5	15,6
Verantwortung für Hilfe bei Aufgaben übernehmen	2,3	81,7	>>>	43,2	22,0
sich an der Festlegung der Klassenregeln beteiligen	27,7	53,8	>	37,4	38,9
Mitverantwortung für Lösung von Konflikten übernehmen	1,5	84,1	>>>	53,4	16,5
sich an die Lehrerin als Person wenden	2,3	82,0		73,1	6,9

