



Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität

Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen

Nicola Hericks^{1,*}

¹ *Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft*

^{*} *Kontakt: Nicola Hericks, Goethe-Universität Frankfurt am Main,*

T.-W.-Adorno-Platz 1, 60323 Frankfurt a.M.

hericks@em.uni-frankfurt.de

Zusammenfassung: Der Wunsch nach offenen und schülerzentrierten Unterrichtsformen nahm in den letzten Jahren immer mehr zu, da diese zentrale Elemente veränderter Lehr-Lern-Formen darstellen, die für eine demokratische und humane Schule unverzichtbar sind (vgl. Jürgens, 2009). Die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler_innen bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, bei der Unterrichtsdurchführung und beim Unterrichtsverlauf, die Orientierung an Interessen und Fähigkeiten der Schüler_innen sowie Gelegenheiten zum entdeckenden, problemlösenden, handlungsorientierten und selbstverantwortlichen Lernen sind nach Bohl & Kucharz (2010) wesentliche Kennzeichen des Offenen Unterrichts. Individualisierung und Differenzierung spielen somit neben Selbstständigkeit, Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit eine wichtige Rolle. Zudem bietet die besondere Lehrerrolle als Lernbegleiter_in statt Wissensvermittler_in mehr Zeit und Möglichkeiten, die Schüler_innen individuell zu beobachten und zu beraten sowie alternative Bewertungsverfahren, wie Schüler selbstbewertungen und Schülermitbewertungen, zu erproben. Im vorliegenden Beitrag wird ein Seminar-konzept vorgestellt, welches im Sommersemester 2018 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main für Lehramtsstudierende angeboten wurde. Im Rahmen des Seminars erhielten die Studierenden nach einer theoretischen Einführung die Gelegenheit, in Gruppenarbeit konkrete Möglichkeiten zu erarbeiten, wie im Rahmen von Offenem Unterricht auf eine heterogene Schülerschaft eingegangen werden kann.

Schlagwörter: Offener Unterricht, Umgang mit Heterogenität, projektorientierte Lehre



1. Einleitung

Der Wunsch nach offenen und schülerzentrierten Unterrichtsformen nahm in den letzten Jahren immer mehr zu, da diese zentrale Elemente veränderter Lehr-Lern-Formen darstellen, die für eine demokratische und humane Schule unverzichtbar sind (vgl. Jürgens, 2009). Die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler_innen bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, bei der Unterrichtsdurchführung und beim Unterrichtsverlauf, die Orientierung an Interessen und Fähigkeiten der Schüler_innen sowie Gelegenheiten zum entdeckenden, problemlösenden, handlungsorientierten und selbstverantwortlichen Lernen sind nach Bohl & Kucharz (2010) wesentliche Kennzeichen des Offenen Unterrichts. Individualisierung und Differenzierung spielen somit neben Selbstständigkeit, Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit eine wichtige Rolle. Zudem bietet die besondere Lehrerrolle als Lernbegleiter_in statt Wissensvermittler_in mehr Zeit und Möglichkeiten, die Schüler_innen individuell zu beobachten und zu beraten sowie alternative Bewertungsverfahren, wie Schülerselbstbewertungen und Schülermitbewertungen, zu erproben.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Seminarkonzept vorgestellt, welches im Sommersemester 2018 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main für Lehramtsstudierende angeboten wurde. Im Rahmen des Seminars erhielten die Studierenden nach einer theoretischen Einführung die Gelegenheit, in Gruppenarbeit konkrete Möglichkeiten zu erarbeiten, wie im Rahmen von Offenem Unterricht auf eine heterogene Schülerschaft eingegangen werden kann.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Offener Unterricht

Nach Wallrabenstein ist Offener Unterricht ein „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf Grundlage eines veränderten Lernbegriffs.“ (Wallrabenstein, 1991, S. 54)

Zugrundeliegend sind die Vorstellung, dass der Mensch sein Lernen und Handeln selbstständig steuern könne (vgl. Silberman, 1973, S. XIX), sowie die auf Piaget zurückgehende Überzeugung, dass „Kinder [...] von sich aus lernbegierig [sind], und dieses Lernen [...] ein kontinuierlicher, zielgerichteter, persönlicher Prozess der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Wagner, 1978, S. 53) sei.

Wagner (1978) findet die Bezeichnung „Offener Unterricht“ eigentlich irreführend, da für ihn jeder Unterricht in gewisser Weise offen ist. Er unterscheidet daher nur nach dem Grad der Öffnung. In der Regel findet nach Wagner (1978) zunächst eine Öffnung in Bezug auf eine oder zwei Dimension(en) statt, denen im Laufe der Zeit weitere folgen (vgl. Wagner, 1978, S. 53ff.):

1. *Offenheit der Organisationsform* (Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler_innen, wann, mit wem und wie lange die Aufgaben bearbeitet werden);
2. *Offenheit im inhaltlichen Bereich* (Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler_innen bzgl. der Aufgaben, Anteil von Pflicht- und Wahlaufgaben, lebenspraktischer Bezug der Aufgaben);
3. *Offenheit im kognitiven Bereich* (Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler_innen bzgl. des Lösungswegs, Förderung von komplexeren kognitiven Fähigkeiten und Kreativität, Förderung von Reflexion und kritischem Denken, fächerübergreifende Durchführung);
4. *Offenheit im sozioemotionalen Bereich* (Akzeptanz von Heterogenität, Berücksichtigung von sozialen und emotionalen Bedürfnissen, Umgang der Schüler_in-

nen untereinander, Lehrer-Schüler-Beziehung, Gruppenarbeit, Einüben demokratischer Verhaltensweisen);

5. *Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule* (durch Einladung von Expert_innen, Exkursionen, Projekte in Kooperation mit Außenstehenden, Elternmitarbeit sowie durch Berücksichtigung der sozialen Herkunft der Schüler_innen).

Bohl & Kucharz (2010) unterscheiden, aufbauend auf den Dimensionen von Peschel (2005), geöffnete Unterrichtsformen und Offenen Unterricht: Bei geöffneten Unterrichtsformen besteht lediglich eine Beteiligung der Schüler_innen in organisatorischer und methodischer Hinsicht.¹ Es kann daher von einer Selbstregulation² oder Selbstorganisation³ der Schüler_innen gesprochen werden. Unter Offenem Unterricht fassen sie dagegen Konzepte, die eine Mitbestimmung der Schüler_innen in inhaltlicher⁴ und/oder politisch-partizipativer Hinsicht⁵ ermöglichen. Die Schüler_innen erhalten somit die Möglichkeit zur Selbstbestimmung⁶ (vgl. Bohl & Kucharz, 2010).

Ziele des Offenen Unterrichts sind die Ausbildung und Förderung von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität, Selbstvertrauen, Kommunikationsfähigkeit und undogmatischem Denken (vgl. Silberman, 1973, S. XIX). Auf lerntheoretischer Ebene sind nach Jürgens (2000) zudem die Betonung des Zusammenhangs von Lernprozess und Lernprodukt wichtig sowie die Entwicklung von Interessen, der hinzugewinn anwendungsbezogenen Wissens, die Zunahme von Handlungskompetenz, der Einbezug sozialer Erfahrungen, der Ausgleich von fachlichem und überfachlichem Lernen, von individuellen und sozialen Erfahrungen und von Praxisbezug sowie der Einbezug des gesellschaftlichen Umfelds (vgl. Bildungscommission NRW, 1995, zit. n. Jürgens, 2000, S. 2).

Das Schüler-Lehrer-Verhältnis sollte im Offenen Unterricht positiv besetzt sein. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle des Beobachters, Initiators, Moderators und Beraters von Lernprozessen. Sie hilft Schüler_innen, die bei ihrer Arbeit auf Probleme stoßen oder intensiver an das eigenständige Arbeiten herangeführt werden müssen, greift jedoch nur ein, wenn es nötig ist. Die Lehrkraft hat somit einen schwierigen Balanceakt auszuführen: Einerseits bleibt sie aufgrund des Erziehungs- und Bildungsauftrags vertragsverantwortlich für die Nutzung der Unterrichtsangebote durch die Schüler_innen und muss diese fördern, beraten und instruieren; andererseits soll sie sich jedoch mit Interventionen zurückhalten (vgl. Jürgens, Standop & Hericks, 2012).

¹ Vgl. *organisatorische Offenheit* (Mitentscheidungsmöglichkeit bzgl. Rahmenbedingungen, wie Zeitraum, Zeitpunkt, Ort und Sozialform) und *methodische Offenheit* (Mitentscheidungsmöglichkeit bzgl. des Lernwegs) nach Peschel (2005).

² Selbstreguliertes Lernen (auch: selbstgeregeltetes Lernen): Die Selbstorganisation des Lernenden beschränkt sich auf Selbst- und Mitbestimmungsgelegenheiten bei der Unterrichtsgestaltung, d.h. auf die Mitbestimmung der Lernregulation (wie, wann), während die Lerninhalte und -ziele vorgegeben (fremdbestimmt) sind (vgl. Friedrich & Mandl, 1997).

³ Selbstorganisiertes Lernen (auch: selbstgesteuertes Lernen): häufig synonym verwendet mit selbstbestimmtem Lernen, z.T. auch mit selbstreguliertem Lernen. Die Organisation des Lernens liegt in der Hand der Schüler_innen, d.h., diese organisieren ihren Lernprozess eigenverantwortlich und übernehmen die Verantwortung für diesen. Der bzw. die Lernende muss in der Lage sein, sich selbst zu motivieren, das eigene Lernen zu planen, zu steuern und zu kontrollieren, seinen bzw. ihren Lernbedarf festzustellen, Lernziele festzulegen, angemessene Lernstrategien auszuwählen und die erbrachten Lernergebnisse selbst zu beurteilen und zu reflektieren (vgl. Jürgens, Standop & Hericks, 2012).

⁴ Vgl. *inhaltliche Offenheit* (Mitentscheidungsmöglichkeit bzgl. der Lerninhalte) nach Peschel (2005).

⁵ Vgl. *soziale Offenheit* (Mitentscheidungsmöglichkeit bzgl. Unterrichtsablauf und Regeln) und *persönliche Offenheit* (Lern- und Arbeitsatmosphäre, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Verhältnis der Schüler_innen untereinander) nach Peschel (2005), die von Bohl & Kucharz (2010) zu einer Dimension („politisch-partizipativ“) zusammengefasst werden.

⁶ Selbstbestimmtes Lernen (auch: autonomes Lernen): Erweiterung des selbstregulierten Lernens. Die Schüler_innen haben systematisch die Möglichkeit der Selbstwahl und Selbstdefinition von Aufgaben, Vorhaben und Themenstellungen und können somit auch die Lerninhalte und die Lernziele selbst bzw. mitbestimmen (vgl. Friedrich & Mandl, 1997).

Die Bereiche Kontrolle und Leistungsbewertung sind im Rahmen des Offenen Unterrichts häufig zwei heikle Themen, da befürchtet wird, so das Prinzip der Freiheit und Eigenständigkeit einzuschränken oder sogar ad absurdum zu führen (vgl. Jürgens, Standop & Hericks, 2012). Hauptargument ist die, oben näher beschriebene, veränderte Schüler-Lehrer-Beziehung, in der die Lehrkraft nicht mehr als reine_r Notengeber_in, sondern als Beobachter_in und Berater_in von Lernprozessen fungiert, dessen bzw. deren Aufgabe es ist, das Vertrauen der Schüler_innen zu gewinnen und eine angstfreie Umgebung zu schaffen, in der der bzw. die Einzelne risikolos neue Lernwege ausprobieren und Fehler machen kann (vgl. Krieger, 2005). Es gibt jedoch auch Argumente, die für eine Leistungsbewertung im Offenen Unterricht sprechen, wie z.B. das Bestreben, durch eine Benotung die Ernsthaftigkeit von Offenem Unterricht zu zeigen und sich vom Vorwurf der „Spaßstunden“ zu lösen, oder der Wunsch vieler Schüler_innen, sich über die Note mit den anderen Schüler_innen vergleichen zu wollen (näher ausgeführt in Hericks, 2014).

Bewertungskriterien sind nach Krieger (2005) zudem nötig, um als Lehrkraft überhaupt beraten zu können, und Bewertungen helfen dabei, die Effektivität des Lernprozesses zu prüfen. Bewertungsrelevante Leistungsmerkmale im Offenen Unterricht können folgende sein (vgl. Krieger, 2005, S. 29–30):

- Anstrengungsbereitschaft,
- Lern- und Arbeitsdauer,
- Zugewinn an Lern- und Arbeitstechniken,
- Entfaltung und Reflexion von Lern- und Handlungsstrategien,
- Entwicklung und Vertiefung von Interessen,
- Entwicklung von Lern- und Leistungsmotivation,
- Organisation des gemeinsamen Lernens,
- Präsentation von Lernplanung, Lernwegen und Lernergebnissen,
- anwendungsgemäße Nutzung moderner Informationstechnologien.

Zum offenen Unterricht liegen zahlreiche Studien vor. Eine Vergleichbarkeit ist jedoch schwierig, da unterschiedliche offene Unterrichtsformen untersucht wurden. Zudem beziehen sich viele Studien auf Modellprojekte, oder es handelt sich um Einzelfallstudien. Studien von Niggli & Kersten (1999), Möller, Jonen, Hardy & Stern (2002), Blumberg, Möller & Hardy (2004), Hartinger (2006), Lipowsky (1999), Kammermeyer & Kohlert (2002) sowie Huber & Roth (1999) ergaben z.B., dass leistungs- und konzentrationsschwächere sowie ungewissheitsorientierte Schüler_innen offene Unterrichtsformen weniger gut nutzen können, um ihre Defizite auszugleichen, da sie mehr Strukturierung, Unterstützung und individuelle Begleitung brauchen. Röbe (1986), Garlichs (1992), Prengel (2004), Laus & Schöll (1995) und Lähnemann (2009) konnten dagegen nachweisen, dass leistungsschwächere Schüler_innen nach Anleitung und anfänglich verstärkter Begleitung durch die Lehrkraft in der Lage sind, beharrlich und konzentriert zu arbeiten (vgl. Übersicht zum Forschungsstand in Jürgens, Standop & Hericks, 2012).

2.2 Offene Unterrichtsformen

Zu den Formen offenen Unterrichts werden u.a. Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit gezählt, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Bei der *Wochenplanarbeit* werden alle Aufgaben, die innerhalb einer Woche zu lösen sind, in einen sog. Arbeitsplan eingetragen. Hierbei sollten drei verschiedene Aufgabentypen berücksichtigt werden: verbindliche Pflichtaufgaben, Wahl- bzw. Alternativaufgaben (aus denen zwei oder mehrere ausgewählt und bearbeitet werden müssen) und Zusatzaufgaben (die Vorschläge, Interessen und Bedürfnisse der Schüler_innen berücksichtigen sollten).

Die Schüler_innen können die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung, das Arbeitstempo sowie die Sozialform selbst bestimmen. Der Arbeitsplan kann für einzelne Schüler_innen, eine Gruppe oder die ganze Klasse angefertigt werden (vgl. Jürgens, 2006). Bekannte Varianten sind der Tages- und der Monatsplan, die entsprechend Aufgaben enthalten, die innerhalb eines Tages bzw. Monats zu lösen sind, sowie der – seltener verwendete – Jahresplan, der Aufgaben für ein ganzes Jahr enthält.

Bei der *Stationenarbeit* durchlaufen die Schüler_innen verschiedene Stationen, die von der Lehrkraft zu einem Oberthema aufgebaut und mit entsprechenden Materialien und Aufgaben versehen sind. Welche Stationen aufgesucht werden und in welcher Reihenfolge dies geschieht, kann i.d.R. von den einzelnen Schüler_innen bestimmt werden. Es gibt aber auch andere Varianten, so z.B. eine Form, bei der alle Stationen in einer bestimmten Reihenfolge aufgesucht und alle Aufgaben bearbeitet werden müssen, da diese von der Lehrkraft mit einer bestimmten Intention gerade in dieser einen didaktischen Weise konzipiert worden sind. Hierfür wird häufig die Bezeichnung Lernzirkel verwendet (vgl. Jürgens, 2009, S. 140ff.).

Die *Freiarbeit (auch Freie Arbeit)* stellt eine Offene Unterrichtsform dar, bei der die Schüler_innen aus einem vorbereiteten Aufgaben- und Materialienpool auswählen. Dabei haben sie freie Wahl bezüglich der Aufgaben, des Schwierigkeitsgrades, der Sozialform, des Materials und der Reihenfolge, in der die Aufgaben bearbeitet werden. Zudem arbeiten sie in ihrem eigenen Arbeitsrhythmus und Lerntempo. Je nachdem, ob Freiarbeit fächerübergreifend oder fachspezifisch durchgeführt wird, kann auch das Unterrichtsfach, mit dem sich die Schüler_innen anhand von Aufgaben beschäftigen wollen, von diesen bestimmt werden. Die Lehrkraft begleitet und berät die Schüler_innen, kontrolliert die Ausgewogenheit der Auswahl und greift – falls nötig – korrigierend ein (vgl. Jürgens, Standop & Hericks, 2012).

Im Rahmen von *Projektarbeit (auch Projektlernen oder Projektunterricht)* arbeiten die Schüler_innen über einen längeren Zeitraum hin an einem selbstgewählten Projekt, welches möglichst eine lebensweltbezogene Problemstellung und/oder einen gesellschaftspolitischen Bezug aufweisen sollte. In der Endphase stehen die Präsentation der Ergebnisse und die Reflexion der Arbeit. Im Gegensatz zu den oben genannten Formen ist die Projektarbeit häufig mit einer Öffnung der Schule in räumlicher (z.B. Exkursion, Expertenbefragung) und personeller Hinsicht (z.B. Mitarbeit der Eltern) verbunden. Die wohl bekannteste Form stellt die Projektwoche dar – auch wenn diese nicht immer die Kriterien der klassischen Projektarbeit (u.a. nach Dewey) erfüllt, wie z.B. die gemeinsame Themenfindung, die Möglichkeit des Abbruchs eines Projekts mit erneuter Themenfindung oder die Förderung demokratischen Handelns (vgl. Peschel, 2002).

Einige Autor_innen versuchen eine Hierarchisierung der Offenen Unterrichtsformen: So steht bei Traub (2000) und Krieger (2005) die Freiarbeit – bezogen auf den Grad an Offenheit bzw. die abnehmende Fremdbestimmung – auf der höchsten Stufe. Klippert (2010) bezeichnet dagegen die Projektarbeit als Hochform des Offenen Unterrichts (vgl. Klippert, 2010, S. 115–116).

2.3 Offener Unterricht und Heterogenität

„Kinder werden mit den unterschiedlichsten Lernausgangslagen, Sprachkenntnissen, emotionalen und sozialen Entwicklungsständen eingeschult. Diese und andere lernerbezogene Merkmale lassen sich unter dem Schlagwort ‚Heterogenität‘ fassen – ein Begriff, der derzeit in Bezug auf den Ausbau des inklusiven Schulsystems, aber auch die einwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit von Kindern häufig verwendet wird.“ (Hardy, 2018, S. 4)

Heterogenität – ursprünglich: von verschiedener Abstammung, Art, Gattung; im erweiterten Sinne: andersgeartet, ungleichartig (vgl. Dudenredaktion, 2009) – ist i.d.R. nicht auf ein einzelnes Subjekt, sondern auf eine Gruppe (z.B. Schüler_innen) bezogen. Alle Gruppenmitglieder lassen sich nach gemeinsamen Merkmalen beschreiben (z.B. Alter, Geschlecht, Intelligenz). Deren Ausprägungen können bei den Einzelnen jedoch sehr unterschiedlich sein (z.B. jünger/älter). Der Ausdruck Heterogenität bezeichnet somit Differenzen, aber auch Gleichartigkeiten (vgl. Trautmann & Wischer, 2011).

Da jemandem eine Bezeichnung von außen, d.h. von einem Beobachter oder einer Beobachterin, zugeschrieben wird, handelt es sich zudem um ein Konstrukt. Die Zustandsbeschreibung ist zeitlich und räumlich begrenzt und damit veränderbar, z.B. durch Sensibilisierung (vgl. Trautmann & Wischer, 2011).

Schröder (2007) bezeichnet den Umgang mit Heterogenität als Grundbedingung pädagogischen Handelns bzw. als grundlegende pädagogische Tätigkeit. Er ist organisatorisch und institutionell bedeutsam, um Lerngruppen einzuteilen, bedürfnisorientiert pädagogische Konzepte zu entwickeln und um in der pluralen Gesellschaft Bildung flächendeckend und bedarfsbezogen zweckrational zu organisieren. Schröder sieht aber auch ein Spannungsverhältnis zwischen der Herstellung von Homogenität und dem Zulassen von Heterogenität in der pädagogischen Praxis (vgl. Schröder, 2007).

Die Zahl der Merkmale, nach denen eine Gruppe als mehr oder weniger heterogen klassifiziert werden kann, die sog. *Heterogenitätsdimensionen*, sind im Prinzip unendlich. Häufig genannt werden Geschlecht, Alter, kognitive Leistungsfähigkeit⁷ und soziale Herkunft⁸ (vgl. Trautmann & Wischer, 2011). Darüber hinaus ist jedoch eine Vielzahl weiterer Heterogenitätsdimensionen zu nennen, wie z.B. Erfahrungshintergrund⁹, Kenntnisse und Vorerfahrungen, allgemeine Fähigkeiten und Begabungen, logisches Denken, künstlerische Fähigkeiten, sportliche Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale, Leseverhalten, Fernsehkonsum, unterschiedliche Lerntypen, Arbeits- und Lerntempo, Lernorganisation, Arbeitshaltungen, Arbeitstechniken, Motivation und Einstellung (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 41).

Aufgrund dieser Vielzahl muss nach Trautmann & Wischer (2011) für den Umgang mit Heterogenität in der Schule näher bestimmt werden, welche Unterschiede für das schulische Lernen relevant sind und daher von Lehrkräften beachtet werden müssen und welche Konsequenzen für die Organisation schulischer Lernprozesse gezogen werden sollen.

Aufgrund der begrenzten Wahrnehmungs- und Verarbeitungskapazität des Menschen ist es nicht möglich, stets auf alle Dimensionen einzugehen und sie bei der Unterrichtsgestaltung gleichzeitig zu berücksichtigen. Zudem kann (und darf) eine Lehrkraft nach Trautmann & Wischer (2011) nicht über alle Eigenheiten der Schüler_innen informiert sein.

Notwendig für das konkrete pädagogische Handeln sind daher eine *Systematisierung* der Facetten von Vielfalt und zugleich eine Reduzierung. Gemeint sind damit die Suche nach Merkmalsklassen (z.B. Vorkenntnisse), unter die sich unterschiedliche Facetten bereichsspezifischen Vorwissens subsumieren lassen, sowie die Suche nach Zusammenhängen, die zwischen einzelnen Merkmalen bestehen. Des Weiteren muss es

⁷ Intelligenz, fachliche Leistungen, Lernbehinderung.

⁸ Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbindung u.a.

⁹ Sozialer Erfahrungshintergrund, kultureller Erfahrungshintergrund, nationale Identität, Erziehungsstile der Eltern u.a.

eine *Konkretisierung* geben, d.h. die Prüfung, unter welchen Bedingungen welche Kriterien bedeutsam sind. Drittens ist eine *Priorisierung* nötig und damit die Klärung, welche Merkmale besonders bedeutsam sind und welche eher als nachrangig eingestuft werden könnten (vgl. Trautmann & Wischer, 2011).

Auch Hardy (2018) bezeichnet die Anpassung des Unterrichts an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler_innen, die oft als eine pädagogische Selbstverständlichkeit gesehen wird, aufgrund der Vielzahl der zu berücksichtigenden Merkmale als Herausforderung. Für didaktisch besonders geeignet hält sie Differenzierungsmaßnahmen und Maßnahmen der individuellen Förderung.

„Diese Formen der Unterrichtsgestaltung bedeuten wiederum, dass Lehrkräfte neben methodischer Expertise auch die Kompetenzen dazu benötigen, die Lernausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren – und zwar nicht nur einmalig, sondern im besten Fall im Laufe jeder Unterrichtsstunde durch informelle und situationsangepasste Möglichkeiten.“ (Hardy, 2018, S. 4)

Offene Unterrichtsformen eignen sich hierfür besonders gut, da Individualisierung und Differenzierung bereits als didaktische Prinzipien angelegt sind. So können durch die vielfältigen Wahlmöglichkeiten (z.B. bzgl. Aufgabe, Schwierigkeitsgrad, Lernhilfen), die den Schüler_innen im Offenen Unterricht gewährt werden, unterschiedliche Vorkenntnisse, Interessen, Neigungen und Begabungen ebenso berücksichtigt werden wie verschiedene Lerntypen. Die Integration von Zusatzaufgaben eignet sich für Schüler_innen, die schneller arbeiten, sowie für leistungsstärkere Schüler_innen.

Hinzu kommt der Wechsel von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, welcher nicht nur die sozialen Kompetenzen der Schüler_innen fördert, sondern eine Entlastung der Lehrkraft ermöglicht, da die Schüler_innen angehalten sind, Schwierigkeiten zunächst selbst mit den zur Verfügung stehenden Materialien oder mit ihren Mitschüler_innen zu lösen (vgl. Lähnemann, 2009). Das wechselseitige Erklären hilft zudem dabei, Inhalte selbstständig zu strukturieren und Sachverhalte selbst besser zu verstehen (vgl. Walter & Wember, 2007)

Die – vom klassischen Frontalunterricht stark abweichende – Rolle der Lehrkraft als Berater_in und Begleiter_in von Lernprozessen, statt reinem/reiner Wissensvermittler_in, verschafft der Lehrkraft mehr Zeit, um die Schüler_innen regelmäßig und systematisch in ihrem Arbeits- und Sozialverhalten beobachten zu können und darauf aufbauend individuell zu fördern und zu beraten.

Auch im Rahmen der Leistungsbewertung – sofern im Rahmen von offenem Unterricht gewünscht – bieten sich mehr Möglichkeiten, den individuellen Lernfortschritt der Einzelnen zu berücksichtigen, also eine individuelle Bezugsnorm zugrunde zu legen, anstelle eines – wie sonst in der Schule i.d.R. üblich – sozialen¹⁰ oder sachlichen Bezugssystems.¹¹ Zudem ist die Berücksichtigung methodisch-strategischer und sozial-kommunikativer Leistungen sowie von Leistungen im Bereich der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz möglich (vgl. Bohl, 2005, S. 9) und damit eine Rückmeldung zu einer Vielzahl von Fähigkeiten, die wichtig für das spätere Leben sind, wie Präsentieren, Gruppenleitung, das Durchschauen von Gruppenprozessen, rhetorische Fähigkeiten, Kritikfähigkeit und Empathie (vgl. Bohl, 2005). Damit kann nach Bohl (2006) ein Beitrag zu einer gerechten schulischen Leistungsentwicklung geleistet werden, da unterschiedliche, bisher weitgehend brachliegende Begabungen und Fähigkeiten berücksichtigt werden und keinem eindimensionalen kognitiv-wissensorientierten Denk- und Handlungsmuster gefolgt wird.

¹⁰ Interindividueller Maßstab: soziales Bezugssystem, bei dem die Leistung eines Schülers/einer Schülerin im Vergleich zu dem der Klasse bewertet wird (vgl. Jürgens, 1997).

¹¹ Kriteriumsorientierter Maßstab: sachliches Bezugssystem, bei dem das angestrebte Lernziel als Bezugsnorm festgelegt wird (vgl. Jürgens, 1997).

3. Didaktisch-methodische Verortung

3.1 Curricularer Kontext

Das Seminar ist dem Pflicht-Modul „Unterricht“ und dem Studienbereich „Grundlagen der Unterrichtsgestaltung“ zugeordnet. Lehrveranstaltungen dieses Bereichs behandeln Grundformen und Ziele des Unterrichts, Lernstrategien, Didaktik und Medien (vgl. Fachspezifischer Anhang zur Studien- und Prüfungsordnung (Teil I) vom 23.04.2013, S. 6).

3.2 Modulprüfung und Leistungsnachweis

Die *Modulprüfung* bestand aus einer Hausarbeit im Umfang von 12 bis 15 Seiten. Grundlage dieser waren die Ergebnisse der im Seminar durchgeführten Gruppenarbeit, im Rahmen derer die Studierenden ein konkretes Konzept zur Umsetzung Offenen Unterrichts entwickeln sollten, sowie deren Reflexion und deren theoretische Verortung (näher beschrieben in Kap. 3.3). Die Hausarbeit entspricht somit einem Projektbericht.

„Im Vordergrund des Lernens in Projekten steht nicht die Reproduktion des angeeigneten Faktenwissens, sondern der Prozess der Analyse von individuellen Lernprozessen und Vorgehensweisen. Dabei stellt die Reflexion [...] ein wichtiges methodisches Instrument dar. [...]. Die Studierenden [sind] angehalten, die von ihnen gesetzten Ziele und angewendeten Handlungsstrategien zu prüfen, mit denen es ihnen gelungen ist, sich in ihren Tätigkeitsfeldern problemlösend zu behaupten. Dabei geht es um eine Art ‚Rückwärtsdenken‘, das vom gesetzten Ziel ausgehend, Zwischen- und Endergebnisse mit Erwartungen und Zielsetzungen abgleicht“ (Kirjuchina, 2018, S. 174).

Studierende des Lehramts an Haupt- und Realschulen sowie Studierende des Lehramts an Förderschulen können an der Goethe-Universität Frankfurt am Main in einigen Lehrveranstaltungen zudem einen sog. *Leistungsnachweis* erwerben. Voraussetzung für diesen war im vorliegenden Seminar die Aufbereitung der Gruppenarbeitsergebnisse in Form eines Handouts oder einer Power-Point-Präsentation. Diese(s) konnte für die Präsentation der Gruppenarbeit im Plenum in der letzten Seminarsitzung genutzt werden (siehe hierzu auch Kap. 3.3.).

3.3 Seminarkonzept

Das Seminar wurde im Sommersemester 2018 wöchentlich mit 2 SWS durchgeführt und konnte von Studierenden des Lehramts an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen, an Gymnasien und an Förderschulen belegt werden.

Am Anfang stand eine umfassende *theoretische Einführung*: In insgesamt vier Sitzungen wurden Merkmale und Ziele von Offenem Unterricht thematisiert, auf dessen konkrete Planung und Gestaltung (u.a. Lehrer-/Schülerrolle, Lernumgebung, Aufgaben und Materialien) eingegangen, Möglichkeiten sowie Vor- und Nachteile einer Leistungsbewertung im Offenen Unterricht diskutiert und abschließend Gelingensbedingungen für die Durchführung von Offenem Unterricht abgeleitet.

Vier weitere Sitzungen beschäftigten sich exemplarisch mit je einer der Offenen Unterrichtsformen Arbeitsplan, Stationenarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit. Da keine Vorkenntnisse für die Seminarteilnahme vorausgesetzt wurden, gab es zudem eine Sitzung zum Begriff „Heterogenität“ sowie die Möglichkeit zur weiteren Vertiefung mittels Online-Lerneinheiten (siehe auch Kap. 3.4).

Wesentlicher Bestandteil des Seminars war darüber hinaus eine *Gruppenarbeit*: In dieser sollten die Studierenden ein konkretes Konzept zur Umsetzung Offenen Unterrichts entwickeln und dabei den Fokus explizit auf eine heterogene Schülergruppe lenken.

Kirjuchina (2018) führt die Vorteile einer projektbasierten Lehre näher aus:

„Anders als in üblichen Formen der Lehre wird hier der Bedarf an theoretischen Kenntnissen von praktischen Erfahrungen abgeleitet [...]. Durch die Einbeziehung von bewusst erworbenem, theoretischem Fachwissen in eine ganzheitlich-aktive Lösung von Projektaufgaben werden nachhaltige Lernergebnisse erzielt. Die unmittelbare Anwendung des neu erworbenen Wissens ist außerordentlich wichtig für die Vertiefung von fachspezifischen und fächerübergreifenden Kenntnissen und Kompetenzen“ (Kirjuchina, 2018, S. 168).

Die Studierenden würden ferner lernen, kooperativ zu arbeiten, mit Meinungsverschiedenheiten umzugehen und die eigene Rolle innerhalb der Projektgruppe zu finden. Durch die aktive Mitarbeit träten sie zudem aus ihrer passiv-rezeptiven Haltung heraus:

„Da die Studierenden [...] selbständig und eigenverantwortlich über Projektziele und -inhalte sowie Methoden entscheiden, erschließt sich für sie zwangsläufig nicht nur der Sinn ihrer Handlungen in Bezug auf den Lernprozess, sondern auch den Wert der jeweiligen Lerninhalte. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Praxisbezug, der den Studierenden ermöglicht, eine gesellschaftlich wirksame Position zu beziehen und dadurch die Aufgaben aus einer intrinsischen Motivation heraus zu erfüllen.“ (Kirjuchina, 2018, S. 170)

Die Studierenden wurden bereits ab der ersten Sitzung aufgefordert, sich zu einer Gruppe von ca. vier bis fünf Personen zusammenzufinden und sich für eine der vier offenen Unterrichtsformen (Arbeitsplan, Stationenarbeit, Freiarbeit, Projektarbeit) zu entscheiden. Für eine erste Orientierung erhielten die Studierenden bereits zu Beginn Kurzdefinitionen der vier Offenen Unterrichtsformen. Die Gruppen waren somit sofort arbeitsfähig und konnten die Gruppenarbeit flexibel parallel zur Seminarlaufzeit gestalten.

Des Weiteren sollte sich jede Gruppe entscheiden, auf welche Heterogenitätsdimension(en) sie eingehen wollte. Hierfür konnten die Seminarteilnehmer_innen folgende, bereits vorhandene Online-Lerneinheiten¹² nutzen:¹³

- *Kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen*
Die Lerneinheit behandelt den Unterschied von Kompetenz und Intelligenz, den Einfluss unterschiedlicher kognitiver und motivationaler Bedingungsfaktoren auf die Lernergebnisse sowie die Förderung von Motivation durch Rückmeldung.
- *Behinderung*
Die Lerneinheit geht u.a. auf sonderpädagogischen Förderbedarf ein und erläutert den Unterschied zwischen lernzielgleichem und lernzielfifferentem Unterricht.
- *Kultureller Hintergrund*
Die Lerneinheit behandelt die Themen Multikulturalität und ethnische Herkunft, Sprache und Integration, Zuwanderung in Deutschland, Alltagsrassismus, Otherring sowie – speziell auf Schule bezogen – den Umgang mit kulturell heterogenen Klassen.
- *Gender*
Die Lerneinheit thematisiert Geschlechterrollen, geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung sowie – auf Schule bezogen – Koedukation und das Thema Gender in Schulbüchern.

¹² Die Online-Lerneinheiten wurden vom Fächerverbund Bildungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Rahmen des BMBF-Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ erstellt. Das interdisziplinäre Team besteht aus Erziehungswissenschaftler_innen, Psycholog_innen, Fachdidaktiker_innen, Förder- und Regelschullehrkräften.

¹³ Aus technischen Gründen war die Bereitstellung der Lerneinheiten in VIGOR erst nach der vierten Sitzung möglich.

- *Sozio-ökonomischer Status*
Die Lerneinheit umfasst die Themen soziale Ungleichheit, Kinderarmut in Deutschland, Vornamen und Vorurteile sowie Folgen für den Schulunterricht.
- *Inklusives Lernen*
Die Lerneinheit zeigt die rechtliche Situation in Hessen, beschreibt die Umsetzung von Inklusion als Schulentwicklungsaufgabe, geht auf Vorurteile, Gegenargumente, Umsetzungsprobleme und Kosten ein und zeigt Vor- und Nachteile der Abschaffung von Förderschulen.

Bezüglich der Bearbeitung der Lerneinheiten waren die Studierenden zeitlich flexibel. Auch konnten sie – je nach Vorkenntnissen und Interesse – selbstständig auswählen, welche Lerneinheiten sie bearbeiten wollten, wie intensiv die Auseinandersetzung war und ob sie die Inhalte für die Gruppenarbeit und die Modulprüfung verwendeten. Da für die Gruppenarbeit und die Anfertigung der Hausarbeit (Modulprüfung) Kenntnisse verschiedener Heterogenitätsdimensionen nötig waren, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass alle Teilnehmer_innen einzelne Lerneinheiten bearbeitet oder alternativ selbstständig Literatur recherchiert und genutzt haben.

Die Möglichkeit, sich auf eine oder wenige Heterogenitätsdimension(en) zu beschränken, sollte den Studierenden die Entwicklung eines Konzepts erleichtern und es ihnen ermöglichen, eine entsprechende Unterrichtsgestaltung einmal probeweise für die Bedürfnisse einer bestimmten Schülergruppe durchzuspielen, auch wenn in der Praxis, wie in Kap. 2.3 ausgeführt, selbstverständlich mehrere Heterogenitätsdimensionen aufeinandertreffen. Trautmann & Wischer (2011) verweisen jedoch auch in Bezug auf die Schulpraxis auf die Notwendigkeit einer Systematisierung, Konkretisierung und Priorisierung, da es nicht möglich sei, bei der Unterrichtsgestaltung stets alle Unterschiede gleichzeitig zu berücksichtigen.

Um den Studierenden Zeit für die Gruppenarbeit zu geben, entfiel eine Präsenzsitzung. Generell wäre es empfehlenswert, hierfür zwei bis drei Sitzungen ausfallen zu lassen. Dies war in dem beschriebenen Seminar aus organisatorischen Gründen jedoch leider nicht möglich. Da die Gruppenarbeit Teil der sog. „aktiven Teilnahme“ war und die erarbeiteten Ergebnisse für die Erbringung der Modulprüfung bzw. des Leistungsnachweises genutzt werden konnten, sollte sich der Workload der Studierenden jedoch in einem vertretbaren Umfang gehalten haben. Um die Arbeitsbelastung für die Einzelnen gering zu halten bzw. diese innerhalb der Gruppen möglichst gerecht zu verteilen, wurde zudem darauf hingewiesen, dass es sinnvoll ist, wenn in jeder Gruppe eine Person mitarbeitet, die einen Leistungsnachweis erwerben möchte und dementsprechend die Aufbereitung der Ergebnisse als Handout oder Power-Point-Präsentation sowie ggfs. deren Präsentation in der letzten Seminarsitzung übernimmt.

Für die Bildung der Gruppen wurde neben der Möglichkeit der Zusammenfindung vor und nach den Präsenzsitzungen die Online-Lehr-Lernplattform VIGOR (siehe auch Kap. 3.4) genutzt. Unter der Rubrik „Forum“ konnten die Teilnehmer_innen eintragen, welche Gruppen sich bereits gefunden hatten, welche offene Unterrichtsform gewählt wurde und ob eine fächerübergreifende oder fachbezogene Arbeit geplant war.

3.4 Online-Lerneinheiten (VIGOR)

Die videobasierte Online-Lehr-Lernplattform VIGOR (Videographic Online Recorder)¹⁴ wurde im Rahmen des BMBF-Projekts „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ eingerichtet und ist ein

¹⁴ „VIGOR wurde und wird von studiumdigitale (weiter-)entwickelt und betreut. studiumdigitale ist die zentrale eLearning-Einrichtung der Goethe-Universität Frankfurt und bietet innovative Ansätze zur Verbesserung der Lehre mit Hilfe digitaler Medien innerhalb und außerhalb der Universität an. Dabei steht, neben der didaktisch-technologischen Ausrichtung, die Vereinbarkeit von Forschung und wirtschaftli-

„zentrales Instrument für die Gestaltung videobasierter Lern-Gelegenheiten zum Zwecke der Professionalisierung von zukünftigen Lehrer(inne)n [...]. Sie erlaubt die flexible Gestaltung von videobasierten Lernmodulen unter Verwendung unterschiedlicher Darstellungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten.“ (<https://www.uni-frankfurt.de/65116371/begleitstruktur>; Zugriff am 25.06.2019)¹⁵

Neben der Nutzung in der universitären Lehre kann VIGOR im Rahmen des Referendariats (in Hessen: pädagogischer Vorbereitungsdienst) und in der Lehrkräftefortbildung eingesetzt werden. Ziel ist

„eine inhaltliche Harmonisierung zwischen den Ausbildungselementen – d.h. unterschiedlicher fachlicher Perspektiven sowie [...] [die] Verknüpfung von theoretischen und praktischen Elementen. [...] VIGOR erlaubt es, Online-Lerngelegenheiten zu konstruieren, in denen Videoaufnahmen von Schulunterricht und anderen Lehr-Lern-Situationen mit Lernaufgaben und Reflexionsimpulsen kombiniert und den Studierenden und LiV¹⁶ verfügbar gemacht werden.“ (<https://www.uni-frankfurt.de/66031112/projektbeschreibung>; Zugriff am 17.12.2018)

VIGOR besteht zunächst aus einer Plattform (vergleichbar mit OLAT oder Stud.IP), auf der Lehr-Lern-Material geteilt werden kann. Hinzu kommen ein Videobereich für Videoverwaltung, -schnitt und -analyse sowie die Verbindung mit dem Autorensystem „LernBar“¹⁷ zur Erstellung, Einbindung und Bearbeitung von Online-Lerneinheiten. Die Lerneinheiten können so gestaltet werden, dass sie neben theoretischen Texten auch Videosequenzen, Aufgaben und weiterführende Quellen zur individuellen Vertiefung enthalten. Als Aufgabentypen stehen folgende Formate zur Wahl: Multiple-Choice, Single-Choice, Freitextaufgabe, Kurzantwort (Lückentext), Bilden einer Reihenfolge und induktives Kategorisieren. Nach der Bearbeitung wird die richtige Lösung automatisch angezeigt, so dass die Studierenden eine direkte Rückmeldung haben. Aufgaben, bei denen eine längere schriftliche Antwort nötig ist, können auf der Plattform hochgeladen werden. Eine Rückmeldung zur Aufgabebearbeitung ist wahlweise von Dozentenseite und/oder als Peer-Feedback durch die Kommiliton_innen möglich. Die Bearbeitung der Lerneinheiten kann auch als Prüfungsleistung eingesetzt werden.

VIGOR wird über die Laufzeit des Projekts „Level“ stetig weiterentwickelt.

chem Handeln an zentraler Stelle.“ (<https://www.uni-frankfurt.de/65116371/begleitstruktur>; Zugriff am 17.12.2018)

¹⁵ Das Projekt „Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln“ wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitäts-offensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

¹⁶ Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Bezeichnung in Hessen für Referendar_innen).

¹⁷ „Das Autorensystem LernBar ermöglicht [...] [die] einfache Umsetzung didaktischer Strukturen, ohne dass sich Autor*innen um den gestalterischen Aufbau des Bildschirms oder die Navigation kümmern müssen. Mit professionell gestalteten Designvorlagen werden Einsteiger*innen als auch Fortgeschrittene beim Anlegen von Inhaltsseiten, Übungen und Testaufgaben unterstützt. Zahlreiche Fragetypen und Feedbackmöglichkeiten sowie das Einbinden aller gebräuchlichen Medienformate ermöglichen die schnelle Umsetzung der unterschiedlichsten Lernszenarien. Mit dem weiterentwickelten Autorensystem LernBar 4.4 kann mit Hilfe von HTML 5 basierter Quizzes [...] auch [...] am Smartphone gelernt werden. [...] Durch die SCORM-Kompatibilität können Testergebnisse in Lernplattformen wie Moodle oder OLAT übernommen werden.“ (<http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/59593095/LernBar-Autorensystem>; Zugriff am 25.06.2019)

4. Evaluation

4.1 Erfahrungsbericht

Die anfängliche Befürchtung, dass bestimmte offene Unterrichtsformen von Studierenden gar nicht gewählt werden, da die Konzeptentwicklung für diese von den Studierenden ggfs. als aufwändiger und/oder schwieriger empfunden wird, hat sich nicht bestätigt. Allerdings wurden bestimmte Formen favorisiert: So entschieden sich vier der insgesamt acht Gruppen für die Konzeption einer Stationenarbeit, zwei Gruppen entwickelten eine Projektarbeit. Freiarbeit und Arbeitsplan wurden von jeweils einer Gruppe gewählt.¹⁸

Aufgrund der unterschiedlichen Studienhintergründe der Teilnehmer_innen ergaben sich sowohl Gruppen, die fächerübergreifend, als auch solche, die fachbezogen arbeiten wollten. Es entstanden so Konzepte für die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Biologie, Politik, Kunst, Musik und Englisch an der Regelschule (Beispiel Freiarbeit Mathematik siehe Anhang 1).

Dementsprechend unterschied sich auch die Klassenstufe, für die die Konzepte entwickelt wurden; die Spanne reichte von der 2. Klasse an der Grundschule bis zur 10. Klasse am Gymnasium.

Eine Gruppe zeigte in diesem Zusammenhang sehr schön, dass Stationenarbeit, die häufig eher in der Grundschule und in jüngeren Jahrgängen eingesetzt wird, bei entsprechender Gestaltung und Aufgabenwahl (z.B. Einbezug von kreativem Schreiben) auch für ältere Schüler_innen interessant sein und somit auch am Gymnasium sinnvoll eingesetzt werden kann (Beispiel siehe Anhang 2). Eine andere Gruppe entwickelte eine Stationenarbeit für die Förderschule (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) (Beispiel siehe Anhang 3).

Ein Teilnehmer merkt in diesem Zusammenhang an,

dass es sehr interessant war, in einer Gruppe zu arbeiten, in der Studenten unterschiedlicher Studiengänge vertreten waren. Da L5¹⁹-Studenten ganz andere Erfahrungen und Expertise in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität haben, hat dies das Erstellen [...] sowohl erleichtert, als auch gewinnbringender gemacht. (Auszug Hausarbeit)

Bezüglich der Heterogenitätsdimensionen entschieden sich die meisten Gruppen für den „einfachen Weg“ und wählten das kognitive Anspruchsniveau aus. Dementsprechend erarbeiteten sie Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden sowie Zusatzaufgaben für leistungsstärkere Schüler_innen (Beispiel siehe Anhang 1).

Vereinzelt wurden jedoch auch andere Dimensionen, wie der sozio-ökonomische Status, Behinderung und der kulturelle Hintergrund (insbesondere Sprachkenntnisse), als Schwerpunkt gewählt. Wie Korff ausführt, findet in der Schulpraxis neben einer Leistungsheterogenität bislang kaum differenzierungssensibler Unterricht statt, da dessen geeignete Umsetzung noch weitgehend ungeklärt ist (vgl. Korff, 2018). Vor diesem Hintergrund war es für die Seminarteilnehmer_innen sicherlich eine Herausforderung, eine der anderen Heterogenitätsdimensionen zu berücksichtigen.

Insgesamt wurde die Bearbeitung der Gruppenaufgabe, also die Entwicklung eines Konzepts für den offenen Unterricht, von den Seminarteilnehmer_innen als unterschiedlich schwer erlebt. Die Erprobung des entwickelten Konzepts in der Praxis können sich die meisten Teilnehmer_innen dennoch gut vorstellen.

Als schwierig empfunden wurde vor allem, dass sich die Studierenden auf eine fiktive Schülergruppe beziehen mussten. Die Entwicklung eines Konzepts für eine konkrete Schulklasse, die man z.B. im Rahmen von Praktika bereits unterrichtet hat und deren individuelle Besonderheiten man kennt, wäre einfacher gewesen.

¹⁸ Die Angaben beziehen sich auf die Präsentation der Gruppenarbeiten in der letzten Seminarsitzung. Einige Teilnehmer_innen haben in ihren Hausarbeiten später andere Schwerpunkte gesetzt.

¹⁹ L5 = Lehramt Förderschule.

Des Weiteren wurden vereinzelt die Einteilung in ein Pflichtpensum und Wahlaufgaben sowie Möglichkeiten der Ergebnissicherung und Arten der Leistungsbewertung als Herausforderungen genannt.

Einige Studierende sehen generell einen Einfluss des Unterrichtsfachs und sind der Meinung, dass es z.B. im Fach Mathematik generell schwieriger sei, Offenen Unterricht durchzuführen, als z.B. in Biologie oder Geschichte.

Des Weiteren war die Frage der Aufsichtspflicht ein Thema, insbesondere wenn von den Schüler_innen während des Offenen Unterrichts mehrere Räume und/oder das Außengelände der Schule genutzt werden können. Auch die Organisation, insbesondere die Materialerstellung und die damit verbundene Arbeitsbelastung für die einzelne Lehrkraft, wurde genannt.

Allerdings wurde uns beim Erstellen der Arbeitsmaterialien auch bewusst, wie viel Aufwand vor allem die Heterogenitätsdimension „Sprachenvielfalt“ mit sich bringt. Für jede andere Sprache Karten zu erstellen, die die deutschen Wörter in die anderen Sprachen übersetzen, ist ein großer Aufwand, was wir schon erleben konnten, obwohl wir nur einige Beispielkarten erstellten. Hierbei muss also überlegt werden, ob der Aufwand sich für die Stationenarbeit auszahlt, die an einer Grundschule schätzungsweise zwei bis drei Unterrichtsstunden einnimmt [...]. In Station 5 entwarfen wir Kärtchen auf deren Rückseite das Wort in alle Sprachen der Klasse übersetzt wurde, was rückblickend weniger zweitaufwändig ist, als jeweils Karten für die verschiedenen Sprachen anzufertigen. (Auszug Hausarbeit)

Obwohl im Rahmen des Seminars thematisiert wurde, dass die Einführung und Gestaltung von Offenem Unterricht nicht primär eine Leistung von einzelnen Lehrkräften sein sollte, sondern eine, von der Schulleitung unterstützte Gemeinschaftsarbeit des Kollegiums, bei der die Einführung und Durchführung von Offenem Unterricht von allen akzeptiert wird und sich eine feste Gruppe von Fachlehrer_innen bereit erklärt, über mehrere Jahre hinweg kontinuierlich mitzuarbeiten und Aufgaben zur Verfügung zu stellen (vgl. u.a. Lähnemann, 2009; Traub, 2000), sehen viele Teilnehmer_innen offenbar doch vorwiegend die einzelne Lehrkraft in der Pflicht.

4.2 Auszug auf den Ergebnissen der Lehrveranstaltungsevaluation²⁰

Von den Seminarteilnehmer_innen wurde positiv angemerkt, dass die Lehrveranstaltung die Möglichkeit bot, selbstbestimmt zu lernen (90%),²¹ und einen Bezug zur Schulpraxis aufwies (72,8%). Zudem seien das fachliche und fachdidaktische Wissen der Teilnehmer_innen (70%), bildungswissenschaftliche Vorkenntnisse (80%), spezielle Interessen bzgl. des Veranstaltungsthemas (77,8%) sowie der kulturelle Hintergrund (80%) berücksichtigt worden. 60 Prozent nahmen zudem eine Beachtung ihrer sprachlichen Kompetenzen wahr.

Die Online-Aktivitäten bewerteten 77,8 Prozent als geeignet und als gut auf die Präsenztermine abgestimmt. Zudem seien sie von der Dozentin ausreichend erläutert (75%) und mit eindeutigen Zielen und Aufgaben verbunden (66,7%) worden. Dementsprechend wünschen sich 85,7 Prozent der Teilnehmer_innen ein ähnliches Konzept, also die Verbindung von Präsenzsitzungen mit Online-Aktivitäten, in anderen Lehrveranstaltungen. Grund hierfür ist u.a. eine Erleichterung der Seminarteilnahme, z.B. aufgrund flexibler Zeiteinteilung (55,5%).

Eine Auswirkung der Online-Aktivitäten auf den Lernerfolg sahen allerdings nur 37,5 Prozent (trifft eher zu), eine Steigerung des Interesses an den Seminarthemen 55,6 Prozent (trifft eher zu). Zudem war etwa ein Drittel der Meinung, dass sie in Form von Präsenzsitzungen mehr hätten lernen können (trifft eher zu).

²⁰ Quelle: Lehrveranstaltungsevaluation der zentralen eLearning Einrichtung „studiumdigitale“ der Goethe Universität Frankfurt am Main; Durchführung: 04.07.2018.

²¹ Sofern nicht anders angegeben, wurden die Antworten der Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ zusammengefasst.

Die Gruppenarbeit betrachteten 60 Prozent²² als sinnvoll für die Erarbeitung der gewählten Inhalte. 45,5 Prozent waren der Ansicht, dass sich jedes Gruppenmitglied eingebracht hatte. Die Effizienz der Gruppenarbeit wurde jedoch – trotz der guten Ergebnisse (vgl. Kap. 4.1 und Anhang) – von den Studierenden selbst eher mittelmäßig eingeschätzt (75%).

Bezüglich des Umgangs mit Heterogenität schätzen sich die Seminarteilnehmer_innen wie folgt ein: 70 Prozent trauen sich zu, leistungsschwächeren und besonders begabten Schüler_innen differenzierte Aufgaben zu stellen; jeweils 80 Prozent sehen sich in der Lage, Schüler_innen in einer heterogenen Lerngruppe individuell zu unterstützen und begründete Entscheidungen zu Differenzierungsmaßnahmen zu treffen. 90 Prozent trauen sich zu, individuelle Lernentwicklungen prozessbegleitend zu erfassen, und 80 Prozent, Schüler_innen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei der Arbeit an einem gemeinsamen Thema individuell herauszufordern. 88,9 Prozent fühlen sich in der Lage, Lernmaterial zu gestalten, welches unterschiedliche Lernausgangslagen der Schüler_innen berücksichtigt.

5. Begleitmaterial

- Anhang 1: Aufgaben im Rahmen von Freiarbeit für das Fach Mathematik, 7. Klasse (Gymnasium)
- Anhang 2: Auszug Stationenarbeit für die 8. Klasse (Gymnasium) im Fach Deutsch, Station „Kreatives Schreiben“
- Anhang 3: Auszug Stationenarbeit für die Förderschule (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)

Literatur und Internetquellen

- Bildungskommission NRW (Hrsg.). (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Blumberg, E., Möller, K., & Hardy, I. (2004). Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Leistungsstärke? In W. Bos (Hrsg.), *Heterogenität* (S. 41–55). Münster et al.: Waxmann.
- Bohl, T. (2005). *Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses*. Zugriff am 17.12.2018. Verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf.
- Bohl, T. (2006). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bohl, T., & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Dudenredaktion (2009). *Die deutsche Rechtschreibung* (25. Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Fachspezifischer Anhang zur Studien- und Prüfungsordnung (Teil I). *Studienanteil Bildungswissenschaften im Studiengang L1, L2, L3 und L5 der Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 23.04.2013*.
- Friedrich, H.F., & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237–293). Göttingen et al.: Hogrefe.

²² Verwendet wird hier eine sechsstufige Skala mit den Endpolen „stimme überhaupt nicht zu“ (1) und „stimme voll und ganz zu“ (6). Zusammengefasst wurden die Antworten der Kategorien 5 und 6.

- Garlichs, A. (1992). Mit Offenheit umgehen. Offene Lernsituationen an der Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen. *Die deutsche Schule* (2. Beiheft), 119–129.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Begleitstruktur und Unterstützungsangebote im Projekt Level*. Zugriff am 25.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/65116371/begleitstruktur>.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. *LernBar-Autorensystem*. Zugriff am 25.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/59593095/LernBar-Autorensystem>.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln. Projektbeschreibung*. Zugriff am 17.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/66031112/projektbeschreibung>.
- Hardy, I. (2018). Vielfalt im Schulalltag. *Goethe Spektrum. Magazin für Mitarbeiter/-innen der Goethe-Universität Frankfurt am Main*, (3).
- Hartinger, A. (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34 (3), 272–288.
- Hericks, N. (2014). Leistungsbewertung im Offenen Unterricht. In C. Tillack, J. Fetzter & N. Fischer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht, Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen* (Bd. 24) (S. 196–212). Kassel: Prolog.
- Huber, G.L., & Roth, J.H.W. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit*. Schwangau: Huber.
- Jürgens, E. (1997). Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. *Pädagogische Rundschau*, 51 (6), 677–697.
- Jürgens, E. (Hrsg.). (2000). *Von der Praxis lernen – für die Praxis lernen. Wochenplan- und Freiarbeit aus dem Deutsch- und Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jürgens, E. (2006). *Lebendiges Lernen in der Grundschule. Ideen und Praxisbausteine für einen schüleraktiven Unterricht*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Jürgens, E. (2009). *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage* (7., unveränderte Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Jürgens, E., Standop, J., & Hericks, N. (2012). *Eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten am Gymnasium*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kammermeyer, G., & Kohlert, C. (2002). *Selbstständiges Arbeiten beim Lernen an Stationen*. Erlangen & Nürnberg: Institut für Grundschulforschung.
- Kirjuchina, L. (2018). „Inkompetenzkompensationskompetenz“. Studentische Projekte als neue Lernkulturen in Bachelor-Studiengängen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_10
- Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Korff, N. (2018). *Inklusionsdidaktische Ziele fachdidaktisch umsetzen: Perspektiven und Entwicklungen von Studierenden*. Vortrag auf der Tagung der AEPF, Leuphana Universität Lüneburg, am 25.09.2018.
- Krieger, C.G. (2005). *Wege zu Offenen Arbeitsformen. Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lähnemann, C. (2009). *Freiarbeit aus Schüler-Perspektive. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91318-6>
- Laus, M., & Schöll, G. (1995). *Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten*. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung der Universität Nürnberg, Nr. 78.

- Lipowsky, F. (1999). *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulkindern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Möller, K., Jonen, A., Hardy, I., & Stern, E. (2002). Die Forderung von naturwissenschaftlichem Verständnis bei Grundschulkindern durch Strukturierung der Lernumgebung. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) (S. 176–191). Weinheim & Basel: Beltz.
- Niggli, A., & Kersten, B. (1999). Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. Wirkungen auf Mathematikleistungen und nicht-kognitive Merkmale von Lernenden. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 272–291.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxisnahes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2005). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prenzel, A., unter Mitarbeit von G. Meiß, D. Weide & M. Thiel (2004). *Kinder im Prisma der Lehrerwahrnehmung – Verfahren der Leistungs- und Entwicklungsdokumentation an der Montessori-Gesamtschule Potsdam*. Abschlussbericht zum Schulversuch in der Primarstufe. Potsdam: Forschungsbericht.
- Röbe, H.J. (1986). *Freie Arbeit – eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrags der Grundschule? Ein Beitrag zur Schulforschung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schröder, J. (2007). Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In Katzenbach, D. (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 49–50). Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Silberman, C.E. (1973). *The Open Classroom Reader*. New York: Vintage Books.
- Traub, S. (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Wagner, A.C. (1978). *Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht. Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Walter, J., & Wember, F.B. (2007). *Sonderpädagogik des Lernens, Bd. 2: Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen et al.: Hogrefe.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Hericks, N. (2019). Offener Unterricht als Möglichkeit zum Umgang mit Heterogenität. Studierende entwickeln Konzepte für offene Unterrichtsformen. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (1), 92–108. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-158>

Eingereicht: 18.12.2018 / Angenommen: 13.05.2019 / Online verfügbar: 01.07.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Open Learning as a Possibility for Dealing with Heterogeneity – University Students Develop Concepts for Open Learning Settings

Abstract: Settings of open and self-responsible learning have become more and more popular in the last years. In addition to activity orientation, autonomy and an orientation to the interests and skills of the pupils, individualization and differentiation are important indicators of this teaching method. Furthermore the teacher's role as a learning guide allows more time for observing and advising the pupils and for using alternative assessment methods. The following paper describes a design of a seminar, which was hold for teacher students in 2018 at the University of Frankfurt/Main. After a theoretic introduction the students got the opportunity of developing a concept how teachers can deal with a heterogeneous group of students in open learning settings.

Keywords: open learning, self-responsible learning, heterogeneity, project teaching