

Sophie Außenhofer

2023

**Der Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur
Resilienzförderung in der Grundschule**

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin: (E-Mail: sophie.aussenhofer@web.de)

Abstract

People have to deal with various challenges and crises throughout their lives. Similar situations can affect people in different ways and lead to impaired development. Whether a person can successfully cope with this stressful situation depends on their resilience and further factors. Resilience is not an innate ability. It is a variable that can be acquired through interaction with the environment. As the environment influences the development of resilience therefore it is important to develop children's resilience in an educational context. Integrating it into every day and teaching it at elementary school, can constantly improve the resilience. Generally, lessons must be designed to promote resilience. For this reason, it is important to analyze teaching concepts in terms of their ability to promote resilience. The aim is to assess whether these teaching concepts have the potential to promote children's resilience in the classroom. The goal of this master's thesis is to answer the question whether open lessons as well as open teaching concepts support to integrate resilience promotion into everyday teaching. The following research question was developed for this purpose: *How do elementary school teachers assess the contribution of open teaching concepts to promoting resilience in elementary school?*

Qualitative research was conducted to answer the research question of whether open teaching concepts contribute to promoting resilience. For this reason, interviews were conducted with teachers who use open teaching concepts. After that the interviews were evaluated using the qualitative analysis method to structure their content.

The results of the research show that the two concepts of open teaching and resilience promotion have parallels, which were confirmed by the teachers. This means that resilience promotion can be integrated into everyday teaching through open teaching or open teaching concepts. The research has shown that resource- and coping-oriented skills, such as the resilience factors, can be promoted in open lessons. The research also made clear that embedding resilience promotion in everyday school life is relevant. Comprehensive promotion of resilience can be achieved by integrating it into the classroom and everyday school life.

Zusammenfassung

Ein Mensch muss sich in seiner Lebensspanne mit verschiedenen Herausforderungen und Krisen auseinandersetzen. Die gleiche Situation kann Menschen unterschiedlich belasten und zu einer Beeinträchtigung der Entwicklung führen. Ob ein Mensch diese belastende Situation erfolgreich bewältigen kann, hängt unter anderem von seiner Resilienz ab. Resilienz ist keine angeborene Fähigkeit und somit eine variable Größe, die in der Interaktion mit der Umwelt erworben werden kann. Da die Umwelt somit einen Einfluss auf die Entwicklung der Resilienz nehmen kann, ist es wichtig die Resilienz von Kindern im Bildungskontext zu fördern. Indem sie in den Unterrichtsalltag an Grundschulen integriert wird, kann sie ständig gefördert werden. Für diese Resilienzförderung muss jedoch der Unterricht ausgelegt sein. Aus diesem Grund ist es wichtig, Unterrichtskonzepte auf ihre Möglichkeit der Resilienzförderung hin zu analysieren. Dadurch kann beurteilt werden, ob diese Unterrichtskonzepte ein Potenzial haben, die Resilienz der Kinder im Unterrichtsgeschehen zu fördern.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es zu beantworten, ob offener Unterricht und offene Unterrichtskonzepte Möglichkeiten eröffnen, die Resilienzförderung in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Hierzu wurde folgende Forschungsfrage gestellt: *Wie schätzen Lehrpersonen der Grundschule den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung ein?*

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ob offene Unterrichtskonzepte einen Beitrag zur Resilienzförderung haben, wurde eine qualitative Forschung durchgeführt. Hierfür wurden Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt, die offene Unterrichtskonzepte verwenden. Die Interviews wurden anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, um diese inhaltlich zu strukturieren.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die beiden Konzepte offener Unterricht und die Resilienzförderung Parallelen aufweisen, die von den Lehrpersonen bestätigt wurden. Dies bedeutet, dass die Resilienzförderung durch den offenen Unterricht beziehungsweise offene Unterrichtskonzepte in den Unterrichtsalltag integriert werden kann. Hierbei zeigte die Forschung vor allem, dass ressourcen- und bewältigungsorientierte Kompetenzen, wie die Resilienzfaktoren, im offenen Unterricht gefördert werden können. Die Forschung verdeutlichte zudem, dass die Einbettung der Resilienzförderung im Schulalltag relevant ist. Eine umfassende Resilienzförderung kann somit erreicht werden, indem sie in das Unterrichtsgeschehen und den Schulalltag integriert wird.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung.....	1
2 Theoriebasierter Teil	4
2.1 Offener Unterricht	4
2.1.1 Begründungslinien für die Öffnung von Unterricht.....	4
2.1.2 Was ist offener Unterricht?	6
2.1.3 Wichtige didaktisch-methodische Prinzipien und Begriffe	10
2.1.3.1 Lebensbedeutsamkeit und Situationsorientierung	10
2.1.3.2 Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Ganzheitlichkeit	10
2.1.3.3 Selbststeuerung, Selbstregulierung, Selbstorganisation – wo liegt der Unterschied?	11
2.1.3.4 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	12
2.1.4 Offene Unterrichtsformen und offener Unterricht.....	14
2.1.5 Qualitätsmerkmale des offenen Unterrichts.....	16
2.1.6 Kompetenzerwerb im offenen Unterricht	20
2.1.7 Die Chancen und Herausforderungen von offenen Unterrichtskonzepten	23
2.2 Die Resilienz	25
2.2.1 Die Definition des Resilienzkonzepts.....	25
2.2.2 Die Voraussetzungen und Charakteristika von Resilienz	26
2.2.3 Risiko- und Schutzfaktoren.....	27
2.2.3.1 Die Risikofaktoren	28
2.2.3.2 Die Schutzfaktoren.....	29
2.2.3.3 Der Wechselwirkungsprozess von Risiko- und Schutzfaktoren	31
2.2.3.4 Die Resilienzfaktoren	32
2.3 Warum Resilienzförderung in der Grundschule?	36
2.3.1 Resilienzerfordernisse und Entwicklungsthemen im Grundschulalter	36
2.3.2 Die Schule als Einflussfaktor auf die Entwicklung kindlicher Resilienz	37
2.3.3 Prävention und Resilienzförderung im schulischen Zusammenhang	38
2.4 Resilienzförderung durch offenen Unterricht	42
3 Empirischer Teil	45
3.1 Methodik	45

3.1.1	Forschungsdesign	45
3.1.2	Datenerhebung	47
3.1.2.1	Der Interviewleitfaden	47
3.1.2.2	Die Durchführung der Interviews.....	50
3.1.3	Datenaufbereitung	52
3.1.4	Datenauswertung.....	53
3.2	Darstellung der Forschungsergebnisse	56
3.3	Interpretation und Diskussion	80
4	Fazit.....	100
	Quellenverzeichnis.....	103
	Anhang	108
	Genehmigung zur Veröffentlichung	145

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dimensionen der Öffnung von Unterricht (Bohl & Kucharz, 2010, 19).....	9
Abbildung 2: Zusammenspiel von risikomildernden und risikoerhöhenden Bedingungen (Petermann et al., 2004, 324).....	31
Abbildung 3: Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 43).....	33
Abbildung 4: Tabellarische Zusammenfassung der Kurzfragebögen der Lehrpersonen (eigene Darstellung).....	51
Abbildung 5: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, 132).....	53
Abbildung 6: Tabellarische Übersicht der Hauptkategorien und Subkategorien (eigene Darstellung).....	55

1 Einleitung

Die vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg formulierte Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung, ist eine von sechs Leitperspektiven. Diese umfassen Fähigkeitsbereiche, die fächerübergreifend entwickelt werden sollen. Speziell diese Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung [zielt] auf die Förderung von Lebenskompetenzen und [der] Stärkung von persönlichen Schutzfaktoren ab. Kinder und Jugendliche sollen dabei unterstützt werden, altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können.“ (<https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/PG>, zuletzt aufgerufen am: 25.11.2023). Einen wichtigen Aspekt dieser Prävention und Gesundheitsförderung stellt die Resilienzförderung dar. Im Bildungskontext sollen hier vor allem personale sowie soziale Ressourcen aufgebaut und gestärkt werden, da diese den Prozess positiv beeinflussen können (vgl. Wustmann, 2011, 351; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 58). Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) merken an, dass die Ergebnisse der Resilienzforschung verdeutlichen, „[...] dass frühzeitige (und damit präventive) Unterstützung und Förderung wesentlich dazu beitragen, die Entwicklung von Kindern nachhaltig zu beeinflussen“ (58). Hierfür benötigen sie die Unterstützung von Erwachsenen, die Kenntnisse darüber haben, wie Resilienz gefördert werden kann (vgl. Grotberg, 2011, 56).

An den Ausführungen wird deutlich, dass es relevant ist, sich mit der Resilienzförderung im Bildungskontext auseinanderzusetzen. Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) finden es wichtig die Resilienzförderung, neben gezielten Förderelementen, in den Unterrichtsalltag zu integrieren (vgl. 39). Hierbei stellt sich somit die Frage, welche Möglichkeiten existieren, die Resilienzförderung in das Unterrichtsgeschehen und in den Schulalltag einzubetten. Offener Unterricht zeichnet sich durch seine inhaltliche und/oder politisch-partizipative Selbst- und Mitbestimmung von Kindern aus, durch die sie Kompetenzen bezüglich der Emanzipation und Mündigkeit erwerben können. Hierbei sind vor allem die Freiheitsgrade und die Gestaltungsmöglichkeiten relevant, die im offenen Unterricht vorzufinden sind (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 18; vgl. Standop, 2022, 502). In diesem Zusammenhang liegt die Frage nahe, ob der offene Unterricht eine Möglichkeit darstellt, die Resilienzförderung in den Unterrichtsalltag einzubinden.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, theoretisch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des offenen Unterrichts und der Resilienzförderung herauszustellen, um anschließend empirisch zu ermitteln, ob die gefundenen Erkenntnisse von Lehrpersonen bestätigt werden können. Dies soll dazu beitragen, beurteilen zu können, wie die Lehrpersonen der Grundschule die Unterstützung offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung einschätzen.

Aus diesen Überlegungen hat sich folgende Forschungsfrage ergeben: *Wie schätzen Lehrpersonen der Grundschule den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung ein?*. Es ist wichtig die Lehrpersonen in diesem Zusammenhang in die Forschung einzubeziehen, da während der Literaturrecherche keine Literatur gefunden wurde, die offenen Unterricht und die Resilienzförderung gemeinsam beleuchtet. Aus diesem Grund stellen die Lehrpersonen wichtige Expert:innen dar.

Es wurde sich aus den oben beschriebenen Erläuterungen für ein induktives Verfahren entschieden. Dabei soll theoretisch offener Unterricht und die Resilienzförderung analysiert werden, um anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen. Abschließend soll untersucht werden, wie Lehrpersonen den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung einschätzen. Im Rahmen einer qualitativen Forschung werden Interviews mit Lehrpersonen der Grundschule geführt, die offene Unterrichtskonzepte verwenden. Es ist wichtig Lehrpersonen in diese Forschung einzubeziehen, da ihre Sichtweisen und Einschätzungen für die Einordnung relevant sind, um beurteilen zu können, ob der offene Unterricht einen Beitrag zur Resilienzförderung hat. Indem einzelne Lehrpersonen befragt werden, sollen Schlussfolgerungen bezüglich der theoretischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede möglich werden, um den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung einzuschätzen.

Der theoretische Teil dieser Masterarbeit soll die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte herausstellen, um einen möglichen Zusammenhang aufzuzeigen. Hierzu wird zuerst der offene Unterricht herausgearbeitet. Dabei sollen Begründungslinien zu Anfang betrachtet werden, um bewusst zu machen, warum offene Unterrichtskonzepte in der Grundschule eingesetzt werden. Anschließend wird erläutert was offener Unterricht ist und welche wichtigen didaktisch-methodischen Prinzipien ihm zugrunde liegen. Danach werden offene Unterrichtsformen dargestellt und näher betrachtet, worin sie sich vom offenen Unterricht unterscheiden. Im Anschluss werden Qualitätsmerkmale aufgeführt, der Kompetenzerwerb im offenen Unterricht dargestellt sowie die Chancen und Herausforderungen von offenen Unterrichtskonzepten angegeben. Nachfolgend wird das Resilienzkonzept vorgestellt, indem die Resilienz definiert wird, die Voraussetzungen und Charakteristika aufgeführt und Risiko- und Schutzfaktoren beleuchtet werden. Im Anschluss werden Resilienzerfordernisse und Entwicklungsthemen im Grundschulalter, die Schule als Einflussfaktor auf die Entwicklung der kindlichen Resilienz und die Prävention und Resilienzförderung im schulischen Zusammenhang dargestellt. Dies soll dazu beitragen, einordnen zu können, warum die Resilienzförderung in der Grundschule stattfinden sollte. Im letzten theoretischen Kapitel werden der offene Unterricht und die Resilienzförderung zusammengeführt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Theorie herauszustellen. Dabei werden Fachbegriffe beim erstmaligen Verwenden durch eine kursive Schreibung kenntlich gemacht.

Im empirischen Teil sollen diese Erkenntnisse anschließend analysiert werden, um den Beitrag offener Unterrichtskonzepte für die Resilienzförderung in der Grundschule einzuschätzen. Hierfür werden Interviews mit Hilfe eines Interviewleitfadens geführt. Der erstellte Interviewleitfaden enthält verschiedene vielfältige Fragen, um ein umfassendes Bild der Thematik zu erhalten. Im methodischen Vorgehen wird das Forschungsdesign, die Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung beschrieben. Anschließend werden die Forschungsergebnisse dargestellt und nachfolgend interpretiert und diskutiert. Das Fazit bildet den Schluss dieser Masterarbeit und soll die wichtigsten Erkenntnisse zusammenführen und die Forschungsfrage abschließend beantworten.

2 Theoriebasierter Teil

2.1 Offener Unterricht

Offener Unterricht ist ein unterrichtliches Konzept, über das jedoch keine einheitliche Definition existiert. Eine Definition soll eine Abgrenzung zu anderen Begriffen ermöglichen und bildet den Kern einer Begriffserklärung. Zum offenen Unterricht liegen verschiedene Definitionen von Autor:innen vor, die jedoch kein einheitliches Begriffsverständnis zugrunde haben. Über den Versuch, offenen Unterricht zu definieren, bestehen verschiedene Argumentationen (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 11). Diese erstrecken sich laut Bohl und Kucharz (2010) über ein Kontinuum. Eines der beiden Kontinuen bildet das Argument, dass der Begriff Offenheit eine Definition verbietet, da diese einengend wirken würde. Das andere Kontinuum stellt das Argument dar, dass offener Unterricht ein beliebiges Konzept sei, da es keine Definition gebe (vgl. 11). Diese Uneinigkeit führt zu weiteren Folgen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind.

Die beschriebenen Differenzen erschweren es, unterrichtliche Arrangements zu beschreiben und zu analysieren. Die Führung eines Diskurses stellt sich daher schwierig dar, da die Gesprächsteilnehmer unterschiedliche Gesprächsgrundlagen haben. Die fehlende Klarheit über den Begriff, die Konzeption und die Merkmale, verkomplizieren Aussagen bezüglich der Evaluation und Qualitätssicherung offenen Unterrichts im Bildungswesen. Zudem wird die Vergleichbarkeit von Studien und notwendige Operationalisierungen von wissenschaftlichen Untersuchungen durch die Differenzen erschwert (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 11-12). Bevor sich jedoch mit den verschiedenen Definitionen beschäftigt wird, ist es zuerst wichtig, die Begründungslinien für offenen Unterricht in der Grundschule zu betrachten. Dies soll ein Bewusstsein dafür schaffen, warum offener Unterricht an Grundschulen sinnvoll sein kann.

2.1.1 Begründungslinien für die Öffnung von Unterricht

Die Schülerschaft der Grundschule ist sehr heterogen, was unterschiedliche Lernvoraussetzungen zur Folge hat. Aus diesem Grund sind adaptive Lernangebote relevant. Offener Unterricht kann hier eine Möglichkeit sein, der heterogenen Schülerschaft zu begegnen und dadurch individualisierte Lerngelegenheiten zu gestalten (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 365).

Munser-Kiefer (2014) führt vier Begründungen an, die im Folgenden erläutert werden.

Lernpsychologisch kann die Öffnung von Unterricht mit dem Konstruktivismus begründet werden. Schüler:innen lernen in einem aktiv-konstruktiven Prozess, den sie selbst steuern. Hierbei befinden sie sich in konkreten Situationen, in denen kontextgebundene Lerninhalte erworben werden. Der Vorteil offener Unterrichtskonzepte ist dabei, die Lerninhalte, durch verschiedene Methoden und die Öffnung von Dimensionen, selbstgesteuert zu konstruieren (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 365).

Offene Lernsituationen können durch starke und gehäufte Sozialkontakte übergeordnete Kompetenzen der Persönlichkeitsentwicklung fördern. Sowohl die Förderung von Interessen als auch die Emanzipation aus der Fremdbestimmung heraus sind hierbei wichtige Ziele. Die persönlichen Interessen sind ein bedeutendes Element der Identität (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 365), können aus verschiedenen Gründen, Anlässen oder Erfahrungen entstehen und stellen eine unvermeidliche Voraussetzung für das Lernen dar (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 46-47). Darüber hinaus soll sich das Kind zu einer selbstständigen, verantwortungsbewussten und sozial kompetenten Person entwickeln. Aus *pädagogischer Perspektive* unterstützt offener Unterricht diese Prozesse (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 365).

Für Grundschulkinder ist es von großer Bedeutung, sich mit Lerninhalten handlungsorientiert und greifbar auseinanderzusetzen. Aus *entwicklungspsychologischer Perspektive* ist es somit wichtig, handlungsorientierten Unterricht zu ermöglichen, damit Kinder Vorstellungen zum Lerngegenstand aufbauen können. Dadurch können sie aktive Lernerfahrungen machen, was eine tiefere Verankerung des Wissens ermöglicht (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 365 zit. nach Siegler, 2001).

Eine *motivationspsychologische Begründung* beruht auf der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), bei der davon ausgegangen wird, dass die drei psychologischen Grundbedürfnisse *Bedürfnis nach Kompetenzerleben, nach sozialer Eingebundenheit* und *nach Autonomie*, für den Aufbau und den Erhalt von intrinsischer Motivation und Interesse elementar sind (vgl. 228-230). Lohrmann und Hartinger (2014) erläutern, dass das Kompetenzerleben durch erreichbare, kurzfristige Arbeitsziele, aber auch durch wertschätzendes Feedback, erreicht werden kann (vgl. 277-278). Soziale Eingebundenheit kann laut Lohrmann und Hartinger (2014) beispielsweise „[...] durch (sinnvoll konzipierte) Gruppenarbeiten, durch Austausch- und Unterstützungsmöglichkeiten in der Klasse sowie durch persönliche Anteilnahme von Seiten der Lehrperson [...]“ (278) erfahren werden. Für das Empfinden von Selbstbestimmung können methodische und inhaltliche Öffnungen des Unterrichts sinnvoll sein (vgl. Lohrmann & Hartinger, 2014, 278). Diese methodische und inhaltliche Öffnung kann ebenfalls Einfluss auf das Interesse der Kinder haben (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 47).

Die unterschiedlichen Begründungslinien verdeutlichen das Potenzial des offenen Unterrichts für heterogene Lerngruppen und den Lernprozess der Individuen, da die Kinder

in einer vielfältigen und aktiven Lernumgebung lernen. Der offene Unterricht ermöglicht den Schüler:innen, ihre eigenen Interessen zu verfolgen und ihre individuellen Lernbedürfnisse zu berücksichtigen, was wiederum ihre intrinsische Motivation und ihr Selbstbewusstsein stärkt. Durch die sozialen Interaktionen können die Kinder in einem kooperativen Lernumfeld soziale Kompetenzen entwickeln. Insgesamt schafft der offene Unterricht ein Umfeld, das den Bedürfnissen und dem Entwicklungsstand der Schüler:innen entspricht. Doch wann kann Unterricht als offener Unterricht angesehen werden und was ist offener Unterricht? Um dies zu klären, wird im folgenden Kapitel eine Auswahl an verschiedenen vorliegenden Definitionen aufgeführt und beleuchtet.

2.1.2 Was ist offener Unterricht?

Bei der Betrachtung verschiedener Definitionen wird deutlich, dass manche Autor:innen konkrete Definitionen formulieren, wohingegen andere bestimmte Merkmale, Prinzipien, Thesen oder Dimensionen auflisten.

Wulf Wallrabenstein (1998) bezeichnet offenen Unterricht als „pädagogisches Verständnis und pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen“ (53-54) und definiert ihn als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs.“ (54).

Nach kurzer Erläuterung präzisiert Wallrabenstein diese Definition durch vier Thesen (*Kinder erleben, Unterricht öffnen, Lernen lernen, Traditionen verändern*), sechs charakteristische Merkmale (*Lernumwelt, Lernorganisation, Lernmethoden, Lernatmosphäre, Lerntätigkeiten, Lernergebnisse*), sieben Bestandteile (*Stuhlkreis, Freie Arbeit, Wochenplan, Projekte, Klassenraum, Arbeitsmittel, Schulleben*) und zehn Qualitätskriterien (*Methodenvielfalt, Freiräume, Umgangsformen, Selbstständigkeit und Inhalte, Lernberatung, Öffnung zur Umwelt, Sprachkultur, Lehrer[:innen]rolle, Akzeptanz des Unterrichts, Lernumgebung*). Die Qualitätskriterien werden in Kapitel 2.1.5.2 nochmals aufgegriffen. Seine theoretischen Grundlagen sind zum einen die veränderten Sozialisationsbedingungen sowie lerntheoretische Begründungen (vgl. Wallrabenstein, 1998, 53-171).

Petra Hanke (2005) entwarf eine schüler:innenorientierte pädagogisch-didaktische Rahmenkonzeption, bei der sie die Öffnung des Unterrichts als Lernkultur mit besonderem Anspruch beschreibt. Laut Hanke (2005) ist die Öffnung von Unterricht komplex und durch Einflüsse von Erkenntnissen der Bezugswissenschaften und gesellschaftliche Entwicklungstendenzen in einem permanenten Entwicklungsprozess (vgl. 40-43). Sie führt folgende vier Merkmale der Öffnung auf:

- „Offenheit für die Vielfalt und Verschiedenheit der individuellen Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler als pädagogischer Leitgedanke
- Offenheit für ein ‚neues‘ – ein gemäßigt konstruktivistisches – Verständnis von Lernen
- Offenheit hinsichtlich der Entfaltung einer Beziehungskultur
- Dialektisches Verständnis von Offenheit in der Lernorganisation“ (Hanke, 2005, 41-42).

Eiko Jürgens (2009) hingegen fasst offenen Unterricht als Bewegung auf. Hierbei sieht er eine hohe Kongruenz zwischen schüler:innenzentriertem und offenen Unterricht. Er entwickelte eine Auflistung übereinstimmender verwendeter Kennzeichen offenen Unterrichts, die er bei einer Metaanalyse von Definitionen entwickelte. Diese Rahmenkonzeption wurde von ihm so offen formuliert, dass sie durch weitere Elemente ergänzt werden kann. Durch diese offene Formulierung tritt laut Jürgens (2009) das „Lebendige“ des Ansatzes zum Vorschein (vgl. 49-51).

Er unterteilt die Rahmenkonzeption in die vier Kategorien *Schüler:innenverhalten*, *Lehrer:innenverhalten*, *methodisches Grundprinzip* und *Lern-/Unterrichtsformen*, die er jeweils nochmals durch Unterpunkte ausformuliert. Beim Schüler:innenverhalten sind eigene Entscheidungen über Arbeitsformen und -möglichkeiten sowie soziale Beziehungen und Kooperationsformen relevant. Hierbei sollen die Schüler:innen bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsdurchführung und des Unterrichtsverlaufs selbstbeziehungsweise mitbestimmen. Zudem sollen sie bei der Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten selbstständig agieren können. Die Lehrpersonen sollen Handlungsspielräume zulassen und (spontane) Schüler:innenaktivitäten fördern und das Planungsmonopol preisgeben beziehungsweise relativieren. Die Lehrpersonen sollen sich zudem an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler:innen orientieren. Das methodische Grundprinzip soll das entdeckende, problemlösende und handlungsorientierte sowie selbstverantwortliche Lernen sicherstellen. Dies soll beispielsweise in Form von den Lern-/Unterrichtsformen *Freie Arbeit*, *Arbeit nach dem Wochenplan* und dem *Projektunterricht* erfolgen (vgl. Jürgens, 2009, 45-46). Jürgens (2009) arbeitet durch diese Rahmenkonzeption die veränderte Beziehungsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden, einen erweiterten Lernbegriff und eine veränderte Lernorganisation heraus, die für ihn beim offenen Unterricht relevant sind (vgl. 46).

Falko Peschel (2019) verschriftlichte sein eigens realisiertes offenes Unterrichtskonzept in Theorie und Praxis. Hierbei kritisiert er unter anderem, dass offener Unterricht häufig auf Freie Arbeit, Wochenplanarbeit und Projektunterricht begrenzt wird (vgl. 76). Für ihn muss der Begriff offener Unterricht praxistauglicher gemacht werden, „[...] indem ein konkretes, schulpraktisch erprobtes Gesamtkonzept eines Offenen Unterrichts zur Diskussion gestellt wird.“ (Peschel, 2019, 76). Die Grundlage seiner Definition sind

Dimensionen offenen Unterrichts. Hierbei möchte er möglichst operationalisierbare Kriterien verwenden, mit denen jeglicher Unterricht beschrieben und dadurch auch wesentliche Merkmale offenen Unterrichts berücksichtigt werden. Durch die Beschränkung auf die fünf Dimensionen *organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit*, sind diese überschaubar sowie operationalisierbar (vgl. Peschel, 2019, 76).

- Organisatorische Offenheit: Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum / Zeit / Sozialformwahl usw.
- Methodische Offenheit: Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers
- Inhaltliche Offenheit: Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben
- Soziale Offenheit: Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung beziehungsweise des gesamten Unterrichts, der (langfristigen) Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufes, gemeinsamer Vorhaben usw.; Bestimmung des sozialen Miteinanders bezüglich der Rahmenbedingungen, des Erstellen von Regeln und Regelstrukturen usw.
- Persönliche Offenheit: Beziehung zwischen Lehrer[:innen] / Kindern und Kindern / Kindern (Peschel, 2019, 77).

Peschel (2019) betont, dass die Dimension der sozialen Offenheit eine Verbindung zwischen der persönlichen Offenheit und der organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Offenheit darstellt, welche er als *Dimensionen der Wissensaneignung* bezeichnet (vgl. 77).

Aufbauend auf die von ihm beschriebenen Dimensionen, beschreibt Peschel (2019) offenen Unterricht folgendermaßen: „Offener Unterricht gestattet es dem Schüler[:der Schülerin], sich unter der Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines ‚offenen Lehrplanes‘ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung beziehungsweise Mitverantwortung des Schülers[:der Schülerin] bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab.“ (78).

Durch die Begriffe *unter der Freigabe, selbst gewählte Inhalte, offener Lehrplan* und *möglichst hohe Mitbestimmung beziehungsweise Mitverantwortung* wird deutlich, dass Unterricht für Peschel (2019) offen ist, wenn die Schüler:innen im Unterricht methodisch-organisatorische Entscheidungen uneingeschränkt, inhaltliche Entscheidungen nur durch einen offenen Lehrplan beschränkt und im sozialen Bereich eingeschränkt agieren (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 16). Aufbauend auf die Dimensionen und die Definition offenen Unterrichts entwickelte Peschel (2019) *Stufen der Öffnung des Unterrichts*. Unterricht kann mit Hilfe dieser Skalierung bezogen auf die einzelnen Dimensionen untersucht werden, wodurch jeweils ein bestimmter Grad der Öffnung zugeordnet werden kann.

Diese Raster zu den einzelnen Dimensionen ermöglichen es, die Öffnung von Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (vgl. 78-81).

Die aufgeführten Autor:innen haben verschiedene Herangehensweisen, um offenen Unterricht zu beschreiben und einzugrenzen. Eine gemeinsame Schnittstelle stellt das Merkmal des Grades der Selbst- und Mitbestimmung von Schüler:innen dar, was auch gleichzeitig als entscheidendes Kriterium der Öffnung von Unterricht angesehen wird (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 18; vgl. Hanke, 2005, 40). Alle Autor:innen sprechen zudem die veränderte und besondere Rolle der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie die Notwendigkeit von Beziehungsarbeit an (vgl. Wallrabenstein, 1998, 171; vgl. Hanke, 2005, 41-42; Jürgens, 2009, 46; Peschel, 2019, 77).

Durch eine Klärung im Umgang mit dem Begriff der Offenheit, probieren Bohl und Kucharz (2010) dem Definitionsproblem zu begegnen. Sie unterscheiden hierbei den offenen Unterricht von der Öffnung. Unterricht ist für sie offener Unterricht, wenn das Konzept eine *inhaltliche* und/oder *politisch-partizipative Mitbestimmung* der Schüler:innen und dadurch auch *Selbstbestimmung* ermöglicht. Wenn sich Unterricht organisatorisch und methodisch öffnet, stellt dies zwar keinen offenen Unterricht, jedoch eine Öffnung dar, wodurch die Schüler:innen *Selbstorganisation* oder *Selbstregulierung* erfahren. Sie entwickelten die Dimensionen nach Peschel weiter, was in der folgenden Abbildung dargestellt wird (vgl. 18-19).

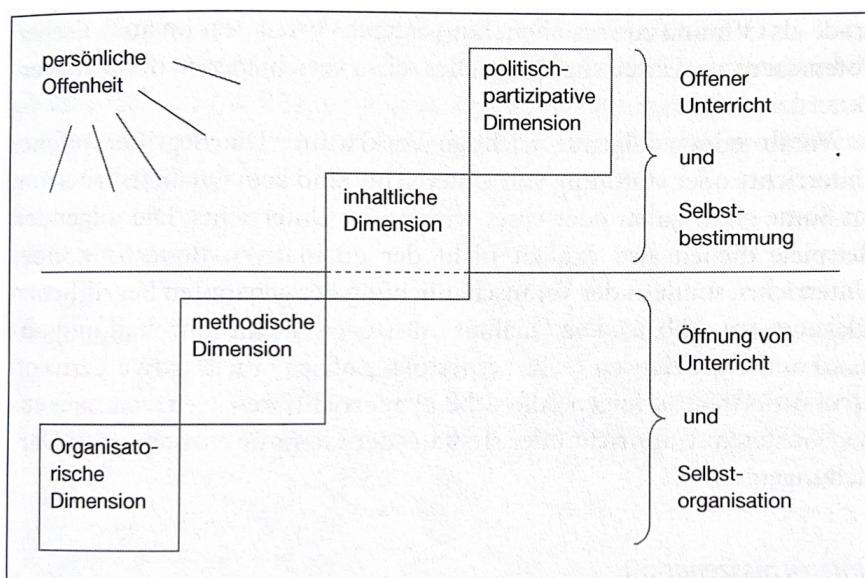


Abbildung 1: Dimensionen der Öffnung von Unterricht (Bohl & Kucharz, 2010, 19)

Als bedeutenden Faktor fassen Bohl und Kucharz (2010) die oben links abgebildete persönliche Offenheit auf, die unabhängig von der Unterrichtskonzeption vorausgesetzt sein sollte. Der Schritt zur inhaltlichen Dimension stellt den Schritt von der Öffnung zum offenen Unterricht dar, wodurch die Schüler:innen Möglichkeiten der inhaltlichen Beteiligung erfahren. (vgl. 19-20).

2.1.3 Wichtige didaktisch-methodische Prinzipien und Begriffe

Um eine Grundlage zu schaffen, ist es von Bedeutung eine begriffliche Klärung relevanter didaktisch-methodischer Prinzipien vorzunehmen. Daher werden in diesem Kapitel relevante didaktisch-methodische Prinzipien und Begriffe aufgegriffen und erläutert.

2.1.3.1 Lebensbedeutsamkeit und Situationsorientierung

Wenn sich Unterricht an der Lebenswelt orientiert, bedeutet dies, sich dem Leben der Schüler:innen hinzuwenden und die Lebenswelt als Ausgangspunkt für Lern- und Verstehensprozesse zu sehen (vgl. Nießeler, 2015, 28). Somit werden Inhalte gesucht, die eine Lebensnähe aufweisen und eventuell auch später angewandt werden können. Im offenen Unterricht stellen sich die Lernenden die Inhalte selbst zusammen und finden und lösen die Probleme eigenständig. Durch das individuelle Suchen und Lösen, sind die Situationen für den Lernenden automatisch lebensbedeutsam (vgl. Peschel, 2019, 41-42). Ein Vorteil, der durch dieses Vorgehen entsteht, sind die nicht mehr notwendigen von Peschel (2019) beschriebenen „aufgesetzte[n] Motivationsphasen“ (42). Die Schüler:innen erhalten die Möglichkeit, das Lernen selbst zu steuern und erfahren den Prozess, durch das Setzen eigener Ziele, als sinnvoll und transparent (vgl. Peschel, 2019, 41-42).

2.1.3.2 Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Ganzheitlichkeit

Bei der Verwendung des Begriffes *Handlungsorientierung*, in Bezug auf den Unterricht, ist der „handelnde Umgang mit Lerngegenständen“ (Giest, 2018, 18) gemeint. Die Schüler:innen sind somit selbsttätig und setzen sich zum Großteil selbstständig mit dem Lerngegenstand auseinander (vgl. Giest, 2018, 18-19). Es kann bei der Interpretation der Handlungsorientierung leicht dazu führen, dass handlungsintensive, jedoch keine handlungsorientierten Unterrichtsstunden geplant werden. Motorische Tätigkeiten werden schnell mit Selbsttätigkeit gleichgesetzt. Durch Handlungsorientierung soll jedoch ein innerer Bezug zur Tätigkeit selbst hergestellt werden (vgl. Peschel, 2019, 42). Die Handlungsorientierung bekommt im Unterricht dann eine große Bedeutung, wenn davon ausgegangen wird, dass Wissen über Handlungen individuell konstruiert wird (vgl. Giest,

2018, 18-19). Lernen im Sinne einer Erfahrungserkenntnis kann die Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten ausweiten sowie neue Wahrnehmungs- und Interaktionsbeziehungen zur Umwelt gestalten (vgl. Kahlert, 2022, 106-107). Im offenen Unterricht können die Kinder durch die verschiedenen Freiheiten, Methoden und Materialien ihre eigenen Wege gehen und dadurch ihre Erfahrungen ganzheitlich erweitern (vgl. Peschel, 2019, 45). Beim konstruktivistischen Verständnis des Wissenserwerbs liegt der Fokus auf der Autonomie und der Schüler:innenorientierung (vgl. Einsiedler, 2014, 358-361). Indem das Thema im Mittelpunkt steht, das durch die Einbindung verschiedener Fächer erarbeitet wird, können sich die Schüler:innen dieses selbstreguliert erarbeiten. Dabei steht das zu lösende Problem oder das zu erlernende Wissen im Vordergrund. Durch diesen fächerübergreifenden Unterricht können die Kinder handlungsorientiert in einem ganzheitlichen Rahmen lernen (vgl. Peschel, 2019, 44-46).

2.1.3.3 Selbststeuerung, Selbstregulierung, Selbstorganisation – wo liegt der Unterschied?

Vor allem die Begriffe *Selbststeuerung*, *Selbstregulierung* und *Selbstorganisation* werden in der Literatur oft synonym verwendet. Im Folgenden soll aus diesem Grund eine begriffliche Klärung erfolgen.

Die drei Begriffe haben gemeinsam, dass Lernen durch Selbststeuerungsmaßnahmen selbst reguliert wird. Wichtig ist zuerst die Begriffe Selbststeuerung und Selbstregulierung zu unterscheiden, da diese oft synonym verwendet werden, obwohl sie sprachlich bezüglich der Verhaltensform, exakt unterschieden werden können (vgl. Peschel, 2020, 11).

Technisch gesehen findet bei einer Steuerung ein Informationsfluss statt, der nur in eine Richtung stattfinden kann. Im Vergleich dazu findet bei einer Regelung zusätzlich eine Rückkopplung statt, wodurch sich ein Regelkreis bildet (vgl. Peschel, 2020, 11). Diese kybernetische Beschreibung des Lernprozesses beruht auf der technischen Rückübertragung von der Maschine auf den Menschen, bei der es einen Ist-Wert und einen Soll-Wert gibt, der durch Regelgrößen erreicht werden kann. Übertragen auf den Lernprozess bedeutet dies, dass die Schüler:innen ein gesetztes Lernziel (Soll-Wert) erreichen sollen. Ein Feedback über ihren Leistungsstand stellt den Ist-Wert dar. Durch das Nutzen von Strategien zum Lösen des Problems und der Informationsverarbeitung, der Lernorganisation und der Selbstmotivation (Regelgrößen), können sie sich an das Ziel begeben (vgl. Burchardt, 2023, 63-64).

Wenn von selbstgesteuertem beziehungsweise selbstreguliertem Lernen gesprochen wird, ist gemeint, dass der Lernende Lernziel, Lerninhalt und Lernform selbst bestimmt und bei Bedarf die Lehrperson beziehungsweise den Coach anfordert (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 19). Somit steht der Lernvollzug im Vordergrund (vgl. Peschel, 2020, 11). Die Lernenden sind für das Lernen und dessen Organisation selbst verantwortlich. Zu dieser Verantwortung gehören beispielsweise die Aufgabenauswahl sowie die Bearbeitung durch die Verwendung effektiver Strategien, wobei Bewältigungsstrategien, Selbstmotivation und Selbstdisziplinierung notwendig sind. Abschließend werden die Ergebnisse kontrolliert und die eigene Produktivität evaluiert. Durch die Ausführung der Verantwortung wird deutlich, dass die Selbststeuerung beziehungsweise -regulierung eine anspruchsvolle Leistung ist (vgl. Burchardt, 2023, 60).

Selbstorganisiertes Lernen wird von Landherr und Bürger (2019) als eigenaktives Lernen bezeichnet, bei der Schüler:innen unter anderem selbstorganisiertes Arbeiten erlernen. Hierbei sollen sie Fähigkeiten erwerben, komplexe Themen selbstständig zu erarbeiten (vgl. 11).

Da bei der Selbstregulation Rückkopplungsprozesse erfolgen und im Vergleich zur Selbststeuerung nicht nur ein Informationsfluss in eine Richtung stattfindet, wird im Folgenden von Selbstregulation gesprochen. Hierzu gehört die Selbstorganisation, da sie zur Erreichung des Soll-Zustandes durch Regelgrößen dient.

2.1.3.4 Intrinsische und extrinsische Motivation

Rheinberg und Vollmeyer (2019) bezeichnen Motivation als „[...] aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand beziehungsweise auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes.“ (17). Motivation kann im Gegensatz zu Interesse nicht erlernt beziehungsweise entwickelt werden (vgl. Peschel, 2020, 16). Schiefele und Köller (2010) definieren die Lern- und Aufgabenmotivation als „[...] den Wunsch beziehungsweise die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen beziehungsweise bestimmte Aufgaben auszuführen.“ (336). Durch diese Motivationsdefinition ist der Grund oder die Zielsetzung der Handlung offen. Es wird dadurch nur bestimmt, dass eine Person den Wunsch hat, Wissen zu erwerben oder bestimmte Aufgaben auszuführen.

Um den Grund oder die Zielsetzung zu bestimmen, kann zwischen den beiden Motivationsarten intrinsische Motivation und extrinsische Motivation unterschieden werden. Wenn die Lernenden den Wunsch oder die Absicht haben „[...] eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend, herausfordernd usw. erscheint“ (Schiefele & Köller, 2010, 336), dann liegt der Anreiz im Lerngegenstand und

ergibt sich aus der Lernhandlung selbst, weswegen von intrinsischer Motivation gesprochen wird (vgl. Peschel, 2020, 16). Wenn die Lernenden den Wunsch oder die Absicht haben „[...] eine Handlung durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative Folgen zu vermeiden“ (Schiefele & Köller, 2010, 337), dann liegt der Anreiz außerhalb der Sache und der Lernende zielt auf die Folgen seiner Handlung ab, weswegen von extrinsischer Motivation die Rede ist (vgl. Peschel, 2020, 16).

Schiefele und Köller (2010) betonen, dass es schwierig ist Lernhandlungen entweder der intrinsischen oder der extrinsischen Motivation zuzuordnen. Handlungen können aus verschiedenen Gründen ausgeführt werden. Die Frage, ob ein:e Schüler:in intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist, ist somit nicht relevant. Vielmehr ist das Verhältnis der beiden Formen der Lernmotivation entscheidend (vgl. 337-338).

Im Vergleich dazu finden es Landherr und Bürger (2019) schwierig auf intrinsische Motivation zu hoffen, da es der Lehrperson nicht gelingen wird alle Schüler:innen im Gleichschritt für jegliche Themen zu motivieren. Wichtig ist die Willenskraft und Selbstverpflichtung der Schüler:innen, denn diese bestimmt letztendlich das Handeln und ist notwendig, um die festgelegten Ziele zu erreichen (vgl. 50).

Die Willenskraft und Selbstverpflichtung sind wichtige Bedingungen, um vom Wunsch zum tatsächlichen Handeln zu gelangen. Die intrinsische Motivation im offenen Unterricht jedoch zu vernachlässigen wäre nicht angebracht, da die Lernmotivation für intentionale Lernprozesse wichtig ist. Der Anreiz sich einer bestimmten Tätigkeit zu widmen ist im offenen Unterricht relevant, da die Schüler:innen in dieser Unterrichtsform selbstorganisiert handeln und den Inhalt und Lernprozess mitbestimmen (vgl. Lohrmann & Hartinger, 2014, 275; vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 18-19). Ein Bezug zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) ist an dieser Stelle nochmals wichtig. Die Selbstbestimmungstheorie wurde im Kapitel 2.1.1 als Teil der motivationspsychologischen Begründungslinie für offenen Unterricht erläutert. Hierbei ist nochmal zu betonen, dass es nur möglich ist intrinsisch motiviert zu handeln, wenn sich die handelnde Person als kompetent und selbstbestimmt erlebt. Diese Grundbedürfnisse veranlassen Menschen dazu, Interessen zu verfolgen oder Situationen aufzusuchen, die ihre Fähigkeiten herausfordern, ohne von einem äußeren Anlass oder einer Verstärkung beeinflusst zu werden (vgl. Schiefele & Köller, 2010, 339).

Zusammenfassend kann hierfür Peschel (2020) herangezogen werden. Für ihn ist es unerheblich, ob ein:e Schüler:in intrinsisch oder extrinsisch motiviert eine Handlung ausübt. Er begründet diese Aussage damit, dass es wichtig sei, dass Schüler:innen selbstintentional und selbstbestimmt Lernen und dabei das Ziel verfolgen sich identifizieren zu können. Diese Wahrnehmung des Lernens als sinnvoll und selbstbestimmt führe dazu, dass sich die Schüler:innen als interessengeleitet erleben (vgl. 16). Daran wird deutlich, dass Schüler:innen, ob intrinsisch oder extrinsisch, motiviert sein müssen, um sich einer

Tätigkeit zu widmen. Wichtig ist, dass sie Selbstbestimmung erleben und sich mit der Tätigkeit identifizieren können. Hierbei zeigen sich Parallelen zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), da die Selbstbestimmung ein Grundbedürfnis der intrinsischen Motivation ist (vgl. 228-230). Realistisch ist es jedoch auch das Argument von Landherr und Bürger (2019) heranzuziehen, da man als Lehrperson nicht an jedem Schultag jede:n Schüler:in intrinsisch motivieren kann (vgl. 50). Somit ist es im offenen Unterricht wichtig, neben der Lernmotivation die Willenskraft und Selbstverpflichtung der Schüler:innen einzubinden und zu erzeugen (vgl. Schiefele & Köller, 2010, 336-342; vgl. Landherr & Bürger, 2019, 50; vgl. Peschel, 2020, 16).

2.1.4 Offene Unterrichtsformen und offener Unterricht

Unterrichtskonzepte oder Arbeitsformen, die den Schüler:innen im Vergleich zu frontalen Unterrichtsformen mehr Wahlmöglichkeiten und Freiheitsgrade einrichten, werden als „offener Unterricht“ bezeichnet. Bekannte offene Unterrichtskonzepte sind beispielsweise der *Wochenplan*, der *Projektunterricht*, die *Freie Arbeit* oder der *Werkstattunterricht* sowie das *Stationenlernen* (vgl. Peschel, 2019, 8-9). Claussen (1995) definiert Tätigkeiten als frei, wenn die Anweisung indirekt durch einen Plan oder eine Übersicht von Arbeitsmaterialien erfolgt und nicht direkt von der Lehrperson angeordnet wird (vgl. 18). Die Rolle der Lehrperson verschiebt sich somit zu einer Lehrperson, die durch ausgesuchte Materialien versucht den Lehrgang differenzierter und motivierender zugänglich zu machen. Die Lehrgänge sind somit materialorientiert, wodurch nach Peschel (2019) eine organisatorische Öffnung stattfindet (vgl. 8-9).

Im Folgenden sollen nun die oben aufgeführten offenen Unterrichtsformen erläutert werden.

Der *Wochenplan* besteht aus Pflicht- und Wahlaufgaben, die in einer bestimmten Zeit oder in bestimmten Zeitfenstern bearbeitet werden sollen. Hierbei beschäftigen sich die Schüler:innen mit Lerninhalten, die von der Lehrperson geplant wurden. Die hierfür notwendige Arbeitsorganisation koordinieren sie möglichst selbstständig. Den Schwerpunkt bildet somit das Zeitmanagement. Eine individuelle Differenzierung bezüglich der Quantität und Qualität ist bei der Erstellung eines Wochenplans möglich. Der Vorteil, den Lehrpersonen hier sehen, ist die Möglichkeit den Unterricht vorzustrukturieren (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 376; vgl. Peschel, 2019, 13-14). Peschel (2019) betont die potenzielle Gefahr, dass der Wochenplan hauptsächlich aus Nachbereitungsaufgaben besteht, wodurch die ursprüngliche pädagogische Idee in seiner Sicht reduziert und vereinfacht wäre, da er in dieser Umsetzung eine Zusammenstellung von Aufgaben darstellen würde (vgl. 14).

Freie Arbeit zielt auf die Entwicklung von Wissen, Können, Methode und Interesse ab und findet in einem von der Lehrperson und der Klasse vereinbarten organisatorischen Rahmen statt. Die Schüler:innen entscheiden in der Freien Arbeit eigenständig über Inhalte und die Art ihrer Aktivitäten, das Lerntempo, die Sozialform, den Arbeitsplatz, Materialien und die benötigte Zeit. Hierbei können sie beispielsweise ihre Aufgaben frei wählen oder eigenständig gestalten. Dies fördert die Fähigkeit der selbstständigen Arbeit und bildet methodische und sachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten aus. Durch die oben aufgeführten Freiheiten, können die Schüler:innen Autonomie erfahren und Kompetenzen in der Selbsterfahrung, Selbstbestimmung und Kommunikation entwickeln (vgl. Meier, 1995, 59-60; vgl. Peschel, 2019, 15). Dieses Konzept ist in seiner ursprünglich gedachten Form nicht immer in Grundschulen zu entdecken. Peschel (2019) betont, dass die Materialien oft einen reproduktiven Charakter aufweisen und durch äußere Anreize attraktiv gemacht werden. Zudem lassen die Materialien durch ihre hohe Strukturierung beispielsweise keine freie Wahl bezüglich der Sozialform oder der Lernmethode. Kompetenzen, wie das eigenaktive Suchen von Themen und das selbstständige Problemlösen, können dadurch nicht entwickelt werden und die Freie Arbeit diene eher als zeitlicher Puffer (vgl. 15-20).

Beim *Stationslernen* befinden sich die Schüler:innen meist in einem Zirkel, in dem sie sich Inhalte eines Themas erarbeiten, sichern oder vertiefen, was darauf hindeutet, dass das Stationenlernen eine inhaltsorientierte Form des Lernens ist. Das Thema wird in Teilaspekte strukturiert. Hierbei sind manche Teilaspekte relevant, um den Lerninhalt zu erschließen, andere hingegen zur Generation von Detailinformationen. Die Schüler:innen erarbeiten sich die Teilaspekte selbstständig und können hierbei auf unterschiedliche Wahlfreiheiten, wie die aufgewandte Lernzeit, die eingesetzten Lernmethoden, die Wahl der Aufgaben, die Wahl der Sozialform oder die Bearbeitungsreihenfolge, zurückgreifen (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 367).

In einer *Lernwerkstatt* liegt der Fokus auf dem Erarbeiten, bei der die Inhalte, wie beim Stationslernen, in Teilaspekte gegliedert, jedoch offener gestaltet sind. Die Lehrperson bereitet hierbei Lernsituationen und Lernmaterialien vor, die die Schüler:innen anschließend in Form von Aufträgen selbstständig bearbeiten können. Je nach Konzeption variiert die Offenheit der Werkstatt (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 367; vgl. Peschel, 2019, 29-33).

Projektunterricht wird als Optimum des projektorientierten Lernens bezeichnet. Diese Form kann jedoch nach Gudjons (2014) in der Grundschule nicht immer realisiert werden. Der Begriff projektorientiertes Lernen fasst somit als Sammelbegriff verschiedene handlungsorientierte Lehr-/Lernwege zusammen, die sich am Projektgedanken ausrichten, jedoch nicht alle grundlegenden Merkmale aufweisen (vgl. 393). Peschel (2019) hingegen spricht nicht von projektorientiertem Lernen, sondern von Projektunterricht. Für

ihn ist das Ziel des Projektunterrichts, „[...] weniger eine handlungsintensive Auseinandersetzung oder ein möglichst großartiges Endprodukt, sondern vor allem der durch die engagierte Auseinandersetzung mit einer Sache erreichte Kompetenzgewinn, die eigene Handlungsbefähigung („der Weg ist das Ziel“). So soll vor dem Hintergrund von Demokratie und Gemeinschaft ein vernünftiger, kritischer, handlungsbereiter und verantwortungsbewusster Mensch erzogen werden.“ (Peschel, 2019, 23). Hierbei merkt er an, dass der pädagogische Grundgedanke mit Merkmalen wie beispielsweise Demokratie, Handlungsbefähigung, Gemeinsames Arbeiten, Problemlösendes Denken, in der Schullwirklichkeit nicht mehr wirklich vorzufinden ist (vgl. Peschel, 2019, 24-26).

Peschel (2019) betont, dass sich die offenen Unterrichtsformen jedoch durch ihre didaktischen Prinzipien unausweichlich qualitativ weiterentwickeln würden. Er führt Formen auf, in denen Schüler:innen ihren Arbeitsplan eigenständig zusammenstellen, sich in der Freien Arbeit anspruchsvolle Themenstellungen erarbeiten, im Projektunterricht herausfordernde Probleme lösen oder komplexe Aktivitäten bewältigen und sich in Lernstationen oder Werkstätten über Inhalte und Zugangsweisen des gemeinsamen Klassenvorhabens austauschen. In diesen Formen würden die Schüler:innen ihre Lernwege selbstbestimmt gehen und eine inhaltlich größtmögliche Freiheit erfahren. Die Lehrperson würde die Schüler:innen bei der selbstständigen Auseinandersetzung mit selbstgewählten Inhalten, wie beispielsweise die alleinige oder gemeinsame Themenauswahl, Literaturrecherchen und die Bearbeitung von Modellen und Informationen, begleiten. Wenn dies umgesetzt werden würde und ein Rollenwechsel stattfinden würde, dann würden sich die offenen Unterrichtsformen laut Peschel (2019) zum offenen Unterricht entwickeln (vgl. 65-66).

Daran wird deutlich, dass die in Kapitel 2.1.2 aufgeführte *inhaltliche* und/oder *politisch-partizipative* Mitbestimmung, aber auch die *Selbstorganisation* oder *Selbstregulierung* relevante Charakteristika von offenem Unterricht sind. Doch welche Merkmale sind wichtig, um offenen Unterricht zu bestimmen und von anderen Unterrichtskonzepten abzugrenzen?

2.1.5 Qualitätsmerkmale des offenen Unterrichts

Für Heid (2000) stellen Qualitätskriterien normative Urteile dar, die unter bestimmten Bedingungen gerechtfertigt oder ungerechtfertigt sind (vgl. 47). Bei der Feststellung der Qualität von Unterricht werden immer normative Kriterien ausgewählt und angewandt. Je nach beobachtender Person können somit unterschiedliche Kriterien herangezogen werden. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten bei verschiedenen Autor:innen feststellen. Im Folgenden werden sowohl das Stufenmodell zur Öffnung betrachtet, welches von

Bohl und Kucharz (2010) in Anlehnung an Peschel (2019) und Ramseger (1985) (weiter)entwickelt wurde, als auch Qualitätsmerkmale des offenen Unterrichts von den Autor:innen Wallrabenstein (1998) und Munser-Kiefer (2014), betrachtet. Diese verwenden Merkmale und Charakteristika, die offener Unterricht aufweisen sollte.

Bohl und Kucharz (2010) haben in Anlehnung an Peschel (2019) und Ramseger (1985) ein Stufenschema (weiter)entwickelt, welches die stufenweise Öffnung von Unterricht darstellt (vgl. 85). Im Vergleich zu Peschel (2019) führen sie neben den vier Stufen eine weitere auf. Beim Vergleich der beiden Modelle, weisen die ersten drei Stufen eine Ähnlichkeit auf, wohingegen sich die letzten beiden Stufen von Peschels letzter Stufe unterscheiden (vgl. 90). Bohl und Kucharz (2010) gehen in ihrer letzten Stufe über die Öffnung innerhalb des Unterrichts hinaus und beziehen die Schule ein. Sie stellen das Stufenmodell zur Öffnung folgendermaßen dar:

- „1. Stufe: organisatorische Öffnung (Inwieweit können die Schüler:innen ihre Rahmenbedingungen selbst bestimmen?)
2. Stufe: methodische Öffnung (Inwieweit kann die Schülerin:der Schüler ihrem:seinem eigenen Lernweg folgen?)
3. Stufe: methodische und inhaltliche Öffnung (Inwieweit kann die Schülerin:der Schüler darüber hinaus über ihre:seine Lerninhalte bestimmen?)
4. Stufe: politisch-partizipative Öffnung (Inwieweit können die Schüler:innen in der Klasse Unterrichtsablauf und -regeln mitbestimmen?)
5. Öffnung der Schule (Inwieweit öffnet sich die Schule nach außen zur Umwelt und lässt die Außenwelt herein?)“ (85).

Das Stufenmodell kann zur Beurteilung von offenem Unterricht und dadurch auch zur Beurteilung seiner Qualität herangezogen werden. Wichtig ist jedoch zu betonen, dass der Grad der Öffnung nicht gleichzusetzen ist mit der Qualität des Lernens. Das Stufenmodell kann jedoch eine Orientierung bieten, um die Freiheitsgrade der Schüler:innen festzustellen und den Unterricht differenziert zu analysieren und weiterzuentwickeln (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 16). Offener Unterricht sollte stufenweise ausgebaut werden und wird aus diesem Grund als fortlaufender Prozess verstanden. Der kumulative Aufbau fängt laut Bohl und Kucharz (2010) bei der Selbstorganisation an und ist mit der Selbstbestimmung vollendet (vgl. 84).

Wallrabenstein (1998) beschreibt zehn Qualitätskriterien des offenen Unterrichts, die im Folgenden erläutert werden. Durch *Methodenvielfalt* sollen den Schüler:innen zur Lehr-Lern-Organisation verschiedene hilfreiche Methoden zur Verfügung stehen. Der Organisationsrahmen sollte den Lernenden *Freiräume* ermöglichen, um vertiefend, selbstständig und entdeckend zu lernen. Durch klare Regeln, die von beiden Seiten eingehalten werden, sollen die *Umgangsformen* formuliert werden. Den Schüler:innen soll eine aktive Rolle bei der Steuerung ihrer Lernprozesse eingeräumt werden. Hierbei sind *Selbstständigkeit und Inhalt* wichtige Stichworte. Durch eine *Lernberatung* sollen konkrete

Beratungssituationen im Unterricht umgesetzt werden. Der Unterricht soll außerdem eine *Öffnung zur Umwelt* ermöglichen. Ihm ist zudem eine direkte Kopplung von Sprache an sinnlich-konkrete Erfahrungen wichtig, um die *Sprachkultur* in den Unterricht durch verschiedene Methoden einzubinden. Er sieht die *Lehrpersonenrolle* als anspruchsvolle Rolle, bei der vor allem der Beziehungsarbeit Raum gegeben werden muss. Zudem muss eine *Akzeptanz des Unterrichts* herrschen und Unterricht als gemeinsame Arbeit verstanden werden. Wichtig ist auch, eine vielseitige *Lernumgebung* mit handlungsorientierten Materialien zu schaffen (vgl. 170-171).

Munser-Kiefer (2014) bezieht sich auf Forschungsbefunde zur didaktischen Umsetzung offenen Unterrichts und entwickelt daraus wichtige Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. Für Munser-Kiefer (2014) sind die Freie Arbeit, das Stationenlernen, Lernwerkstätten und die Wochenplanarbeit Formen offenen Unterrichts. Dies ist wichtig im Folgenden zu berücksichtigen, da sie im Vergleich zu Peschel (2019) offene Unterrichtskonzepte als Ausprägungen offenen Unterrichts bezeichnet. Für Peschel (2019) hingegen stellt die aktuelle Umsetzung der offenen Unterrichtsformen noch keinen offenen Unterricht dar. Er sieht jedoch durch die ständige qualitative Weiterentwicklung dieser Unterrichtskonzepte die Möglichkeit, dass sich diese zu offenem Unterricht weiterentwickeln können (vgl. 65-66). Daran wird die Schwierigkeit der unterschiedlichen Gesprächsgrundlagen der Autor:innen deutlich, wodurch ein Vergleich erschwert wird.

Munser-Kiefer (2014) betont, dass keine einheitlichen empirischen Befunde vorliegen, die eine Prävalenz von offenem Unterricht im Vergleich zu geschlossenem Unterricht beweisen. Es gebe zwar viele theoretische Gründe, jedoch keine empirischen Befunde. Laut Munser-Kiefer (2014) sei die Art und Weise der Realisierung von Unterricht relevant, um die Qualität und Effizienz von Unterricht zu bestimmen. Somit ist die alleinige Nutzung von Unterrichtsformen kein Merkmal von qualitativem und effizientem Unterricht (vgl. 366).

Munser-Kiefer (2014) unterteilt die Qualitätsmerkmale in die Mikro- und Makroebene und die Aufgabe der Lehrperson. Sie umschreibt didaktische Maßnahmen, die unabdingbar seien, um qualitative und effiziente offene Lernformen sicherzustellen (vgl. 366-368).

Strukturierungsmaßnahmen sichern auf der *Mikroebene* die sinnvolle Segmentierung der Lerninhalte und unterstützen das Erschließen dieser durch Scaffoldingmaßnahmen. Durch das Verbalisieren der Erkenntnisse können die Kinder darüber hinaus kognitiv aktiviert werden (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 366-368). Munser Kiefer (2014) betont, dass die *kognitive Aktivierung* und Strukturierung den Lernerfolg bedeutend beeinflusst. In qualitativen Studien zu geöffnetem Unterricht stellte sich heraus, dass sich Schüler:innen häufig auf einem relativ niedrigem kognitiven Niveau bewegen. Sie merkte hierbei an, dass zielgerichtete instruktionale (Scaffolding-)Maßnahmen eine Steigerung der Effektivität bewirken können und durch die Verbindung mit instruktionierten Phasen eine

Strukturierung erfolgt. *Feedback* und ein positives Fehlerklima sind wichtige Bestandteile des offenen Unterrichts. Das individuelle Feedback kann je nach Komplexität der Aufgabenstellung unterschiedlich ablaufen. Der besondere Vorteil an elaborierten Feedbacks, ist die Möglichkeit, dass die Erklärungen zum Verständnis führen, wodurch es in Studien sehr positive Effekte erzielt (vgl. 366-368).

Die Lehrperson hat im offenen Unterricht eine *aktiv beratende Rolle* und übernimmt verschiedene Aufgaben. Sie beaufsichtigt die Auswahl der Aufgaben durch die Schüler:innen, um die Passung sicherzustellen. Im offenen Unterricht ist die *effektive Nutzung der Lernzeit* relevant (vgl. Munser-Kiefer, 2014, 366-368). Hierbei unterstützt die Lehrperson die Lernenden „[...] durch gezielte Vermittlung und Anregung von Selbstregulationskompetenzen (ressourcenbezogen-unterstützend [...]; kognitiv-verarbeitend [...]; metakognitiv-regulierend [...]), durch gemeinsame Planung des Lernprozesses oder durch kognitiv aktivierende und strukturierende Impulse [...]“ (Munser-Kiefer, 2014, 368 zit. nach Dann & Diegitz, 2001). Munser-Kiefer (2014) merkt an, dass nicht alle Lernenden über solche Selbstregulationskompetenzen gleichermaßen verfügen, was bei der didaktischen Umsetzung von offenem Unterricht berücksichtigt werden müsse (vgl. 366-368).

Instruktionsorientierte Phasen sollten auf der *Makroebene* ergänzt werden. Munser-Kiefer (2014) beschreibt einen idealtypischen Ablauf einer offenen Unterrichtsstunde, der die Phasen der *inhaltlichen und organisatorischen Hinführungsphase*, der *eigenaktiven Arbeitsphase*, der *Reflexionsphase* und der *inhaltlichen Verarbeitung* umfasse. Die Lernenden sollen in der inhaltlichen Hinführungsphase motiviert werden und das Vorwissen aktivieren oder inhaltlich relevantes Wissen erarbeiten. In der organisatorischen Hinführungsphase wird das Vorgehen und die Arbeitsweise für die anschließende eigenaktive Arbeitsphase besprochen. Um den eigenen Lernprozess zu reflektieren, kann in der Reflexionsphase beispielsweise über metakognitive Überwachungsprozesse und strategische Vorgehensweisen nachgedacht werden. Munser-Kiefer (2014) merkt an, dass die anschließende inhaltliche Verarbeitung bedeutungsvoll ist, um entscheidende Inhalte zu strukturieren und zu sichern. Die Kinder können hierbei in unterschiedlichen Bereichen Schwierigkeiten aufweisen. Beispielsweise die gezielte Ver- beziehungsweise Falsifikation von Schüler:innen(prä)konzepten, fundierte Begriffserklärungen und der Aufbau von Zusammenhangswissen. Diesen Schwierigkeiten könne durch gemeinsame Lernphasen wie Gespräche, Präsentationen oder das Aufgreifen von inhaltlichen Fragen begegnet werden (vgl. 368).

Wallrabenstein (1998) formuliert Qualitätskriterien, die erfüllt sein sollten, damit offener Unterricht erfolgreich umgesetzt werden. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich Munser-Kiefer (2014) vor allem damit, wie die Gestaltung des offenen Unterrichts dazu beiträgt, dass Schüler:innen effektiver lernen können. Die beiden Autor:innen betrachten den offenen Unterricht somit aus unterschiedlichen Perspektiven, weshalb nicht alle Merkmale

gegenübergestellt werden können. Ein Beispiel hierfür ist, dass Wallrabenstein (1998) explizit die Methodenvielfalt und die Gestaltung der Lernumgebung aufgreift (vgl. 170-171). Munser-Kiefer (2014) beschreibt im Vergleich dazu den konkreten Ablauf einer offenen Unterrichtsstunde. Sie führt zudem notwendige Selbstregulationsstrategien konkret aus (vgl. 368), während Wallrabenstein (1998) diese unter dem Punkt *Freiräume* inhaltlich erwähnt (vgl. 170-171). Eine Gemeinsamkeit der beiden Autoren ist die aktive Rolle der Schüler:innen in ihrem individuellen Lernprozess. Die Umsetzung dieser aktiven Rolle wird jedoch unterschiedlich beschrieben. Eine weitere Parallele, ist die relevante Rolle der Lehrperson, die sowohl bei Wallrabenstein (1998) durch die Oberpunkte *Lehrpersonenrolle*, *Lernberatung* und *Umgangsformen* (vgl. 170-171) als auch bei Munser-Kiefer (2014) durch das Kriterium der *aktiv beratenden Rolle der Lehrperson* und des *Feedbacks* (vgl. 368) aufgegriffen wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Stufenmodell eine Orientierung zur Beurteilung ermöglicht, bei der beispielsweise die Freiheitsgrade bestimmt werden können. Durch das Stufenmodell wird deutlich, dass die Öffnung ein Prozess ist, welcher stufenweise stattfindet (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 84-85). Bezüglich der Qualitätskriterien kann abschließend festgehalten werden, dass sie allgemein wichtig sind, wenn sich mit dem offenen Unterricht auseinandergesetzt wird, er geplant oder beurteilt wird. Durch die unterschiedlichen Gesprächsgrundlagen heben die Autor:innen unterschiedliche Punkte hervor, wodurch die Art und Weise der Realisierung des offenen Unterrichts relevant ist. Offener Unterricht zielt darauf ab, dass Schüler:innen Selbst- und Mitbestimmung erfahren, Eigenverantwortung erleben und ihren eigenen Lernprozess organisieren und regulieren. Hierbei spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle. Es stellt sich jedoch die Frage, wie dies realisiert wird und in welchem Unterrichtsrahmen der Kompetenzerwerb im offenen Unterricht stattfindet.

2.1.6 Kompetenzerwerb im offenen Unterricht

Der Kompetenzerwerb im offenen Unterricht wird unter anderem vom vorherrschenden Unterrichtsarrangement und der Rolle der Lehrperson bestimmt. Es erscheint aus diesem Grund wichtig sich damit zu befassen, in welchem Unterrichtsarrangement Kompetenzen erworben werden können, aber auch die Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht zu beleuchten.

Im offenen Unterricht ist es von Bedeutung ein Unterrichtsarrangement zu ermöglichen, in dem Kompetenzen bezüglich des Leitkonzepts erworben werden können. Das Ziel, Kompetenzen bezogen auf *Emanzipation* und *Mündigkeit* zu erwerben, ist unmittelbar mit dem offenen Unterricht verbunden (vgl. Jürgens, 2014, 7-8; vgl. Standop, 2022, 502).

Hierbei ist die beständige Selbstständigkeitsentwicklung eng mit dem Bildungsziel der Entwicklung von Mündigkeit verknüpft (vgl. Jürgens, 2014, 9-10). Nach Jürgens (2014) können offene Unterrichtsarrangements diese Mündigkeitsentwicklung in „besonderem Maße“ (10) fördern. Da ein Mensch eher aktiv und forschend statt passiv und rezeptiv lernt, sind Unterrichtssettings wichtig, die „[...] vielfältige Anforderungen und Zumutungen eigenaktiven Lernens und Handelns beinhalten.“ (Jürgens, 2014, 9). Laut Jürgens (2014) könne dem geforderten pädagogischen Auftrag in Form von problemorientierten Unterrichtsarrangements, durch die selbstverantwortliche und selbstbestimmte Beschäftigung mit Problemstellungen, nachgegangen werden. (vgl. 8). Hierbei muss eine Definition von Lernen herangezogen werden, die Lernen „als aktives, selbsttätiges Tun in einem konkreten Handlungszusammenhang [...]“ (Standop, 2022, 503) versteht und dabei kontextgebundenes Lernen und eigenständiges Arbeiten fokussiert. Die Schüler:innen sollen durch das offene Unterrichtsarrangement die Möglichkeit erhalten, neue Kenntnisse und Fertigkeiten selbstorganisiert zu erwerben und über diese flexibel zu verfügen (vgl. Standop, 2022, 503). Dabei sollen ebenfalls Problemlösefähigkeiten und kognitive Strategien gefördert werden. Dies soll laut Standop (2022) in situierten Lernformen im sozialen Kontext stattfinden (vgl. 503).

Auch Peschel (2020) sowie Landherr und Bürger (2019) fordern auf, dass in authentischen Kontexten aktives und selbstreguliertes Lernen stattfinden solle. Diese Authentizität erreiche man durch den ehrlichen Einbezug der Schüler:innen in den Lernprozess. Dabei soll ein interessengeleitetes Vorgehen im Unterricht effektiv sein, da ein verstehendes Lernen stattfindet. Diese Weise des Wissenserwerbs lädt zum Weiterlernen, Anwenden oder Übertragen ein. Handlungsorientierung stellt dabei ein wichtiges Konzept zur Gestaltung von Unterricht dar, da Fähigkeiten, wie selbstständiges Arbeiten, nur im eigenen Tun durch handlungsorientierte Prozesse erlernt werden können. Grund für diese Ansicht ist die veränderte Lebensumwelt, die zunehmend komplexer wird. Da es schwer sei, genau zu wissen, was in Zukunft an Wissen und Können im Detail wichtig sein wird, sollen Kompetenzen der Erarbeitung, des Verstehens und der Fähigkeit zu handeln fokussiert werden. Wichtig ist, die Schüler:innen durch den Unterricht zu verantwortlichem, selbstständigem und kompetentem Handeln anzuregen. Diese Handlungsbefähigung sei zukunftsweisend, damit die Kinder zukünftige Probleme lösen können (vgl. Peschel, 2020, 28-29; vgl. Landherr & Bürger, 2019, 11-12).

Durch diese Erläuterungen wird deutlich, dass eigenverantwortliches, selbstorganisiertes und problemorientiertes Lernen beim offenen Unterricht relevante Stichworte sind und lässt darauf hindeuten, dass es eine bestimmte Haltung von Lehrkräften bezüglich des Unterrichts und ihren Schüler:innen voraussetzt. Um die Lernenden zu Emanzipation und Mündigkeit heranzuführen, muss Lernen als ko-konstruktivistischer Prozess zwischen Lernenden und Lehrenden betrachtet werden. Die Lehrkraft hat in diesem

offenen und selbstorganisierten Unterricht eine wichtige Rolle und bedient hierbei verschiedene Aufgaben wie das Anregen, Unterstützen, Beraten oder Unterweisen. Des Weiteren agiert und reagiert sie in einem situativen Kontext und präsentiert und erklärt hierbei. Die Lehrkraft benötigt hierfür als Coach und Wegbegleiter anspruchsvolle menschliche Kompetenzen und hohe Fachkompetenzen. Um die Schüler:innen zum selbstorganisierten Lernen anzuregen, ist es hilfreich bei den Arbeitsmitteln auf Qualität, statt Quantität zu setzen und nicht für ein Überangebot zu sorgen. Sie ermöglicht den Lernenden Freiheiten für die Selbst- und Mitgestaltung von Unterricht und zieht sich aus der alleinigen Verantwortung zurück. Die Realisierung des Unterrichts liegt somit in der gemeinsamen Verantwortung von Lehrkraft und Schüler:innen. Durch diese Ausführung wird verdeutlicht, dass die Lehrfunktion im offenen Unterricht relevant und nicht zu unterschätzen ist (vgl. Standop, 2022, 502-504.; vgl. Peschel, 2019, 175-177). Peschel (2019) sieht den Fakt, dass Lehrkräfte und Schüler:innen nicht fremdgesteuert, sondern selbstregulierend, situativ und authentisch reagieren und dadurch ein gemeinsames Lernen stattfindet, als großen Vorteil des offenen Unterrichts (vgl. 175).

Was im offenen Unterricht jedoch nicht vernachlässigt werden sollte, ist die Kooperation als überfachliche Kompetenz. Gemeinsames Lernen im Sinne kooperativer Arbeitsformen ist für das spätere Leben, beispielsweise im Berufsleben, wichtig. Durch das kooperative Arbeiten, lernen die Schüler:innen sich gegenseitig abzugrenzen und gleichzeitig die Lernaufgabe gemeinsam zu erledigen. Kooperative Lernformen haben neben dieser sozialen Bedeutung auch eine Relevanz bei der Lösung von komplexen Problemen und der Erarbeitung komplexer Sachverhalte. Wenn die Gruppenzusammensetzung, die Lernaufgabe und die Rahmenbedingungen stimmen, haben Gruppen einen Vorteil gegenüber der einzelnen Erarbeitung (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 68-70). Peschel (2019) sieht ebenfalls gemeinsame Lernphasen in einem stark individualisierten Unterricht als relevant an, den Einsatz jedoch eher in einem natürlichen und situativen Zusammenhang (vgl. 253). Für ihn stellt „die Individualisierung die Voraussetzung für den Aufbau einer echten Sozialkompetenz“ (Peschel, 2019, 165) dar, da sie sowohl für das Individuum als auch die Gemeinschaft gewinnbringend ist und akzeptiert und bewahrt werden sollte. Soziales und inhaltliches Lernen bilden gemeinsam eine fest verbundene Einheit (vgl. 165-166).

Der Kompetenzerwerb im offenen Unterricht erfordert viel Einsatz von den Lehrkräften und den Schüler:innen. Die Gestaltung des Unterrichts liegt in der gemeinsamen Verantwortung der Lehrkraft und der Lernenden, weshalb sie ehrlich in ihren Lernprozess einbezogen werden. Die Kinder sollen Kompetenzen, bezogen auf Emanzipation und Mündigkeit, erlangen. Hierbei sind Kompetenzen der Handlungsbefähigung wichtig, damit Schüler:innen zukünftige Probleme lösen können (vgl. Standop, 2022, 502; vgl. Peschel, 2020, 28-29; vgl. Landherr & Bürger, 2019, 11-12). Vor allem problemorientierte

Unterrichtsarrangements sind für den Erwerb dieser Kompetenzen relevant, in denen selbsttätiges, selbstverantwortliches und selbstbestimmtes Arbeiten möglich ist. Die Lernenden sollen durch den Unterricht Fähigkeiten erwerben „[...] zielgerichtet, aufgabengemäß, der Situation angemessen und verantwortungsbewusst Aufgaben erfüllen und Probleme lösen, die sowohl die Lebens- als auch die Berufswelt aktuell fordern.“ (Landherr & Bürger, 2019, 12).

2.1.7 Die Chancen und Herausforderungen von offenen Unterrichtskonzepten

Die Chancen und Herausforderungen, die mit offenen Unterrichtskonzepten einhergehen, haben in den vorhergehenden Kapiteln schon Anklang gefunden und sollen hier noch einmal gesammelt dargestellt werden.

Bohl und Kucharz (2010) führen Forschungsbefunde auf, die Herausforderungen aufgreifen. Kinder die leistungsschwach sind oder Konzentrationsschwächen haben, haben vermehrt Schwierigkeiten mit den Freiheitsgraden umzugehen und beispielsweise gezielt zu nutzen. Sie sehen zudem die Herausforderung, dass die Schüler:innen zwar „Experten im Selbstmanagement“ (142) werden, aber kein „inhaltlicher Tiefgang“ (142) stattfindet und dieser vernachlässigt wird. Dass offener Unterricht somit zwar organisatorisch gut strukturiert ist, jedoch die inhaltliche Strukturierung vernachlässigt wird, kann eine weitere Schwierigkeit darstellen. Sie finden einen kumulativen und systematischen Aufbau der Öffnung wichtig, da nur so das Ziel der Selbstbestimmung angestrebt werden kann (vgl. 142-143). Das oberste Ziel des offenen Unterrichts ist die Befähigung zu Emanzipation und Mündigkeit (vgl. Jürgens, 2014, 7-8). Eine Chance ist somit, dass die Selbst- und Mitbestimmung als Ausdruck der Mündigkeit, im Unterricht gefördert werden kann. Hierbei ist vor allem die Selbstständigkeit relevant, die auf verschiedene Weise im offenen Unterricht fokussiert wird. Beispielsweise ist diese bei der Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten wiederzufinden (vgl. Jürgens, 2009, 45-46). Dadurch entsteht die Chance, dass Schüler:innen mehr Wahlmöglichkeiten und Freiheitsgrade besitzen (vgl. Peschel, 2019, 8-9). Durch den ehrlichen Einbezug der Kinder wird Authentizität erreicht (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 11-12). Im offenen Unterricht steht entdeckendes, problemlösendes, handlungsorientiertes und selbstverantwortliches Lernen im Vordergrund, was wichtige und aktuelle didaktisch-methodische Grundprinzipien sind (vgl. Jürgens, 2009, 45-46). Durch offenen Unterricht können neue Erkenntnisse und Fertigkeiten selbstorganisiert erworben und über diese flexibel verfügt werden. Zudem können Problemlösefähigkeiten und kognitive Strategien gefördert werden (vgl.

Standop, 2022, 502-503). Die Schüler:innen setzen sich im offenen Unterricht eigene Ziele und lösen diese, wodurch der Inhalt Lebensbedeutsamkeit erhält und die Schüler:innen einen Bezug zur Tätigkeit entwickeln (vgl. Peschel, 2019, 41-42). Die Selbstständigkeit spiegelt sich ebenfalls in der Selbstregulation wieder, da die Schüler:innen für ihr Lernen und dessen Organisation selbst verantwortlich sind (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 19). Eine wichtige Kompetenz des offenen Unterrichts sind Selbstregulationskompetenzen. Die Schüler:innen müssen sich motivieren, um sich einer Tätigkeit zu widmen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung im offenen Unterricht, was für Schüler:innen herausfordernd sein kann. Damit einher geht zudem Verantwortung, die von den Schüler:innen getragen wird (vgl. Lohrmann & Hartinger, 2014, 275; vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 18-19). Das Lernen im offenen Unterricht kann sehr individualisiert sein, was als Chance und Herausforderung gesehen werden kann. Peschel (2019) betont, dass die Lehrperson die Beteiligten durch den offenen Unterricht stärker, differenzierter und individualisierter wahrnimmt (vgl. 165-166). Hierfür ist eine bestimmte Haltung der Lehrperson wichtig, da diese im offenen Unterricht Coach beziehungsweise Wegbegleiter:in ist. Dies erfordert anspruchsvolle menschliche Kompetenzen und hohe fachliche Kompetenzen. Die Realisierung des Unterrichts liegt im offenen Unterricht in der gemeinsamen Verantwortung der Lehrperson und der Schüler:innen, was sowohl als Chance und Herausforderung angesehen werden kann (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 11-12). Bohl und Kucharz (2010) betonen, dass der offene Unterricht vom Vertrauen in die selbstständige Arbeit lebt. Dieses Vertrauen muss von der Lehrperson entgegengebracht werden und eine Verantwortungsbereitschaft auf Seiten der Schüler:innen herrschen (vgl. 113). Durch offenen Unterricht können Kompetenzen gefördert werden, die für die zunehmend komplexer werdende Lebensumwelt wichtig sind. Hierzu gehören beispielsweise Kompetenzen der Erarbeitung, des Verstehens und der Fähigkeit zu handeln, die wichtig sind, zu Emanzipation und Mündigkeit beitragen und durch offenen Unterricht gefördert werden können (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 11-12).

2.2 Die Resilienz

2.2.1 Die Definition des Resilienzkonzepts

Der Begriff *Resilienz* kommt vom englischen Wort „resilience“, was mit Wörtern wie „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 9) verbunden wird. In der Literatur sind verschiedene Definitionen der Resilienz zu finden, die je nach verwendeten Kriterien unterschiedlich ausfallen. Oft werden interne und/oder externe Kriterien hinzugezogen. Im Folgenden werden aktuelle Definitionen von Resilienz vorgestellt und miteinander in Bezug gesetzt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 9).

„Resilient ist ein System, das in Turbulenzen geraten ist, sich anpasst und überlebt. Mit Resilienz ist oft der Prozess gemeint, durch den das funktionelle Gleichgewicht wiederhergestellt wird, und manchmal auch der erfolgreiche Transformationsprozess in einen stabilen neuen funktionellen Zustand. Demnach könnte man auch das lebende System Mensch als resilient bezeichnen, wenn im Kontext potenziell destabilisierender Bedrohungen bei ihm ein Muster der Anpassung oder Genesung zu erkennen ist.“ (Masten, 2016, 26).

Durch die Definition wird deutlich, dass eine belastende Situation oder eine *destabilisierende Bedrohung* vorliegen muss, die den Menschen dazu veranlasst einen *Transformationsprozess* zu durchlaufen. Der Mensch erweist sich somit als resilient, wenn er mit den ihn belastenden Lebensumständen umgehen kann. Die Definition ist sehr offen gestaltet und hält nicht fest, wie ein Mensch diesen erfolgreichen Transformationsprozess durchläuft. Hier werden eher interne Kriterien herangezogen, da der innere Prozess und die inneren Empfindungen aufgegriffen werden (vgl. Masten, 2016, 26).

Wustmann (2015) inkludiert in ihrer Definition interne und externe Kriterien und definiert Resilienz als „[...] eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (18). Sie unterteilt die Entwicklungsrisiken in die drei Bereiche biologisch, psychologisch und psychosozial, wodurch eine Vorstellung davon entsteht, welche verschiedenen Entwicklungsrisiken Kinder durchlaufen können (vgl. Wustmann, 2015, 18).

Welter-Enderlin (2016) versteht unter Resilienz die Fähigkeit von Menschen „[...] Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönlich und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“ (15). Diese Definition verweist darauf, dass soziale Ressourcen neben den persönlichen Ressourcen bedeutend sind und beispielsweise die Bindung zu einer Bezugsperson wichtig ist. Dies verdeutlicht, dass

die Erziehung, die Bildung und die Familie einen Einfluss auf das Ausbilden von Resilienz haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 11).

Resilienz kann zudem eng und weit definieren. In engen Definitionen von Resilienz steht vor allem die positive Bewältigung von Risikosituationen im Mittelpunkt. Dies bedeutet, dass Resilienz nur vorliegt, wenn eine hochriskante Situation besser bewältigt wird als zuvor erwartet wurde. Im Vergleich dazu wird Resilienz in weiten Definitionen als Kompetenz verstanden, die aus unterschiedlichen Einzelfähigkeiten besteht. Wichtig zu erwähnen ist hierbei, dass diese Kompetenzen nicht nur für hochriskante Situationen oder Krisensituationen, sondern auch für Entwicklungsaufgaben relevant sind, die eher als unkritischere Alltagssituationen aufgefasst werden. Diese Einzelkompetenzen können sich in verschiedenen Situationen entwickeln, in Belastungssituationen aktivieren und sich als Resilienz ausdrücken (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 10-12). Wenn weite Definitionen berücksichtigt werden, steht somit nicht das Erkennen von Risikofaktoren im Fokus, sondern der „Erwerb beziehungsweise Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen“ (Wustmann, 2015, 20) und die „erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben“ (Wustmann, 2015, 20).

Zusammenfassend lässt sich über die Definitionen von Resilienz festhalten, dass sie sich nicht nur durch das positive Bewältigen von Risikosituationen, sondern auch durch das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben, Einzelkompetenzen der Resilienz ausbilden kann. Entwicklungsrisiken können sowohl biologisch, psychologisch und psychosozial auftreten. Beim Bewältigen wird ein Transformationsprozess durchlaufen, bei dem Einzelkompetenzen erworben werden können. Resilienz ist somit eine Kompetenz aus Einzelfähigkeiten, die beim Bewältigen von Risikosituationen oder Entwicklungsaufgaben entwickelt werden können, jedoch nicht müssen. Resilienz ist somit keine Persönlichkeitseigenschaft, sondern an Bedingungen geknüpft und zeichnet sich durch Charakteristika aus, auf welche im Folgenden eingegangen wird (vgl. Masten, 2016, 26; vgl. Wustmann, 2015, 18; vgl. Welter-Enderlin, 2016, 15; vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2022, 10-12).

2.2.2 Die Voraussetzungen und Charakteristika von Resilienz

Resilienz ist nicht angeboren und aus diesem Grund keine Persönlichkeitseigenschaft. Sie kann, wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben, erworben werden. Außerdem ist sie an Bedingungen geknüpft und weist Charakteristika auf, die im Folgenden beschrieben werden.

Resilienz ist an zwei bestimmte Voraussetzungen beziehungsweise Bedingungen geknüpft, die erfüllt sein müssen. Es muss eine Risikosituation bestehen, die der Mensch durch vorhandene Fähigkeiten positiv bewältigt. Somit sind das Vorhandensein einer

Risikosituation und das Bewältigen dieser, die Voraussetzungen von Resilienz. Resilientes Verhalten zeigt sich also, wenn ein Individuum erfolgreich eine Situation meistert, die als risikoerhöhende Gefährdung bewertet wurde (vgl. Wustmann, 2015, 18).

Zu den Charakteristika von Resilienz gehört der Erwerb in einem *Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt*. Das Kind hat dadurch eine aktiv regulierende Rolle, wodurch Resilienz ein *dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess* ist und sich im Laufe eines Lebens verändert. Aus diesem Grund kann Resilienz als *variable Größe* angesehen werden. Sie ist keine dauerhafte Größe, durch die man unverwundbar ist. In einem Lebensabschnitt oder in einer Situation kann ein Mensch mit Belastungen besser oder schlechter umgehen und sich weniger und mehr kompetent erweisen. Aus diesen Folgerungen ergibt sich das Charakteristikum der *Situationsspezifität*. Da Resilienz durch biologische, psychologische und psychosoziale Aspekte beeinflusst wird, ist sie immer *multidimensional*. Das reine Vorhandensein von Ressourcen ist nicht ausreichend, um Resilienz auszubilden. Aus diesem Grund handelt es sich bei Resilienz um ein Wahrscheinlichkeits- und kein Kausalitätskonzept (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 10-11; vgl. Wustmann, 2015, 28-33). Die Resilienz jedes Menschen wird von Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst, die bei jedem Individuum eine unterschiedliche Balance beziehungsweise Dysbalance aufweisen können und Wirkmechanismen aufweisen. Aus diesen Gründen werden die Risiko- und Schutzfaktoren im nächsten Kapitel beleuchtet (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 20).

2.2.3 Risiko- und Schutzfaktoren

In heutigen Studien zur Resilienz liegt, im Vergleich zu früheren Studien, der Fokus vermehrt auf den Ressourcen und Schutzfaktoren statt auf den Risikoeinflüssen von Kindern. Sie deuten darauf hin, dass die Erfahrungen der ersten Lebensjahre, Auswirkungen auf die Entwicklung der Persönlichkeit sowie auf die kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen haben. Zu diesen Erfahrungen der ersten Lebensjahre zählen beispielsweise die Lebenssituation, die Lernmöglichkeiten und die Beziehungserfahrungen. Dennoch ist es relevant, neben den Ressourcen die Bewältigung von Risiken einzubeziehen. Aus diesem Grund werden im Folgenden *Risiko- und Schutzfaktoren* und deren Wirkmechanismen zu betrachten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 20-21).

2.2.3.1 Die Risikofaktoren

Das Risikofaktorenkonzept vertritt eine pathogenetische Sichtweise, bei der Faktoren und Lebensbedingungen im Fokus stehen, die eine Gefährdung, Beeinträchtigung oder seelische Störung und Erkrankung bei der Entwicklung von Kindern hervorrufen können. Krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Faktoren, von denen eventuell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht, werden als Risikofaktoren bezeichnet (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 21).

Hierbei kann man zwischen den *kindbezogenen Vulnerabilitätsfaktoren* und den *Risikofaktoren oder Stressoren* unterscheiden. Zu kindbezogenen Vulnerabilitätsfaktoren zählen biologische und psychologische Ursachen, wohingegen Risikofaktoren und Stressoren in der psychosozialen Umwelt entstehen. Vulnerabilitätsfaktoren kann man zudem auch in *primäre und sekundäre Faktoren* unterteilen. Primäre Faktoren trägt das Kind von Geburt an in sich. Sekundäre Faktoren werden in der Umweltinteraktion erworben. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) verweisen auf die Mannheimer Risikokinderindustrie, die verdeutlichte, dass psychosoziale Risikofaktoren und Stressoren im Vergleich zu Vulnerabilitätsfaktoren öfters ungünstige Entwicklungsverläufe zur Folge haben und insbesondere zu einer Beeinträchtigung in der kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung führen (21-23).

Wichtig ist jedoch, dass das Vorhandensein eines Risikofaktors nicht direkt eine Entwicklungsgefährdung zur Folge hat und hier vor allem die Häufung von Belastungen ausschlaggebend ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 23). Wustmann (2015) bezeichnet beispielsweise vor allem das Erleben traumatischer Ereignisse als folgenschweren Risikofaktor (vgl. 39). Maßgeblich für die Auswirkungen eines Risikofaktors, ist die aktuelle Entwicklungsphase, in der sich ein Kind befindet. Jeder Mensch durchschreitet in seinem Leben *Phasen erhöhter Vulnerabilität*, in denen er verwundbarer und labiler für risikoerhöhende Faktoren ist. Im Kindesalter sind dies beispielsweise der Beginn der Kindergartenzeit, der Übergang zur Schule oder die Pubertät, da das Kind in diesen Phasen viele Anforderungen gleichzeitig bewältigen muss. Durch das Auftreten risikoerhöhender Situationen in den Phasen erhöhter Vulnerabilität, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind eine unangepasste Entwicklung erlebt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 25).

Wie oben schon erwähnt wurde, führt das Vorhandensein eines Risikofaktors nicht automatisch zur Beeinträchtigung der Entwicklung. Ob ein vorhandener Risikofaktor zur Beeinträchtigung der Entwicklung und zu Folgewirkungen führt, hängt von verschiedenen Aspekten ab. Ein Aspekt ist beispielweise die *Kumulation der Belastungen*. Das Risiko, eine fehlangepasste Entwicklung zu durchlaufen oder eine psychische Störung zu entwickeln, ist höher, je mehr Risikofaktoren zusammenkommen. Nicht nur die

Anhäufung, sondern auch die *Kontinuität der Belastung* und die *Abfolge der Ereignisse* sind wichtige Aspekte. Die Dauer der Exposition eines Kindes gegenüber belastenden Situationen sowie die zeitliche Abfolge von Risikosituationen sind von Bedeutung. Wenn ein Kind frühzeitig mit Risiken konfrontiert wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass später weitere Risikofaktoren die Entwicklung gefährden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 25-26). Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) führen zudem auf, dass *Alter und Entwicklungsstand des Kindes*, *geschlechtsspezifische Aspekte* und die *subjektive Bewertung einer Risikosituation*, die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigen können. Risikofaktoren können somit unterschiedliche und individuelle Auswirkungen haben, weswegen in der Resilienz von der *Multifinalität* der Risikofaktoren gesprochen wird (vgl. 26-27).

2.2.3.2 Die Schutzfaktoren

Wichtig ist es jedoch, bei der Betrachtung der Entwicklung nicht nur die Risikofaktoren zu betrachten, sondern auch die schützenden Faktoren einzubeziehen. Rutter (1990) bezeichnet Schutzfaktoren als Merkmale, „[...] die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen.“ (zit. nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 28). Sie können die Entwicklung fördern und eine protektive oder risikomildernde Wirkung haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 28).

Die Schutzfaktoren können in die eigentlichen *Schutzfaktoren* und *förderlichen Bedingungen* unterteilt werden. Schutzfaktoren wirken wie ein Puffer bei Risikosituationen, was bedeutet, dass ein Schutzfaktor erst wirksam werden kann, wenn eine Gefährdungssituation vorhanden ist. Förderliche Bedingungen hingegen können ihre protektive Wirkung auch ohne ein erhöhtes Risiko entfalten. Hierfür müssen sie zeitlich gesehen vor dem risikoerhöhenden Faktor auftreten. Schutzfaktoren können unterschiedlich klassifiziert werden. Oft klassifizieren Autoren Schutzfaktoren in *personale und soziale Schutzfaktoren* (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 28-30). Eine dieser Autor:innen ist Wustmann (2015), die die personalen Ressourcen nochmals in die *kindbezogenen Faktoren* und *Resilienzfaktoren* unterteilt. Die sozialen Ressourcen unterteilt sie in die Kategorien *innerhalb der Familie*, *in den Bildungsinstitutionen* und *im weiteren sozialen Umfeld* (vgl. 46).

Zu den kindbezogenen Faktoren zählen beispielsweise *positive Temperamenteigenschaften*, *intellektuelle Fähigkeiten*, *erstgeborenes Kind* oder *weibliches Geschlecht* (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 30).

Kompetenzen wie die *Selbst- und Fremdwahrnehmung*, die *Selbstwirksamkeit(-serwartung)*, die *Selbststeuerung*, die *soziale Kompetenz*, die Problemlösefähigkeit und die *adaptive Bewältigungskompetenz* zählen zu den wichtigen Resilienzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 43).

Soziale Ressourcen innerhalb der Familie sind beispielsweise eine *stabile Bezugsperson*, der *Zusammenhalt*, die *Stabilität* und die *konstruktive Kommunikation in der Familie*, *altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt*, ein *unterstützendes familiäres Netzwerk* oder ein *hoher sozioökonomischer Status* (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 30). Vor allem die stabile Beziehung zu einer Bezugsperson trägt maßgeblich zu der Entwicklung bei und zeigt hier einen großen Puffereffekt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 32; vgl. Wustmann, 2015, 44).

Soziale Ressourcen in den Bildungsinstitutionen können *klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen*, ein *wertschätzendes Klima*, *positive Peerkontakte* oder die *Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)* sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 30). Durch den letzten Punkt wird deutlich, dass Bildungsinstitutionen, durch die Förderung von Basiskompetenzen in Form der Resilienzfaktoren, einen Einfluss auf persönliche Ressourcen nehmen können. Daran wird deutlich, dass sie eine besondere Rolle haben, da sie sowohl eine Funktion als soziale Ressource haben als auch die Entwicklung von Resilienzfaktoren als persönliche Ressource fördern können. Die Resilienzfaktoren stellen somit einen wichtigen Aspekt der Resilienzförderung dar und werden aus diesem Grund in einem eigenen Kapitel genauer beleuchtet.

Zu den sozialen Ressourcen im weiteren sozialen Umfeld zählen zum Beispiel *kompetente fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie*, die *Vertrauen fördern*, *Sicherheit vermitteln* und *als positive Rollenmodelle dienen*, *gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten* oder *prosoziale Rollenmodelle*, *Normen und Werte in der Gesellschaft* (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 31).

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) betonen, dass nicht jedes Kind alle Schutzfaktoren besitzt und nicht erst resilient ist, wenn es in allen Bereichen Schutzfaktoren aufzeigt. Es gehe vielmehr darum „[...] dass Kinder die Erfahrung machen, dass sie Aufgaben und Anforderungen erfolgreich bewältigen und sie selbst darauf Einfluss nehmen können. Je mehr Unterstützung und Möglichkeiten ein Kind dazu hat, desto leichter wird es ihm fallen mit schwierigen Situationen umzugehen.“ (31).

Wie auch die Risikofaktoren, wirken die Schutzfaktoren kumulativ. Die protektive Wirkung gegenüber Beeinträchtigungen in der Entwicklung wird höher, desto mehr Schutzfaktoren vorhanden sind. Schutzfaktoren können die Entwicklung zudem unterschiedlich beeinflussen, sodass ein Faktor, wie die sichere Bindung, eine entscheidende Funktion einnimmt. Allgemein lässt sich jedoch nicht konkret unterscheiden, welcher Faktor als Risiko oder als Schutz anzusehen ist. Da es nicht ausreicht, die einzelnen Faktoren

gegenüberzustellen, um die Anzahlen zu vergleichen, ist es wichtig die konkrete Lebenssituation zu betrachten. Hierbei kann die jeweilige Qualität des Faktors und die möglichen Auswirkungen genauer beurteilt werden. Wichtig ist jedoch anzumerken, dass die subjektive Bewertung und Bewältigung des betroffenen Individuums einen hohen Stellenwert einnimmt, da die individuelle Entscheidung maßgeblich ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 31-32).

2.2.3.3 Der Wechselwirkungsprozess von Risiko- und Schutzfaktoren

Risiko- und Schutzfaktoren können nicht als das jeweilige Gegenteil voneinander angesehen werden. Sie beeinflussen sich in einem komplexen Wirkmechanismus gegenseitig. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) verweisen auf Ball und Peters (2007), die betonen, dass das Fehlen eines Schutzfaktors als Risikofaktor bewertet werden kann, dieser Mechanismus jedoch nicht umgekehrt möglich ist. Somit kann ein fehlender Risikofaktor nicht als Schutzfaktor angesehen werden (vgl. 33). Petermann et al. (2004) haben das Zusammenspiel von risikomildernden und risikoerhöhenden Bedingungen in einem Schaubild dargestellt (vgl. 324).

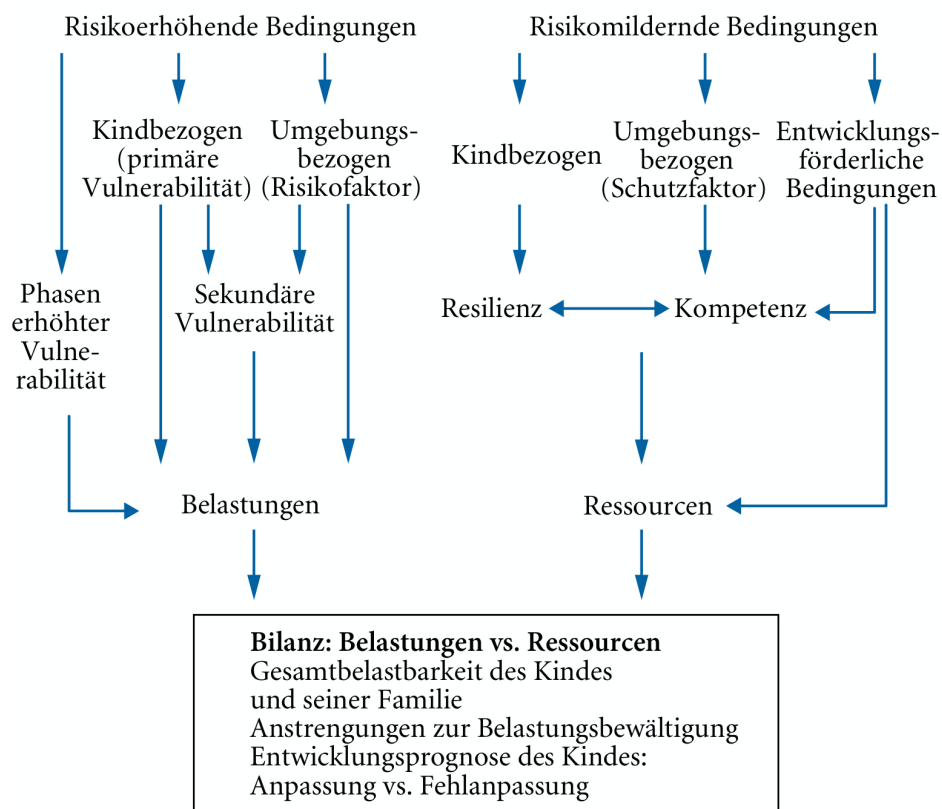


Abbildung 2: Zusammenspiel von risikomildernden und risikoerhöhenden Bedingungen (Petermann et al., 2004, 324)

Dem Schaubild kann entnommen werden, dass *risikoerhöhende Bedingungen* die kindliche Entwicklung belasten und zu einer Verwundbarkeit führen können. Vor allem in Phasen erhöhter Vulnerabilität sind die Auswirkungen von risikoerhöhenden Belastungen besonders stark. *Risikomildernde Bedingungen* fördern und unterstützen die Kompetenz und Resilienz des Kindes und führen zur Entwicklung von Ressourcen. Belastungen und Ressourcen beeinflussen die Gesamtbelastbarkeit des Kindes und beeinflussen durch das individuelle Zusammenspiel die Entwicklung des Kindes. Die Folge daraus ist entweder die Anpassung oder Fehlanpassung. Je nach Anforderungen und vorhandener Ressourcen, können sich Vulnerabilität und Resilienz kontextbezogen verändern (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 33-34).

2.2.3.4 Die Resilienzfaktoren

Wie in Kapitel 2.2.3.2 erwähnt wurde, stellen die Resilienzfaktoren einen wichtigen Aspekt der Resilienzförderung dar, weswegen die einzelnen Resilienzfaktoren in diesem Kapitel nochmals genauer erläutert werden.

Resilienzfaktoren sind personale Ressourcen, die, im Vergleich zu den anderen personalen Ressourcen, in der Interaktion mit der Umwelt und durch das Bewältigen von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erworben werden können. Sie sind somit weder angeboren noch genetisch bedingt. Besonders ist, dass sie bei der Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen eine relevante Bedeutung haben und aus diesem Grund für die Resilienzförderung einen großen Stellenwert besitzen. Die Resilienzfaktoren stehen in einem engen Zusammenhang und können nicht als voneinander unabhängige Konstrukte angesehen werden (vgl. Wustmann, 2015, 46; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 41-42). Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) sehen es trotzdem als relevant an, aus analytischen Gründen die Resilienzfaktoren getrennt zu betrachten, merken jedoch an, dass es der Komplexität nur rudimentär gerecht wird. Zur besseren Übersicht haben sie hierfür ein Schaubild entworfen, auf dem die sechs wichtigen Resilienzfaktoren dargestellt werden. Im Anschluss werden diese erläutert (vgl. 42).

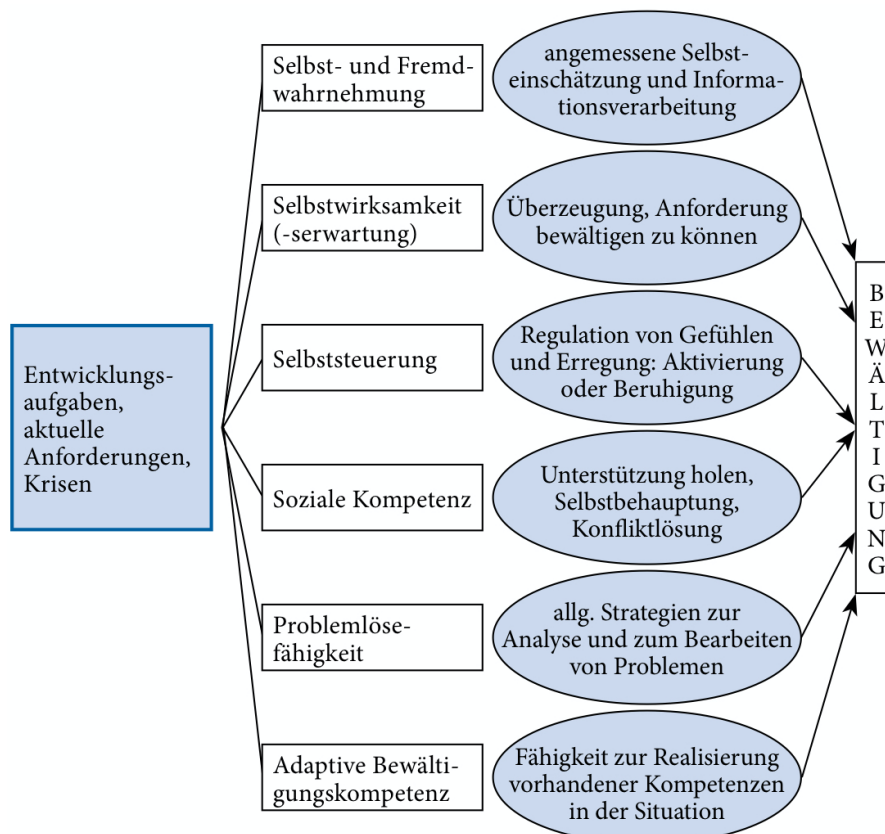


Abbildung 3: Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, 43)

Die *Selbstwahrnehmung* zählt zu den Faktoren, die empirisch am besten abgesichert sind. Sie ist wichtig, um soziale Beziehungen zu gestalten, an neue Aufgaben heranzugehen und Schwierigkeiten und Probleme zu bewältigen. Bei der Selbstwahrnehmung ist es relevant, seine eigenen Emotionen und Gedanken ganzheitlich und reichlich wahrzunehmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, 43-44). Dazu ist es wichtig, eine angemessene Selbstreflexion zu haben, um „[...] sich selbst in Beziehung setzen zu können und andere Personen ebenfalls angemessen wahrzunehmen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung zu setzen (Fremdwahrnehmung).“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, 44). An resilienten Kindern kann beobachtet werden, dass sie verschiedene Gefühle angemessen ausdrücken und Stimmungen bei sich und anderen feststellen und einordnen können. Hierbei reflektieren sie sowohl sich als auch ihre Gefühle und Gedanken und setzen sich zu anderen in Bezug (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, 46).

Die *Selbstwirksamkeit* ist ebenfalls ein Faktor, der als personaler Faktor beständig nachgewiesen werden kann. Unter den personalen Faktoren spielt die Selbstwirksamkeit eine entscheidende Rolle, da sie maßgeblich die Entwicklung anderer Schutzfaktoren beeinflusst. Durch die Selbstwirksamkeit vertraut man in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel. Hierbei ist man überzeugt, ein konkretes Ziel erreichen zu können, auch wenn Hindernisse überwunden werden müssen. Einen großen Stellenwert hat dabei die Erwartung, ob die Handlung einen bestimmten Effekt beinhaltet. Bevor es zur Handlung

kommt, steuern die Erwartungen die Herangehensweise an eine Situation oder Aufgabe und damit auch die Art und Weise, wie diese bewältigt wird. Die Erwartungen bestätigen somit auch das eigene Selbstwirksamkeitserleben. Das eigene Handeln ist bei der Selbstwirksamkeit relevant, da Handlungen zu einem Erfolg beziehungsweise Misserfolg führen. Kinder, die sich als selbstwirksam erleben, haben zudem *internale Kontrollüberzeugungen* und dadurch das Gefühl, die Kontrolle über eine Situation zu haben. Darüber hinaus können sie Ereignisse auf ihre tatsächliche Ursache realistisch beziehen. Sie sind überzeugt, schwierige Situationen zu bewältigen und durch eigenes Handeln etwas zu erreichen, da sie sich bewusst sind über genügend Kompetenzen zu verfügen. Kinder, die sich so erleben, sind sich über ihre Stärken und Fähigkeiten im Klaren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 46-48).

Die *Selbststeuerung / -regulation* ist die Kompetenz, auf diverse Belastungssituationen emotional flexibel reagieren zu können und den Erregungszustand je nach Anforderungen herauf- oder herunterzuregulieren. Hierbei ist eine Bezugsperson wichtig, da diese das Kind im Erregungszustand begleitet kann. Im Vordergrund steht hier vor allem die Steuerung beziehungsweise Regulation von Emotionen und Spannungszuständen. Die Folgen einer gelingenden Entwicklung sind Empathiefähigkeit und emotionale Perspektivenübernahme. Bei resilienten Kindern kann beobachtet werden, dass sie ihre Gefühlszustände eigenständig regulieren können und wissen, was sie zur Beruhigung benötigen. Hierbei kann ihnen eine Bezugsperson und/oder Handlungsalternativen sowie Strategien helfen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 48-50).

Die *soziale Kompetenz* ist ein umfassender Resilienzfaktor, an dem die Zusammenhänge der Resilienzfaktoren deutlich wird. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) beziehen sich beim Definieren der sozialen Kompetenz auf Sommer (1997) und beschreiben sie als Kompetenz, bei der Menschen in der Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen angemessene Verhaltensweisen zur Verfügung haben. Diese Lebenssituationen sind für das Individuum und/oder dessen Umwelt relevant (vgl. 50). Das Verhalten wird dann als effektiv angesehen, wenn es „dem Individuum kurz- und langfristig ein Maximum an positiven oder ein Minimum an negativen Konsequenzen bringt, gleichzeitig für die soziale Umwelt und Gesellschaft kurz- und langfristig zumindest nicht negativ, möglichst aber auch positiv ist“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 50 zit. nach Sommer, 1977, 75). Das Verhalten in sozialen Situationen hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Zudem lassen sich folgende Elemente beim Betrachten sozialer Kompetenz feststellen. Die *Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen* in sozialen Situationen beeinflussen die soziale Kompetenz. Zudem zählen zu den wichtigen Elementen dieser Kompetenz die *emotionale Kompetenz und Empathie*. In einer Situation stehen einem zudem verschiedene *Verhaltensmöglichkeiten* zur Verfügung, deren Kenntnis und Anwendung ebenfalls wichtig sind. Vor allem beim *Lösen von Konflikten*

und bei der *Selbsteinbringung beziehungsweise -behauptung*, sind *bestimmte Verhaltensrealisierungen* wichtig. Durch das Erkennen der eigenen Interessen können die eigenen Bedürfnisse adäquat durchgesetzt werden. Zudem ist es wichtig Konsequenzen selbstreflexiv zu beurteilen, um das Verhalten und die daraus folgenden Konsequenzen für eventuell folgende Situationen zu beurteilen. Soziale Kompetenz äußert sich bei resilienten Kindern darin, dass sie auf Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen können. Sie haben die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen und können soziale Situationen einschätzen. Darüber hinaus können sie sich selbst behaupten und adäquat Konflikte lösen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 50-52).

Ein weiterer Resilienzfaktor ist die *adaptive Bewältigungskompetenz*, bei der flexible Copingstrategien je nach Situation eingesetzt werden. Wenn sich die Stressfaktoren häufen und die Bewältigungsmöglichkeiten der Person überschreiten, führen die Anforderungen zu einer Überforderung, wodurch Stress entsteht. Hierbei bewertet jede Person individuell, wie stressig sie die Situation empfindet, was wiederum mit der Bewältigung der stresserzeugenden Situation zusammenhängt. Resiliente Kinder zeichnet aus, dass sie eine stressige Situation einschätzen können und hierbei feststellen, ob sie diese bewältigen können. Die Kenntnisse über Bewältigungsstrategien können ihnen hierbei helfen und angewandt werden. Ob und wann Unterstützung notwendig ist, können sie erkennen und anschließend die Situation reflektieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 52-54).

Das *Problemlösen* ist die Fähigkeit „komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 54 zit. nach Leutner et al., 2005, 125). In Bezug zur Resilienz bedeutet dies vor allem Pläne zielorientiert zu verfolgen und hierbei effektive Strategien zu entwickeln, um trotz Belastungen die festgelegten Ziele zu erreichen. Hierfür sind Planungskompetenzen wichtig, um die eigenen Ressourcen auf eventuelle Problemstellungen in Bezug zu setzen und zu analysieren. Diese Vorbereitung ermöglicht dem Individuum realistisch auf Situationen zu reagieren und hierbei Problemlösestrategien anzuwenden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 54-57).

Aus den Erläuterungen wird deutlich, dass diese sechs Resilienzfaktoren eine wichtige personale Ressource darstellen, da sie in der Interaktion mit der Umwelt und durch das Bewältigen von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erworben werden können. Sie haben somit in der Resilienzförderung eine große Bedeutung. Es stellt sich jedoch nun die Frage, welche Bedeutung die Schule bei der Förderung von Resilienz hat und warum die Umsetzung von Resilienzförderung speziell in der Grundschule entscheidend ist. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dieser Frage.

2.3 Warum Resilienzförderung in der Grundschule?

2.3.1 Resilienzerfordernisse und Entwicklungsthemen im Grundschulalter

Kinder des Grundschulalters stehen durch den Übergang in die Schule vor der Aufgabe schulspezifische Kompetenzen zu erwerben. Hierbei steht zu Anfang vor allem das Erlernen von Kulturtechniken wie beispielsweise dem Lesen und Schreiben im Vordergrund. In diesem Alter sind die Kinder beim Lösen von Problemen zunehmend planvoller und regelgeleiteter und setzen hierbei flexibel Strategien ein. Erste Unterscheidungen zwischen Fähigkeiten und der Anstrengungsleistung sind möglich und die Vergleiche innerhalb der Peer-Group werden stärker, wodurch sich die Schüler:innen differenzierter und realistischer selbst beschreiben können. Hierbei formt sich das (schulische) Selbstkonzept und die Lernenden können durch den Erfolg ihrer Handlungen und Anstrengungen, den sie erleben, ein positives Selbstbild und dadurch eine verbesserte Selbstwirksamkeit erfahren. Das Selbstbild wird zudem durch die Erfahrungen mit der Peer-Group geprägt (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, 80-81). „Eingebunden sein in eine Gruppe, loyale Freundschaften knüpfen und Beziehungen auch in Konfliktsituationen aufrechterhalten sind wichtige Parameter in der Entwicklung der sozialen Kompetenz.“ (Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, 81).

Zusammenfassend sind die Aufgaben im Schulalter (circa vom siebten bis zum zwölften Lebensjahr) die Differenzierung des Selbstkonzepts, der Ausbau sozialer Kompetenzen, vor allem im Umgang mit Gleichaltrigen der Peer-Group sowie der Erwerb schulbezogener Fähigkeiten. Zu diesen gehören unter anderem, dass sich Lernende an die Normen der Schule anpassen, Anstrengungsbereitschaft zeigen und die schulbezogene Leistungsmotivation aufbauen (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, 39-40). Neben den altersspezifischen Aufgaben gibt es ebenfalls Entwicklungsaufgaben, die altersübergreifend sind. Dazu zählen Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020) die *aktive Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen*, die *Sicherung und Stärkung des eigenen Selbstwerts* und die *Entwicklung und Modifikation von Lebenszielen und Lebenssinn* (vgl. 41-42).

2.3.2 Die Schule als Einflussfaktor auf die Entwicklung kindlicher Resilienz

Schulen wird ein großer Einfluss zugeschrieben, wenn es um die kindliche Entwicklung und ihre (seelische) Gesundheit geht. Sie haben hierfür einen guten Ausgangspunkt. Durch Schulstrukturen können allgemeine Standards gesetzt werden, jedoch können auch die Lehrpersonen in ihrem Unterricht einen großen Einfluss nehmen, der folgend dargestellt wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, 30-34).

Verschiedene Studien konnten den Einfluss von Lehrpersonen auf die Resilienz nachweisen, weswegen dieser Faktor in der Literatur häufig zu finden ist. Eine gute Beziehung zu einer erwachsenen Person außerhalb der Familie, was in der Grundschule oft die Lehrperson ist, stellt einen bedeutenden Schutzfaktor dar. Eine positive Lehrperson-Schüler:innen-Beziehung stellt sowohl einen Schutzfaktor gegen Verhaltensauffälligkeiten dar, verstärkt jedoch auch schulische Erfolge und hat einen positiven Einfluss auf die schulische Entwicklung. Grund dafür ist unter anderem, dass ein psychisches und physisches Wohlbefinden bei den Schüler:innen herrscht und dies die Einstellung zur Schule beeinflusst. Wichtige Schlagwörter in diesem Zusammenhang sind unter anderem Empathie, Akzeptanz, Wertschätzung, prosoziales und konstruktives Verhalten und ein respektvolles Miteinander (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, 30-32).

Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit in Schulen. Aus diesem Grund wird der Schule ein großer Einfluss auf die Resilienz zugeschrieben. In diesem Zusammenhang können das Schulklima und die Schulkultur schützend wirken. Die Schüler:innen sollen mit hohen, jedoch machbaren schulischen wie sozialen Anforderungen konfrontiert werden. Bei der Erfüllung dieser Anforderungen und Aufgaben wirkt die Schule unterstützend. Wichtig ist es, eine Schulkultur zu schaffen, in der sowohl Kinder als auch Lehrkräfte einen Raum haben, um positive und fördernde Erfahrungen zu machen. Im Sinne der Resilienz verhilft dieser Erfahrungsraum zu Selbstwirksamkeit und Kohärenz (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, 32-33). Um eine positive Schulkultur zu entwickeln sind vier Kriterien relevant, welche Opp und Wenzel (2003) zusammengefasst haben. Durch *Kontrolle und Konsequenz* stellt die Schule sicher, dass transparente Regeln, Grenzen und Grundsätze des Umgangs vorhanden sind. Wenn diese nicht eingehalten werden, folgen Konsequenzen. Regeln, Grenzen und Grundsätze können für Sicherheit und Beständigkeit sorgen. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die *Fürsorge und Wärme*. Wenn Schüler:innen mit Respekt, Wertschätzung und Anerkennung begegnet wird, kann die Schule aus Sicht der Schüler:innen unterstützend wahrgenommen werden. Dieses Verständnis ist ebenfalls innerhalb des Kollegiums wichtig. Zudem sollten im Kollegium gemeinsame Werte, Normen und Ziele festgelegt werden, was Opp

und Wenzel (2003) als *Konfliktkompetenz und Kooperation im Kollegium* beschreiben. Das letzte Kriterium ist die *Schulleitung*, der in der Umsetzung der Schulkultur eine wichtige Funktion zugeschrieben wird (vgl. 29-32).

Darüber hinaus wird der Schule eine hohe Bedeutung bezüglich Bewältigungskompetenzen übertragen. Zudem können in der Schule positive Schulerfahrungen, Selbstwert und Selbststeuerungsfähigkeiten gefördert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, 35). Velten, Schroeder und Miller (2019) sehen sowohl das Erleben von Selbstwirksamkeit sowie das Anknüpfen an eigene Interessen als bedeutende Faktoren, die Einfluss auf Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder nehmen können (vgl. 227).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) fassen Grundprinzipien zusammen, die eine resilienzfördernde Schule ausmachen. Sie betonen, dass ein klares Schulkonzept wichtig ist, das durch eindeutige und konsistente Regeln gekennzeichnet ist. Ein gutes Lehrperson-Schüler:innen Verhältnis hat ebenfalls einen hohen Stellenwert in der Resilienzförderung. Grundlegend sind eine Bestärkungskultur und das Gefühl von Partizipation. Die Lehrperson bietet individuelle soziale Unterstützung und arbeitet eng mit den Bezugspersonen zusammen. Die Leistungserwartungen sind angemessen und transparent. Wichtig ist, Erfolge erreichbar zu gestalten und hohe, aber machbare Aufgaben zu stellen. Feedback soll konstruktiv in Form von Ermutigung und Anerkennung gegeben werden. Den Schüler:innen sollen Aufgaben übertragen werden, die altersentsprechend sind. Die Schule soll positive Peerkontakte ermöglichen und mit den Institutionen der Umwelt der Kinder zusammenarbeiten. Diese Merkmale sind wichtige Einflussgrößen, die eine resilienzfördernde Schule aufweisen sollte (vgl. 35-36).

2.3.3 Prävention und Resilienzförderung im schulischen Zusammenhang

Prävention im Allgemeinen fasst alle Interventionen zusammen, „[...] die zur Vermeidung oder Verringerung des Auftretens, der Ausbreitung und der negativen Auswirkungen beziehungsweise Folgekosten von unerwünschten Ereignissen, Zuständen oder Entwicklungen beitragen. Prävention wirkt durch Verhinderung, Verminderung oder Verzögerung von bekannten, vorab definierten Ursachen, Risiken und Rahmenbedingungen im Wege der Früherkennung und Frühintervention.“ (Franzkowiak, 2022, Abs. 1).

Prävention zielt somit auf Frühmaßnahmen, die nach dem *Zeitpunkt*, der *Zielgröße* und der *Spezifität* unterschieden werden können. Bezüglich des Zeitpunkts kann zwischen *primärer*, *sekundärer* und *tertiärer Prävention* unterschieden werden. Primäre Präventionsmaßnahmen dienen der frühzeitigen Krankheitsvermeidung, sekundäre der

Früherkennung von Erkrankungen, damit sich diese nicht verschlimmern und tertiäre werden eingesetzt, um schwere Folgen oder Rückfälle zu vermeiden. Die Zielgröße kann in die *personale Prävention*, die *Verhaltensprävention*, die *Verhältnisprävention* und *Setting-Prävention* unterschieden werden. Die Spezifität kann dreifach unterschieden werden und untergliedert sich in die Intensität und die Breite der zu erreichenden Zielgruppe. Durch *universelle oder unspezifische Präventionsmaßnahmen* wird versucht, allgemein gesundheitserhaltende Faktoren zu verbessern. *Selektive Präventionsmaßnahmen* sollen hingegen gezielte Fehlentwicklungen vorbeugen. Durch die *indizierte Prävention* werden Interventionen bei bereits identifizierten Risikogruppen durchgeführt. Die drei Unterscheidungen Zeitpunkt, Zielgröße und Spezifität können sich ergänzen und überschneiden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 58-60).

Prävention ist wichtig, da viele Verhaltensauffälligkeiten der (frühen) Kindheit zuzuordnen sind. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) merken an, dass „die Lebenserfahrungen des Kindes im Zusammenspiel mit biologischen Ausgangsbedingungen und Risiko- und Schutzfaktoren“ (50) zu „dysfunktionalen Bewältigungsstrukturen, unzureichender Problemlösefähigkeit, zu Einschränkungen bei der Affektregulation usw. führen“ (50) können. Aus diesem Grund sei es wichtig, so früh wie möglich Kinder und Eltern durch präventive Hilfen zu unterstützen, um eine Festigung von langfristigen Verhaltensauffälligkeiten zu verhindern. Es sei belegt, dass ein früher Einsatz vorbeugender Maßnahmen eine gute Wirkung erziele und diese präventiven Maßnahmen langfristige Fehlentwicklungen abmildern oder sogar verhindern können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 60). Möglichst alle Ebenen, die das Kind selbst betreffen oder umgeben, sollen bei der frühzeitigen Stärkung der kindlichen Persönlichkeit und Entwicklung einbezogen werden. Bengel et al. (2009) merken an, dass erfolgreiche Präventionsstrategien, unabhängig von den festgelegten Schutzfaktoren, frühzeitig beginnen, eine langfristige Förderung anstreben und systematisch und entwicklungsorientiert charakteristische Entwicklungsaufgaben des Alters und kritische Phasen fokussieren (vgl. 161).

Im schulischen Zusammenhang können beispielsweise Präventionsprogramme eingesetzt werden, die sich vor allem an den Erkenntnissen über Schutz- und Risikofaktoren orientieren und einen multimodalen Ansatz verfolgen. Sie setzen inhaltlich an der Entwicklung von Fähigkeiten und am konkreten Verhalten an und sollen langfristig angelegt werden (vgl. Bengel et al., 2009, 62-63). Es steht jedoch die Frage im Raum, ob spezielle Programme oder eine Entwicklungsförderung im Alltag bessere Effekte erzielen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, 38-39).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) beschreiben die Kunst der Prävention und Resilienzförderung darin, „auf der Grundlage systematischer Analysen passgenaue Angebote zielgruppenspezifisch zu realisieren und dabei einerseits gezielte Förderelemente („Übungen“,

„Einheiten“) anzubieten, diese aber andererseits mit dem pädagogischen Alltag(shandeln) in einer Institution zu verbinden.“ (39). Das Zitat unterstreicht die Einbindung von Angeboten in den Schulalltag, was eine ganzheitliche Förderung der Entwicklung im schulischen Umfeld bedeutet. Aus diesem Grund kann diese Umsetzung als universelle Entwicklungsstärkung im Settingansatz eingeordnet werden. Im pädagogischen Alltag ist die Lehrkraft für die Realisierung wichtig. Wie zuvor erwähnt wurde, sind stabilen Beziehungserfahrungen besonders bedeutsam. Daher ist entscheidend, wie die Lehrperson diese in der Praxis umsetzt (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, 39). Für Göppel (2011) ist ausschlaggebend, „[...] wie gut sie es schaffen, in der Klasse wirklich eine Atmosphäre der Offenheit und Unterstützung herzustellen.“ (400). Es zähle am Ende, „[...] in welchem Maß sie bereit sind, sich als verlässliche Vertrauens- und Bezugsperson längerfristig zu engagieren und wie gut es ihnen gelingt, den Kindern im Rahmen des ganz normalen Unterrichts [...] reale Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen zuzuspielen.“ (Göppel, 2011, 400).

Um Resilienz in Grundschulen zu fördern, sind grundlegende konzeptionelle Grundpfeiler wichtig. Fröhlich-Gildhoff et al. (2012) schlagen hierfür vor, einen Mehrebenenansatz zu verfolgen, durch den Kinder, Eltern und Pädagogen erreicht werden. Ihnen ist es wichtig, sich an der Lebenswelt der Kinder zu orientieren und verfolgen langfristige Ziele. Sie betonen, dass für das Erreichen nachhaltiger Effekte die alleinige Umsetzung von Prävention in Form von Projektarbeit in der Regel nicht ausreicht. Sie empfinden es als wichtig, bestimmte Projekthalte in Alltagsinteraktionen einfließen zu lassen und diese vorzuleben (vgl. 15-16). Die Lehrperson sollte die Lernumgebung so gestalten, dass die Resilienzfaktoren stets und überall gefördert werden können, wodurch diese konkret auf der Ebene der Kinder gefördert werden. Indem diese mit Unterrichtsinhalten verbunden werden, wird eine ganzheitliche Erfahrung ermöglicht (vgl. Roos & Grünke, 2011, 421, vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, 89).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) empfehlen fünf Kernelemente, die bei der Umsetzung von Resilienzförderung in der Grundschule berücksichtigt werden sollten:

1. „Konzeptionelle Verankerung der Resilienzförderung
2. Fortbildung des Gesamtkollegiums (wenn möglich inklusive pädagogische Fachkräfte im Betreuungsbereich)
3. Verankerung in den Klassen (Erreichen der Schüler:innen)
4. Möglichst intensive und gezielte Zusammenarbeit mit den Eltern/Bezugspersonen
5. Netzwerkarbeit im Sozialraum (z.B. Erziehungsberatungsstellen, Jugendhilfeeinrichtungen) und Öffnung der Schule nach außen.“ (41).

Da für diese Arbeit die *Verankerung in den Klassen* relevant ist, wird sich im Folgenden nochmals mit diesem Punkt beschäftigt. Wustmann (2011) beschreibt als wesentliche

Forderung, dass alle Kinder früh und kontinuierlich intensive Möglichkeiten erhalten sollten, wichtige Haltungen und Ressourcen entwickeln zu können, die für die Bewältigung schwieriger Lebenssituationen förderlich sind (351). Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2022) sehen ebenfalls die frühzeitige und gezielte Unterstützung von ressourcen- und bewältigungsorientierten Kompetenzen als wesentlichen Gegenstand der Resilienzförderung (vgl. 13). Wustmann (2011) leitet für den pädagogischen Kontext zwei relevante Wege der Resilienzförderung ab. Zum einen sollen der Aufbau und die Stärkung von personalen Ressourcen fokussiert, aber auch soziale Ressourcen im Lebensumfeld des Kindes aufgebaut und gestärkt werden. Sie zählt „Selbstwirksamkeitserfahrungen, Problemlösen, Stärkung der kindlichen Eigenaktivität und persönlichen Verantwortungsübernahme, Stärkung von Interessenentwicklung, Zielorientierung und positive Selbsteinschätzung.“ (351) zu den personalen Ressourcen, die im pädagogischen Kontext gefördert werden können. Durch die „Aktivierung von mindestens einer zentralen, stabilen und verlässlichen Bezugsperson, die dem Kind Halt und Sicherheit gibt, die ihm Handlungsmöglichkeiten aufzeigt und seine Bedürfnisse wahrnimmt“ (351), können soziale Ressourcen gefördert werden. Somit ist neben der verlässlichen Bezugsperson, der Erwerb beziehungsweise Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen und die erfolgreiche Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, im schulischen Kontext wichtig (vgl. Wustmann, 2015, 20). Auch der Aktionsrat Bildung (2022) hält fest, dass die Resilienz in Bildungseinrichtungen, durch die Förderung individueller Fertigkeiten im konkreten Umgang mit Stressoren gestärkt werden kann. Sie sehen vor allem die Schulung von Problemlösungs- und Bewältigungskompetenzen als relevant und merken an, dass Resilienz gestärkt werden kann (vgl. 54), indem „[...] positive Emotionen, das Erleben eigener Stärken und des Gefühls von Sinnhaftigkeit [...]“ (Aktionsrat Bildung, 2022, 54).

Wenn über Resilienzförderung im schulischen Zusammenhang gesprochen wird, ist es wichtig, eine frühzeitige Förderung zu fokussieren, die altersspezifische Entwicklungsaufgaben und kritische Phasen berücksichtigt und sich an den Erkenntnissen der Risiko- und Schutzfaktorenforschung orientiert. Die Lehrperson agiert als verlässliche Vertrauens- und Bezugsperson und sollte Lernumgebungen so gestalten, dass stets die Förderung der Resilienzfaktoren möglich ist. Durch diese Gestaltung der Lernumgebung und Funktion als Lerncoach, hat sie eine wichtige Rolle für die Resilienzförderung im schulischen Zusammenhang (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 60; vgl. Göppel, 2011, 400; vgl. Roos & Grünke, 2011, 421). Wichtig ist, in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass die Resilienzförderung besonders effektiv und nachhaltig zu sein scheint, wenn sie „[...] kontinuierlich und verlässlich im Beziehungsumfeld des Kindes verankert wird, also im Alltag Erfahrungsräume schafft und selbstwirksames Handeln ermöglicht.“ (Wustmann, 2011, 357).

2.4 Resilienzförderung durch offenen Unterricht

In diesem Kapitel soll sich abschließend damit befassen werden, ob und wie durch offenen Unterricht die Resilienz der Grundschulkinder gefördert werden kann. Da jedoch bei der Literaturrecherche keine Literatur gefunden wurde, die die Resilienzförderung und den offenen Unterricht zusammenführt, werden die Erkenntnisse der Resilienzförderung dargestellt und mit den Erkenntnissen des offenen Unterrichts verglichen, um Parallelen und Unterschiede darzustellen. Dieses Kapitel führt somit die Resilienzförderung mit dem offenen Unterricht zusammen und soll die Zusammenhänge und eventuellen Gegensätze dieser beiden Konzepte ausdrücken.

Im pädagogischen Kontext der Resilienzförderung sind die Lehrperson als soziale Ressource und die Resilienzfaktoren als persönliche Ressource ausschlaggebend. Aus diesem Grund soll sich bei der Zusammenführung der Resilienzförderung und des offenen Unterrichts vor allem auf diese beiden Aspekte fokussiert werden (vgl. Wustmann, 2011, 351).

Durch die Resilienzförderung in der Grundschule werden vorbeugende Maßnahmen früh eingesetzt. Dies erzielt gute Wirkungen und kann langfristige Fehlentwicklungen abmildern oder sogar verhindern (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 60). Wustmann (2011) sieht den Aufbau und die Stärkung von personalen und sozialen Ressourcen als relevante Wege der Resilienzförderung im Bildungskontext an (vgl. 351). Bei der Förderung von personalen Ressourcen, stehen die Resilienzfaktoren im Mittelpunkt, die in Form von ressourcen- und bewältigungsorientierten Kompetenzen in den Unterrichtsalltag integriert, statt gesondert, in Form eines Projektes, gefördert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, 15-16; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 13). Für den Aufbau und die Stärkung der sozialen Ressource, ist die Lehrperson relevant. Durch diese Rolle, als stabile und verlässliche Vertrauens- und Bezugsperson, erfährt das Kind Halt und Sicherheit. Die Lehrperson nimmt die Bedürfnisse wahr und kann dem Kind Handlungsmöglichkeiten aufzeigen (vgl. Wustmann 2011, 351). Darüber hinaus nimmt sie eine wichtige Rolle für die Realisierung des Unterrichts ein und ist damit auch für die Realisierung der Resilienzförderung entscheidend. Die Lernumgebung sollte so gestaltet sein, dass in ihr stets die Resilienzfaktoren gefördert werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 60; vgl. Göppel, 2011, 400; vgl. Roos & Grünke, 2011, 421; vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, 89). Auch im offenen Unterricht nimmt die Lehrperson eine wichtige Rolle ein. Durch die veränderte Beziehungsstruktur agiert die Lehrperson als Lernbegleitung und Lerncoach, wodurch sie den individuellen Lernbedürfnissen offen begegnen kann (vgl. Peschel, 2019, 172-176). Neben der Lernberatung und -begleitung, benötigt die Lehrperson im offenen Unterricht menschliche Kompetenzen, die auch in der Resilienzförderung notwendig sind. Sie gewährt den Schüler:innen

Freiräume im Lernprozess, wodurch sie Kompetenzen, bezogen auf die Resilienzfaktoren, entwickeln können (vgl. Peschel, 2019, 23; vgl. Standop, 2022, 502-504; vgl. Wustmann, 2011, 351). Der Aktionsrat Bildung (2022) sieht die Förderung individueller Fertigkeiten, im konkreten Umgang mit Stressoren, als relevant an (vgl. 54). Laut Wustmann (2011) können im pädagogischen Kontext vor allem persönliche Ressourcen wie „[...] Selbstwirksamkeitserfahrungen, Problemlösen, Stärkung der kindlichen Eigenaktivität und persönlichen Verantwortungsübernahme, Stärkung von Interessenentwicklung, Zielorientierung und positive Selbsteinschätzung [...]“ (351) gestärkt werden. Diese persönlichen Ressourcen lassen sich auch bei den Autor:innen wiederfinden, die sich mit dem offenen Unterricht auseinandersetzen (vgl. Standop, 2022, 502-504; vgl. Munser-Kiefer, 2014, 366-368).

Im offenen Unterricht stehen Kompetenzen, bezogen auf die Emanzipation und Mündigkeit, an oberster Stelle. Durch den offenen Unterricht soll eine kontinuierliche Selbstständigkeitsentwicklung stattfinden, was in problemorientierten Unterrichtsarrangements umgesetzt werden soll. Durch diese selbstverantwortliche und selbstbestimmte Beschäftigung mit Problemstellungen können neue Kenntnisse und Fertigkeiten selbstorganisiert und eigenaktiv erworben und über diese flexibel verfügt werden. In einem sozialen Kontext können so Problemlösefähigkeiten und kognitive Strategien gefördert werden (vgl. Standop, 2022, 502-503). Durch die Erläuterungen lassen sich Parallelen zu den Resilienzfaktoren feststellen. Die *Problemlösefähigkeit* und die *adaptive Bewältigungskompetenz* sind zwei Resilienzfaktoren, die sich in der Umsetzung offenen Unterrichts wiederfinden. Hierfür ist die eigene Kenntnis über Ressourcen und effektive Strategien wichtig, um das festgelegte Ziel zu erreichen. Durch einen problemorientierten Unterricht können diese Kompetenzen gefördert werden (vgl. Standop, 2022, 502-503; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 52-57).

Wenn von Emanzipation und Mündigkeit gesprochen wird, gehen auch immer Kompetenzen der Erarbeitung, des Verstehens und die Fähigkeit zu Handeln einher. Offener Unterricht ist somit auch immer handlungsorientiert, sodass die Schüler:innen in einem authentischen Kontext aktiv und selbstreguliert lernen (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 68-70; vgl. Peschel, 2020, 28-29). Das Lernen im offenen Unterricht ist ein entdeckendes, problemlösendes und handlungsorientiertes Lernen (vgl. Jürgens, 2009, 45-46). Durch den Unterricht sollen die Schüler:innen zu verantwortlichem, selbstständigem und kompetentem Handeln angeregt werden (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 68-70; vgl. Peschel, 2020, 28-29). Die Schüler:innen steuern ihren aktiv-konstruierenden Lernprozess im offenen Unterricht selbst und sind somit für ihr Lernen und dessen Organisation verantwortlich. Hierbei können das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Autonomie erfahren werden (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 46-47; vgl. Munser-Kiefer, 2014, 365). Durch diese Selbstverantwortung und Selbstständigkeit für ihren Lernprozess, nehmen sich die

Schüler:innen mit ihren Emotionen und Gedanken selbst wahr (*Selbstwahrnehmung*) (vgl. Standop, 2022, 502-503; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 43-44). Sie treffen eigene Entscheidungen und agieren selbst- und mitbestimmend (vgl. Jürgens, 2009, 45-46). Durch diese Selbsterfahrung, können die Schüler:innen ihre eigenen Stärken wahrnehmen, was die *Selbstwirksamkeit* fördert (vgl. Aktionsrat Bildung, 2022, 54; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 46-48). Die Notwendigkeit der *Selbststeuerung und -regulation* in diesem Prozess wurde in den Ausführungen mehrfach erwähnt. Für dieses Autonomieerleben werden Selbstregulierungskompetenzen benötigt, durch die Emotionen und Spannungszustände reguliert werden können (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 19; vgl. Munser-Kiefer, 2014, 368; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 48-50). Innerhalb des offenen Unterrichts können die Schüler:innen *soziale Kompetenzen* erlernen, bei denen Kommunikation und Kooperation wichtig sind. Offener Unterricht kann dazu beitragen, dass sich die Schüler:innen zu sozial kompetenten Personen entwickeln (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 46-47; vgl. Munser-Kiefer, 2014, 368; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 50-52). Durch offenen Unterricht lernen die Schüler:innen sich selbst zu behaupten und Konflikte zu lösen, was wiederum mit den zuvor erläuterten Resilienzfaktoren zusammenhängt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 52; vgl. Standop, 2022, 502-503).

Die Resilienzförderung im Bildungskontext weist somit Parallelen zum offenen Unterricht auf. Durch offenen Unterricht kann die Resilienzförderung theoretisch in den Unterrichtsalltag integriert werden. Somit kann er eine Möglichkeit sein, Elemente der Resilienzförderung in den Unterrichtsalltag zu bringen. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass die Lehrperson bei der Qualität des offenen Unterrichts und damit auch bei der Qualität der Resilienzförderung einen großen Einfluss hat. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die alleinige Nutzung offener Unterrichtsformen eine ausreichende Resilienzförderung sicherstellt, da sie durch den anspruchsvollen offenen Unterricht ‚automatisch‘ nebenbei stattfindet. Durch die Gestaltung der Lernumgebung soll eine kontinuierliche Resilienzförderung möglich sein, was die Lehrpersonen stets fokussieren müssen. An dieser Stelle soll jedoch nochmals festgehalten werden, dass die Konzepte offener Unterricht und Resilienzförderung Parallelen aufweisen, die durch den empirischen Teil und den Einbezug der Lehrpersonen weiter erforscht werden sollen.

3 Empirischer Teil

3.1 Methodik

3.1.1 Forschungsdesign

Die empirische Untersuchung der Forschungsfrage wurde mit Hilfe der qualitativen Forschung umgesetzt. Die qualitative Forschung unterscheidet sich von der quantitativen dahingehend, dass die quantitative Forschung quantitative Daten, wie numerische Daten, heranzieht. Die qualitative Forschung kann verschiedene Daten wie beispielsweise Texte, Videos, Audioaufzeichnungen heranziehen. Die Daten, die somit bei der qualitativen Forschung herangezogen werden, sind vielfältiger (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 16). Die beiden Forschungen verfolgen zudem unterschiedliche Forschungsziele. Während die quantitative Forschung die Menge oder Anzahl und damit die „zählbare Menge“ (Kirchmair, 2022, 2) fokussiert, beschäftigt sich die qualitative Forschung mit der „Beschaffenheit des Untersuchungsgegenstandes“ (Kirchmair, 2022, 2). „[...] Wenn strukturierte Befragungsformen, große Stichproben und objektive Auszählungen oder statistische Auswertungsverfahren eingesetzt werden“ (Kirchmair, 2022, 2), dann wird die quantitative Forschung verwendet. Im Vergleich dazu verbindet man mit der qualitativen Forschung „[...] offene Fragen, kleine Stichproben und [eine] subjektive Auswertung“ (Kirchmair, 2022, 2-3).

Es wurde sich für die qualitative Forschung entschieden, da für die Beantwortung der Forschungsfrage die individuelle Perspektive der Lehrpersonen relevant ist. Da bei der Forschungsfrage *Wie schätzen Lehrpersonen der Grundschule den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung ein?*, die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen wichtig sind, bietet sich die qualitative Forschung an. Die Forschung soll die „Beschaffenheit einer Sache“ (Kirchmair, 2022, 3) thematisieren, um diese zu analysieren und hierbei Neues zu entdecken. Die qualitative Forschung bietet die Möglichkeit „Einzelfälle ausführlich [zu] untersuchen und interpretativ zu analysieren“ (Kirchmair, 2022, 3). Es wurde in dieser Forschung eine qualitative Methode verwendet, um Erkenntnisse eines qualitativen Sachverhalts zu generieren (vgl. Kirchmair, 2022, 3).

Der qualitativen Forschung liegen Prinzipien zugrunde, die sie charakterisieren. Es wurde sich für die drei Grundprinzipien *Offenheit*, *Prozesshaftigkeit* und *Kommunikation* nach Reinders (2005) entschieden. Da die qualitative Forschung einen explorativen Charakter aufweist, ist es wichtig während des Forschungsprozesses offen für neue Erkenntnisse zu bleiben, da unterschiedliche Deutungsmuster und Interpretationen der Fragen zu unterschiedlichen Antworten führen können (vgl. Reinders, 2005, 34-35).

Dabei ist es jedoch relevant, die konkrete Forschungsfrage nicht aus dem Auge zu verlieren und eine „Art bedingte Offenheit“ (Reinders, 2005, 36) zu ermöglichen. Indem durch Vorwissen eine vorherige Strukturierung und Eingrenzung „[...] eine konkrete, auf ein bestimmtes Phänomen hin zugeschnittene Fragestellung formuliert [...]“ wird, ist das Forschen nicht unstrukturiert und führt nicht zu einer „extensiven Sammlung von Informationen“ (Reinders, 2005, 36). Das Prinzip der Prozesshaftigkeit muss sowohl im Forschungsprozess als auch im Forschungsgegenstand beachtet werden. Es ist wichtig zu beachten, dass die Wirklichkeit in einem dynamischen Prozess sozial konstruiert wird. Da die forschende Person ebenfalls etwas zu diesem Prozess beiträgt, ist es wichtig, den Forschungsprozess immer wieder neu zu initiieren (vgl. Reinders, 2005, 38-40). Das Prinzip der Kommunikation besagt, dass die Kommunikation das Medium ist, mit dem die Daten und Informationen gewonnen werden. Durch das Erhebungsverfahren wird sich mit den Expert:innen und ihren Sichtweisen und Einstellungen auseinandergesetzt. Hierfür ist eine Kommunikationsbeziehung wichtig. Das verwendete Erhebungsverfahren soll hierbei dem alltäglichen Gespräch sehr nahekommen (*Form*), Kommunikationsregeln beinhalten (*Regeln*) und eine Inhaltsverständigung ermöglichen (*Inhalt*). Diese drei Kernelemente (Form, Regeln und Inhalte) bilden somit den Grundstein des Prinzips der Kommunikation (vgl. Reinders, 2005, 40-42).

Um die Qualität der Forschung sicherzustellen, werden die sechs allgemeingültigen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) herangezogen. Hierbei soll angemerkt werden, dass die drei Gütekriterien der quantitativen Forschung *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* nicht herangezogen werden. Aufgrund der besonderen Charakteristika, die qualitative Forschung aufweist, sind „[...] die klassischen Gütekriterien oft wenig tragfähig [...]“ (141). Die sechs übergreifenden Kriterien nach Mayring (2016) werden im Folgenden erläutert. Durch die *Verfahrensdokumentation* wird der Forschungsprozess für dritte Personen nachvollziehbar, weswegen es wichtig ist, das Vorgehen zu dokumentieren. Hierbei wird beispielsweise das Analyseinstrument, die Durchführung und die Auswertung der Datenerhebung beschrieben. In der qualitativen Forschung sind Interpretationen relevant, die jedoch argumentativ begründet werden müssen. Die *argumentative Interpretationsabsicherung* gewährt, dass die Deutungen sinnvoll theoriegeleitet und schlüssig sind. Hierbei sollen auch Alternativdeutungen bei einem Bruch gesucht und überprüft werden. In der qualitativen Forschung ist die *Regelgeleitetheit*, trotz Offenheit gegenüber dem Gegenstand wichtig, um nicht unsystematisch vorzugehen. Die Qualität der Forschung wird hierbei vor allem durch den schrittweisen und sequenziellen Vorgang sichergestellt. Die Analyse wird somit in einzelne Schritte zerlegt (vgl. 144-146), was nach Mayring (2016) „die Voraussetzung für ein systematisches Vorgehen schafft“ (146). Eine *Nähe zum Gegenstand* kann hergestellt werden, indem an die Alltagswelt der Beforschten angeknüpft wird. Durch die *kommunikative Validierung* kann die

Gültigkeit der Ergebnisse überprüft werden, indem diese den Beforschten vorgelegt werden. Hierbei merkt Mayring (2016) jedoch an, dass dies nicht das ausschließliche Kriterium sein darf, „[...] denn sonst müsste die Analyse immer bei den subjektiven Bedeutungsstrukturen der Betroffenen stehen bleiben.“ (147). Durch das Verbinden mehrerer Analysegänge kann die Qualität der Forschung vergrößert und die *Triangulation* sichergestellt werden. Hierbei wird versucht, unterschiedliche Lösungswege für die Fragestellung zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen. Mayring (2016) schlägt vor, dass ein Vergleich qualitativer und quantitativer Forschung sinnvoll wäre (vgl. 147-148).

3.1.2 Datenerhebung

Bei der Suche nach einem passenden Erhebungsverfahren, wurde sich für das qualitative Interview entschieden. Im Vergleich zu Befragungen in schriftlicher Form haben qualitative Interviews den Vorteil, dass die Befragten ihre subjektive Sichtweise während des Gesprächs erklären können. Sie können ihre Perspektive durch die Verwendung von Interviews verbal statt schriftlich darlegen (vgl. Helfferich, 2011, 22). Die interviewende Person hat zudem die Möglichkeit während des Interviews Nachfragen zu stellen und spezifische Aspekte gezielt zu erfragen (vgl. Stadler Elmer, 2023, 179). Diese Gründe führten dazu, dass in dieser Forschung qualitative Interviews durchgeführt werden. Da für die Beantwortung der Forschungsfrage Lehrpersonen interviewt werden sollen, die offene Unterrichtskonzepte verwenden, werden Expert:innen in einem problemzentrierten Interview befragt. Durch diese Art der Interviews können subjektive Wahrnehmungen möglichst unvoreingenommen erfasst werden. Für diese Durchführung der Interviews wurde ein Interviewleitfaden erstellt, der in Kapitel 3.1.2.1 erläutert wird. Allgemein soll diese Art der Interviews durch Impulse zum freien Erzählen anregen, wodurch die Expert:innen ihre individuelle Perspektive darstellen können. Hierbei stellt das problemzentrierte Interview mit Hilfe eines Interviewleitfadens eine offene, semistrukturierte Befragungsmethode dar (vgl. Kirchmair, 2022 ,62-63).

3.1.2.1 Der Interviewleitfaden

Zur Durchführung der Interviews wurde ein Interviewleitfaden (siehe Anhang 2) erstellt. Dieser besteht aus konkreten Fragen, die in Kategorien unterteilt wurden. Um die Fragen des Interviewleitfadens zu generieren, wurde die Literatur einbezogen. Die für die einzelnen Kategorien hinzugezogenen theoretischen Kapitel, werden durch „(Bezug zu

1.1.1)“ kenntlich gemacht. Durch den Interviewleitfaden sollen zentrale Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage gesammelt werden. Die Reihenfolge, in der die Fragen des Interviewleitfadens angeordnet sind, sollen bei der Durchführung helfen. Die Reihenfolge muss jedoch nicht eingehalten werden, sondern kann an die jeweiligen Interviewpartner:innen angepasst werden.

Der erstellte Interviewleitfaden besteht aus einem Kurzfragebogen und einer Datenschutzvereinbarung, einer kurzen Erklärung zum Ablauf des Interviews, zwei Einstiegsfragen, Sondierungsfragen zu vier Kategorien, zwei Fragen zum Ausklang und einem Dank für die Zeit. Um die Interviews anschließend auszuwerten, wird der Ton aufgezeichnet. Der Kurzfragebogen, die mündliche Datenschutzvereinbarung und der Dank für die Zeit wurden aufgezeichnet, jedoch nicht transkribiert. Der Kurzfragebogen besteht aus geschlossenen Fragen und dient der Erfassung von Daten zur Lehrperson, wie beispielsweise der Dauer der Tätigkeit im Lehrberuf und wird in einer anderen Form ausgewertet. Während der ersten Interviews wurden die essenziellen Fragen festgestellt und der Leitfaden somit nochmals angepasst.

Die Einstiegsfragen dienen dem thematischen Einstieg in beide Themen, wodurch ein erster Einblick in die Gedanken und Sichtweisen möglich wird. Da über den offenen Unterricht keine einheitliche Definition existiert, ist diese Frage zur Einordnung wichtig, um zu erfassen, was die Interviewpartner:innen unter offenem Unterricht verstehen (Bezug zu 2.1.2). Die andere Einstiegsfrage soll in das Thema Resilienz und Resilienzförderung einführen. Die ursprüngliche Frage *„Was ist das Erste, was Ihnen zum Thema Resilienz(-förderung) in der Grundschule einfällt?“*, wurde nach zwei Interviews durch die Frage *„Wie würden Sie einen resilienten Menschen beschreiben?“* ersetzt. Dieser Wechsel erfolgte aufgrund der Komplexität der vorherigen Frage, die die Interviewpartner:innen zu Beginn überforderte oder verunsicherte. Die neue Frage war für den Einstieg besser geeignet, da sie die Möglichkeit bot, konkret eine Person zu beschreiben, anstatt allgemein über das Thema Resilienz zu sprechen. Dennoch führt die Frage zu ähnlichen Inhalten. Die Frage ist somit konkreter, lässt jedoch trotzdem die Möglichkeit, die subjektive Sichtweise zu erzählen (Bezug zu 2.2.1 & 2.2.2).

Da alle Interviewpartner:innen als Lehrpersonen an Grundschulen tätig sind und offene Unterrichtskonzepte verwenden, wird mit Sondierungsfragen zum (offenen) Unterricht begonnen. Dies dient dem leichteren Gesprächseinstieg, da alle Interviewpartner:innen vermutlich in diesem Bereich eine größere Expertise aufweisen, als im Bereich der Resilienz(-förderung). In dieser Kategorie können die Lehrpersonen etwas zu ihrer Planung von (offenem) Unterricht erzählen und berichten, wie offener Unterricht an ihrer Grundschule umgesetzt wird. Zudem können sie erläutern, welche offenen Unterrichtskonzepte in ihrem Unterricht vorzufindenden sind und welche Vor- und Nachteile sie hierbei sehen. Zusätzlich können sie Zweifel nennen, die sie bezüglich der offenen

Unterrichtskonzepte hatten oder haben. Durch diese Kategorie werden somit allgemeine Fragen zum (offenen) Unterricht gestellt, um generell etwas zu den Rahmenbedingungen und Sichtweisen der Lehrpersonen zu erfahren. Durch die Frage *„Was probieren Sie bei der Planung von Unterricht (fast) immer zu berücksichtigen?“*, erhalten die Lehrpersonen beispielsweise den Gesprächsanlass, die Elemente zu erwähnen, die ihnen im Unterricht wichtig erscheinen. Die Frage ist so offen gestellt, dass sie sowohl einzelne konkrete Elemente als auch bestimmte Kompetenzen nennen können. Durch diese Frage erhält die Interviewerin einen Einblick in die Einsichten der Lehrpersonen (Bezug zu 2.1.1, 2.1.3, 2.1.4 & 2.1.7).

In einer weiteren Kategorie werden Fragen zur konkreten Umsetzung des offenen Unterrichts gestellt. Durch die Fragen sollen Gesprächsanlässe entstehen, bei denen die Lehrpersonen erzählen können, wie ein Schultag beziehungsweise eine offene Unterrichtsstunde bei ihnen abläuft, wie ihre Rolle währenddessen aussieht, wie sie ihre Schüler:innen erleben, welche Aussagen sie bezüglich der Motivation treffen können, aber auch welche Kompetenzen sie durch den offenen Unterricht anstreben. Durch die Frage *„Wie läuft eine offene Unterrichtsstunde / ein Schultag bei Ihnen ab?“* können die Lehrpersonen ihre Sichtweisen und die Realisierung erläutern, aber auch ihre angestrebten Ziele darstellen (Bezug zu 2.1.3.4, 2.1.5 & 2.1.6).

Anschließend folgen Fragen zur Resilienz, die an die Einstiegsfrage anknüpfen sollen. Die Lehrpersonen sollen zum einen ihr Verständnis vom Resilienzkonzept in Worte fassen, aber auch beobachtbare Belastungsfaktoren der Schüler:innen nennen. Im Verlauf folgt ebenfalls eine Frage zu Resilienzfaktoren, die der Resilienz zugeordnet werden kann, jedoch thematisch in der Resilienzförderung verortet wird. Eine Frage dieser Kategorie ist beispielsweise *„Was verstehen Sie unter Resilienz?“* (Bezug zu 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3).

Die folgenden Fragen fokussieren anschließend die Resilienzförderung. Hierbei können die Lehrpersonen Momente der Resilienzförderung im Schulalltag nennen und die Schule in die Aufgabe der Resilienzförderung einordnen. Zudem soll eine Darstellung der sechs Resilienzfaktoren einen Gesprächsanlass eröffnen, in dem die Lehrpersonen den Erwerb dieser Resilienzfaktoren einschätzen. Zum Beispiel sollen die Lehrpersonen durch die Frage *„Wie schätzen Sie den Erwerb solcher Kompetenzen im Schulalltag beziehungsweise im offenen Unterricht ein?“* den Gesprächsanlass erhalten, sich konkret Gedanken zu den Resilienzfaktoren zu machen und diese bezüglich ihres offenen Unterrichts einzuordnen (Bezug zu 2.2.3, 2.3.2 & 2.3.3).

Die letzte inhaltliche Frage soll die Möglichkeit geben, einen konkreten Ratschlag an Lehrpersonen bezüglich offener Unterrichtskonzepte zu erteilen. Durch diese Frage können die Lehrpersonen Tipps und Ratschläge erläutern, die sie hilfreich finden. Diese

Frage ermöglicht einen abschließenden Einblick in die Gedanken der Lehrpersonen (Bezug zu 2.1).

Abschließend erhielten die Lehrpersonen nochmals die Gelegenheit, letzte Worte zu den Themen offener Unterricht und Resilienzförderung loszuwerden, um für sie wichtige Elemente zu erwähnen, die eventuell während des Interviews weniger berücksichtigt wurden.

Im Ausklang soll ebenfalls noch gefragt werden, was die Interviewende in den anschließenden Interviews besonders erfragen soll. Da dies jedoch für die inhaltliche Auswertung der Interviews keine Relevanz hat, wurde dieser Ausschnitt nicht transkribiert.

3.1.2.2 Die Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden im Oktober und November 2023 geführt. Hierfür wurde die Stichprobe vor Beginn der Datenerhebung festgelegt. Die Stichprobe umfasste fünf Lehrpersonen der Grundschule. Drei der Lehrpersonen unterrichten an Grundschulen in Baden-Württemberg, eine Lehrperson unterrichtet in Rheinland-Pfalz und die letzte Lehrperson unterrichtet in Hessen. Im Vergleich zur quantitativen Forschung wird für die qualitative Forschung nur eine kleine Stichprobe herangezogen, da die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse intensiv ist (vgl. Helfferich, 2011, 175).

Die Kontaktaufnahme erfolgte schriftlich per E-Mail oder WhatsApp. Es wurden Grundschulen angeschrieben, worüber zwei Interviewpartner:innen gefunden wurden und Lehrpersonen des direkten Umfelds angeschrieben, worüber drei Interviewpartner:innen gefunden wurden. Im Fokus dieser Arbeit lag der Beitrag der offenen Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung. Aus diesem Grund wurden Lehrpersonen gesucht, die in ihrem Unterricht offene Unterrichtskonzepte verwenden. Dieses Auswahlkriterium war somit essenziell, da die Lehrpersonen über Expertenwissen bezüglich des offenen Unterrichts verfügen und aufgrund ihrer Erfahrungen wertvolle Einblicke bieten können. Somit wurden über die Kontaktaufnahme fünf Lehrpersonen gefunden, die sich für ein Interview bereitklärten. Alle Lehrpersonen arbeiten an unterschiedlichen Grundschulen, weswegen Einblicke in verschiedene Umsetzungen und Interpretationen des offenen Unterrichts möglich wurden.

Die Anonymität der Lehrpersonen zu bewahren ist essenziell. Aus diesem Grund wurden ihre Namen durch die entsprechenden Kürzel „B1“, „B2“, „B3“, „B4“ und „B5“ ersetzt. Das „B“ steht für befragte Person und findet sich in den Transkripten wieder. Zudem fand eine Aufklärung bezüglich des Themas und der Ziele der Forschung statt. Die Lehrpersonen willigten sowohl schriftlich als auch mündlich der Tonaufzeichnung des Interviews ein. Die Vorlage der schriftlichen Einverständniserklärung ist im Anhang 1 beigefügt.

Die fünf Interviews wurden in einem persönlichen Treffen durchgeführt. Hierfür trafen sich die Interviewende und die Interviewpartner:innen an den jeweiligen Grundschulen. Die Interviews fanden im Klassenzimmer, in Lernräumen oder in ruhigen Besprechungsräumen statt, in denen jeweils eine ruhige Gesprächsatmosphäre herrschte. Nachdem die Lehrpersonen ihr Einverständnis gaben, wurden die Interviews als Tonaufnahme aufgezeichnet. Zu Anfang erhielten die Lehrpersonen in Form eines Kurzfragebogens Fragen gestellt, die in der folgenden Tabelle dargestellt werden:

	B1	B2	B3	B4	B5
Alter	37 Jahre	44 Jahre	46 Jahre	51 Jahre	59 Jahre
Geschlecht	Männlich	Weiblich	Weiblich	Männlich	Männlich
Im Lehrberuf tätig seit	7,5 Jahre	10 Jahre	16 Jahre	24 Jahre	32 Jahre
Aktuelle Klassenstufe	3. Klasse	1.-4. Klasse	1.-3. Klasse	4. Klasse	1.-4. Klasse
Klassenstufen, in denen offene Unterrichtskonzepte eingesetzt werden	Nach Möglichkeit in jeder Klassenstufe	1.-4. Klasse	1.-4. Klasse	In jeder Klasse	1.-4. Klasse

Abbildung 4: Tabellarische Zusammenfassung der Kurzfragebögen der Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Anschließend wurden den Lehrpersonen die Einstiegsfragen, Sondierungsfragen und Fragen zum Ausklang gestellt. Die Interviewpartner:innen gingen auf die erzählgenerierenden Fragen unterschiedlich ein und erzählten insgesamt offen von ihren jeweiligen Erfahrungen und Sichtweisen. Während der Durchführung wurde auf die Prinzipien der qualitativen Forschung geachtet. Die Interviewende war während des Forschungsprozesses offen für eine Vielzahl an Antworten (vgl. Reinders, 2005, 34-35). Dabei war es jedoch wichtig, die konkrete Forschungsfrage nicht aus dem Auge zu verlieren, und eine „Art bedingte Offenheit“ (Reinders, 2005, 36) sicherzustellen. Die Fragen ermöglichten eine gewisse Vorstrukturierung, waren jedoch offen gestellt, wodurch die Interviewpartner:innen, im Rahmen der Themen, aufgrund ihre Deutungsmuster und Interpretationen der Fragen, antworten konnten (Prinzip der Offenheit). Während der Interviews wurde der Forschungsprozess immer wieder neu initiiert, da beispielsweise die Fragen modifiziert und präzisiert wurden. Zudem wurde während der Interviews berücksichtigt, dass die Antworten der Interviewpartner:innen Ausschnitte ihrer individuellen Wahrnehmung der sozialen Realität sind und die Interviewerin nicht als externe Beobachterin agiert (Prinzip der Prozesshaftigkeit) (vgl. Reinders, 2005, 34-40). Während der Interviews wurde ebenfalls das Prinzip der Kommunikation beachtet, indem eine Gesprächsatmosphäre herrschte, bei der probiert wurde dem alltäglichen Gespräch nahe zu kommen. Zudem wurden die Regeln der Gesprächsführung eingehalten, indem den

Interviewpartner:innen beispielsweise genug Zeit zur Beantwortung gelassen wurde und Rückfragen möglich waren. Somit konnte sich auch über den Inhalt verständigt und ausgetauscht werden (vgl. Reinders, 2005, 40-42).

Nach den Interviews wurden im Postskriptum Rahmenbedingungen und relevante Informationen für die Interviewerin festgehalten, die jedoch für die Auswertung des Inhalts nicht relevant sind.

3.1.3 Datenaufbereitung

Nach der Durchführung der Interviews wurden die Tonaufzeichnungen transkribiert, so dass die mündlichen Informationen verschriftlicht wurden. Die Audiodateien der fünf Interviews wurden auf dem beigefügten USB-Stick gespeichert. Die Transkripte bilden die Grundlage für die Auswertung der generierten Daten. Da die inhaltlichen Aussagen für die Auswertung der Daten wichtig sind, wurde sich für die Regeln der einfachen Transkription entschieden. Hierbei wird der Inhalt leichter zugänglich gemacht, indem die Lesbarkeit durch die Glättung der Sprache erhöht wird.

In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) wurden folgende Transkriptionsregeln zur Verschriftlichung herangezogen (200-201):

1. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Sprechbeitrag transkribiert.
2. Die Absätze der sprechenden Person werden durch eindeutige Kürzel eingeleitet. Die Interviewerin wird durch „I:“ und die befragte Person durch „B:“ gekennzeichnet. Zur Unterscheidung der jeweiligen Interviewpartner:innen wird das Kürzel „B:“ durch eine Nummer ergänzt („B1:“, „B2:“, „B3:“, „B4:“, „B5:“).
3. Es wird wörtlich transkribiert. Dialekte werden möglichst genau ins Hochdeutsche übersetzt.
4. Die Sprache wird leicht geglättet und an das Schriftdeutsch angenähert.
5. Deutlich längere Pausen (ab drei Sekunden) werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte „(...)“ markiert.
6. Zustimmung beziehungsweise bestätigende Lautäußerungen werden nicht mittranskribiert.
7. Fülllaute werden nur transkribiert, wenn ihnen eine inhaltliche Bedeutung zugemessen wird.
8. Wortdopplungen werden nicht transkribiert und Wort- und Satzabbrüche werden durch „/“ gekennzeichnet.
9. Unverständliche Wörter und Passagen werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht.

Die Interviews wurden mit Hilfe des Transkriptionsprogramms „Trint“ verschriftlicht. Das Programm nahm eine erste Transkription vor, die im Anschluss durch Funktionen, wie

das Zurückspulen an eine bestimmte Stelle oder das Verlangsamen des Sprechtempos, manuell korrigiert werden konnten. In diesem zweiten Schritt konnten die Transkriptionsregeln angewandt werden. Hierbei war das oberste Ziel die Lesbarkeit zu erhöhen während gleichzeitig die Informationen unverändert bleiben sollten. Zudem wurden sensible Daten anonymisiert und durch geschweifte Klammern, wie beispielsweise „{Name}“ oder „{Ortsangabe}“, gekennzeichnet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 202-205). Die vollständigen Transkripte sind in Anhang 3 zu finden.

Mit Hilfe der Transkripte konnten die generierten mündlichen Daten im nächsten Schritt ausgewertet werden.

3.1.4 Datenauswertung

Um die Daten auszuwerten, wurde sich für die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) entschieden.

Die qualitative Inhaltsanalyse kann aufgrund verschiedener Ausrichtungen unterschiedlich angewandt werden. Es wurde sich für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse entschieden, bei der bestimmte Themen oder Inhalte aus den Transkripten herausgefiltert und zusammengefasst werden (vgl. Mayring, 2015, 103). Die gesamte Datenauswertung wurde mit Hilfe des Programms „MAXQDA“ unterstützt.

Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse kann durch folgendes Schaubild beschrieben werden:

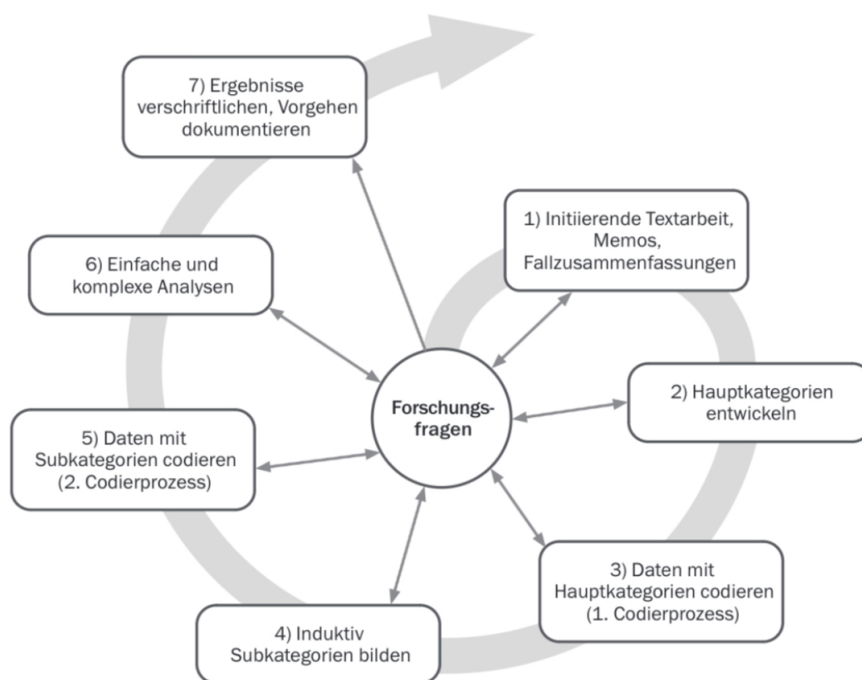


Abbildung 5: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, 132)

In der *ersten Phase* wurden beim Lesen der transkribierten Interviews wichtige Textstellen und Aussagen der Lehrpersonen markiert (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 132-133). In der *zweiten Phase* wurden Hauptkategorien gebildet. Aus der Forschungsfrage wurden in einem deduktiven Vorgehen bereits Hauptkategorien gebildet, die im Interviewleitfaden eingebaut wurden und bei der Datenanalyse eine Orientierung darstellen (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 133-134). Es gibt verschiedene Kategorienarten, die je nach Forschungsdesign und Forschungsfrage eingesetzt werden können. Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden thematische Kategorien gebildet. Hierbei wurden bestimmte Textstellen innerhalb eines Interviews markiert und bezeichnet, die Informationen zu den inhaltlichen Kategorien beinhalteten (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 56). In einem induktiven Verfahren wurden diese Kategorien beim Überarbeiten der Transkripte angepasst und erweitert. Es wurde somit in einer Mischform deduktiv und induktiv vorgegangen, da vorherige Hauptkategorien angepasst oder erweitert wurden. Beim Überarbeiten wurden die vier Hauptkategorien *1. Wichtige didaktisch-methodische Prinzipien des Unterrichts*, *2. Offener Unterricht und die Umsetzung*, *3. Resilienz und Resilienzförderung* und *4. Forderungen, Wünsche und Herausforderungen der Lehrpersonen bezüglich Veränderungen* gefunden (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 102-103).

In der *dritten Phase* fand der erste Codierprozess statt, bei dem die Textabschnitte den Kategorien zugewiesen wurden. Nicht jede Textstelle konnte eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden, weswegen eine Textstelle zu mehreren Kategorien passen kann. Beim Kodieren von Textstellen ist es jedoch wichtig darauf zu achten, dass die Textstellen plausibel sind und allein stehen können (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 134).

In der *vierten und fünften Phase* wurden die Hauptkategorien durch Subkategorien induktiv ausdifferenziert und anschließend auf die Transkripte angewandt, sodass die Daten mit den Subkategorien im zweiten Codierprozess codiert werden konnten. Beim Analysieren der Transkripte wurden folgende Subkategorien gebildet, die in einem hierarchischen Kategoriensystem dargestellt werden (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 138-143):

Hauptkategorie		Subkategorie	
1	Wichtige didaktisch-methodische Prinzipien des Unterrichts	1.1	Individuelle Bedürfnisse und Interesse
		1.2	Material- und Methodenvielfalt
		1.3	Selbstorganisation
		1.4	Selbsteinschätzung
2	Offener Unterricht und die Umsetzung	2.1	Dimensionen offenen Unterrichts
		2.2	Rahmenbedingungen und Ablauf
		2.3	Rolle der Lehrperson
		2.4	Motivation der Schüler:innen
		2.5	Angestrebte Kompetenzen
		2.6	Vor- und Nachteile offener Unterrichtskonzepte
		2.7	Rat an Lehrpersonen
3	Resilienz und Resilienzförderung	3.1	Verständnis über den Resilienzbegriff
		3.2	Belastungsfaktoren der Schüler:innen
		3.3	Resilienzfaktoren – Kompetenzen im Unterricht
		3.4	Momente der Resilienzförderung im Schulalltag
		3.5	Resilienzförderung als Aufgabe der Schule
4	Forderungen, Wünsche und Herausforderungen der Lehrpersonen bezüglich Veränderungen	4.1	Veränderungen im Schulsystem
		4.2	Veränderungen innerhalb der Schule

Abbildung 6: Tabellarische Übersicht der Hauptkategorien und Subkategorien (eigene Darstellung)

In der *sechsten Phase* fanden einfache und komplexe Analysen statt. Im Fokus standen hierbei die Textstellen, die den Haupt- und Subkategorien zugeordnet und in Form einer kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien analysiert wurden. Hierfür wurde ein Kodierleitfaden entwickelt, der in Anhang 4 zu finden ist (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 147-154).

Anschließend wurde die Datenauswertung in Kapitel 3.2 verschriftlicht, was die *siebte Phase* darstellt (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, 154-156).

Die Ergebnisse der Forschung werden anschließend in Kapitel 3.3 interpretiert und diskutiert. Dieses Kapitel wird mit Hilfe der vier folgenden Unterfragen strukturiert:

- *Welche Ziele verfolgen die Lehrpersonen beim Verwenden offener Unterrichtskonzepte?*
- *Was bedeutet offener Unterricht für die Lehrpersonen?*
- *Warum und wie setzen sie offenen Unterricht konkret um?*
- *Was verstehen die Lehrpersonen unter Resilienz? Welche Möglichkeiten der Resilienzförderung bestehen an einer Grundschule?*

Die Ergebnisse dieser vier Unterfragen werden anschließend auf die Forschungsfrage bezogen und unter Einbezug der Literatur interpretiert und diskutiert.

3.2 Darstellung der Forschungsergebnisse

Wie in Kapitel 3.1.4 beschrieben, wurde zur Systematisierung das Programm „MAXQDA“ verwendet. In diesem können die jeweiligen Textstellen den Kategorien und Subkategorien zugeordnet werden, wodurch das Datenmaterial strukturiert vorliegt. Zudem werden die Ergebnisse des Analyseprozesses in diesem Kapitel kategorisch zusammengefasst und in geeigneter Weise dargestellt. Dabei sollen die Textstellen der jeweiligen Interviews die Subkategorien der Hauptkategorien konkretisieren. Die Forschungsfrage wurde bei der Bestimmung der Hauptkategorien (im Folgenden mit „HK“ abgekürzt) und Subkategorien (im Folgenden mit „SK“ abgekürzt) berücksichtigt. Bei der Darstellung wird sich am Kategoriensystem (siehe Abbildung 5) orientiert. Zur besseren Lesbarkeit werden die Klammern weggelassen, die in den Transkripten längere Pausen markieren.

1. HK: Wichtige didaktisch-methodische Prinzipien des Unterrichts

Bei der Planung und Gestaltung von Unterricht, können Lehrpersonen unterschiedliche Ziele verfolgen. Diese überlegten Ziele beeinflussen dann die konkrete Gestaltung des Unterrichts, weshalb es für die Beantwortung der Forschungsfrage von Interesse ist, die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen zu erfragen, die sie bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts beeinflussen und für relevant erachten. Anhand der induktiv festgelegten Subkategorien sollen diese zentralen Elemente und Ziele konkretisiert werden, die die Lehrpersonen an verschiedenen Stellen im Interview erläutert haben.

1.1. SK: Individuelle Bedürfnisse und Interesse

Die befragten Lehrpersonen beschrieben an unterschiedlicher Stelle, dass individuelle Bedürfnisse oder Interesse wichtig sind. Die unterschiedlichen Aussagen werden im Folgenden dargestellt.

Eine Lehrperson (B1) erwähnte konkret, dass er bei der Planung von Unterricht berücksichtigt „allgemein auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft einzugehen“ (Z. 49-50), da diese sehr heterogen sei (vgl. Z. 50).

B2 erwähnte in einer anderen Frage, dass durch den offenen Unterricht Interessen berücksichtigt werden können und so die Möglichkeit entsteht, „die gleichen Lerninhalte [...] zu erreichen, aber jeder beschäftigt sich mit etwas anderem“ (Z. 86-87). Dadurch können sich die Schüler:innen überlegen, was sie besonders interessiert und sich damit beschäftigen (vgl. Z. 53). Hierbei hat sie einen Plan, durch welchen sie weiß, was die Kinder benötigen und richtet sich danach (vgl. Z. 64-65).

Durch offenen Unterricht können die Schüler:innen „in unterschiedlicher Zeit arbeiten“ (B3, Z. 17), obwohl sie beispielsweise zur gleichen Zeit eingeschult wurden. Hierbei können sie „in ihrem eigenen Lerntempo voranschreiten“ (B3, Z. 20). Diese Lehrperson (B3)

empfindet es ebenfalls als wichtig, dass „die Interessen des Kindes eine Rolle spielen“ (Z.13). Sie führte in einer anderen Frage auf, dass sich die Schüler:innen durch das interessengeleitete Arbeiten teilweise häufiger und länger mit Themen beschäftigen können, die sie interessieren (vgl. Z. 133-135).

Auch B5 erwähnte, dass die Kinder im offenen Unterricht in ihrem Tempo arbeiten können (vgl. Z. 45) und sie „nicht alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen müssen“ (Z. 58-59). Dadurch haben die Lehrpersonen „auch die Voraussetzungen der Kinder im Blick“ (Z. 59-60) und können diese berücksichtigen (vgl. Z. 60).

Eine andere Lehrperson (B4) beschrieb die Ziele bei der Planung folgendermaßen: „Ich versuche jedes Kind am Ende dahin zu bringen, wo es am Ende auch landen soll. Das versuche ich bei der Planung zu berücksichtigen und gehe dann mehrere Schülertypen durch. Wenn ich die Klasse richtig gut kenne, auch einzelne Kinder und überlege mir für die genau: ‚Wie kommen sie da hin?‘“ (Z. 21-24).

1.2. SK: Material- und Methodenvielfalt

Alle Lehrpersonen trafen Aussagen zur Material- und/oder Methodenvielfalt, die sie im offenen Unterricht für wichtig erachten.

Bezüglich der Material- und Methodenvielfalt erwähnte eine Lehrperson (B1), dass er den Schüler:innen einen Materialpool zur Verfügung stellt, an dem sich die Schüler:innen bedienen. Hierbei ist ihm wichtig, dass dieser Materialpool nicht nur aus Arbeitsblättern und dem Arbeitsheft besteht (vgl. Z. 93-94). Neben klassischen Lehrwerken und Arbeitsblättern können die Kinder beispielsweise bei Stationsarbeiten auch „Sachen mit Folienstiften“ oder „am Computer mal eine Station“ bearbeiten (Z. 98-100). Zudem sagte er, dass er gerne mit Karteien arbeitet und das ganze durch Recherchearbeiten mit Internetarbeiten und Kontaktaufnahmen zu fremden Unternehmen öffnet (vgl. Z. 55-59).

Auch B5 erwähnte, dass den Kindern „Materialien zur Verfügung gestellt“ (Z. 51-52) werden, an denen sich die Kinder frei bedienen können. Hierfür steht ihnen ein „Übeplan“ (Z. 52) zur Verfügung, auf dem die Angebote aufgeschrieben sind (vgl. Z. 52-53).

Eine andere Lehrperson (B3) sagte, dass sie Arbeitsmaterial vorbereitet und dafür sorgt, „dass die Lernumgebung so ist, dass die Kinder die Arbeitsmaterialien finden“ (Z. 50-51). Die Schüler:innen haben zudem einen Lernplan, auf dem Materialien festgehalten werden (vgl. Z. 56-57), „an denen sie im Moment gerade arbeiten sollen“ (Z. 57-58). Des Weiteren achtet sie bei der Vorbereitung der Arbeitsmaterialien auf die Handlungsorientierung, da sie „mit dem Alter arbeite, welche noch handlungsorientierte Arbeitsmaterialien brauchen“ (Z. 52-53). Sie kann zudem durch den offenen Unterricht „mehr unterschiedliche Materialien einsetzen“ (Z. 136), da häufig Materialien nicht in zwanzigfacher Ausführung vorhanden ist (vgl. Z. 137). Sie sagte, dass „man eine Wahl haben sollte, auch wenn die innerhalb eines Plans“ ist, die an den Interessen des Kindes orientiert ist (vgl. Z. 13-14).

B5 erwähnte, dass den Kindern während der offenen Unterrichtsstunden Materialien zur Verfügung gestellt werden und sie aus diesem Angebot frei wählen können (vgl. Z. 52-53).

Indem B4 eine Ausgangsfrage „in den Raum“ (Z. 39) wirft und den Kindern Möglichkeiten gibt, „selbst daran zu forschen“ (Z. 40) stellt er den Kindern verschiedene Methoden zur Verfügung, um zum Ziel zu kommen (vgl. Z. 39-40).

B2 sagte, dass die Lehrpersonen an ihrer Schule nur Darbietungen planen, bei der sie eine Erzählung planen und darbieten. Anschließend können sich die Schüler:innen mit einem Thema zu dieser Erzählung beschäftigen, welches sie interessiert. Hierzu nannte sie als Beispiel eine Erzählung von der Entstehung der Erde (vgl. Z. 44-49). „Und daraus folgt, dass es die Möglichkeit gibt, an Experimenten teilzunehmen. Vulkanausbruch hatten wir, wir haben ‚Was ist Magnetismus?‘ und so und die Kinder können sich aber mit den Experimenten beschäftigen und dem Thema, müssen es aber nicht oder können sich etwas anderes raussuchen. Also ‚Was interessiert mich denn so besonders?‘ [...] ‚Interessiert mich Plattentektonik?‘ oder die sagen dann: ‚Okay wie ist das dann alles so gewesen, als alles so grau war? Wie kann man sich das vorstellen mit der Asche?‘ Und dann versuchen die da irgendwie nachzuforschen.“ (Z. 50-56). Also haben die Schüler:innen „die gleichen Lerninhalte [...] zu erreichen, aber jeder beschäftigt sich mit etwas anderem.“ (Z. 86-87).

1.3. SK: Selbstorganisation

Drei Lehrpersonen (B2, B3, B5) erwähnten die Notwendigkeit der Selbstorganisation im Interview deutlich, weshalb diese Aussagen folgend dargestellt werden.

B5 findet es wichtig, „dass die Kinder eine Orientierung bekommen, in welchem Lernbereich wir uns befinden oder eben welche Materialien dazugehören, welche Aufgaben dazugehören, welche Möglichkeiten sie haben, mitzugestalten, dabei -in Reihenfolge oder in Zeit“ (Z. 27-30).

B3 sprach darüber, dass es Schüler:innen gibt, die „manchmal ein bisschen planlos reinkommen oder die sich eher schwerer tun, an einer Sache irgendwie dranzubleiben.“ (Z. 77-78). Diesen Kindern hilft sie dann, indem sie durch eine gemeinsame Vereinbarung eine Strukturierungshilfe anbietet, damit das Kind „das Ziel nicht aus den Augen verliert“ (Z. 83-84).

Eine Lehrperson (B2) sprach konkret die Selbstorganisation der Schüler:innen an. Sie sagte, dass „sehr viel Selbstorganisation“ dazugehört, „die im ersten Schuljahr erlernt werden muss, damit die Kinder das auch hier wirklich nutzen können.“ (Z. 93-95).

1.4. SK: Selbsteinschätzung

Manche Lehrpersonen erwähnten die Selbstorganisation nicht direkt, finden es jedoch wichtig, durch den Unterricht die Selbsteinschätzung zu fördern, was jedoch, bezogen auf die Selbstorganisation, eine wichtige Kompetenz darstellt.

Eine Lehrperson (B1) sagte beispielweise, dass es ihm „schon im Allgemeinen [...] ein Ziel [ist], dass die Kinder [...] lernen, sich selbst einzuschätzen, ein Stück weit und eben selbst wissen, was sie sich zutrauen können, dass sie sich weder maßlos überschätzen noch unterschätzen.“ (Z. 52-55). Hierbei versucht er den Kindern ein Verständnis darüber zu vermitteln, wie sie sich und ihr aktuelles Niveau einschätzen können (vgl. Z. 59-61), was „im Laufe der Zeit immer besser“ (Z. 61-62) funktioniert.

B5 erwähnte, dass sich die Kinder durch die Schein-Hefte selbst besser wahrnehmen und selbst einschätzen können, was dazu führt, dass sie merken, wenn sie Aufgaben beispielsweise unterfordern (vgl. Z. 278-289).

B2 erwähnte in einem Beispiel die Notwendigkeit der Selbsteinschätzung, indem sie von einem Konflikt zwischen zwei Kindern erzählte, bei dem im anschließenden Austausch eine offene Kommunikation und die Selbsteinschätzung wichtig sind (vgl. Z. 247-253). Hierbei erwähnte sie, dass es wichtig sei, dass die Schüler:innen wissen: „Okay ich habe das so wahrgenommen.“ (Z. 252) Und dabei nochmal zu reflektieren: „War das auch so?“ Also: „Wie schätze ich die Situation ein?“ (Z. 253).

2. HK: Offener Unterricht und die Umsetzung

2.1. SK: Dimensionen offenen Unterrichts

Die Dimensionen des offenen Unterrichts wurden in den Interviews auf unterschiedliche Weise erwähnt. Vor allem in der ersten Frage wurden diese verwendet, um offenen Unterricht zu definieren. Aus diesem Grund werden die jeweiligen Definitionen offenen Unterrichts zur Übersicht tabellarisch dargestellt.

B1	„Ja, auch unterschiedliche Sachen eigentlich. Die kleinste oder die engste Form von offenem Unterricht, würde ich jetzt sagen, sind, wenn die Schüler sich die Materialien selbst wählen oder die Zugänge sozusagen. Also angefangen mit Lerntheken oder Stationen oder dann geht es eben weiter, dass dann als nächstes eigene Recherchen und sowas dazukommen, bis dahin/ Wir haben jetzt in diesem Jahr so eine Art Projekttag, der jetzt TuesTag heißt, wo sich die Kinder auch eigenen Inhalt suchen.“ (Z. 8-14).
B2	„Für mich bedeutet das, dass die Kinder eine Wahlmöglichkeit haben, dass sie auch auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten können, was sie sich halt auch mit selbst gesteckt haben und das halt auch wirklich individuell ist. Also offen bedeutet für mich nicht: ‚Wir machen eine Gruppenarbeit und verteilen irgendwie alle an vier Tischen zu einem Thema‘, [...] sondern bedeutet wirklich: ‚Jeder kann sich selbst mit seinem Thema beschäftigen.‘“ (Z. 10-14).
B3	„Für mich bedeutet das, dass nicht alle zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand auch nicht mit den gleichen Lernmaterialien arbeiten, sondern ich sage jetzt mal in Führungsstrichen auch interessengeleitet. Also einen offenen Unterricht verstehe ich allerdings auch, wenn man eine Art Lernplan hat, ob das jetzt ein Wochenplan ist oder einfach eine Übersicht: ‚Was ist jetzt eigentlich als nächstes dran?‘ Genau das muss für mich nicht so offen sein, dass man jetzt nur in die Schule kommt und überlegt: ‚Okay was mache ich heute?‘ Sondern da kann schon ein Plan dahinterstehen. Aber die Interessen des Kindes sollten eine Rolle spielen. Also man sollte eine Wahl haben, auch wenn die innerhalb eines Plans, also dass man eine gewisse Wahl hat: ‚Okay, an was arbeite ich?‘ [...] Ja an unterschiedlichen Gegenständen und eben auch, dass man Zeit hat, also dass man in unterschiedlicher Zeit arbeiten kann.“ (Z. 6-17).

B4	„Offener Unterricht für den Lehrer bedeutet für mich, dass ich auch nicht immer genau weiß, wie die Stunde ausgeht. Offener Unterricht für den Schüler, würde ich sagen, ist: ‚Er hat genug Möglichkeiten, auf eigenen Wegen zum Ziel zu kommen.‘“ (Z. 5-7).
B5	„Offener Unterricht bedeutet für mich, dass die Bereitstellung von unterrichtswirksamen Themen und Inhalten von Materialien, dass die eine möglichst große Vielfalt von Mitgestaltung der Schüler und Schülerinnen beinhaltet und im bestmöglichen Falle sogar die Zielsetzungen der Schüler ins Visier nimmt, sage ich jetzt mal so. Und will sagen: ‚Die Kinder entscheiden mit, welche von den hier zur Verfügung stehenden Arbeitsangeboten sie wählen, mit wem sie das wählen und wie viel Zeit Sie dafür benötigen, wie viel Hilfe sie dafür benötigen, dass da so ein offenerer Dialog entsteht zwischen Lernenden und Lehrenden.‘“ (Z. 6-13).

Schüler:innen ihre Arbeitsplätze selbst wählen (vgl. Z. 165-167 & 323) oder entscheiden in welcher Sozialform sie die Aufgabe bearbeiten (vgl. 162-164). Er erwähnte zudem zwei Elemente, die er gut findet, jedoch noch nicht selbst umsetzt. Zum einen, dass die Kinder selbst entscheiden, was sie lernen möchten (vgl. Z. 425-426) und auch sich bezüglich der Klassenarbeiten oder Tests selbst einschätzen, um zu entscheiden, wann sie sich bereit fühlen, diese zu schreiben (vgl. Z. 302-311).

B4 erwähnte zudem, dass er ein Thema reinwirft und versucht „die Kinder zu kitzeln: ‚Wie kommt ihr da hin und wie könnt ihr das jetzt lösen?‘“ (Z. 63-64). Er merkte jedoch an, dass das „ja dann eigentlich schon nicht mehr offen ist“ (Z. 62-63).

2.2. SK: Rahmenbedingungen und Ablauf

Beim Erläutern der schulischen Konzeptionen und dem Ablauf eines Schultages beziehungsweise einer offenen Unterrichtsstunde, entstanden unterschiedliche Eindrücke, da die Lehrpersonen an unterschiedlichen Schulen arbeiten. Aus diesem Grund werden die Rahmenbedingungen und Abläufe der einzelnen Lehrpersonen nacheinander dargestellt.

Eine Lehrperson (B3) beschrieb eine Rahmenbedingung der Schule, welches sie „Mentorensystem“ (Z. 210) nannte. Bei diesem System sind die Kinder Lehrpersonen zugeteilt und „haben Gespräche und da geht es zum einen um das Lernen: ‚Wie komme ich beim Lernen voran?‘ Aber auch: ‚Wie geht es mir? Sehe ich mich hier gesehen mit meinen Bedürfnissen oder wo nicht? Und wo muss ich vielleicht mal zurückstecken?‘“ (Z. 211-213). Hierfür begleiten sie die Schüler:innen und beobachten und dokumentieren (vgl. Z. 47-60). Sie beschrieb den Ablauf eines Schultages folgendermaßen: „Also bei uns ist das Konzept so, dass wir die ersten drei Stunden von acht bis elf Uhr hier im Schulhaus sind und danach im Wald. Und die offene Lernzeit, also die Freiarbeit, ist eben im Schulhaus, die sich im Moment aber vor allem auf die Kulturtechniken Mathe und Deutsch beschränken. Und in der Zeit gibt es unterschiedliche Phasen. Einmal gibt es die Freiarbeitsphase, in der die Kinder eben in zwei unterschiedlichen Räumen arbeiten können und sich ihre Aufgaben anhand eines Lernplans aussuchen. Also auf dem Lernplan stehen dann vielleicht fünf Sachen für Mathe, fünf Sachen für Deutsch. Und daraus suchen

sie sich was aus, womit sie starten und suchen sich auch einen Arbeitsplatz aus. Der ist auch nicht vorgegeben. Dann geht es sozusagen los mit der Freiarbeit. Oder es kann auch sein, dass man als Kind an dem Tag einen Kurs hat. Genau, es gibt Mathe- und Deutschkurse. Dann weiß ich, okay, wenn's heißt: ‚Kurs startet.‘, dann begeben sich in den Kursraum. Meistens, nehme ich noch mein Mäppchen und meinen Kursordner mit und dann findet da eine gebundene Phase statt.“ (Z. 108-121).

Eine andere Lehrperson (B1) zählte zu Rahmenbedingungen beispielsweise „Rituale, dass man sich natürlich erstmal begrüßt, Stundenplan bespricht und so weiter, die Klassendienste vielleicht ausführt, Hausaufgaben abgibt, also das normale Geplänkel“ (Z. 140-142). Für ihn ist es wichtig „ein Arbeitsklima und ein Arbeitsumfeld zu schaffen, wo sich der Lernende wohlfühlt.“ (Z. 325-326). Er beschrieb den Ablauf einer Unterrichtsstunde mit Karteiarbeit folgendermaßen: „Dann würde ich vielleicht erst mal die Aufgaben oder das Konzept vorstellen, je nachdem, wie neu das Ganze ist. Wenn es etwas ist, was den Schülern schon bekannt ist oder vom Konzept her bekannt ist oder wenn sie wissen, wie die Schwierigkeitsgrade einzuordnen sind, dann muss man natürlich weniger einführen. Ansonsten erst mal das Einführen oder auch die einzelnen Blätter, Karteien, wie auch immer Aufgaben, auch wenn es noch digitale dabei sind oder so was, kurz erklären, sofern sie nicht selbsterklärend sind. Und dann eben auch je nachdem, entweder mit irgendwie einer Liste, die die Kinder eben abzuhaken haben oder wenn Pflichtaufgaben drinnen sind und Wahl, dann das eben noch kurz besprechen und ansonsten dann die Kinder eben loslassen. Und dann sehe ich mich halt durch den Raum gehend und halt zu gucken, wer wo Hilfe braucht oder helfe, Kinder zusammen zu schicken. Also ich meine auch da, es gehört ja auch noch mal dazu. Es heißt ja nicht immer, dass jedes Kind einzeln arbeitet. Es kann ja auch Kleingruppen geben oder Zweierteams oder eine Mischform. Was ich hier jetzt gerade bei der Klasse gerne mache, ist, dass ich Ihnen sagen: ‚Mir ist es bei vielen Sachen egal, wo Sie die Aufgabe bearbeiten.‘“ (Z. 150-165).

An der Schule der vierten befragten Lehrperson (B4) „geht [es] vor allem über Kommunikation innerhalb der Lehrkräfte. Wir haben kein schriftlich hingelegtes Konzept, weil wir auch sehr unterschiedliche Klassen haben und das nicht immer möglich ist, ganz offen zu unterrichten.“ (Z. 29-32). Des Weiteren sagte er, dass das Sprachvermögen einen maßgeblichen Einfluss hat und findet: „Wenn die das Rüstzeug nicht haben, dass sie es selbst hinbekommen können, schaffen sie es natürlich noch nicht. Und dann brauchen sie Hilfe.“ (Z. 175-177). Der offene Unterricht dieser Lehrperson läuft häufig folgendermaßen ab: „Oft ist es auch eine Ausgangsfrage, die einfach mal in den Raum geworfen wird und ich gebe den Kindern Möglichkeiten, selbst daran zu forschen, wie es ausgeht. Da muss ich mich aber bei der Vorbereitung halt auch auf alle möglichen Wege auch vorbereiten und es dahaben, sonst geht es nicht.“ (Z. 38-42). Hierbei stellt er am Anfang

die Frage „Wie kommt ihr da hin und wie können wir das jetzt lösen?“ (Z. 63-64) in den Raum.

An der Schule von B2 läuft der Schultag folgendermaßen ab: „Also wir haben eigentlich von acht bis zwölf Uhr so ganz grob -variiert so ein bisschen mit den Essenszeiten- haben wir Freie Arbeit und haben dann nachmittags entweder auch Freie Arbeit oder“ (Z. 126-128) Angebote wie Musik, Englisch oder eine Natur-AG „und wir haben als Fachunterricht tatsächlich nur Kunst. Da ist es festgeschrieben, an welchen Tagen die Lerngruppen Kunst haben. Und Sportunterricht ist freitags, das geht so ein bisschen über den ganzen Tag. Das ist so fest. Aber ansonsten ist die Struktur des Tages sehr frei wählbar und wir sind erstaunt, dass die Kinder das trotzdem so gut hinbekommen.“ (Z. 130-134). Zudem erwähnte sie, dass sie im Vergleich zu Regelschulen flexibler auf den Zustand der Schüler:innen reagieren können. Sie betonte, dass diese Flexibilität an Regelschulen nicht möglich sei (vgl. Z. 174-175). „Die haben ihren Lernstoff, die müssen ihn durchkriegen. Wir könnten jetzt mal sagen: ‚Gut, dann gehen wir raus und machen mal etwas Bewegung und fördern mal das soziale Miteinander.‘“ (Z. 175-177).

An der Schule von B5 werden die erste und zweite Klasse jahrgangsgemischt unterrichtet. Sie haben immer wieder abwechselnd Situationen, in denen „die Kinder mehr Führung bekommen und auch geleiteteren Unterricht haben“ (Z. 43-44), aber auch immer wieder Phasen, in denen die Kinder in ihrem Tempo und mit den Materialien der Freien Arbeit arbeiten (vgl. Z. 45-46). An seiner Schule gab es vor Corona Übepläne, durch die die Freie Arbeit „ein bisschen gelenkter war“ (Z. 50-51). Durch diese bekamen die Kinder zu bestimmten Themen Materialien zur Verfügung, an denen sie arbeiten konnten. Die Kinder konnten dann aus diesem Angebot frei wählen (vgl. Z. 49-53). „Wenn sie selbst das Gefühl hatten, sie haben jetzt diese Kompetenz erworben, die mit diesem Übeplan verbunden war, dann konnten sie so kleine Prüfungen ablegen.“ (Z. 55-57). Dadurch hatten die Lehrpersonen die Voraussetzungen im Blick und seien vom Gleichschritt weggekommen. Nach der Beendigung einer Prüfung erhielten die Kinder Kompetenzbescheinigungen in Form (vgl. Z. 57-68) eines „Schein-Hefts“ (Z. 65). Die Freie Arbeit ist im Stundenplan der Klassen fest verankert (vgl. Z. 147-148) und findet fächergebunden statt (vgl. Z. 86). Durch Fragen wie: „An welcher von den Aufgaben möchtest du jetzt arbeiten? Wo möchtest du arbeiten und mit wem möchtest du arbeiten?“ (Z. 157-159) oder „Was nimmst du dir vor? Wie weit bist du jetzt mit deinem Thema [...]? Will sich jemand für die Prüfung anmelden?“ (Z. 152-153) steigt er in die Freie Arbeit ein. Diese Fragen klärt er entweder individuell mit den Kindern oder in einem Klassengespräch. Am Ende findet eine kleine Reflexionseinheit statt (vgl. Z. 159-163).

2.3. SK: Rolle der Lehrperson

Die Lehrpersonen beschrieben ihre Rolle im offenen Unterricht unterschiedlich. Jedoch finden sich Elemente, die mehrere Lehrpersonen erwähnten.

Eine Lehrperson (B4) sieht sich während des offenen Unterrichts als Moderator und versucht „die Kinderfragen so richtig zu hören“ (Z. 72-73), dass er „ihnen weiterhelfen kann, wenn sie auf dem falschen Weg sind.“ (Z. 72-73). Zudem muss er sich in der Planung von Unterricht auf alle möglichen Wege vorbereiten (vgl. Z. 40-41). Er erachtet es zudem als wichtig, die Kinder „in dem Maße [zu] stärken, dass sie nicht denken, sie machen immer alles falsch [...]“. Weil so sind sie auch widerstandsfähiger und neugierig“ (Z. 142-144). Beim Sprechen über die Leistungen sollte man als Lehrperson erstmal hören, „was sie selbst sagen und dann versuch[en] ihnen diese Fremdwahrnehmung eben zu zeigen“ (Z. 159-161).

B1 bereitet für den Unterricht verschiedene Materialien in Form eines Materialpools vor, an dem sich die Schüler:innen entsprechend bedienen (vgl. Z. 92-93). Er sieht sich nach der eventuell notwendigen Einführung von beispielsweise Aufgaben oder Schwierigkeitsgraden (vgl. Z. 151-157) „durch den Raum gehend und [...] gucken, wer wo Hilfe braucht oder hilft, Kinder zusammenzuschicken“ (Z. 160-161). Hierbei erwähnte er beispielsweise, dass nicht jedes Kind einzeln arbeitet und es Formen wie Kleingruppen, Zweier-teams oder eine Mischform geben kann (vgl. Z. 162-164). Bei der Platzwahl zum Arbeiten sagte er: „Mir ist es bei vielen Sachen egal, wo sie die Aufgaben bearbeiten.“ (Z. 165), erwähnte jedoch, dass es funktionieren muss, sonst müsse es von den Lehrpersonen mehr eingeschränkt werden (vgl. Z. 173-174).

Eine andere Lehrperson (B2) sieht sich als Begleiter und Beobachter. Hierbei beantwortet sie beispielsweise Fragen und schaut, wie sie den Schüler:innen hierbei weiterhelfen kann (vgl. Z. 142-150) „ohne ihnen gegebenenfalls auch gleich die Antwort zu geben“ (Z. 150-151). Zudem gibt es an der Schule dieser Lehrperson (B2) ein Dokumentationssystem. Hierzu sagte sie: „Wir müssen das ja dokumentieren, was jedes einzelne Kind macht [...]. Das ist sehr individuell dokumentiert“ (Z. 147-148). Sie findet es wichtig, dass die Schüler:innen wissen, dass sie auch nicht alles weiß und beispielsweise recherchieren muss (vgl. Z. 155-158). Sie merkte hierbei folgendes an: „Und es gibt nicht dieses Gefälle. Es ist eher so ein bisschen auf Augenhöhe. [...] Man hat eine richtige Beziehung zu den Kindern.“ (Z. 158-183).

B5 überlegt sich bei der Planung, wie er den Kindern die Möglichkeit geben kann, mit ihm in den Dialog zu treten und überlegt sich hierbei, welche Rolle er im Lernprozess und der Gesamtsituation einnimmt. Er findet Möglichkeiten zum Austausch wichtig (vgl. Z. 30-33). Durch Fragen wie „An welcher von den Aufgaben möchtest du jetzt arbeiten? Wo möchtest du arbeiten und mit wem möchtest du arbeiten?“ (Z. 157-159) begleitet er den Lernprozess. Zudem bietet er den Kindern, bezüglich Lernbereich, Materialien und Möglichkeiten der Mitgestaltung, eine Orientierung (vgl. Z. 27-29).

Eine andere Lehrperson (B3) bezeichnete ihre Rolle, während der Freien Arbeit, als „Freiarbeits-Managerin“ (Z. 49) und begleitet die Kinder. Sie beobachtet die Kinder und

überlegt sich, welchen aktuellen Lernstand diese haben. Sie bereitet in der Planung und Vorbereitung Arbeitsmaterial vor und sorgt dafür (vgl. Z. 49-50), „dass die Lernumgebung so ist, dass die Kinder ihre Arbeitsmaterialien finden.“ (Z. 50-51). Während der Freien Arbeit führt sie beispielsweise in den Einstieg ein und begleitet diesen in den Tag. Durch Aussagen wie: „Und dann bin ich einfach da und begleite die Kinder beim Lernen.“ (Z. 54-55) oder „Und ansonsten stehe ich zur Verfügung.“ (Z. 58-59) beschrieb sie ihre Tätigkeiten beim Lernprozess. Sie ergänzte die Tätigkeit des Beobachtens durch die anschließende Dokumentation (Z. 59-60).

2.4. SK: Motivation der Schüler:innen

Die Lehrpersonen trafen unterschiedliche Aussagen wie sie ihre Schüler:innen während des offenen Unterrichts erleben und wie sie die Motivation einschätzen. Im Folgenden werden die Aussagen der Lehrpersonen zu dieser Subkategorie tabellarisch dargestellt.

B1	„Also ich glaube schon, dass die Kinder motivierter auf eine Lerntheke oder Kartei oder so was - jetzt, wenn wir bei den Sachen bleiben - zugehen. Oder wie gesagt, wenn es dann eigene Sachen sind. Als ich mit denen das gestartet habe, jetzt mit dem Tuesday, da haben die gar nicht aufgehört, sich Gedanken zu machen, was für Ideen und haben Listen angefertigt, was man nicht alles machen könnte. Als dann eigentlich der Unterricht eben auch schon vorbei war und ich gesagt habe: ‚Jetzt ist Zeit für die Pause.‘ Da sind sie sitzen geblieben und wollten da weitermachen oder noch schnell die zwei Punkte draufschreiben. [...] Also da merkt man schon, dass natürlich die Motivation eine andere ist, wenn das was Eigenes ist. Also alles, was ich mir selbst wählen darf, hat natürlich eine andere Motivation.“ (Z. 181-192).
B2	„Die erlebe ich sehr unterschiedlich, tatsächlich. Also es gibt Tage, da kommt man rein und alle sind total krass motiviert und alle arbeiten und schaffen in kürzester Zeit wahnsinnig und man denkt: ‚Wow!‘ Natürlich gibt es immer Ausnahmen. Wir sind eine Schwerpunktschule, das muss man immer berücksichtigen. Aber dann gibt es so Tage wie heute. Man hat so das Gefühl, jeder hängt in der Ecke herum und sagt: ‚Ich habe nicht geschlafen irgendwie. Ich konnte nicht.‘ Und begründen das auch und da kann man sich ja dann auch reinfühlen und kann sagen: ‚Ja, das ist so.‘“ (Z. 168-174).
B3	Also die Motivation ist natürlich auch von Schüler zu Schüler immer ein bisschen unterschiedlich. Aber ich habe tatsächlich schon häufig so eine Flow Motivation bei Schülern gesehen, die durch ein eigenes Projekt oder das eigene/ Wenn du genau den Zeitpunkt erwischst, dass du ein Kind mit den Lernmaterialien zusammenbringst, wo gerade die eigene Fragestellung steht, dann ist das Kind total bei der Sache, super konzentriert und du merkst so: ‚Wow, das ist eigentlich Lernen.‘ [...] Es gibt auch Kinder, die manchmal so ein bisschen planlos reinkommen oder die sich eher schwerer tun, an einer Sache irgendwie dranzubleiben. Denen helfe ich dann auch mal mit einer stärkeren Strukturierung, einfach mit einer Vereinbarung, wo dann klar ist: ‚Okay, dein Ziel ist, das haben wir ausgemacht, oder das ist eigentlich auch dein Ziel [...]‘ Es sind dann Kinder, denen es schwerer fällt, [...] das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Ja, und dann gibt es aber auch, was ich auch schon erlebt habe bei Kindern jetzt über einen längeren Zeitraum dieses/ [...] Das ist ein bisschen kindabhängig, die so wellenartig arbeiten, die dann total in was reingehen und dann aber auch wieder so lowe Phasen haben, sag ich mal.“ (Z. 65-90).
B4	„Ich muss es wieder trennen. Die, die von allein lernen wollen, die gehen ab und machen das einfach und ärgern sich dann auch nicht, wenn sie was falsch haben, sondern gehen den Irrweg zurück und versuchen einen anderen Weg einzuschlagen. Die anderen muss man schon/ Die bildungsferneren Kinder oder

	die Kinder, die das Sprachverständnis auch gar nicht haben, die muss man dann schon ein bisschen kitzeln und denen tatsächlich vielleicht auch mit ihren Fragen ein bisschen helfen, dass sie leichter werden.“ (Z. 99-105).
B5	„Ich erlebe die Kinder selbstbewusster und die freuen sich eigentlich auf solche Freiarbeitsstunden und fordern die auch ein. [...] Und ich glaube, dass sie das auch tatsächlich einfordern, weil sie das als gewinnbringend erleben für sie, dass sie in Ruhe und in ihrem Tempo dann arbeiten können und sich nicht immer vergleichen müssen mit den Schnelleren, die sowieso im Unterricht sich immer melden und immer sofort alle Antworten richtig haben. Also dieses Gleichschrittige ist da ganz gefährlich, glaube ich in vielen Stunden. [...] Und die Rückmeldung für die Anstrengungsbereitschaft ist mindestens genauso wichtig, wie für die Leistung selbst.“ (Z. 170-182).

2.5. SK: Angestrebte Kompetenzen

Die Lehrpersonen streben bestimmte Kompetenzen an, die sie durch den offenen Unterricht erreichen möchten.

Eine Lehrperson (B3) nannte drei Kompetenzen, die sie anstrebt und außerhalb des Lerngegenstandes liegen. Für sie sind eine Selbstständigkeit, eine Fähigkeit der Reflexion und eine Fähigkeit, sich selbst zu organisieren, Kompetenzen, die sie anstrebt (Z. 100-101).

B1 nannte Kompetenzen, die für ihn zu den „großen“ Kompetenzen gehören. Hierzu zählt er das Selbsteinschätzungsvermögen, das Selbstbewusstsein bezüglich dem, was man kann, aber auch klassische Kompetenzen, zu denen er beispielsweise den Leseerwerb zählt (vgl. Z. 211-216). Er sagte anschließend folgendes: „Also ich glaube, es ist so eine Mischung aus den klassischen erwarteten Kompetenzen, die sowieso verfolgt werden müssen und [...] im Prinzip vor allem eben diese Eigenwahrnehmung.“ (Z. 217-219). Für eine andere Lehrperson (B4) zählt vor allem folgende Kompetenz: „Ich möchte auf alle Fälle, dass die weiter neugierig auf das Lernen bleiben und auf den Wissenszuwachs. Das ist die Überkompetenz für mich.“ (Z. 110-111).

B5 erläuterte, dass an seiner Schule, in sogenannten „Schein-Heften“ (Z.187), Kompetenzbeschreibungen zu den Fächern Deutsch, Mathe und Sachunterricht, aber auch Kompetenzen bezüglich des Arbeits- und Sozialverhaltens festgehalten werden. Dieses System gebe es an seiner Schule seit fast 20 Jahren (vgl. Z. 187-194).

Eine andere Lehrperson (B2) beschrieb ausführlich, welche Kompetenzen sie anstrebt. Sie haben zudem Kompetenzraster, mit allen Kompetenzen, die erreicht werden können. Das Kompetenzraster wird als Zeugnis genutzt und bildet eine Entwicklungsdokumentation ab (vgl. Z. 183-184). Zum Erreichen dieser Kompetenzen sagte diese Lehrperson Folgendes: „Man kann die erreichen bis zum Ende der vierten Klasse, in seinem Tempo. [...] Die suchen sich zwei Arbeiten aus und die müssen dann beendet werden, bevor man sich etwas Neues aussucht. Und natürlich sprechen wir die auch mit den Kindern zusammen ab. Also es geht nicht, dass man die ganze Zeit sagt: ‚Ja, ich beschäftige mich jetzt ausschließlich mit Geschichten schreiben.‘ Und dann schreibt der irgendwie seitenweise Geschichten und hat in Grammatik und sonst was nichts getan. Das gibt es

natürlich auch nicht. Aber Kompetenzen, die es jetzt an einer Regelschule gibt, wollen wir auch fördern. Was wir halt noch mehr fördern, sind halt alle sozialen Kompetenzen. Das zeichnet sich schon aus. Wir haben Schulrat, wir gucken, dass wir als Schulgemeinschaft zusammenarbeiten. Wir klären Konflikte mit den Kindern auf Augenhöhe. Teilweise machen das auch die Klassensprecher in einem Kreis. Es soll eine sehr offene Kommunikation auch sein. Und diese Altersmischung fördert ja auch die soziale Kompetenz.“ (Z. 185-199).

2.6. SK: Vor- und Nachteile offener Unterrichtskonzepte

Aufgrund der unterschiedlichen offenen Unterrichtskonzepte wurden durch die Interviews verschiedene Argumente zusammengetragen, die im Folgenden dargestellt werden.

Drei der befragten Lehrpersonen (B2 und B3) verwenden als offenes Unterrichtskonzept ausschließlich die Freie Arbeit. Im Unterricht von B5 gibt es gelenkte Unterrichtsphasen und Phasen der Freien Arbeit. Die Projektarbeit und die Stationsarbeit/Lerntheken werden von zwei anderen befragten Lehrpersonen (B1 und B4) als offene Unterrichtskonzepte verwendet, jedoch nicht ausschließlich. Die Wochenplanarbeit, als verwendetes offenes Unterrichtskonzept, wurde von keiner Lehrperson genannt, weswegen hierzu keine Vor- und Nachteile aufgezählt werden. Eine Lehrperson (B4) gab zudem an, dass auch eine Einzelarbeit offen sein kann. Als Begründung hierfür sagte er: „Weil dann ist es sehr individuell und die Kinder machen das von alleine. Oft ist es auch eine Ausgangsfrage, die einfach mal in den Raum geworfen wird und ich gebe den Kindern Möglichkeiten, selbst daran zu forschen, wie es ausgeht.“ (Z. 38-40). Die Begründung für diese Art der Umsetzung lässt sich im Kontext nicht eindeutig festlegen und einordnen, weswegen sie an dieser Stelle als allgemeine Begründung für offenen Unterricht genannt werden soll. Im Folgenden werden die Vor- und Nachteile der offenen Unterrichtskonzepte dargestellt.

Projektarbeit	
Vorteile	Nachteile
• „Und wenn wir jetzt an diese ganz offenen Sachen wie jetzt diese Projekt-tage oder so gehen, dann eben Motivation ist dann noch mal ein viel größerer Faktor, selbst was zu entscheiden, selbst was zu organisieren. Dann natürlich das Erfolgserlebnis, sei es jetzt -wenn wir bei den Beispielen, die jetzt meine Klasse wollte- wenn die jetzt schaffen einen Spendenlauf zu organisieren und dann da noch ein bisschen was sogar was an Geld-spenden zusammentrommeln, dann ist das ja auch wirklich ein Erfolgserlebnis, das da bleibt und das auch messbar ist, dann in dem Fall	• „Nachteil kann sein, dass sie sich auch völlig verirren und dann keine Lust mehr haben weiterzumachen. Beziehungsweise wenn es ein bildungsferner Haushalt ist, auch gar nicht wissen, wie sie anfangen sollen.“ (B4, Z. 49-51).

zumindest. Ja, wo man auch dann durchaus stolz sein kann und aber auch von außen noch mal Anerkennung bekommt.“ (B1, Z. 117-126). • „Ein Vorteil ist auf alle Fälle der Eigenantrieb der Kinder, weil sie es herauskriegen wollen und auch herauskriegen, wenn sie dranbleiben.“ (B4, Z. 48-49).	
Stationenlernen und Lerntheken	
Vorteile	Nachteile
• „Vorteile, vor allem in diesen kleinen Klassen, die wir hier haben -bei mir jetzt acht Schüler- ist es, dass ich gezielt auf die einzelnen Kinder eingehen könnte.“ (B1, Z. 105-107). • Motivation: „Auch wenn es jetzt bei einer Lerntheke nicht so wahnsinnig sich unterscheidet. Aber es macht trotzdem einen Unterschied, ob ich etwas austeile oder hier halt sage: ‚Okay, suche dir was aus von diesen fünf, sechs Sachen.‘“ (B1, Z. 112-115). • „Dieser Beieffekt sich eben im Laufe der Zeit immer besser selbst einschätzen zu können, ist glaube ich ein großer Vorteil.“ (B1, Z. 116-117).	• „Wenn sich Kinder selbst nicht gut einschätzen können, [kann es sein], dass sie dann entweder massenweise zu leichte Sachen machen oder dasitzen und nichts machen können, weil sie vielleicht gar nicht die Fähigkeit haben, sich selbst etwas auszusuchen.“ (B1, Z. 108-111).
Freie Arbeit	
Vorteile	Nachteile
• „Also ein Vorteil ist, dass ich eben die Kinder in einem eigenen Lerntempo arbeiten lassen kann. Also ich kann schnelle Kinder schneller fortschreiten lassen und langsamen Kinder, denen kann ich mehr Zeit geben.“ (B3, Z. 131-133). • „Ich kann interessengeleitet arbeiten. Das heißt, das Kind kann, wenn es gerade irgendwie total bei den Zahlen ist, sich vielleicht auch ein bisschen häufiger und länger mit den Zahlen beschäftigen.“ (B3, Z. 133-135). • „Man kann mehr unterschiedliche Materialien einsetzen, die ich im Frontalunterricht auch nicht so gut einsetzen kann, weil ich habe ja nicht 20 Mal das goldene Perlenmaterial zum Beispiel.“ (B3, Z. 136-138). • „Ich sehe tatsächlich insofern für die meisten Kinder nur Vorteile, weil sie die Möglichkeit haben, sich/ [...] Es ist ein Unterschied, ob ein Lehrer dasteht und sagt: ‚So, wir beschäftigen uns jetzt alle mit dem Igel.‘ Und ein Drittel der Klasse interessiert sich vielleicht	• „Nachteile oder was man jetzt sagt, das hat man jetzt im Vergleich zum Frontalunterricht nicht. Erst beim Frontalunterricht kann ich ein Unterrichtsgespräch führen. Das kann ich in der Freiarbeit nicht.“ (B3, Z. 138-141). • Herausforderung: „Wie viel Beziehung brauchen die Kinder? Oder wie viel geht das Lernen für die Kinder auf Beziehungsebene? [...], dass jede Individualisierung auch immer die Beziehungsebene trotzdem noch benötigt, weil Freiarbeit ist ein sehr individualisierter Lernbereich, sage ich jetzt mal. Aber es fehlt eben dieser Beziehungsbereich und insofern haben wir eigentlich immer Wert darauf gelegt, in dieser Freiarbeit auch mal die Beziehungsebene mit reinzubringen. Also sowohl was das soziale Lernen untereinander betrifft als auch die Rolle ‚Lehrer-Schüler‘ in den Blick nehmen.“ (B5, Z. 97-105). • „[...] wenn Schüler und Schülerinnen einer freien Unterrichtssituation noch nicht gewachsen sind, das aber nicht

tatsächlich für den Igel. Und zwei Drittel der Klasse finden Igel total langweilig und blöd. Und die müssen sich dann über mehrere Stunden hinweg mit dem Igel beschäftigen. Also durch die Freie Arbeit haben wir auch die gleiche Möglichkeit, die gleichen Lerninhalte praktisch zu erreichen, aber jeder beschäftigt sich mit etwas anderem. [...] Die Kinder stellen das vor und man kann darüber sprechen und kann sagen: ‚Was sind denn die Unterschiede?‘ Also man hat den gleichen Lerneffekt.“ (B2, Z. 80-90). • „[...]“, dass die Schüler letztendlich effizienter sind im Lernen, meiner Meinung nach. Wenn es gutes Material ist, ein gutes Unterrichtssetting und die Schüler dann aber in ihrem Tempo arbeiten können und die Hilfe bekommen, die sie benötigen und ich mich dann wirklich mehr um Kinder kümmern kann, die auch diese Hilfe brauchen und nicht verlange, dass alle gleich schnell arbeiten und gleiche Leistungen zeigen, dann sind die gestärkter.“ (B5, Z. 127-132). • „Also ich glaube emotionale Stärkung ist da eine ganz, ganz wichtige Rolle. Und wenn die dann von anderen Kindern kommt, diese Stärkung oder diese Rückmeldung, wenn die von den anderen Kindern kommen, umso besser. Aber natürlich ganz, ganz wichtig von uns Erwachsenen. Wenn die in diesem Scheine-Heft beispielsweise wieder so eine Prüfung geschafft hatten, dann am Ende einer freien Unterrichtszeit und kriegen das von mir unterschrieben, dass sie das jetzt können, dann ist das für die natürlich ein Moment der Aufrichtung, sag ich jetzt mal und eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Und das sind so Faktoren, wo ich denke, das ist letztendlich auch resilienzfördernd, wenn das Selbstwertgefühl gesteigert wird und: ‚Das kann ich schon, das habe ich jetzt gelernt.‘“ (B5, Z. 132-141).	bekunden oder das nicht sofort zeigen, wo man wirklich sehr sehr genau hinschauen muss, dass die das noch gar nicht alleine können beispielsweise.“ (B5, Z. 109-112). • „[...] wenn die Kinder ihre eigenen Fehler oder ihre eigenen Schwächen noch gar nicht selbst so reflektieren können, also ihre Hilfsbedürftigkeit nicht sehen, beispielsweise.“ (B5, Z. 123-125). • Möglichkeit im Frontalunterricht: „Ich kann für eine komplette Gruppe mal einen Gegenstand zeigen und daran was erläutern.“ (B3, Z. 141-142). • „Für Kinder, die eine Schwierigkeit haben mit Konzentration und die ein bisschen Aufmerksamkeitsdefizit haben, sind manchmal, sage ich jetzt, frontale Situationen einfacher, weil alle das Gleiche zur gleichen Zeit machen. Und das hilft denen manchmal, sich zu organisieren und zu strukturieren.“ (B3, Z. 142-145). • „Der Nachteil der Freien Arbeit ist tatsächlich für Kinder, die sich sehr schwertun, sich zu strukturieren, die sehr schnell abgelenkt sind -obwohl wir auch viele Kinder davon haben-tatsächlich zu gucken, dass wirklich jedes Kind etwas anderes macht. Das ist schon manchmal schwierig. Es gehört sehr viel Selbstorganisation dazu, die im ersten Schuljahr erlernt werden muss, damit die Kinder das auch hier wirklich nutzen können.“ (B2, Z. 90-95).
---	--

2.7. SK: Rat an Lehrpersonen

Die Lehrpersonen hatten am Ende des Interviews die Möglichkeit, einen Rat an andere Lehrpersonen zu formulieren, die offene Unterrichtskonzepte ausprobieren möchten.

B1 findet, dass die Lehrpersonen es auf jeden Fall ausprobieren sollten „und wenn es nicht klappt, kann man ja auch wieder was anderes ausprobieren. [...] Ja, ich würde es versuchen umzusetzen, eben verschiedene Materialien mit einzubringen, also digitale Medien und so etwas.“ (Z. 392-404).

B4 empfiehlt: „Machen, einfach machen. Und am Anfang läuft es halt auch mal schief und das muss man wissen. Aber ich finde der Nutzen, der Gewinn ist viel höher bei einem Irrweg, als wenn ich sage: ‚Okay, ich habe das jetzt frontal oder irgendwie unterrichtet.‘ Wenn man es mal ganz schlecht macht, machen wir es frontal, dann haben alle das Gleiche. Das heißt aber noch lange nicht, dass sie es trotzdem verstanden haben und deswegen offen. Und das stärkt einfach Kinder und es stärkt auch die Sozialkompetenz einfach, auch des Lehrers.“ (Z. 222-228).

Laut B2 sollte jeder Lehrer, der es anders machen möchte, unterstützt werden (vgl. Z. 318-319). „Aber raten würde ich dazu tatsächlich zu sagen: ‚Alles einfach mal, an dem, was man als Lehrer gelernt hat [...] erstmal wegzuwerfen und wirklich damit anzufangen, also mit dem Thema Klassengemeinschaft.‘ Sich hinzusetzen: ‚Wie geht es euch? [...]‘ Also authentisch sein. ‚Ich möchte jetzt gern etwas Neues mit euch probieren. Ich brauche eure Unterstützung.‘ Ich weiß nicht, ob Lehrer das schaffen. Das ist eines der wichtigsten Kriterien, die ich sehe in der Arbeit mit Kindern, dass man authentisch ist, dass man halt auch sagt: ‚So, ich möchte gern da hin und bitte, ihr könnt mich unterstützen.‘ Ja, und man meint es dann auch so und meint nicht: ‚Naja, ihr macht dann halt einfach das, was ich sage, sondern unterstützt mich halt wirklich.‘ [...] Das wäre so das Erste, was ich halt einem Lehrer raten würde. Dann noch halt/ Wie sagt man: ‚Breiten Rücken gegen [...] andere Lehrer.‘ Habe ich schon gehört, das ist dann oft ein Problem.“ (Z. 319-331).

Für B5 ist die Arbeit im Team „das A und O“ (Z. 352) und findet es schwierig „das im Alleingang zu machen“ (Z. 352-353). „Man muss das arbeitsteilig und im Einklang mit den Kollegen [...]“ (Z. 353-354) machen. Vor allem „für das Bereitstellen von Materialien, für das gemeinsame Unterrichtsvorbereiten, für das Reflektieren [...] ist Teamarbeit ganz, ganz wichtig“ (Z. 363-367). Zudem hat er schon immer geraten, „schrittweise einzelne Bausteine des offenen Unterrichts [zu] implementieren“ (Z. 369-370) und findet hier nicht „die Fülle der Materialien“ (Z. 372) entscheidend, sondern, dass „die Materialien ansprechend sind für das Lernen“ (Z. 372-373). Indem die Lehrpersonen zusammenarbeiten und jeder einen kreativen Beitrag leistet, entsteht „ein viel bunterer Blumenstrauß“ (Z. 375) als wenn eine Lehrperson allein arbeitet (vgl. Z. 373-375). Zudem findet er es wichtig, dass die Schüler:innen die Möglichkeiten haben, untereinander auf die Beziehungsebene zu gehen (vgl. Z. 376-377) und „sie vor lauter Individualisierung diese sozialen Bereiche nicht aus dem Blick verlieren“ (Z. 378-379). Und den Lehrpersonen

empfiehlt er anschließend „ein gutes Rückmelde- und Beratungskonzept“ (Z. 380-381) zu haben.

B3 sagte zu dieser Frage: „Erstmal: ‚Verliert den Mut nicht! Ja, sucht euch Mitstreiter, die auch darauf Lust haben. Hospitiert vielleicht an anderen Schulen.‘ Das würde ich sowieso allen Lehrern sagen. Das kann ich auch zu mir noch mal sagen. Das ist immer sehr schön, wenn man seinen Blick erweitert und: ‚Nehmt die Kinder mit und seid nicht so frustriert, wenn es am Anfang nicht klappt. Sowas dauert auch ein bisschen, bis es irgendwie seinen Weg findet.‘“ (Z. 292-297).

3. HK: Resilienz und Resilienzförderung

3.1. SK: Verständnis über den Resilienzbegriff

Die Lehrpersonen haben in Worte gefasst, was sie unter Resilienz verstehen, führten jedoch ihr Verständnis darüber teilweise verschieden aus. Manche haben zudem einen resilienten Menschen beschrieben. Im Folgenden werden alle Textstellen zum Verständnis über den Resilienzbegriff aufgegriffen.

B1	„Also Resilienz eigentlich/ Wie hat man das noch einmal als Widerstandskräfte, eigentlich innere Widerstandskräfte/ Und ich hätte es jetzt wahrscheinlich verknüpft mit Selbstwertschätzung und Selbstwertgefühl. Ja, wenn ich das jetzt mit offenem Unterricht verknüpfe, dann kommt noch Selbsteinschätzung so als Schlagwort mit in den Kopf. Genau, einfach eben die Wahrnehmung des eigenen Vermögens, der eigenen Kapazitäten.“ (Z. 33-39). „Ich versuche so die Eigenkörperwahrnehmung oder auch das eigene innere Ich wahrzunehmen und das in Zusammenhang mit den Anforderungen, die von außen kommen, irgendwie unter einen Hut zu bringen.“ (Z. 224-226).
B2	„Für mich bedeutet es, dass man selbstbewusst und selbstbestimmt tatsächlich bestimmte Aufgaben oder bestimmte Bereiche im Leben, je nachdem, wo diese Resilienz dann vorhanden ist -sie ist ja nicht in allen Bereichen tatsächlich vorhanden- gelöst werden können, beziehungsweise man entspannt praktisch mit dem Werkzeug, was man hat, so eine Aufgabe entgegentreten kann.“ (Z. 209-214).
B3	„Also bei Resilienz, denke ich zum einen an eine Frustrationstoleranz. [...] Und das andere, finde ich, ist ein Gefühl auch für mich selbst zu entwickeln. Also zu wissen: ‚Was sind eigentlich meine Bedürfnisse? Was möchte ich? Was habe ich eigentlich vor im Leben? Wer bin ich?‘ [...] Manchmal hört sich das finde ich ein bisschen gegensätzlich an. Finde ich ist es aber gar nicht unbedingt. Das eine ist ja so ein bisschen: ‚Okay ich kann mein Bedürfnis aufschieben.‘ Aber das andere ist auch: ‚Ich bin mir meiner Bedürfnisse bewusst und weiß, dass sie da sind.‘“ (Z. 26-36). „Also für mich ist es eine Art Anpassungsfähigkeit. Also sich vielleicht auch neuen Dingen und anderen Dingen anzupassen. Und das resultiert daraus, dass ich, gelernt habe, mit unterschiedlichen Dingen klarzukommen. Vielleicht auch mit Dingen, die mal nicht so funktioniert haben, wie ich es mir vorgestellt habe. Aber auch mit einem guten Selbstwert und Selbstwertgefühl, das ich aufbauen konnte im Laufe meines Lebens.“ (Z. 163-167).
B4	„Also ein resilienter Mensch ist für mich jemand, der nicht gleich umfällt, wenn es Schwierigkeiten gibt. Und auch nicht gleich nur an sich selbst zweifelt, wenn es Schwierigkeiten gibt. Ich würde sagen, jemand, der gern zur Arbeit geht, ist auch automatisch resilient.“ (Z. 12-15). „Einen gesunden Menschen [...] Wenn man nicht gleich umkippt, wenn es Widerstand gibt oder wenn mal was nicht gut läuft, das gleich verwirft, sondern

	versucht, einen anderen Weg zu finden, vielleicht. Und das hat viel mit der Gesundheit natürlich wirklich zu tun, weil nur ein gesunder Mensch ist auch widerstandsfähig.“ (Z. 116-120).
B5	Ein resilienter Mensch ist für mich jemand, der sich selbst schützen kann vor der Stresssituation, vor schwierigen Situationen, vor Krisen in der Lebenswelt. Jemand, der sich geschützt fühlt, sage ich jetzt mal, ist schon resilient und im besten Fall jemand, der diese Stressbewältigung selbst vornehmen kann.“ (Z. 18-21). „Für mich ist Resilienz die Stärke einer Krise Kraft entgegenzusetzen, [...]. Mit einer Krise, mit einer sehr schwierigen Situation kompetent umgehen zu können. [...] Ein resilientes Kind [...] schafft es dann mit oder ohne Unterstützung, aber schafft es dann, sich lösungsorientiert zu verhalten und letztendlich einen Weg zu finden, damit leben zu können, mit der Krise. Also, auch wenn es keine Lösungen gibt, die sie selbst schaffen kann. Wenn Eltern sich scheiden lassen, ist das eine Krise für das Kind, aber ein wirklich resilientes Kind kann letztendlich dann damit einen Weg finden [...]. Und das ist jetzt ein sehr extremes Beispiel.“ (Z. 208-218).

3.2. SK: Belastungsfaktoren der Schüler:innen

Bei der Frage, welche Belastungsfaktoren die Lehrpersonen bei Schüler:innen beobachten können, haben diese unterschiedliche Belastungsfaktoren aus unterschiedlichen Kategorien genannt. Im Folgenden werden die Aussagen der Lehrpersonen zu den beobachteten Belastungsfaktoren aufgeführt.

Eine Lehrperson (B3) beschrieb einen für sie starken Belastungsfaktor, auf den sie durch ihre Lehrerprofessionalität keinen Einfluss nehmen kann. Dieser Belastungsfaktor ist die Haltlosigkeit bei Kindern (vgl. Z. 185-187), „wenn die Familiensituation ungeklärt ist. Das heißt, die Kinder, die stehen so ein bisschen in der Luft. Und dann habe ich so das Gefühl, ja, wirkt sich das insgesamt auf das Sozialverhalten, auf das Lernverhalten aus.“ (Z. 187-188).

B1 sieht vor allem in seinem Schüler:innenklientel, in dem viele Quereinsteiger aus Regelschulen sind (vgl. Z. 241-243), „die große Belastung, mit Prüfungssituationen umzugehen“ (Z. 234-235). Er weiß, dass es viele Menschen gibt „die sich da schnell unheimlichen Stress ausgesetzt fühlen, bis hin zu Panikattacken oder was auch immer.“ (Z. 239-241).

Für B4 fängt es mit der körperlichen Gesundheit an. „Wenn die nicht gegeben ist, ist es schwerer für ein Kind.“ (Z. 125-126). Die Kinder müssen zudem die Sprache gut verstehen (vgl. Z. 126-127). „Das ist ein Belastungsfaktor für viele, weil sie ja gar nicht weiterkommen, weil sie die Sprache oder manche Wörter schon gar nicht verstehen.“ (Z. 127-128). Für ihn ist die körperliche Gesundheit der Kinder ausschlaggebend (vgl. Z. 128-129). Aber „die geistige Gesundheit muss schon auch da sein. Und man muss Kinder auch in dem Maße stärken, dass sie nicht denken, sie machen immer alles falsch praktisch. Weil so sind sie auch widerstandsfähiger und neugierig.“ (Z. 142-144)

B2 zählte beispielsweise die Coronazeit zu den Belastungsfaktoren (vgl. Z. 219). Als weiteren Belastungsfaktor sieht sie zudem den „Erziehungsstil vielleicht generell, der sich sehr verändert“ (Z. 220). Diesen Punkt erläuterte sie folgendermaßen: „Das macht es Kindern unglaublich schwer, in einer großen Gruppe zurechtzukommen. [...] Also das ist für die Kinder schwierig. [...] Das kommt da auf das Elternhaus tatsächlich an, also es gibt ganz tolle Kinder und ganz tolle Eltern, die machen das ganz super. Es gibt Eltern, die sind einfach sehr verunsichert in ihrem Elternsein, das merkt man den Kindern an. Es gibt Eltern, da stehen die Kinder vielleicht nicht so an erster Stelle, sondern der Job. Das merkt man auch den Kindern an. Also es gibt so unterschiedliche Faktoren.“ (Z. 220-228).

Für B5 zählen beispielsweise familiäre, schwierige Situationen wie eine Scheidung der Eltern, das Durcheinandergeraten der Gefühlswelt des Kindes oder auch Angstsituationen der Schule, wie Klassenarbeiten zu Belastungsfaktoren, die er bei Kindern schon beobachten konnte (vgl. Z. 210-213).

3.3. SK: Momente der Resilienzförderung im Schulalltag

Die befragten Lehrpersonen nannten teilweise unterschiedliche Aspekte oder Situationen, in denen ihrer Meinung nach Resilienzförderung im Schulalltag stattfindet. Diese werden im Folgenden erläutert. Diese Subkategorie hängt mit der folgenden Subkategorie *Resilienzfaktoren – Kompetenzen im Unterricht* zusammen. Textstellen, die konkrete Kompetenzen nennen, die im Unterricht erworben werden können, werden in der folgenden Subkategorie (3.4) beschrieben.

Eine Lehrperson (B2) glaubt, dass die Resilienzförderung in allem drinnen ist. Sie glaubt, dass es im ganzen Miteinander ist und führte als Beispiele den Schulrat, den Klassenrat oder das gemeinsame Besprechen und Kommunizieren auf (vgl. Z. 233-237). Sie findet zudem, dass die Kinder „eine Tasche voll Werkzeug“ (Z. 239) haben, mit denen sie sich helfen können (vgl. Z. 239-240).

„Lob durch den Lehrer“, „Sportunterricht“, „Bewegungen innerhalb des Unterrichts“ und „Erfolgserlebnisse“ sind für B4 Elemente und Momente der Resilienzförderung im Schulalltag (Z. 149-151).

B5 hat hierzu einen „ganz, ganz persönlichen Weg“, den er gerne geht (Z. 230-231), indem er Humor in den Unterricht bringt. Dies begründete er folgendermaßen: „Ich glaube, für die Kinder gibt es nichts Schöneres als eine Unterrichtssituation, wo nicht alles so unglaublich ernst genommen wird und nur immer das Ergebnis zählt und die Leistung zählt, sondern wo man auch einfach mal Spaß haben kann, gemeinsam mit den Lehrerinnen oder mit den Lehrern oder wo die merken, wie sehr der Lehrer für das Thema brennt.“ (Z. 232-236). Wenn die Kinder sehen, dass er sich für ein Thema begeistern kann, „dann ist die Begeisterung für dieses Thema gleich eine ganz andere, löst gleich eine ganz andere Neugier, Motivation und Anstrengungsbereitschaft“ (Z. 240-242)

aus. Er sieht im Humor eine Möglichkeit der Beziehungsebene, wodurch die Authentizität der Lehrperson erlebbar wird (vgl. Z. 250-251).

Für B3 findet Resilienzförderung auch dadurch statt, dass es in einem offenen System „nicht so einen Leistungs- und Vergleichsdrang gibt, sondern dass man die Möglichkeit hat, selbst seine Ziele zu stecken und fortzuschreiten und das Selbst und dabei begleitet wird, das Ganze zu reflektieren. Aber nicht, dass ständig alle immer das Gleiche erreichen müssen.“ (Z. 199-203). Sie findet, dass Resilienzförderung insgesamt stattfindet, „wenn man in einer Gruppe zusammenarbeitet und sich damit auseinandersetzt: ‚Was braucht es, damit es allen gut geht in der Gruppe?‘“ (Z. 205-206). Als Elemente des Schulalltags nennt sie zudem einen Gruppenrat und das Mentorensystem (vgl. Z. 209-210), welches in der Subkategorie *Rahmenbedingungen und Ablauf* erläutert wurde.

B1 findet, dass die Resilienzförderung in allem, was im Verlauf des Interviews besprochen wurde, beiläufig ist (vgl. Z. 352-353). Er glaubt zudem, dass die Resilienzförderung „schon eng verknüpft ist mit den offenen Unterrichtskonzepten, dass diese Faktoren eine Rolle spielen“ (Z. 353-354).

3.4. SK: Resilienzfaktoren – Kompetenzen im Unterricht

Die Aussagen der Lehrpersonen bezüglich des Erwerbs der sechs Resilienzfaktoren im offenen Unterricht werden im Folgenden für jeden Resilienzfaktor dargestellt, um diese insgesamt in Kapitel 3.3 interpretieren zu können.

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Für B1 gehört die Selbsteinschätzung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, welche er durch die Darbietung offener Aufgaben anstrebt und sich in einem Prozess festigen soll, sodass sich die Schüler:innen selbst einschätzen können (vgl. 276-279).

B2 fiel als Beispiel die Gespräche im Kreis ein, bei denen sie Angelegenheiten besprechen und sich über die jeweilige Selbst- und Fremdwahrnehmung austauschen. Hierzu gehört für sie auch die offene Kommunikation und die Selbsteinschätzung (vgl. Z. 247-253).

Bezüglich des Erwerbs von Kompetenzen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung fiel B3 das Coaching-System oder der Gruppenrat ein (vgl. Z. 273), bei der ihr Fragen wie „Was kann mir vielleicht mein Coach sagen, was er beobachtet? Was kann ich sagen? Wie nehme ich mich selbst wahr?“ (Z. 274-276) einfallen.

B4 ist es bezüglich der Selbst- und Fremdwahrnehmung wichtig, mit den Kindern immer über ihre Leistungen oder das Sozialverhalten zu sprechen (vgl. Z. 158-163) und er hierbei erstmal „nur hört, was sie selbst sagen und dann versucht ihnen diese Fremdwahrnehmung zu zeigen, wie man es als Lehrer wahrnimmt oder wie andere Schüler das wahrnehmen können.“ (Z. 160-162).

B5 glaubt, dass die Selbst- und Fremdwahrnehmung „im offenen Unterricht ständig mit-schwingt“ (Z. 277) und diese bei den Kindern zum Beispiel durch die Schein-Hefte oder

auch in Klassenstunden gefördert werden kann. In den Klassenstunden ist es beispielsweise so, dass sich die Kinder „selbst über die Woche nochmal Gedanken machen und sich selbst einschätzen“ (Z. 290-291), was und wie gut sie gelernt oder gearbeitet haben und eventuell, was sie sich für die nächste Woche vornehmen. (vgl. Z. 291-293).

Selbstwirksamkeit(-serwartung)

Ein Beispiel für einen Moment, in dem die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen gefördert wird, ist für B1 der TuesTag, bei dem die Schüler:innen sich etwas eigenes überlegen und anschließend umsetzen (vgl. Z. 279-282).

Zur Selbstwirksamkeit sagte B2 folgendes: „Selbstwirksamkeit, das sind Anforderungen bewältigen können. Das ist genau das, was ja unsere Freie Arbeit ist. Ich stelle mich dem Thema und schaue einfach: ‚Schaffe ich das? Brauche ich Unterstützung dafür? Schaffe ich es allein?‘“ (Z. 254-256).

Bezogen auf das Lernen fiel B3 bezüglich der Selbstwirksamkeit ein, dass man sich selbstwirksam fühlt, wenn man in seinem Lernweg weiterkommt (vgl. Z. 269-270). „Und das kann ich eben dann, wenn ich Anforderungen gestellt bekomme, die zu meinem Lernweg passen, also die weder zu einfach noch zu schwer sind.“ (Z. 270-272).

Für B4 stellt Lob bei der Selbstwirksamkeit ein relevantes Element dar (vgl. Z. 163). Hierbei sind Aussagen wie „Du schaffst es oder du kannst es noch nicht.“ (Z. 163-164) wichtig.

Bezüglich der Selbstwirksamkeit fiel B5 als Beispiel das Chefsystem ein, bei dem die Kinder eine andere Rolle einnehmen und den anderen Kindern etwas erklären kann. Hierbei sieht er auch die Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu fördern (vgl. Z. 272-276).

Selbststeuerung

Bezüglich der Selbststeuerung fiel es B1 schwer, ohne ein individuelles Kind ein Beispiel im Kopf zu haben, da die Selbststeuerung „etwas ist, was sehr individuell ist“ (Z. 283). Er erläuterte jedoch, dass er seine Schüler:innen soweit bringen möchte, dass sie nach Beendigung eines Themenblocks (vgl. Z. 301-302) „in einem gewissen Ausmaß“ (Z. 303) selbst bestimmen können „wann sie zum Beispiel reif für einen Test sind“ (Z. 304).

Kompetenzen zur Selbststeuerung können nach B2 nur in Gesprächen, auch in Einzelgesprächen, mit den Kindern gefördert werden (vgl. Z. 262-263). Die Frage wie beispielsweise „Schaffen es die Kinder, sich selbst zu regulieren?“ (Z. 264-265) und damit ihre „Gefühle zu verbalisieren, vor allem, damit der andere überhaupt weiß, ‚Was ist denn los?‘. Und nicht aus der Situation heraus direkt völlig emotional zu reagieren“ (Z. 265-267), sind Fragen, die an der Schule von B2 oft thematisiert werden (vgl. Z. 264).

Bezüglich der Selbststeuerung erwähnte B3 Rituale und Regeln, für deren Einhaltung die Schüler:innen mitverantwortlich sind (vgl. Z. 258-259), „weil sie sie hoffentlich auch als sinnvoll erachten“ (Z. 260). Hierzu nannte sie folgendes Beispiel: „Ich schaffe es mich selbst zu steuern“ (Z. 263), weil das Kind sieht, dass im Arbeitsraum leise gearbeitet wird

und möchte vielleicht auch selbst leise arbeiten. Hierfür hat es verstanden, warum in diesem Raum leise gearbeitet wird und arbeitet aus diesem Grund leise oder wechselt den Raum, wenn es etwas Lautes spielen möchte (vgl. Z. 263-268).

Um die Selbststeuerung zu fördern, muss man mit den Kindern laut B4 „immer wieder auf die Metaebene gehen“ (Z. 166) und sagen: „Warum ist das Verhalten jetzt gerade nicht so toll und warum stört es vielleicht die anderen? Und warum würde es dich stören, wenn es ein anderer macht?“ (Z.166-168). Dabei ist B4 wichtig, dass sich die Kinder „selbst besser einschätzen können“ (Z. 169).

B5 glaubt, dass die Selbststeuerung „im offenen Unterricht ständig mitschwingt“ (Z. 277) und verknüpfte diese mit der Selbsteinschätzung und der Selbstwahrnehmung (vgl. Z. 277-278).

Soziale Kompetenz

B1 sagte, dass sich die soziale Kompetenz „rumgesprochen hat“ (Z. 267) und glaubt, dass aus diesem Grund „der Klassenrat als solches Konzept groß verankert“ (Z. 268) ist. Für ihn kann die soziale Kompetenz zudem in Gruppenarbeiten gefördert werden. Aber auch in größeren Settings, wie beim Organisieren von Aktivitäten oder Sammelaktionen, ist die Sozialkompetenz verankert, da die Kinder beispielsweise auf Fremde oder Familienmitglieder zugehen müssen, wie sie es sonst nicht gewohnt sind (vgl. Z. 271-275).

Vor allem in Pausensituationen oder in generellen Konflikten, bei denen es darum geht, ob jemand zum Lösen benötigt wird, wie beispielsweise den Klassensprecher oder die Lehrperson, sind die Situationen, die B2 als erstes in den Sinn kamen, wenn es um die soziale Kompetenz geht (vgl. Z. 267-269).

B3 nannte keine konkreten Situationen, in denen die soziale Kompetenz gefördert wird, findet jedoch, dass es „in so einem offenen Kontext ganz viele Momente [gibt], in denen die Kinder sozial tätig sind. Sie sind hier in der Lerngemeinschaft, in der sie nicht abgeschottet an einem einzelnen Platz sitzen, sondern sie arbeiten hier auch viel mit anderen Kindern gemeinsam. Und da muss man erst mal den Umgang auch miteinander kennen [...]. Genau da kommt es zu Konflikten. [...] Da sind wir dabei, die Kinder zu unterstützen, dass sie Kompetenzen erwerben, diese Konflikte selbstständig zu lösen oder sich eben Hilfe zu holen.“ (Z. 248-256).

Für B4 hängt die Selbststeuerung durch die Selbsteinschätzung mit der sozialen Kompetenz zusammen, nannte jedoch keine konkrete Situation, in der die soziale Kompetenz gefördert wird (vgl. Z. 169-170).

B5 findet, dass vor allem in Klassenratssituationen oder Klassenstunden die soziale Kompetenz gefördert werden kann, da hier das „soziale Miteinander immer wieder“ (Z. 271) besprochen wird. In diesen Settings können die Kinder neue Rollen einnehmen und

beispielsweise bei Konfliktlösungen oder der Unterrichtsgestaltung mitwirken (vgl. Z. 268-273).

Problemlösefähigkeit

Im Vordergrund der Problemlösefähigkeit steht für B1 „Trial and Error“ (Z. 319), indem die Schüler:innen ausprobieren, was sie können und erkennen, was eventuell noch nicht möglich ist (vgl. Z. 319-320). Zudem erwähnte er ein Beispiel, bei dem er nicht weiß „ob das zu weit gegriffen ist“ (Z. 321). Er assoziierte bei der Erläuterung „Strategien zum Bearbeiten von Problemen“ (Z. 322), die freie Sitzplatzwahl, was für ihn in die Richtung geht. Hierfür muss es jedoch nach ihm ein Arbeitsklima und ein Arbeitsumfeld geben, in dem sich Lernende wohlfühlen. Hierfür hat er mit seinen Schüler:innen besprochen, wie sie sich das Klassenzimmer vorstellen und diese Wünsche probiert umzusetzen. Zum Organisieren des individuellen Arbeitsklimas können sich die Schüler:innen Kopfhörer und Stellwände holen (vgl. Z. 323-337).

Als B2 ansetzte, um eine Situation konkret zur Problemlösefähigkeit zu nennen, hielt sie kurz inne und sagte dann: „Also für mich gehört das alles so ein bisschen zusammen.“ (Z. 270-271) und erläuterte anschließend „In dieses Ganze, was Montessori ausmacht, also das ist einfach das, was wir sehr fördern möchten“ (Z. 275-276).

B3 fiel eine alltägliche Situation ein, bei der die Kinder vor dem Problem stehen, dass sie ankommen und sich einen Arbeitsplatz suchen, ihr Arbeitsmaterial aussuchen und anschließend mit ihrem Arbeitstag starten müssen. Diese alltägliche Situation ist sehr selbstständig und zählt für B3 in die Problemlösefähigkeit mit rein (vgl. Z. 240-245).

Bezüglich der Problemlösefähigkeit fiel B4 ein, dass man als Lehrperson mit den Kindern darüber spricht und sagt: „Du kannst es noch nicht. Und nur weil du es jetzt noch nicht kannst, heißt das noch lange nicht, dass du zu dumm bist oder das nie hinbekommst, sondern du kannst es. Man kann als Mensch alles schaffen. Vielleicht nicht mit zwölf, aber dann halt mit 18.“ (Z. 170-173).

Problemlösefähigkeiten können laut B5 vor allem in sozialen Bereichen oder im Bereich der Lernentwicklung gefördert werden. Hierbei sucht er gemeinsam mit den Kindern nach Lösungen, sieht jedoch den Fokus, außer im sozialen Bereich, in der Grundschule noch nicht so stark (vgl. Z. 293-300).

Adaptive Bewältigungskompetenz

Zur adaptiven Bewältigungskompetenz zählte B1 folgendes: „Das ist wieder so ein bisschen die Selbsteinschätzung, die hoffentlich wächst mit jeder Aufgabe, die selbst gewählt wird. Ob sie dann dem eigenen Leistungsspektrum entspricht oder nicht. Aber auch wenn es eben nicht so ist, dann weiß ich es vielleicht beim nächsten Mal schon ein bisschen besser einzuschätzen.“ (Z. 338-342).

Bezüglich der adaptiven Bewältigungskompetenz sagte B2 folgendes: „Und die Fähigkeit Kompetenzen/ Also zu erkennen, dass man die schon hat, das ist was, das ist

wirklich was, das können nur wir Pädagogen manchmal rüberbringen [...]. Wir haben selten welche, die sagen, sie können alles. Wir haben eher Kinder, die auch mal sagen: ‚Das schaffe ich nicht, das kann ich nicht.‘ Um sie dann zu ermutigen und sagen: ‚Hey, das hast du geschafft, du kannst das.‘ Und das ist natürlich bei uns dadurch, dass sie halt frei arbeiten und sie da sehr selbstständig sind, was dann natürlich sehr gestärkt wird.“ (Z. 276-282).

B4 findet die adaptive Bewältigungskompetenz „ein bisschen schwieriger“ (Z. 174). Für ihn zählt hierbei das Sprachvermögen mit rein und erläutert es folgendermaßen: „Wenn die das Rüstzeug nicht haben, dass sie es selbst hinbekommen können, schaffen sie es natürlich noch nicht. Und dann brauchen sie Hilfe. Und dann setzt man sich dazu und übersetzt in Anführungszeichen den Text oder was sie halt machen sollen.“ (Z. 175-178). Er findet die Metaebene allgemein wichtig, in der während einer Arbeitsphase gemeinsam beispielsweise alle Fragen oder Probleme gesammelt werden können und daran gearbeitet werden kann. Durch diese kurze Unterbrechung wissen die Schüler:innen wieder wie es weitergeht und er kann anschließend herumgehen und gucken, wer Hilfe benötigt (vgl. Z. 187-191).

Auch B5 bewertete die adaptive Bewältigungskompetenz für Grundschulkinder als große Herausforderung und sieht den Erwerb von Kompetenzen diesbezüglich schwierig (vgl. Z. 300-303).

3.5. Resilienzförderung als Aufgabe der Schule?

Während des Interviews sollten die Lehrpersonen die Schule in die Aufgabe der Resilienzförderung einordnen. Alle Lehrpersonen erwähnten, dass die Kinder einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen und daraus eine Verantwortung entsteht.

B4 ordnete die Schule in diese Aufgabe folgendermaßen ein: „Die Schule wird immer wichtiger, gerade für unsere Kinder hier, weil sie ja zu Hause überhaupt keine Ansprache haben oder die Eltern vielleicht auch gar nicht da sind oder sich darum kümmern. Also ist das das Hauptumfeld der Kinder im Moment. Und da ist es ganz, ganz wichtig, dass man diese sozialen Kompetenzen fördert und dass man das Miteinander fördert. Und aber auch ein Konkurrenzdenken muss ja trotzdem da sein. In Sport zum Beispiel geht es ja gar nicht ohne. Aber man kann auch Fair Play-Games machen in Sport, wo eben kein Sieger rauskommt, sondern das Miteinander löst das sportliche Problem zum Beispiel.“ (Z. 209-216).

B2 findet: „Jede Schule sollte da was tun. Einfach weil die Kinder eine sehr lange Zeit darin verbringen. Die Realität zeigt, dass es nicht gemacht wird. Die Realität zeigt aber auch, dass das Elternhaus es nicht macht. Also die Frage ist, woher kommt es dann?“ (Z. 296-299).

Eine andere Lehrperson (B1) sagte Folgendes: „Ich glaube die Kinder, vor allem jetzt im Grundschulbereich, da muss man ja sagen, dass die Schule neben der Familie der

zweitgrößte Lebensraum, sag ich jetzt mal, ist. [...] Das ist auf jeden Fall der zweitgrößte Punkt und je nach Gewichtung vielleicht der größte Ort für Sozialkontakte unter Umständen für einzelne Kinder, ist da natürlich eine große Verantwortung drinnen. [...] Dementsprechend ist auch die Schule eben einer der Hauptorte, wo die Resilienzförderung stattfindet. Ob gezielt oder ungezielt, ist dann wahrscheinlich sogar ein Stückweit beiläufig, weil ich glaube, es läuft ja automatisch teilweise hoffentlich gut.“ (Z. 370-286).

B3 findet ebenfalls, dass die Schule eine Rolle hat (vgl. Z. 282). Sie begründete es damit, dass die Schule „mit Gruppen arbeitet und eine Gruppe ein Ort ist, wo soziales Lernen stattfindet, in der eben Regeln ausgehandelt werden, in der es zu Frust kommt. Und da einen guten Umgang zu finden: ‚Wie kann ich da jedes Kind mitnehmen?‘ Aber auch einen Lernprozess und sozialen Lernprozess finde ich enorm wichtig.“ (Z. 283-287).

B5 merkt, „dass [die] Schule immer einen größeren Anteil darin hat. Also früher war vielleicht wirklich der Anteil noch viel, viel mehr bei den eigenen Eltern oder im familiären Umfeld. Gerade was soziale Kompetenzen betrifft und dieses Selbstwertgefühl [...]. Heutzutage verlagert sich das immer mehr in die Schule -so meine Erfahrungen damit-. Das ist eine ganz schöne Herausforderung für uns Lehrer und Lehrerinnen.“ (Z. 308-315). Im Schnitt „sitzen da 20 Kinder vor einem und jeder hat so seine eigenen Bereiche, in denen Resilienz vielleicht noch fehlt oder wo Resilienz noch gefördert werden müsste oder einzelne Faktoren davon gefördert werden müssten. Und dass immer im Blick zu haben und dabei die Unterrichtssituationen und die entsprechenden Erwartungen der Schüler und Schülerinnen, aber auch der Eltern zu erfüllen. Also dieser Spagat ist sehr, sehr groß.“ (Z. 315-320).

4. HK: Forderungen, Wünsche und Herausforderungen der Lehrpersonen bezüglich Veränderungen

Die Lehrpersonen haben teilweise Forderungen, Wünsche und Herausforderungen bezüglich einer Veränderung geäußert. Aus diesem Grund wurde diese Hauptkategorie induktiv generiert, um die Forderungen, Wünsche und Herausforderungen festzuhalten. Diese können in die beiden folgenden Subkategorien eingeordnet werden.

4.1. SK: Veränderungen im Schulsystem

B2 betonte, dass es ihr wichtig ist zu erwähnen, „dass sich das Schulsystem verändern muss“ (Z. 341-342). Sie zählte Rahmenbedingungen auf, wie ein Wechsel der Lehrpersonen oder der Druck, der durch Noten entsteht, auf. Sie findet, dass die persönliche Entwicklung mehr fokussiert werden sollte (vgl. Z. 350-351).

B1 wünschte sich, „dass da ein größeres Umdenken von oben kommt“ (Z. 394-395), weil viel mehr umgesetzt werden könnte und ist der Meinung, „dass viel mehr umgesetzt werden sollte“ (Z. 396), weil er glaubt, „dass manche klassischen Sachen nicht mehr so wichtig sind, wie sie vielleicht mal waren“ (Z. 397-398). Er glaubt zudem, dass sich die Schule diesbezüglich zu verändern hat (vgl. Z. 398-399).

Auch B4 erwähnte eine Veränderung, war sich jedoch unsicher, ob „man das von oben aufdrücken soll, dass offen unterrichtet werden soll oder nicht, weil die Gegebenheiten ja in verschiedenen Schulen und mit verschiedenen Kindern auch anders sind.“ (Z. 234-236). Er war jedoch der Meinung, dass man „selbst mit den sozial schwächsten und mit den sprachlich schwächsten Kindern offen arbeiten kann.“ (Z. 236-237).

4.2. SK: Veränderungen innerhalb der Schule

B2 findet die Umgestaltung der Räumlichkeiten zu offenen Räumlichkeiten relevant (vgl. Z. 344-345). Laut ihr ist es wichtig, dass „einfach alles offener wird“ (Z. 345-346).

B1 sieht beispielsweise bei der Projektarbeit große Chancen (vgl. Z. 399-400) und sagte: „Wenn man sich Schulen oder Konzepte anschaut, die wirklich da wesentlich offener sind, dann stellt man schnell fest, dass die auch meistens aus Kindersicht und auch von außen, größere Erfolge haben.“ (Z. 400-402). Zudem findet er, dass die Schule von den statischen Abläufen und Räumen wegkommen sollte (vgl. Z. 416). Als Idee zur Umsetzung nannte er Lernorte, in denen sich „die Kinder eigentlich mehr oder weniger frei bewegen“ (Z. 419). Die Lehrpersonen werden laut ihm in diesen Settings „Lerncoaches“ (Z. 420) genannt. Es ist wichtig, dass in diesen Settings jemand präsent ist, „der ein gewisses Fachwissen hat und vor allem Hilfestellung leisten kann und auch didaktisch und pädagogisch eben darin geschult ist“ (Z. 421-423). Als weitere Idee erwähnte er beispielsweise, dass die Kinder selbst entscheiden können, was sie lernen möchten (Z. 424-425). Er sagte, dass es Inhalte gibt wie „Lesen, Schreiben und Rechnen“ (Z. 428), die die Kinder meist lernen möchten, aber merkte an, dass häufig viel vorgegeben wird und er sich unsicher ist, ob alles heutzutage noch wichtig ist (vgl. Z. 429-439).

B5 sieht im Bereich der Elternarbeit in der Grundschule einen wichtigen Faktor, bei dem er jedoch findet, dass dieser „in den letzten Jahren sehr schwer geworden“ (Z. 392-393) ist. Hierzu merkte er an, dass die Eltern eigentlich alles Schulische oder alles, was mit dem Kompetenzerwerb und Leistungen einhergeht, an die Schule abgeben möchten (vgl. Z. 394-395). Zudem glaubt er, dass die Eltern „ihre eigene Rolle aber noch nicht selbst definiert“ (Z. 396) haben und befürchtet, „dass wir Lehrer und Lehrerinnen da auch noch eine ganz große Aufgabe darin haben“ (Z. 397-398). Er hat das Gefühl, dass den Eltern die Leistung ihrer Kinder sehr wichtig ist und sie wollen, dass die Kinder immer alles richtig haben. Manche Eltern wollen laut ihm keine offenen Unterrichtsformen (vgl. Z. 400-402). Das Gefühl, dass die Schule nicht die Leistung fokussiert, veranlasse die Eltern dazu, „zu Hause manchmal stundenlang“ (Z. 403) dies nachzuholen, jedoch die Kinder darunter leiden. Diese Diskrepanz zwischen dem Wirken von Eltern und Lehrpersonen, könne irgendwann dazu führen, dass es den gemeinsamen Auftrag nicht mehr gibt. Er sieht somit in der Elternarbeit, auch für die Resilienzförderung, eine wichtige Rolle (vgl. Z. 404-408).

3.3 Interpretation und Diskussion

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse aus Kapitel 3.2 interpretiert werden und Schlussfolgerungen bezüglich der Forschungsfrage *Wie schätzen Lehrpersonen der Grundschule den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung ein?* erfolgen. Hierfür sollen jedoch zuerst die Ergebnisse in Bezug zu den vier Unterfragen interpretiert und vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert werden, um diese anschließend zu beantworten:

- *Welche Ziele verfolgen die Lehrpersonen beim Verwenden offener Unterrichtskonzepte?*
- *Was bedeutet offener Unterricht für die Lehrpersonen?*
- *Warum und wie setzen sie offenen Unterricht konkret um?*
- *Was verstehen die Lehrpersonen unter Resilienz? Welche Möglichkeiten der Resilienzförderung bestehen an einer Grundschule?*

Im Anschluss werden diese Ergebnisse erneut im Kontext der Forschungsfrage interpretiert und theoretisch diskutiert sowie begründet, um diese daraufhin abschließend im Fazit beantworten zu können. Darüber hinaus wird die methodische Qualität diskutiert, die Limitationen der eigenen Untersuchung aufgezeigt sowie Empfehlungen für weiterführende Forschungen gegeben.

Welche Ziele verfolgen die Lehrpersonen beim Verwenden offener Unterrichtskonzepte?

Alle Lehrpersonen erwähnten mindestens zwei der didaktisch-methodischen Prinzipien, zwei Lehrpersonen trafen Aussagen zu allen didaktisch-methodischen Prinzipien. Hierbei wurden die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler:innen sowie die Material- und Methodenvielfalt von allen Lehrpersonen angesprochen.

Beim Zusammenfassen der Aussagen der Interviews, kann allgemein festgehalten werden, dass die Interessen der Kinder durch den offenen Unterricht berücksichtigt werden können. Dies liegt daran, dass sie sich mit Themen oder Unterthemen beschäftigen können, die sie besonders interessieren. Zudem kann im offenen Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse der heterogenen Schülerschaft eingegangen werden, da die Kinder beispielsweise in ihrem Lerntempo arbeiten können und nicht im Gleichschritt lernen müssen. Dies führt dazu, dass die individuellen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden (vgl. SK 1.1). Hierbei lassen sich Parallelen zu den Begründungslinien nach Munser-Kiefer (2014) feststellen. Sie betont die Möglichkeit, durch offenen Unterricht die individuellen Bedürfnisse der Kinder durch die adaptiven Lernangebote berücksichtigen zu können. Auch das Interesse kann durch die methodische und inhaltliche Öffnung im Lernprozess eingebunden werden (vgl. 365). Durch das Bereitstellen eines Materialpools, an dem sich die Kinder bedienen, werden den Lernenden verschiedene Zugänge zur Verfügung gestellt, wodurch wieder die individuellen Voraussetzungen und

Interessen berücksichtigt werden können. Die Lehrpersonen erwähnten, dass ihr Materialpool nicht nur aus Arbeitsblättern besteht, sondern viele verschiedene Möglichkeiten bereithält. Nicht nur durch das Aussuchen von Materialien aus einem diversen Materialienpool, können die Kinder verschiedene Methoden anwenden, auch durch das Stellen einer Ausgangsfrage können sie unterschiedlich und individuell vorgehen, um diese zu lösen (vgl. SK 1.2). Auch Peschel (2019) betont, dass die Bereitstellung verschiedener Methoden und Materialien den Kindern ermöglicht, einen eigenen Lernweg zu wählen (vgl. 44-45). Vier von fünf Lehrpersonen sprachen die Notwendigkeit von Selbstorganisation und/oder Selbsteinschätzung der Kinder an. Um die Angebote des offenen Unterrichts nutzen zu können, benötigen sie Kompetenzen bezüglich der Selbstorganisation, wobei die Kinder kontinuierlich unterstützt werden müssen. Wichtig ist, sich zuvor Gedanken zu machen, wie die Kinder Orientierung bekommen können und welche Möglichkeiten der Mitgestaltung sie haben. Durch offenen Unterricht lernen die Kinder sich in ihrem Lernprozess immer besser selbst einzuschätzen. Zudem benötigen sie die Selbsteinschätzung im sozialen Bereich, beispielsweise beim Besprechen von Konflikten (vgl. SK 1.3 & SK 1.4). Auch in der Literatur wird darauf verwiesen, dass die Selbstorganisation im eigenaktiven Lernprozess wichtig ist, da die Kinder für ihren eigenen Lernprozess und dessen Organisation verantwortlich sind. Hierbei werden sie, wie auch von den Interviewten beschrieben, von den Lehrpersonen unterstützt (vgl. Landherr & Bürger, 2019, 19). Für diese anspruchsvolle Aufgabe müssen sie sich selbst einschätzen können, um beispielsweise Aufgaben oder effektive Strategien auszuwählen (vgl. Burchardt, 2023, 60).

Zu den Zielen der Lehrpersonen zählen zudem Kompetenzen, die sie durch den offenen Unterricht anstreben. Sie streben neben den „klassischen“ Kompetenzen um den Lerngegenstand herum auch übergeordnete Kompetenzen an. Für eine Lehrperson (B5) gehören hierzu beispielsweise Kompetenzen des Arbeits- und Sozialverhaltens, wie die Selbstorganisation oder Selbstständigkeit. Einer Lehrperson (B2) ist vor allem die soziale Kompetenz wichtig, die sie auf unterschiedliche Weise im Schulalltag einbindet. Für eine Lehrperson (B4) ist die wichtigste Überkompetenz, dass die Kinder weiter neugierig auf das Lernen und den Wissenszuwachs bleiben. Vor allem die Fähigkeit der Reflexion, zu der das Selbsteinschätzungsvermögen, die Eigenwahrnehmung und das Selbstbewusstsein seiner eigenen Kompetenzen gehört, wurde von zwei Lehrpersonen (B1, B3) explizit als übergeordnete Kompetenz genannt (vgl. SK 2.5). An diesen Erläuterungen lassen sich Parallelen zur Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) feststellen, bei denen die drei Grundbedürfnisse *Bedürfnis nach Kompetenzerleben*, *nach sozialer Eingebundenheit* und *nach Autonomie*, essenziell sind (vgl. 229-230). In der Literatur wird zudem das übergeordnete Ziel, Kompetenzen bezogen auf Emanzipation und Mündigkeit zu erwerben, angesprochen, dass mit der Förderung von

Selbstständigkeit zusammenhängt. Diese Selbstständigkeit wird direkt oder teilweise indirekt von den Lehrpersonen durch die oben aufgeführten verfolgten Kompetenzen fokussiert (vgl. Jürgens, 2014, 7-9; vgl. Standop, 2022, 502).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lehrpersonen beim Verwenden von offenem Unterricht unterschiedliche Ziele fokussieren. Ihnen ist wichtig, die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder im Unterricht zu berücksichtigen. Durch eine Material- und Methodenvielfalt werden Freiheitsgrade ermöglicht, weshalb adaptive Lernangebote entstehen und die Kinder ihren eigenen Lernweg wählen können. Für diese anspruchsvolle Aufgabe benötigen die Kinder Selbstorganisation und Selbsteinschätzungsvermögen, da sie für ihren Lernprozess und dessen Organisation im offenen Unterricht selbst zuständig sind und diesen selbst einschätzen. Neben den Kompetenzen um den Lerngegenstand herum, verfolgen die Lehrpersonen zudem übergeordnete Kompetenzen, die Parallelen zur Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) aufweisen. Zu den aufgeführten Kompetenzen, die die Lehrpersonen für wichtig erachten, gehören beispielsweise, dass die intrinsische Lernmotivation der Kinder möglichst hoch bleiben soll aber auch Kompetenzen des Arbeits- und Sozialverhaltens, wie die Selbstorganisation und die Selbstständigkeit. Darüber hinaus möchten die Lehrpersonen Fähigkeiten zur Reflexion, wie die Selbsteinschätzung, die Eigenwahrnehmung oder die Selbstwirksamkeit, fördern.

Was bedeutet offener Unterricht für die Lehrpersonen?

In den Beschreibungen der Lehrpersonen, was sie unter offenem Unterricht verstehen, lassen sich verschiedene Elemente finden. Dadurch wird deutlich, dass die Lehrpersonen teilweise ein unterschiedliches Verständnis von offenem Unterricht haben und aus diesem Grund unterschiedliche Ziele verfolgen können (vgl. SK 2.1). Hierbei zeigen sich erneut Parallelen zur Literatur, da verschiedene Definitionen mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen existieren (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 11). Allgemein können in den Erläuterungen die Dimensionen offenen Unterrichts nach Peschel (2019) wiedergefunden werden, durch die eine umfassende Beschreibung der verschiedenen Ausprägungen offenen Unterrichts möglich wird (vgl. 77).

Die einzelnen Lehrpersonen verwendeten teils besondere Elemente beziehungsweise Formulierungen, die in den anderen Definitionen nicht vorkamen und somit als Abgrenzung zu den anderen Definitionen gesehen werden können. B1 erwähnte beispielsweise als engste Form des offenen Unterrichts das Wählen von Materialien oder Zugängen und sieht die Projektarbeit durch das Suchen eigener Inhalte als nächste Stufe (vgl. Z. 8-14). B2 grenzte durch ein Beispiel ab, was für sie keinen offenen Unterricht darstellt. „Also offen bedeutet für mich nicht: Wir machen eine Gruppenarbeit und verteilen irgendwie alle an vier Tischen zu einem Thema, zum Thema Igel, sondern bedeutet wirklich: Jeder kann sich selbst mit seinem Thema beschäftigen.“ (Z. 12-14). B3 verdeutlichte,

dass es nicht „den einen offenen Unterricht“ für sie gibt, sondern offener Unterricht in unterschiedlicher Weise umgesetzt werden kann (vgl. Z. 6-20). B4 differenzierte die Bedeutung für offenen Unterricht und erläuterte sowohl die Bedeutung für die Lehrperson als auch für die Lernenden (vgl. Z. 5-7). B5 fiel durch seine explizite Nennung des offenen Dialogs auf, der nach ihm während des offenen Unterrichts zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht (vgl. Z. 6-13).

In den Erläuterungen wurde von allen Lehrpersonen die methodische, inhaltliche und soziale Offenheit angesprochen. Die organisatorische und persönliche Offenheit wurde von zwei (B3, B5) beziehungsweise drei Lehrpersonen (B2, B3, B5) erwähnt. Dies könnte unterschiedliche Gründe haben, da die Lehrpersonen im weiteren Gespräch auch die anderen Dimensionen inhaltlich erwähnten. Eventuell ist die organisatorische Offenheit für die Lehrpersonen Grundvoraussetzung, weswegen sie diese nicht erwähnen, sodass ihr Augenmerk auf den anderen Dimensionen lag. Die Aussagen sind zudem teilweise unklar formuliert, sodass sie die organisatorische Offenheit in einer Aussage wie „[...] dass sie auch auf ein bestimmtes Ziel hinarbeiten können, was sie sich [...] auch mit selbst gesteckt haben und das halt auch wirklich individuell ist“ (B2, Z. 10-12) nicht explizit benennen, jedoch im Alltag berücksichtigen. Zudem verdeutlicht das Zitat, dass die Schüler:innen individuelle, selbst ausgewählte Ziele verfolgen, wodurch nicht alle Kinder gleichzeitig am gleichen Inhalt arbeiten können und die Kinder eine eigene Arbeitsorganisation benötigen, um ihre Ziele zu erreichen. Eine mögliche Erklärung, warum nicht alle Lehrpersonen die persönliche Offenheit bei ihrer Erläuterung erwähnt haben, könnte sein, dass sie vor allem an die unterrichtliche Umsetzung und nicht an Rahmenbedingungen, wie die Beziehungsebene, gedacht haben. Diese ist für den Lernprozess wichtig, stellt jedoch für die Lehrpersonen eventuell kein „konkretes Element“, wie die methodische Offenheit, dar (vgl. SK 2.1). Durch die Einbindung der sozialen Dimension in den Erläuterungen, wird laut Peschel (2019) eine Verknüpfung zwischen den Dimensionen der Wissensaneignung und der persönlichen Offenheit hergestellt (vgl. 77-78). Dies legt nahe, dass die Berücksichtigung der sozialen Dimension auch eine indirekte Einbeziehung der persönlichen Dimension impliziert. Die Lehrpersonen sprechen explizit die Selbst- und Mitbestimmung an, was somit eine Gemeinsamkeit darstellt. Das Einräumen von Wahlmöglichkeiten wird in unterschiedlicher Weise von den Lehrpersonen erwähnt. Zudem erläuterten sie, dass die Selbst- und Mitbestimmung des eigenen Lernprozesses, aber auch die Mitgestaltung von Rahmenbedingungen und des Unterrichtsverlaufs, den offenen Unterricht ausmacht. Hierbei stellen vor allem das Wählen von Material, Zugang beziehungsweise Methode und Inhalt, wichtige Bausteine des offenen Unterrichts dar. Das Verfolgen eigener Wege und Ziele, aber auch der Einbezug von Interessen und individuellen Voraussetzungen, sind wichtige Stichpunkte, die die Lehrpersonen beim Erläutern ihres Verständnisses von offenem Unterricht

verwenden (vgl. SK 2.1). Für Peschel (2019) stellt die organisatorische Offenheit eine Grundvoraussetzung dar, die den Kindern ermöglicht, individuell gewählte Inhalte auf individuellen Wegen zu erreichen. Wichtig ist hierbei zu betonen, dass Peschel (2019) ein offenes Unterrichtskonzept entwickelt hat, welches er zur Diskussion stellt. Seine Arbeit fand, im Vergleich zu Regelschulen, unter anderen Bedingungen statt (vgl. VII-VIII). Da sowohl Lehrpersonen von Privatschulen als auch Regelschulen interviewt wurden, kann den Kindern aufgrund des Bildungsplanes nicht die komplette inhaltliche Freiheit ermöglicht werden, wie Peschel sie beschreibt. Dennoch erwähnen die Lehrpersonen, dass sie den Kindern sowohl organisatorische, methodische sowie inhaltliche Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten einräumen. Je nach Schule können diese Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten in unterschiedlichem Ausmaß erfolgen (vgl. 76-87). Die erwähnte Selbst- und Mitbestimmung stellt auch für Peschel (2019) ein wichtiges Element des offenen Unterrichts dar, welche ebenfalls als gemeinsame Schnittstelle der aufgeführten Definitionen in Kapitel 2.1.2 angesehen wird (vgl. 78; vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 18). Der tatsächliche Grad der politisch-partizipativen und/oder inhaltlichen Mitbestimmung, kann nicht allein durch die Interviews bestimmt werden. Durch sie kann jedoch festgehalten werden, dass diese angesprochene Mitbestimmung über die organisatorische und methodische Dimension hinausgeht (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 19). Nach Bohl und Kucharz (2010) findet bei diesen Lehrpersonen somit nicht nur eine Öffnung von Unterricht, sondern offener Unterricht statt (vgl. 18-19).

Wie auch schon bei den fokussierten Zielen, sehen die Lehrpersonen unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung von offenem Unterricht. Aus diesem Grund haben sie auch verschiedene Begriffsverständnisse, was sich ebenfalls mit der Literatur deckt. Allgemein kann festgehalten werden, dass offener Unterricht für die Lehrpersonen verschiedene Bedeutungen hat, jedoch bei allen Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten vorzufinden sind. Zum Beschreiben ihres Begriffsverständnisses verwenden die Lehrpersonen die Dimensionen nach Peschel (2019). Die inhaltliche, methodische und soziale Offenheit werden von allen Lehrpersonen beim Definieren angesprochen. Die organisatorische und persönliche Offenheit werden teilweise direkt, indirekt oder überhaupt nicht erwähnt, was, wie oben beschrieben, unterschiedliche Gründe haben kann. Die Selbst- und Mitbestimmung wird sowohl in der Literatur als auch von den Lehrpersonen in Bezug auf offenen Unterricht als bedeutend empfunden. Für die Lehrpersonen ist es bedeutsam, dass die Kinder unter Einbezug von individuellen Bedürfnissen und Interessen ihre eigenen Wege und Ziele verfolgen können.

Warum und wie setzen die Lehrpersonen offenen Unterricht konkret um?

Um diese Unterfrage abschließend zu beantworten, werden unterschiedliche Perspektiven und Aspekte betrachtet, um ein umfassendes Bild zu erfassen.

Zwei der Lehrpersonen (B2, B3) verwenden ausschließlich ein offenes Unterrichtskonzept, da dieses schulintern festgelegt ist. Drei der befragten Lehrperson (B1, B4, B5) verwenden offene Unterrichtskonzepte, jedoch besteht ihr Unterricht nicht allein daraus. Da alle Lehrpersonen an unterschiedlichen Schulen unterrichten, unterscheiden sich die Rahmenbedingungen und Abläufe des Tages beziehungsweise der offenen Unterrichtsstunden, welche im Folgenden interpretiert werden (vgl. SK 2.2).

Eine Rahmenbedingung, die bei mehreren Lehrpersonen (B2, B3, B5) vorkommt, ist das jahrgangsübergreifende Arbeiten, wodurch die Kinder in jahrgangsübergreifende Lerngruppen lernen. Bei einer Lehrperson (B5) lernen die Kinder der ersten und zweiten Klasse gemeinsam. Bei zwei Lehrpersonen (B2, B3) lernen Kinder der ersten bis vierten Klasse gemeinsam in einer Lerngruppe. An den Schulen von B2 und B3 arbeiten die Kinder den gesamten Vormittag in der Freien Arbeit. Nachmittags findet bei B2 entweder Freie Arbeit oder eine AG statt. Nur Kunst und Sport sind in den Stundenplan fest integriert, sodass die Kinder ansonsten die Struktur des Tages frei wählen können. An der Schule von B3 findet die Freie Arbeit in zwei Räumen statt. Ab elf Uhr befindet sich die gesamte Schule im Wald. Es kann sein, dass die Kinder an einem Tag einen Kurs haben, was an dieser Schule eine gebundene Phase darstellt. Zudem gibt es an der Schule ein Mentorensystem. An der Schule von B5 ist die Freie Arbeit fest in den Stundenplan integriert. Sie haben zudem ein System mit Übungsstunden und Schein-Heften. Dies unterscheidet sich somit vom Ablauf der anderen Lehrpersonen, da bei ihnen keine zusätzlichen Unterrichtsstunden eingeräumt werden, sondern die gesamte Lernzeit durch die Freie Arbeit gestaltet ist. Die Freiarbeitsstunden fangen bei B5 mit der Klärung des Ablaufs an, indem die Schüler:innen ihr Ziel beschreiben können. Er schließt die Freiarbeitsstunde mit einer Reflexionsphase ab. Dieser Ablauf ist ähnlich zu dem von B1, der in der Einführung zudem beispielsweise neue Formate vorstellt. Anschließend folgt eine freie Arbeitsphase, in der sich die Kinder an einem Materialpool bedienen. B4 stellt am Anfang einer offenen Unterrichtsstunde eine Ausgangsfrage. Anschließend bekommen die Kinder Möglichkeiten, diese auf unterschiedliche Weise zu lösen. Teilweise findet eine kurze gemeinsame Runde mit allen Kindern statt, um Ideen und Wege auszutauschen. An den Ausführungen wird deutlich, dass sich die Rahmenbedingungen und Abläufe unterscheiden. Was jedoch alle Lehrpersonen erwähnen und somit eine Gemeinsamkeit ist, ist das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse, die Unterstützung und Begleitung während des Lernprozesses und die Wahlmöglichkeiten durch Freiheitsgrade (vgl. SK 2.2 und SK 2.3).

Diese Begleitung und Unterstützung während der offenen Unterrichtsstunden ist jedoch nur ein Teil der Rolle der Lehrpersonen. Vier Lehrpersonen (B1, B3, B4, B5) beschreiben daneben noch vorbereitende Aufgaben, wie das Erstellen eines Materialpools, die Vorbereitung der Lernumgebung, die Vorbereitung auf verschiedene mögliche Wege oder

auch das Ermöglichen von Dialogen im Unterricht. B4 sieht sich zudem während des offenen Unterrichts als Moderator, da er die Fragen richtig hören muss, um weiterhelfen zu können. B2 und B3 erwähnen, dass sie neben der Beobachtung auch die Entwicklungsprozesse dokumentieren. Die oben beschriebene Begleitung des Lernprozesses ist jedoch das Element, was von den Lehrpersonen durchweg als wichtige Rolle während des offenen Unterrichts genannt wird (vgl. SK 2.3). Die bedeutende Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht, wird ebenfalls in der Literatur erwähnt. Für diese neue Rolle muss ein Rollenwechsel stattfinden, da das Lernen im offenen Unterricht ein ko-konstruktivistischer Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden ist. Die Aussagen der Lehrpersonen verdeutlichen die in der Literatur aufgeführten notwendigen anspruchsvollen menschlichen Kompetenzen und hohen Fachkompetenzen, um die Kinder in ihrem Lernprozess unterstützen zu können (vgl. Peschel, 2019, 65-66; vgl. Standop, 2022, 502-504).

Allgemein nehmen die Lehrpersonen ihre Schüler:innen während des offenen Unterrichts verschieden wahr. Hierbei nehmen drei der Lehrpersonen (B2, B3, B4) konkret verschiedene Schüler:innentypen wahr. Es gibt Zeiträume, in denen die Kinder motiviert und konzentriert arbeiten, jedoch auch Phasen, in denen es ihnen schwer fällt zu beginnen oder eine Aufgabe fortzusetzen. Diese Kinder benötigen dann an diesen Tagen beziehungsweise in diesen Phasen vermehrt Unterstützung von den Lehrpersonen. Zudem gibt es Kinder, die von allein lernen wollen und hierbei weniger Schwierigkeiten aufweisen. Die Lehrpersonen erleben jedoch auch Kinder, die beispielsweise aufgrund mangelnden Sprachverständnisses oder mangelnder Konzentrationsfähigkeit, Schwierigkeiten haben. Diese drei Lehrpersonen nehmen somit kindabhängige und phasenabhängige Gründe der Motivation wahr. Zwei Lehrpersonen (B1, B5) beschrieben eher allgemein, dass sie die Kinder in offenen Unterrichtsstunden motivierter und selbstbewusster erleben. Hierbei haben sie somit einen Vergleich zu Unterrichtsstunden gezogen, die eher geschlossen ablaufen. B1 erwähnte zudem, dass er vor allem beim Arbeiten an eigenen Ideen eine größere Motivationssteigerung wahrnimmt und glaubt, dass das selbstständige Wählen eine andere Motivation auslöst. B5 glaubt, dass die erhöhte Motivation daher kommt, dass die Kinder die offenen Unterrichtsstunden gewinnbringend erleben, da sie in ihrem eigenen Tempo arbeiten können. An den Ausführungen wird deutlich, dass die Motivation im offenen Unterricht relevant ist, da die Lernmotivation für intentionale Lernprozesse wichtig ist. Die Schüler:innen werden im offenen Unterricht damit konfrontiert, selbstorganisiert so zu handeln, dass sie sowohl Inhalt als auch Lernprozess bestimmen und sich intentional einer bestimmten Tätigkeit widmen. Diese Art des Lernens und Organisierens bewirkt, dass Kinder ihr Lernen als sinnvoll und selbstbestimmt wahrnehmen, was dazu führt, dass sie interessengeleitet lernen und sich mit der Thematik identifizieren können (vgl. SK 2.4; vgl. Lohrmann & Hartinger, 2014, 275;

vgl. Bohl & Kucharz, 2010, 18-19; vgl. Peschel, 2020, 50). An den Ausführungen zur Motivation kann auch das Argument von Landherr und Bürger (2019) wiedergefunden werden. Die Lehrpersonen beschrieben, dass es kindabhängige und phasenabhängige Gründe gibt, durch die ein Kind weniger Motivation aufweisen kann. Aus diesem Grund unterstützen die Lehrpersonen die Kinder durch Maßnahmen, die die Willenskraft und Selbstverpflichtung erhöhen (vgl. 59).

Die Lehrpersonen führen unterschiedliche Argumente auf, die verschiedenen offenen Unterrichtskonzepte zu verwenden. Da drei der fünf Lehrpersonen die Freie Arbeit verwenden, existieren hierzu die meisten Vor- und Nachteile. Dennoch soll an dieser Stelle nicht für oder gegen ein konkretes offenes Unterrichtskonzept argumentiert, sondern Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgestellt werden (vgl. SK 2.6).

Ein Nachteil, den die Lehrpersonen der Freien Arbeit erwähnen, ist die starke Individualisierung, durch die beispielsweise kein Unterrichtsgespräch oder kein gemeinsames Betrachten eines Gegenstandes möglich ist. Durch diese starke Individualisierung stellt sich auch die Frage, wie viel Beziehungsebene die Kinder für ihr Lernen benötigen. Das soziale Lernen wird von allen Lehrpersonen in den Interviews als wichtig empfunden, sodass sie es auf irgendeine Weise integrieren. Durch die starke Individualisierung der Freien Arbeit empfinden es diese Lehrpersonen (B2, B5) zum Teil schwierig soziale Kompetenzen direkt in der Freien Arbeit zu fördern. Wenn Kinder Konzentrationsprobleme oder Probleme in der Selbststrukturierung und Selbstorganisation haben, kann sie die Freie Arbeit besonders herausfordern, da diese mit viel Selbstorganisation und Strukturierung einhergeht. Ein Nachteil der Projektarbeit ist, wenn Kinder einen Irrweg gehen und dadurch die Lust verlieren weiterzumachen oder eventuell gar nicht wissen wie und wo sie anfangen sollen. Sowohl in der Stationenarbeit als auch in der Freien Arbeit, wurde von den Lehrpersonen erwähnt, dass die Kompetenz der Selbsteinschätzung notwendig ist. Kinder, die über diese noch nicht ausreichend verfügen, können bei der Auswahl passender Aufgaben Schwierigkeiten bekommen, aber auch das Reflektieren von Fehlern oder Schwächen und das Bemerken von Hilfsbedürftigkeit kann durch die fehlende Kompetenz der Selbsteinschätzung erschwert werden (vgl. SK 2.6). Diesen Nachteil merkt auch Munser-Kiefer (2014) an, der bei der didaktischen Umsetzung von offenem Unterricht berücksichtigt werden muss (vgl. 366-368). Beim Betrachten der negativen Aspekte fällt auf, dass den Kindern durch Unterstützungsmaßnahmen geholfen werden kann, um die Schwierigkeiten und Probleme anzugehen oder sogar zu überwinden. Die starke Individualisierung ist der einzige Nachteil, der nicht durch Unterstützungsmaßnahmen überwunden werden kann. Hierbei muss beachtet werden, das soziale Lernen im Schulalltag einzubinden (vgl. Peschel, 2019, 253).

Wie oben beschrieben, liegen mehr Argumente der Freien Arbeit vor, weshalb es Argumente gibt, die nur der Freien Arbeit zugeordnet werden können. Auf die Vorteile, die nur

der Freien Arbeit zugeordnet werden können, wird im Folgenden eingegangen. Eine Lehrperson (B2) sagte, dass sie für die meisten Kinder nur Vorteile sieht. Eine Lehrperson (B5) erwähnte, dass die Kinder durch Rückmeldungen von Kind zu Kind oder Rückmeldungen von Lehrperson zu Kind emotional gestärkt werden. Es gab auch zwei Vorteile, die von mehreren Lehrpersonen der Freien Arbeit erwähnt wurden. Da die Kinder nicht im Gleichschritt arbeiten, stehen unterschiedliche Materialien zur Verfügung. Die Kinder können zudem in der Freien Arbeit in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten und sich länger mit Themen beschäftigen, die sie interessieren. Es existieren jedoch auch Parallelen zu den Vorteilen der anderen offenen Unterrichtskonzepte. Ein Vorteil der Projektarbeit und des Stationenlernens/der Lerntheken ist die höhere Motivation und der Eigenantrieb, der entsteht, wenn die Schüler:innen Wahlmöglichkeiten haben oder selbst Entscheidungen treffen dürfen. Dies ist vergleichbar mit dem Vorteil der Freien Arbeit, dass die Kinder interessengeleitet arbeiten können und sich dadurch mit einem Thema beschäftigen, das sie interessiert. Beim Treffen eigener Entscheidungen, Erreichen eigener Ziele und Wählen von Aufgaben, können die Kinder Kompetenzen erwerben, um sich im Laufe der Zeit besser einzuschätzen. Zudem können sie ein Erfolgserlebnis erfahren, wodurch ihr Selbstwertgefühl gesteigert wird. Auch bezüglich der Arbeitsorganisation lassen sich Parallelen zwischen der Stationsarbeit/der Lerntheken und der Freien Arbeit feststellen. Die Lehrpersonen können innerhalb der Arbeitsphase gezielt auf die einzelnen Kinder eingehen und die Kinder unterstützen, die aktuell Hilfe benötigen (vgl. SK 2.6). Die Vorteile des offenen Unterrichts verdeutlichen nochmals die Möglichkeiten, Kompetenzen bezüglich der Emanzipation und Mündigkeit zu erwerben. Durch offene Unterrichtssettings stehen den Kindern verschiedene Freiheitsgrade zu, durch die sie selbstreguliert lernen können. Sie können ihre Interessen einbinden und selbst festgelegte Ziele erreichen, wodurch beispielsweise ihr Selbstwertgefühl und die Selbstwahrnehmung gesteigert wird. In diesem selbstregulierten Lernprozess werden die Kinder von den Lehrpersonen begleitet (vgl. Standop, 2022, 502-504; vgl. Peschel, 2019, 175-179).

Durch die Aufführung der Vor- und Nachteile wird deutlich, dass die Lehrpersonen viele Gründe sehen, offen zu unterrichten. Wie Munser-Kiefer (2014) jedoch schon anmerkte, sprechen viele theoretische Gründe dafür, allerdings existieren hierfür keine empirischen Befunde. Allgemein ist die Art und Weise der Realisierung des Unterrichts relevant und nicht die alleinige Nutzung von Unterrichtsformen (vgl. 366). Es können somit auf unterschiedliche Art und Weise Kompetenzen bezüglich der Emanzipation und Mündigkeit gefördert werden (vgl. Standop, 2022, 502). Daran wird deutlich, dass die Lehrperson in der Realisierung des offenen Unterrichts eine wichtige Rolle hat, da sie mit den Kindern zusammen den organisatorischen Rahmen festlegt, in dem der offene Unterricht stattfindet (vgl. Standop, 2022, 502-504; vgl. Peschel, 2019, 175-179). Wie Munser-Kiefer

(2014), argumentieren die Lehrpersonen vor allem aus der Perspektive der Kinder und deren Lernprozess und sehen diesen als Ausgangspunkt ihrer Argumente (vgl. 365-368). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen unterschiedliche offene Unterrichtsformen verwenden und unter verschiedenen Rahmenbedingungen arbeiten, was aufgrund der unterschiedlichen Schulen zu erwarten war. Insgesamt werden die Freie Arbeit, die Projektarbeit und das Stationenlernen/die Lernwerkstatt verwendet. Die Kinder können sich den Schultag teilweise sehr frei und selbstständig strukturieren, wohingegen die offenen Unterrichtsstunden bei anderen fest in den Stundenplan (vereinzelte Stunden oder ganze Tage) integriert sind. Während des offenen Unterrichts hat die Lehrperson eine wichtige Rolle, da sie die Kinder auf den individuellen Lernwegen begleitet und unterstützt und dabei auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen eingeht. Hierfür benötigt sie anspruchsvolle menschliche und fachliche Kompetenzen. Während des offenen Unterrichts nehmen die Lehrpersonen die Kinder unterschiedlich wahr. Mehrere Lehrpersonen nehmen unterschiedliche Schüler:innentypen wahr, bei denen sowohl kindabhängige als auch phasenabhängige Gründe verantwortlich sein können. Andere Lehrpersonen stellen fest, dass die Kinder im Vergleich zu geschlossenen Unterrichtsformen motivierter und selbstbewusster wirken, was an den Wahlmöglichkeiten liegen kann, durch die das Lernen als selbstbestimmt und sinnvoll empfunden wird. Daraus wird deutlich, dass die Lernmotivation für intentionale Lernprozesse und damit auch für den offenen Unterricht, wichtig ist. Die Lehrpersonen nennen teilweise unterschiedliche Gründe, warum sie offene Unterrichtskonzepte verwenden. Diese lassen sich allgemein in die übergeordneten Kompetenzen bezüglich der Emanzipation und Mündigkeit einordnen, die bei der Umsetzung fokussiert werden sollten.

Was verstehen die Lehrpersonen unter Resilienz? Welche Möglichkeiten der Resilienzförderung bestehen an einer Grundschule?

Die Lehrpersonen haben größtenteils ein ähnliches Verständnis von Resilienz, erwähnen jedoch teilweise unterschiedliche Elemente zur Beschreibung dieser.

Für alle Lehrpersonen ist es eine innere Stärke oder eine Kraft, die dazu beiträgt, dass ein Mensch mit Schwierigkeiten umgehen kann. Alle erwähnen, dass äußere Anforderungen, wie Stresssituationen, schwierige Situationen oder Krisen in der Lebenswelt, einen Einfluss haben können. Diese Kraft befähigt einen Menschen dazu, mit diesen Situationen zurechtzukommen beziehungsweise dieser Situation Kraft entgegenzusetzen. Eine Lehrperson (B5) erwähnt konkret, dass der Mensch hierfür Unterstützung bekommen und sich dadurch geschützt fühlen kann, jedoch auch ohne Unterstützung die Stressbewältigung vornehmen kann. Hierzu kann der Mensch versuchen einen neuen Weg zu finden oder eine lösungsorientierte Möglichkeit zu entdecken, mit der Stresssituation leben zu können. Dem Menschen können verschiedene Ressourcen zur Verfügung stehen, die helfen, mit der Situation kompetent umgehen zu können. Eine

Lehrperson (B2) bezeichnet die Ressourcen konkret als Werkzeuge, um den Aufgaben entgegenzutreten. Resilienz wird von einer Lehrperson (B3) auch als Anpassungsfähigkeit bezeichnet. B1 beschreibt beispielsweise, dass die eigenen Bedürfnisse mit den äußeren Anforderungen in Einklang gebracht werden müssen. Auch B3 erwähnt die eigenen Bedürfnisse, über die eine Person Kenntnis haben muss. Begriffe wie die Selbstwertschätzung, das Selbstwertgefühl, die Selbsteinschätzung, die Selbstbeziehung, die Eigenwahrnehmung oder die Frustrationstoleranz, fallen in diesem Zusammenhang als wichtige Kompetenzen, die im Laufe des Lebens aufgebaut werden. Dadurch wird wieder der Prozess deutlich. Eine Lehrperson (B2) erwähnt zudem, dass Resilienz nicht in allen Lebensbereichen vorhanden ist und für B4 hat Resilienz im Sinne einer Widerstandsfähigkeit viele Übereinstimmungen mit der Gesundheit (vgl. SK 3.1).

Durch die Ausführungen wird deutlich, dass Resilienz viele Facetten aufweist, die Aussagen der Lehrpersonen jedoch Übereinstimmungen zeigen. Hierbei lassen sich zudem Parallelen zur Literatur feststellen, in der die Resilienz als psychische Widerstandsfähigkeit beschrieben wird und einen Menschen befähigt, mit Hilfe von Ressourcen, eine Krise oder ein Entwicklungsrisiko zu meistern. Die Ressourcen, auf die ein Mensch zurückgreifen kann, können, wie auch von den Lehrpersonen beschrieben, persönliche und/oder soziale Ressourcen sein. Resilienz entwickelt sich zudem in einem Vorgang, bei dem der Mensch einen Transformationsprozess durchläuft (vgl. Masten, 2016, 26; vgl. Wustmann, 2015, 18; vgl. Welter-Enderlin, 2016, 15). Darüber hinaus verwendeten die Lehrpersonen die von Wustmann (2015) beschriebenen Bedingungen und Charakteristika von Resilienz, um diese spezifischer zu beschreiben (vgl. 18-33).

Wenn von Resilienz gesprochen wird, ist es wichtig die Risiko- und Schutzfaktoren zu betrachten.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen generell Belastungsfaktoren der Kinder nennen können. Hierbei nannten sie sowohl kindbezogene Vulnerabilitätsfaktoren als auch Risikofaktoren sowie Stressoren. Drei Lehrpersonen sprachen Belastungsfaktoren des familiären Umfelds an, welche zu den Risikofaktoren und Stressoren zählen, da sie in der psychosozialen Umwelt entstehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 21-23). Hierzu zählten die Lehrpersonen beispielsweise die Scheidung der Eltern. Durch diese zum Teil ungeklärte Familiensituation sind die Kinder haltlos, was sich laut den Lehrpersonen (B3, B5) auf das Sozial- und Lernverhalten auswirkt. Ein weiterer Belastungsfaktor kann auch der Erziehungsstil sein, der sich laut B2 im Laufe der Jahre verändert. Er kann laut dieser Lehrperson einen großen Einfluss auf das Zurechtfinden in einer großen Gruppe haben. Wenn Eltern in ihrem Elternsein beispielsweise sehr unsicher sind oder das Kind nicht an erster Stelle steht, macht sich dies bei dem Kind bemerkbar. Diese Lehrperson (B2) betonte jedoch, dass das Elternhaus auch ein positiver Einflussfaktor sein kann. Zwei Lehrpersonen (B1, B5) nannten auch

Belastungsfaktoren des schulischen Umfelds, welche ebenfalls den Risikofaktoren und Stressoren zugeordnet werden können. Hierzu zählten die Lehrpersonen die Belastung und den Stress, der durch Prüfungssituationen entsteht, was zu Angstsituationen vor Klassenarbeiten führen kann. Eine andere Lehrperson nannte Corona als Belastungsfaktor der Gesellschaft, den auch die Kinder belastet hat. Zwei Lehrpersonen (B4, B5) nannten intraindividuelle Belastungsfaktoren wie die körperliche und seelische Gesundheit, die Gefühlswelt, die durcheinandergeraten ist, aber auch das Sprachvermögen (vgl. SK 3.2). Diese lassen sich den kindbezogenen Vulnerabilitätsfaktoren zuordnen, da sie biologische und psychologische Ursachen haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 21-22).

Die Lehrpersonen sprachen somit verschiedene Bereiche an, die Kinder belasten können. Es existiert somit nicht ein Bereich, der die Kinder am meisten belastet. Ein Grund für die Wahrnehmung der unterschiedlichen Belastungsfaktoren könnte der persönliche Hintergrund der Lehrpersonen sein. Ein anderer Grund für die unterschiedlichen Ausführungen der Lehrpersonen könnte sein, dass sie an unterschiedlichen Schulen mit unterschiedlichen Kindern arbeiten und aus diesem Grund unterschiedliche Belastungsfaktoren wahrnehmen (vgl. SK 3.2). Durch die Ausführungen der Belastungsfaktoren kann zudem eine Aussage darüber getroffen werden, ob die Lehrpersonen ein enges oder weites Begriffsverständnis aufweisen. Zwei Lehrpersonen (B2, B3) erläuterten traumatische Ereignisse, eine Lehrperson (B1) Entwicklungsaufgaben und zwei Lehrpersonen (B4, B5) nannten beide Bereiche, die sie bei Kindern wahrnehmen konnten. Aus diesen Aussagen kann geschlussfolgert werden, dass manche Lehrpersonen (B2, B3) ein enges Begriffsverständnis und andere Lehrpersonen (B1, B4, B5) ein weiteres Begriffsverständnis aufweisen. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass Lehrpersonen, die ein enges Begriffsverständnis aufweisen, Entwicklungsaufgaben nicht als herausfordernd für die Kinder ansehen (vgl. SK 3.2; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 12).

In den individuellen Resilienzdefinitionen der Lehrpersonen können neben den Belastungsfaktoren auch persönliche und soziale Ressourcen gefunden werden, die zu den Schutzfaktoren zählen. Was auffällt, ist, dass die Lehrpersonen auch bei den Sondierungsfragen zum offenen Unterricht Resilienzfaktoren im Zusammenhang mit den Zielen des offenen Unterrichts nannten. In einer Frage sollten sie konkret auf den Erwerb der sechs Resilienzfaktoren im offenen Unterricht eingehen, da die Resilienzfaktoren wichtige Schutzfaktoren sind. Sie zählen sowohl zu den persönlichen Ressourcen, können jedoch konkret in Bildungsinstitutionen gefördert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, 30-31). Hierbei schätzten manche Lehrpersonen allgemein den Erwerb pro Resilienzfaktor ein, andere nannten konkrete Momente, in denen der jeweilige Resilienzfaktor ihrer Meinung nach erworben werden kann. Es konnten jedoch alle Lehrpersonen den Erwerb der einzelnen Resilienzfaktoren einordnen und bewerten. Hierbei

fiel einem Teil der Lehrpersonen auf, dass sie manchen Situationen nicht nur einen, sondern mehrere Resilienzfaktoren zuordnen können, die hierbei ihrer Meinung nach gefördert werden. Insbesondere bei der sozialen Kompetenz und der Problemlösefähigkeit fiel ihnen dies auf. Dabei schätzten die Lehrpersonen den Erwerb einiger Resilienzfaktoren realisierbarer und umsetzbarer ein. Allgemein kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen vor allem zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Selbstwirksamkeit(-serwartung), zur Selbststeuerung und zur sozialen Kompetenz konkrete Szenarien im Kopf hatten, die sie mit diesen Resilienzfaktoren im offenen Unterricht verknüpfen. Diese vier Resilienzfaktoren wurden zudem von den Lehrpersonen auch außerhalb dieser Frage im Zusammenhang mit dem offenen Unterricht erwähnt. Kompetenzen zur Problemlösefähigkeit und der adaptiven Bewältigungskompetenz zu erläutern, fiel den Lehrpersonen teilweise schwerer. Bezüglich der Problemlösefähigkeit fallen den Lehrpersonen jedoch Situationen in Bezug auf den individuellen Lernprozess und das soziale Miteinander ein. Sie nehmen vor allem den Erwerb der adaptiven Bewältigungskompetenz in der Grundschule als Herausforderung wahr und sehen es aus Sicht der Kinder schwierig, zu erkennen, über welche Kompetenzen sie verfügen und sich diesbezüglich selbst einzuschätzen (vgl. SK 3.3). Auch Wustmann (2015) merkt an, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen, aufgrund der geringeren Erfahrung mit Stressoren, oftmals ihre eigenen Ressourcen nicht eindeutig einschätzen können (vgl. 69). Daran wird deutlich, dass die Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz aufgrund ihrer Komplexität herausfordernd empfunden wird. Der Aktionsrat Bildung (2022) sieht jedoch vor allem die Schulung von Problemlösungs- und Bewältigungskompetenzen im schulischen Rahmen als relevant an (vgl. 54). Wustmann (2015) und der Aktionsrat Bildung (2022) fassen zudem Selbstwirksamkeitserfahrungen als bedeutend auf, welche ebenfalls von den Lehrpersonen als entscheidend eingeschätzt wurden (vgl. Wustmann, 2015, 71; vgl. Aktionsrat Bildung, 2022, 54). Zwei Lehrpersonen (B2, B5) merkten an, dass sie durch ihr Handeln genau diese sechs Faktoren fördern möchten oder manche Resilienzfaktoren, wie beispielsweise die Selbstwahrnehmung, die Selbstwirksamkeit, die Selbststeuerung oder die soziale Kompetenz, durch den offenen Unterricht (beiläufig) fördern. Bei fast allen Aussagen der Lehrpersonen ist eine Gemeinsamkeit festzustellen. Die Lehrpersonen nannten eine individuelle Aufgabe oder Situationen, in denen die Kinder im Verlauf die Möglichkeit haben, die Resilienzfaktoren zu erwerben. Dazu zählen beispielsweise die selbstständige Gestaltung und Organisation des Lernprozesses. Sie nannten jedoch fast immer Situationen, in denen die Resilienzfaktoren in der Interaktion und Kommunikation mit der Umwelt gefördert werden können und Gespräche auf der Metaebene wichtig sind (vgl. SK 3.3). Hierzu gehören beispielsweise der Klassenrat, individuelle Beratungsgespräche, Gruppenarbeiten oder Kreisgespräche. Diese Notwendigkeit der Interaktion mit der Umwelt, zum Erwerben der Resilienzfaktoren, beschreibt Wustmann

(2015) ebenfalls. Somit ist im schulischen Rahmen die Lerngruppe sowie Lehrperson für die Förderung und den Erwerb der Resilienzfaktoren wichtig (vgl. 46).

Darüber hinaus konnten alle Lehrpersonen allgemein Momente nennen, in denen ihrer Meinung nach Resilienzförderung im Schulalltag stattfindet. Was hierbei auffällt, ist, dass vier (B2, B3, B4, B5) von fünf Lehrpersonen Momente nennen, in denen erneut die Interaktion mit der Umwelt wichtig ist (vgl. SK 3.4; vgl. Wustmann, 2015, 46). Ergänzend zu den oben beschriebenen Situationen, werden beispielsweise Gespräche genannt, in denen Konflikte gemeinsam geklärt werden oder Beratungsgespräche, in denen Lob geäußert wird. Auch allgemein das Erleben eines Erfolges kann für B4 ein Moment der Resilienzförderung sein. Diese Momente können als Gemeinsamkeiten der Lehrpersonen angesehen werden. Es gab jedoch auch unterschiedliche Sichtweisen, wie die von B4, für den Sportunterricht und Bewegungsmöglichkeiten im Unterricht eine Resilienzförderung im Schulalltag darstellt, bei denen der körperliche Aspekt einfließt. Eine Lehrperson (B5) geht einen eigenen Weg, in dem ebenfalls die Kommunikation und das Miteinander im Vordergrund stehen. Humor stellt für ihn eine Möglichkeit der Beziehungsebene dar, wodurch die Authentizität der Lehrperson für die Kinder erlebbar wird. Zwei Lehrpersonen (B1, B2) glauben sogar, dass sich die Resilienzförderung in allem befindet, was im Schulalltag realisiert wird und teilweise beiläufig stattfindet. Hierbei sehen sie beispielsweise die Resilienzfaktoren als Werkzeuge, mit denen sich die Kinder selbst helfen können. Eine Lehrperson (B1) sieht in diesem Zusammenhang eine enge Verknüpfung der Resilienzförderung und des offenen Unterrichts (vgl. SK 3.4). Diese Ansichten lassen sich mit dem Einbezug der Literatur erläutern. Auch Wustmann (2011) sieht im schulischen Rahmen die Stärkung von personalen Ressourcen, aber auch den Aufbau und die Stärkung sozialer Ressourcen im Lebensumfeld als relevant an. Indem die Lehrpersonen, wie B5, Beziehungsarbeit betreiben, kann die soziale Ressource gestärkt werden und die Lehrperson zu einer verlässlichen Bezugsperson werden (vgl. 351).

Alle Lehrpersonen erwähnten, dass die Kinder einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, dies mit einer Verantwortung einhergeht und sie es wichtig finden, die Resilienz der Kinder in der Grundschule zu fördern. Vier Lehrpersonen (B1, B3, B4, B5) finden, dass die Schule für die Kinder immer wichtiger wird, beziehungsweise zu den größten Orten für Sozialkontakte zählt oder teilweise sogar das Hauptumfeld darstellt. Aus diesem Grund stellt die Schule für B1 den Hauptort der Resilienzförderung dar. Hierbei sehen drei Lehrpersonen (B2, B4, B5) das Problem, dass die Eltern im Bereich der Resilienzförderung für die Kinder weniger präsent sind und sich die Resilienzförderung aus diesem Grund in die Schule verlagert. Einen Grund für diese geringere Präsenz der Eltern nannten die Lehrpersonen nicht. Im Vergleich zu früher bemerken diese Lehrpersonen, dass die Schule einen größeren Anteil darin hat. Aus diesem Grund sehen sie es

als relevant an, in der Schule vor allem die sozialen Kompetenzen der Kinder zu fördern. Eine Lehrperson (B5) beschrieb es als Herausforderung und Spagat, die individuelle Resilienzförderung, das Unterrichtsgeschehen und gleichzeitig die Erwartungen der Kinder und Eltern zu erfüllen. B2 findet, dass jede Schule Resilienz fördern sollte, dies jedoch in der Realität, genauso wie die Eltern, nicht macht. Aus den Interviews wurde somit deutlich, dass mit der Resilienzförderung eine große Herausforderung und Verantwortung einhergeht, die Lehrpersonen jedoch finden, dass die Schule einen Anteil hat und auch wahrnehmen sollte. Vor allem die Förderung der sozialen Kompetenz wird von allen Lehrpersonen als relevant angesehen (vgl. SK 3.5). Diese Ansicht findet sich auch bei Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) wieder. Sie sehen ebenfalls eine Verantwortung bei der Schule, da die Kinder einen Großteil ihrer Zeit an Schulen verbringen, und sie somit einen großen Einfluss auf die Resilienz haben können. Die Schule sollte nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) einen schützenden Rahmen bieten, in dem die Kinder mit hohen, jedoch machbaren schulischen und sozialen Anforderungen konfrontiert werden und positive fördernde Erfahrungen machen können, was zu Selbstwirksamkeit und Kohärenz führt (vgl. 32-33).

Die Unterfrage kann abschließend folgendermaßen beantwortet werden: Die Lehrpersonen haben ähnliche Begriffsverständnisse, verwenden jedoch teilweise unterschiedliche Elemente zum Beschreiben der Resilienz. Allgemein lassen sich auch Parallelen zur Literatur ziehen, da die Lehrpersonen sie als innere Stärke oder Kraft bezeichneten, die Menschen dazu befähigt, mit Hilfe von Ressourcen eine Krise oder eine Entwicklungsaufgabe zu bewältigen. Hierbei gingen sie allgemein auf persönliche und soziale Ressourcen ein. Als persönliche Ressourcen wurden vor allem die Resilienzfaktoren beschrieben. Zu den sozialen Ressourcen zählten die Lehrpersonen die Familie. Dass sie eventuell für die Kinder eine soziale Ressource sein können, erwähnte keine Lehrperson. Beim Beschreiben der Resilienz verwendeten manche Lehrpersonen zudem die Voraussetzungen und Charakteristika von Resilienz, wodurch wieder eine Gemeinsamkeit zwischen der Literatur und den Lehrpersonen festgestellt werden konnte. Die Belastungsfaktoren der Kinder werden von den Lehrpersonen unterschiedlich wahrgenommen, da sie intraindividuelle, familiäre und schulische Belastungsfaktoren nannten. Daraus können auch Schlüsse gezogen werden, dass die Lehrpersonen sowohl enge als auch weite Verständnisse von Resilienz haben. Die besondere Bedeutung der Resilienzfaktoren, die in der Literatur herausgestellt wurde, wurde ebenfalls von den Lehrpersonen erwähnt. Die Lehrpersonen nannten verschiedene Situationen, in denen ihrer Meinung nach die Resilienzfaktoren gefördert werden können. Diese können entweder durch individuelle Entwicklungsaufgaben oder durch die Interaktion mit der Umwelt erworben werden. Vor allem die Notwendigkeit der Interaktion mit der Umwelt wurde in den beschriebenen Situationen deutlich und wird auch in der Literatur beschrieben.

Dadurch wird verdeutlicht, dass der Schule im Allgemeinen Möglichkeiten der Resilienzförderung zur Verfügung stehen. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Literatur sehen die Verantwortung der Schule in der Aufgabe der Resilienzförderung, da die Kinder eine lange Zeit in der Schule verbringen. Die Schule hat somit die Möglichkeit einen großen Einfluss auf die Resilienz der Kinder zu nehmen.

Wie schätzen Lehrpersonen der Grundschule den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung ein?

Abschließend werden nun die Forschungsergebnisse, unter Einbezug der Unterfragen und der Literatur, konkret auf die Forschungsfrage bezogen.

Im Bildungskontext steht nach Wustmann (2011) der Aufbau und die Stärkung von personalen und sozialen Ressourcen im Mittelpunkt der Resilienzförderung (vgl. 351).

Durch die Interviews mit den Lehrpersonen entstanden Einblicke in ihr Verständnis und ihre Umsetzung von offenem Unterricht. Im Verlauf der Interviews fiel einem Großteil der befragten Lehrpersonen Parallelen zwischen dem offenen Unterricht und der Resilienzförderung im Bildungskontext auf. Vor allem beim Nennen konkreter Momente der Resilienzförderung im Schulalltag oder beim Einschätzen des Erwerbs der Resilienzfaktoren im offenen Unterricht erwähnten die Lehrpersonen, dass sie Potential darin sehen, durch den offenen Unterricht die Resilienz der Kinder zu fördern. Wie dieses Potential nach Meinung der Lehrpersonen umgesetzt werden kann, wird im Folgenden unter Rückgriff auf die Literatur erläutert.

Die Lehrpersonen haben unterschiedliche Auffassungen von offenem Unterricht, weshalb sie unterschiedliche Ziele verfolgen können. Wie auch Munser-Kiefer (2014) schon erwähnte, ist die Art und Weise der Realisierung des offenen Unterrichts entscheidend (vgl. 366). Die Lehrpersonen ermöglichen den Kindern im offenen Unterricht Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten, weshalb diese Selbst- und Mitbestimmung erfahren. Dadurch können die Kinder ihren individuellen Lernweg realisieren, den die Lehrpersonen begleiten und unterstützen. Vor allem das Berücksichtigen der individuellen Bedürfnisse und Interessen erwähnten alle Lehrpersonen in diesem Zusammenhang. Dieser Vorteil wird ebenfalls in der Literatur zum offenen Unterricht und in der Resilienzförderung aufgegriffen (vgl. Peschel, 2019, 78 & 172-176; vgl. Wustmann, 2011, 351). Wustmann (2011) bezieht dies vor allem auf die Lehrperson als soziale Ressource (vgl. 351), wohingegen Peschel (2019) die veränderte Beziehungsstruktur in diesem Zusammenhang erwähnt (vgl. 172-176). Vor allem der Erwerb der verschiedenen Resilienzfaktoren im offenen Unterricht wurde durch die Interviews deutlich, da die Lehrpersonen diese an einigen Stellen im Bezug zum offenen Unterricht nannten oder Kompetenzen, die mit den Resilienzfaktoren einhergehen. Die Förderung der Resilienzfaktoren können Lehrpersonen durch die Gestaltung der Lernumgebung ermöglichen und durch Unterstützungsmaßnahmen den Lernprozess aktiv begleiten (vgl. Roos & Grünke, 2011, 421). Die

angestrebten Kompetenzen, die die Lehrpersonen durch den offenen Unterricht fördern wollen, fördern Emanzipation und Mündigkeit und zeigen zudem Parallelen zu den Resilienzfaktoren auf. Die Lehrpersonen, die ausschließlich offene Unterrichtskonzepte verwenden, erläuterten, dass die Kinder für ihren Lernprozess verantwortlich sind und aktiv, selbstständig und selbstreguliert lernen. Indem sie Wahlmöglichkeiten haben und sich eigene Ziele stecken, können sie ihre Interessen berücksichtigen und sich selbst einschätzen. Beim Erreichen dieser Ziele erfahren sie Selbstwirksamkeit und können dadurch in ihrem eigenen Lernprozess weiterkommen. Hierbei lassen sich Parallelen zu Wustmann (2011) feststellen. Sie erwähnt, dass im pädagogischen Kontext vor allem persönliche Ressourcen wie „[...] Selbstwirksamkeitserfahrungen, Problemlösen, Stärkung der kindlichen Eigenaktivität und persönlichen Verantwortungsübernahme, Stärkung von Interessenentwicklung, Zielorientierung und positive Selbsteinschätzung [...]“ (351) gestärkt werden können. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Resilienzfaktoren im Unterrichtsgeschehen gefördert werden können, was auch, wie oben beschrieben, von unterschiedlichen Lehrpersonen bestätigt wird. Durch ihre Erläuterungen der Ziele und angestrebten Kompetenzen wird dies vor allem deutlich, da sie Kompetenzen wie die Selbsteinschätzung, die Selbstwirksamkeit, die Selbstorganisation, die soziale Kompetenz oder die Verantwortungsübernahme durch den offenen Unterricht fördern möchten. Diese können beispielsweise durch Entwicklungsaufgaben oder in der Interaktion mit der Umwelt gefördert werden. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob es genügt, offene Unterrichtskonzepte zu verwenden und davon auszugehen, dass die Resilienz „nebenbei“ gefördert wird. Durch die Aussagen der Lehrpersonen entsteht der Eindruck, dass sie manche Resilienzfaktoren, wie beispielsweise die Selbstwahrnehmung, die Selbstwirksamkeit(-serfahrungen), die Selbststeuerung oder die soziale Kompetenz gezielt fokussieren und ein Augenmerk darauf bei der Planung und Umsetzung haben. Hierbei wird jedoch deutlich, dass die Lehrpersonen für die Qualität eine wichtige Rolle haben, da sie für die Umsetzung zuständig sind. Sie beschrieben diese Aufgabe als herausfordernd, da jedes Kind eine individuelle Resilienzförderung benötigt. Vor allem die soziale Kompetenz kann durch die starke Individualisierung des offenen Unterrichts eine Herausforderung darstellen. Es wurde jedoch auch erwähnt, dass die Kinder im offenen Unterricht durch die Lerngemeinschaft ständig sozial tätig sind. Die Lehrpersonen möchten durch Klassenstunden, Klassenräte oder Kreisgespräche die soziale Kompetenz zusätzlich fördern, da sie merken, dass das familiäre Umfeld hierbei weniger unterstützt und fördert. Die Förderung der Problemlösefähigkeit und der adaptiven Bewältigungskompetenz wird von den Lehrpersonen zum Teil als Herausforderung wahrgenommen. Da der Aktionsrat Bildung (2022) jedoch vor allem die Förderung dieser Kompetenzen im schulischen Rahmen für essenziell erachtet, scheint es wichtig, trotz der Herausforderung, Möglichkeiten zu suchen, diese zu fördern (vgl. 54). Indem die Lehrpersonen im

offenen Unterricht die Resilienzfaktoren berücksichtigen und fördern, können „Kinder die Erfahrung machen, dass sie Aufgaben und Anforderungen erfolgreich bewältigen und sie selbst darauf Einfluss nehmen können. Je mehr Unterstützung und Möglichkeiten ein Kind dazu hat desto leichter wird es ihm fallen mit schwierigen Situationen umzugehen.“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, 31). An diesem Zitat wird die von den Lehrpersonen erwähnte Beziehungsebene nochmals deutlich, die sowohl im offenen Unterricht als auch in der Resilienzförderung entscheidend ist.

Durch die Forschung konnte herausgestellt werden, dass offene Unterrichtskonzepte einen Beitrag zur Resilienzförderung leisten können. Das konkrete Ausmaß kann jedoch nicht abschließend festgestellt werden, da die Umsetzung der Lehrpersonen maßgeblich die Qualität der Resilienzförderung bestimmt. Eine Grenze stellt somit die alltägliche Umsetzung dar, die zur konkreten Bestimmung der Qualität wichtige wäre. Diese kann jedoch allein durch die Interviews nicht beurteilt werden. Die Lehrpersonen nutzen zudem verschiedene offene Unterrichtskonzepte, was zu verschiedenen Gesprächsgrundlagen führt und den Vergleich erschwert. Zusätzlich unterrichten sie an Regelschulen oder Privatschulen, was zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen führt. Es wäre daher interessant, die Umsetzung des offenen Unterrichts in Privatschulen im Vergleich zur Umsetzung in staatlich finanzierten Regelschulen zu untersuchen und gegenüberzustellen. Aufgrund der begrenzten Ressourcen konnte eine größere Untersuchung mit mehr Teilnehmern nicht stattfinden, jedoch könnten die Ansichten und Standpunkte von Lehrpersonen an verschiedenen Schulen, wie beispielsweise Brennpunktschulen, einen neuen Einblick geben. Diese Beschränkungen der Forschung könnten beispielsweise in weiterführenden Forschungen aufgegriffen werden. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass keine Literatur in der Literaturrecherche gefunden werden konnte, die die beiden Themen vereint. An dieser Stelle soll nochmals herausgestellt werden, dass die Parallelen, die in der Literatur gefunden wurden, durch die Lehrpersonen bestätigt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Konzepte ermittelt werden konnten.

In diesem Zusammenhang soll ein Bezug zu den sechs allgemeingültigen Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) hergestellt werden, um die Qualität der Masterarbeit zu beleuchten. Indem das Vorgehen auf den Gegenstand bezogen erläutert wurde, konnte die *Verfahrensdokumentation* sichergestellt werden. Hierbei wurde das Analyseinstrument, die Durchführung und die Auswertung der Datenerhebung beschrieben und dokumentiert. Nach der Darstellung der Forschungsergebnisse, wurden diese interpretiert und argumentativ begründet. Zudem wurden die Deutungen theoretisch eingeordnet und nach möglichen Alternativdeutungen gesucht. Aus diesem Grund wurde die *argumentative Interpretationsabsicherung* gewährt. Während der Forschung wurde sich an Verfahrensregeln gehalten und das Material mit Hilfe des Kodierleitfadens systematisch bearbeitet. Hierbei fand der Analyseprozess schrittweise und sequenziell statt.

Zudem wurden vorgeplante Analyseschritte modifiziert, wenn dies notwendig war. Aus diesem Grund konnte die Offenheit gegenüber dem Gegenstand gewahrt werden. Das Vorgehen war somit systematisch, wodurch die *Regelgeleitetheit* sichergestellt wurde. Da die Interviews in den Schulen der Lehrpersonen stattfanden, konnte die *Nähe zum Gegenstand*, aufgrund der Anknüpfung an die Alltagswelt, hergestellt werden (vgl. 144-146). Eine *kommunikative Validierung*, im Sinne eines Vorlegens der Ergebnisse bei den befragten Lehrpersonen, fand nicht statt. Mayring (2016) sagt zu diesem Gütekriterium folgendes: „Natürlich darf dies nicht das einzige, das ausschließliche Kriterium sein, denn sonst müsste die Analyse immer bei den subjektiven Bedeutungsstrukturen der Betroffenen stehenbleiben.“ (147). Die kommunikative Validierung ist eine Möglichkeit die Gültigkeit der Ergebnisse zu überprüfen, fand jedoch in dieser Masterarbeit nicht statt. Die *Triangulation* wurde zum Teil erfüllt, da die Literatur und die Ergebnisse der Forschung einbezogen wurden, um die Forschungsfrage zu beantworten. Diese könnte jedoch durch eine weiterführende Forschung erhöht werden, in der nach weiteren Lösungswegen gesucht und die Ergebnisse verglichen werden. Dies könnte beispielsweise in einer quantitativen Forschung erfolgen, da auch Mayring (2016) die Verbindung verschiedener Analysegänge, wie qualitative und quantitative Forschung, sinnvoll findet, um die Qualität der Forschung zu vergrößern. Somit konnten, bis auf die kommunikative Validierung und die Triangulation teilweise, alle Gütekriterien nach Mayring (2016) eingehalten werden (vgl. 144-148).

Abschließend soll nun auf Empfehlungen für weiterführende Forschungen eingegangen werden, für die die Ratschläge der Lehrpersonen (SK 2.7) sowie die Forderungen, Wünsche und Herausforderungen der Lehrpersonen bezüglich Veränderungen (HK 4), herangezogen werden. Die Ratschläge der Lehrpersonen verdeutlichen, dass offener Unterricht nicht ohne Übergang eingeführt werden kann, sondern mit einem Prozess der Öffnung verbunden ist. Um diese Herausforderungen zu meistern, die mit dem Prozess einhergehen, empfehlen die Lehrpersonen die Arbeit im Team. Dadurch kann arbeitsteilig beispielsweise ein Materialpool, ein Rückmeldesystem oder ein Kompetenzraster erstellt werden, was den Arbeitsaufwand verringert. Es ist zudem wichtig, mit den Schüler:innen authentisch und transparent umzugehen und verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten auszuprobieren. Die Lehrpersonen beschrieben den Prozess als herausfordernd, wenn er beispielsweise allein bestritten wird. Zudem muss man als Lehrperson in diesem Prozess mit Rückschritten und alternativen Wegen umgehen können. Hierbei stellt sich die Frage, wie dieser Prozess für die Lehrpersonen erleichtert werden könnte und ob ein frühes Sensibilisieren für offenen Unterricht und offene Unterrichtskonzepte ein erster Ansatz darstellt. Dies könnte beispielsweise in einer weiterführenden Forschung untersucht werden, um Möglichkeiten des erleichterten Prozesses zu ermitteln. Hierbei lassen sich die Gedanken der Lehrpersonen zu Veränderungen im Schulsystem

anschließen. Einige Lehrpersonen forderten eine Veränderung und ein größeres Umdenken „von oben“, sodass offener unterrichtet wird, mehr umgesetzt werden kann und vor allem die persönliche Entwicklung stärker fokussiert wird. Eine Lehrperson war sich unsicher, ob eine Veränderung „von oben“ erfolgen sollte, da die Gegebenheiten an den Schulen, wie beispielsweise das Sprachvermögen der Kinder, unterschiedlich sein können. Es stellt sich somit die Frage, wie eine Veränderung im Schulsystem umgesetzt werden könnte, um die persönliche Entwicklung stärker zu fokussieren und dennoch die unterschiedlichen Gegebenheiten an den Schulen zu berücksichtigen. Die Lehrpersonen gingen zudem auf Herausforderungen und Veränderungen bezüglich der Elternarbeit ein, durch die der Anteil an Resilienzförderung zum Teil vermehrt in die Schulen verlagert wird. Somit wäre es sinnvoll, zu analysieren, ob die Resilienzförderung zukünftig die alleinige Aufgabe der Schule sein könnte, da die Lehrpersonen hierbei eine Tendenz sehen. Diese Erkenntnisse könnten dann in den Schulentwicklungsprozess einbezogen werden. Wie bei den Grenzen der Forschung erwähnt wurde, hängt die Qualität der Resilienzförderung während des Unterrichts stark mit der Qualität des offenen Unterrichts zusammen. Somit wäre eine Forschung mit einer größeren Stichprobe sinnvoll, um vielfältigere Einblicke in unterschiedliche Umsetzungen offenen Unterrichts zu erhalten. Dadurch könnten spezifische Elemente des offenen Unterrichts exakter analysiert werden, die für die Resilienzförderung relevant sind.

4 Fazit

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, theoretisch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des offenen Unterrichts und der Resilienzförderung herauszustellen, um anschließend empirisch zu ermitteln, ob die gefundenen Erkenntnisse von Lehrpersonen bestätigt werden können. Dies sollte dazu beitragen, beurteilen zu können, wie Lehrpersonen der Grundschule die Unterstützung offener Unterrichtskonzepte in der Resilienzförderung beurteilen. Abschließend soll die Forschungsfrage *Wie schätzen Lehrpersonen der Grundschule den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung ein?* beantwortet werden.

Es konnte durch die Masterarbeit herausgestellt werden, dass sich Lehrpersonen bewusst sind, dass Resilienzförderung an Grundschulen stattfinden muss, damit Kinder und Jugendliche gegenwärtige und zukünftige Probleme und Herausforderungen überwinden können. Die Lehrpersonen stellten durch den Dialog fest, dass sie durch ihren offenen Unterricht die Resilienz der Kinder fördern können. Hierzu haben auch ihre Aussagen zum offenen Unterricht beigetragen. Dadurch konnten die in der Literatur festgestellten Parallelen zwischen offenem Unterricht und der Resilienzförderung bestätigt werden, was verdeutlicht, dass offener Unterricht eine Möglichkeit darstellt, die Resilienzförderung in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

Durch die Öffnung von Unterricht und das Beginnen dieses Prozesses, können die Kinder besser und nachhaltiger lernen, da sie ihr Lernen selbstbestimmt gestalten und organisieren. Durch die Unterstützung der Lehrperson können individuelle Lernangebote erstellt werden, die zu den individuellen Bedürfnissen der Lernenden passen. Dadurch können Kinder lernen sich selbst einzuschätzen. Hierbei können sie ihre Interessen einbauen und berücksichtigen. Durch die starke Individualisierung des offenen Unterrichts, hat die Lehrperson die Möglichkeit, auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen. Der eigenaktive Lernprozess findet selbstreguliert statt, für den die Kinder selbst verantwortlich sind. Durch die Freiräume im Lernprozess und Wahlmöglichkeiten können die Kinder selbst gesteckte Ziele erreichen und Selbstwirksamkeit erfahren. Mit den Freiräumen und Wahlmöglichkeiten ist auch immer das Problemlösen verbunden, da die Kinder vor Herausforderungen stehen, die sie lösen müssen. An den Erläuterungen wird deutlich, dass dies die Autonomie und das Kompetenzerleben der Kinder fördert. Durch offenen Unterricht erfahren die Kinder Selbst- und Mitbestimmung und können Kompetenzen bezüglich der Emanzipation und Mündigkeit erwerben. Hierfür ist jedoch eine angemessene Lernumgebung notwendig, in der diese Kompetenzen und Erfahrungen ermöglicht werden.

Eine wichtige Rolle spielt hierbei die Lehrperson, da sie als soziale Ressource Gelegenheiten schaffen kann, in denen diese Kompetenzen, wie beispielsweise die

Resilienzfaktoren, gefördert werden können. Darüber hinaus begleitet und unterstützt sie aktiv die individuellen Lernprozesse und stellt sicher, dass die Lernzeit effektiv genutzt wird. Hierfür sind hohe menschliche und fachliche Kompetenzen wichtig, was als herausfordernd wahrgenommen wurde. Was durch die Forschung nicht festgestellt werden konnte, ist die Bewusstheit der Lehrpersonen über ihre Rolle als stabile und verlässliche Bezugsperson, welche den Kindern Halt und Sicherheit vermitteln können. Hierbei kann somit nicht abschließend beantwortet werden, ob sich die Lehrpersonen darüber bewusst sind, in dieser Hinsicht als soziale Ressource einen großen Einfluss als stabile und verlässliche Bezugsperson zu haben. Somit hob die Forschung vor allem die Rolle der aktiven Begleitung während des Unterrichts, mit der Wahrnehmung der Bedürfnisse und der Gestaltung der Lernumgebung, als Teil der sozialen Ressource hervor.

Durch die Forschung konnte zudem herausgestellt werden, dass die Lehrpersonen neben den erläuterten Beispielen, die Förderung sozialer Kompetenzen für wichtig erachteten. Diese können durch die Öffnung der sozialen Dimension im offenen Unterricht gefördert werden. Die Lehrpersonen fanden jedoch, dass diese zudem im Schulalltag durch andere Aktivitäten, wie beispielsweise dem Klassenrat, gefördert werden sollte. Daran wird nochmals deutlich, dass vor allem ressourcen- und bewältigungsorientierte Kompetenzen, wie die Resilienzfaktoren, im Unterrichtsalltag integriert werden können. An den Ausführungen werden nochmals die Parallelen zur Resilienzförderung im Bildungskontext anschaulich, welche durch den offenen Unterricht in das Unterrichtsgeschehen integriert werden kann. In dieser Masterarbeit wurde an mehreren Stellen erwähnt, dass die Lehrperson für die Art und Weise der Realisierung des offenen Unterrichts relevant ist, wodurch auch die Qualität der Resilienzförderung beeinflusst wird. Der Grad der Öffnung ist somit nicht gleichbedeutend mit der Qualität des Lernens. Ein wichtiges Kriterium, was durch die Forschung bestätigt wurde, ist das Wahrnehmen und Berücksichtigen der individuellen Bedürfnisse und Lern- und Entwicklungsstände der Kinder. Es kommt darauf an, den Kindern die Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, mit denen sie zurechtkommen. Dies stellt somit den Ausgangspunkt für die Lernangebote und die individuelle Förderung dar und muss im offenen Unterricht berücksichtigt werden.

Durch die Ausführungen wird deutlich, dass die Lehrpersonen natürliche Möglichkeiten sehen, durch offenen Unterricht und offene Unterrichtskonzepte die Resilienzförderung in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Vor allem der Erwerb von ressourcen- und bewältigungsorientierte Kompetenzen kann im offenen Unterricht ermöglicht werden. Durch die Forschung wurde jedoch deutlich, dass Resilienzförderung über den offenen Unterricht hinaus in den Schulalltag integriert werden muss, damit eine umfassende Resilienzförderung an Schulen stattfinden kann. An dieser Stelle soll abschließend

jedoch nochmal deutlich werden, dass offener Unterricht und offene Unterrichtskonzepte Gelegenheiten schaffen können, die Resilienz der Kinder im Unterrichtsalltag zu fördern. Wie wirksam diese Resilienzförderung während des offenen Unterrichts jedoch ist, korreliert mit der Qualität des offenen Unterrichts und damit mit der Lehrperson, die im Unterrichtsgeschehen die oben beschriebene wichtige Rolle einnimmt. Daran wird deutlich, dass hierbei weiterer Forschungsbedarf besteht. Durch eine weiterführende Forschung könnten weitere Möglichkeiten der Umsetzung offenen Unterrichts herangezogen werden, um vielfältigere Einblicke in andere Umsetzungsmöglichkeiten zu erhalten. Dadurch könnten relevante Elemente des offenen Unterrichts für die Resilienzförderung festgestellt werden, um qualitative Resilienzförderung im offenen Unterricht zu erforschen. Hierfür könnte es jedoch zuerst wichtig sein zu erforschen, ob die Resilienzförderung zukünftig die alleinige Aufgabe der Schule sein könnte, da diese Erkenntnisse in Schulentwicklungsprozessen berücksichtigt werden könnten. Die Forschung konnte zeigen, dass offener Unterricht ein natürliches Potenzial birgt, die Resilienz der Kinder im Unterrichtsgeschehen zu fördern. Dieses Potenzial muss jedoch weiter erforscht werden.

Quellenverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L.) (2022). *Bildung und Resilienz. Gutachten*. Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) (Hrsg.).
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Burchardt, M. (2023). *Selbststeuerung*. In: Dammer, K.-H. & Kirschner, A. (Hrsg.). *Pädagogisches Neusprech. Zur Kritik aktueller Leitbegriffe*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. 58-69.
- Claussen, C. (1995). *Freie Arbeit als Element eines Konzepts der Öffnung von Schule und Unterricht*. In: Claussen, C. (Hrsg.). *Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Verlag. 13-23.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>.
- Einsiedler, W. (2014). *Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule*. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 355-364.
- Franzkowiak, P. (2022). *Prävention und Krankheitsprävention*. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i091-3.0>.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2022). *Resilienz*. 6. Auflage. München: Ernst Reinhard GmbH & Co KG Verlag.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen. PRiGS. Ein Förderprogramm*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamberger, M. (Hrsg.). (2014). *Grundschule macht stark!. Resilienzförderung in der Grundschule. Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Giest, H. (2018). *Handlungsorientierung im Sachunterricht. eine Trendanalyse*. In: Franz, U., Giest, H., Hartinger, A., Heinrich-Dönges, A. & Reinhoffer, B. (Hrsg.). *Handeln im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichtes*. Band 28. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 17-24.
- Göppel, R. (2011). *Resilienzförderung als schulische Aufgabe?*. 384-406. In: Zander, M. (Hrsg.). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grotberg, G. H. (2011). *Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern. Stärkung des Charakters*. In: Zander, M. (Hrsg.). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag. 51-101.
- Gudjons, H. (2014). *Projektorientiertes Lernen*. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 393-397.
- Hanke, P. (2005). *Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Heid, H. (2000). *Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie*. In: Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Weinheim: Beltz Verlag. 41-54.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Jürgens, E. (2009). *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. 7. unveränderte Auflage. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- Jürgens, E. (2014). *Offener Unterricht in der Sekundarstufe 1. Didaktik, Methodik, Modelle*. Schulmagazin 5-10, 2, 7-14.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 5. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kirchmair, R. (2022). *Qualitative Forschungsmethoden. Anwendungsorientiert. vom Insider aus der Marktforschung lernen*. Berlin: Springer Verlag GmbH.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Landherr, B. & Bürger, M. (2019). *SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Systematische Kompetenzentwicklung in einer komplexen Welt*. 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2014). *Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse*. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 275-279.
- Masten, A. S. (2016) & Campisi, C. (dt. Übersetzung). *Resilienz: Modelle, Fakten und Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meier, R. (1995). *Allgemeindidaktische, fächerübergreifende Aspekte der Freien Arbeit*. In: Claussen, C. (Hrsg.). *Handbuch Freie Arbeit. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz Verlag. 59-75.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (o.D.). *Prävention und Gesundheitsförderung (PG)*. Bildungspläne Baden-Württemberg. <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/PG>. (zuletzt aufgerufen am: 25.11.2023).

Munser-Kiefer, M. (2014). *Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts*. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4. ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 365-369.

Nießeler, A. (2015). *Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie*. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 27-31.

Opp, G. & Wenzel, E. (2003). *Qualitätsstandards in der Schule zur Erziehungshilfe*. In: Opp, G. (Hrsg.). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 17-42.

Peschel, F. (2019). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1. Allgemeindidaktische Überlegungen*. 10. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peschel, F. (2020). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2. Fachdidaktische Überlegungen*. 10 unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Petermann, F., Niebank, K. & Scheiterhauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer-Verlag.

Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen durchführen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation*. 9. erweiterte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

- Roos, S. & Grünke, M. (2011). *Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule – Resilienz in Förderschulen*. In: Zander, M. (Hrsg.). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag. 407-433.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). *Intrinsische und extrinsische Motivation*. In: Rost, D. H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag. 336-344.
- Stadler Elmer, S. (2023). *Mündliche Befragung*. In: Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (Hrsg.). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 5. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 177-191.
- Standop, J. (2022). *Offener Unterricht*. In: Haring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann Verlag GmbH. 498-508.
- Velten, K., Schroeder, R. & Miller, S. (2019). *Kinder mit BISS. Erleben von Selbstwirksamkeit und Interesse in der Grundschule*. In: Donie, C., Foerster, F., Obermayr, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: Springer VS. 227-232.
- Wallrabenstein, W. (1998). *Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Welter-Enderlin, R. (2016). *Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie*. In: Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg.). *Resilienz. Gedeihen trotz widriger Umstände*. 5. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH. 9-21.
- Wustmann, C. (2011). *Resilienz in der Frühpädagogik. Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren*. In: Zander, M. (Hrsg.). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag. 350-359.
- Wustmann, C. (2015). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Anhang

Anhang 1: Schriftliche Einverständniserklärung Interview.....	109
Anhang 2: Interviewleitfaden	110
Anhang 3: Interviewtranskripte	112
Anhang 4: Kodierleitfaden	139

Anhang 1: Schriftliche Einverständniserklärung Interview

Einverständniserklärung zum Interview

Forschungsprojekt: Masterarbeit zum Thema: Der Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung in der Grundschule
Universität: Pädagogische Hochschule Heidelberg
Interviewerin: Sophie Außenhofer
Interviewdatum: 15.11.2023

Ich erkläre mich hiermit dazu bereit, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an dem Interview teilzunehmen. Über die Ziele und den Verlauf des Interviews wurde ich bereits informiert.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet und verschriftlicht wird, dass die Interviewdaten entsprechend den Datenschutzrichtlinien weiterverarbeitet und ausgewertet sowie personenbezogene Daten anonymisiert werden.

Meine Teilnahme an dem Interview und meine Zustimmung zur Verwendung meiner Daten sind freiwillig und ich habe jederzeit die Möglichkeit, die Zustimmung zu widerrufen. Durch einen Widerruf entstehen mir keine Nachteile.

Ort und Datum

Unterschrift Interviewte:r

Ort und Datum

Unterschrift Interviewerin

Anhang 2: Interviewleitfaden

Leitfaden zur Durchführung des Experten-Interviews mit Lehrkräften die offene Unterrichtskonzepte umsetzen

Zum Thema: Der Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung in der Grundschule

Mit der Forschungsfrage: Wie schätzen Lehrpersonen der Grundschule den Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung ein?

1. Begrüßung und Dank für die Zeit
2. Kurzfragebogen und Datenschutzvereinbarung
 - Ich werde das Interview aufzeichnen, sind Sie damit einverstanden?
 - Wie alt sind Sie?
 - Mit welchem Geschlecht identifizieren Sie sich?
 - Wie lange sind Sie im Lehrberuf tätig?
 - In welcher Klassenstufe unterrichten Sie?
 - In welcher Klasse setzen sie offenen Unterricht ein?
3. Ich werde Ihnen im Folgenden einige Fragen zum Thema offener Unterricht und Resilienzförderung stellen. Bitte versuchen Sie diese so genau wie möglich zu beantworten. Das Interview wird eine Dauer von ca. 30 Minuten umfassen.
4. Einstiegsfragen
 - Es existiert keine einheitliche Definition von offenem Unterricht, was bedeutet für Sie offener Unterricht?
 - Wie würden Sie einen resilienten Menschen beschreiben?
5. Sondierungsfragen
 - (Offener) Unterricht
 - Was probieren sie bei der Planung von (offenem) Unterricht (fast) immer zu berücksichtigen?
 - Gibt es ein schulinternes offenes Unterrichtskonzept oder wie handhaben Sie das an ihrer Schule?
 - Wie würden Kolleg:innen ihren Unterricht beschreiben? Was denken Sie sind die Besonderheiten?
 - Welche offenen Unterrichtskonzepte findet man in Ihrem Unterricht vor?
 - Welche Vorteile/Nachteile sehen Sie an diesem offenen Unterrichtskonzept?
 - Haben/Hatten Sie Zweifel bezüglich des offenen Unterrichtskonzepts? Wenn ja, welche?
 - Die Umsetzung von offenem Unterricht
 - Wie läuft eine offene Unterrichtsstunde/ ein Schultag bei Ihnen ab?
 - Welche Rolle haben Sie dabei?
 - Wie erleben Sie Ihre Schüler:innen während offenen Unterrichtsstunden? Was können Sie bezüglich der Motivation sagen?
 - Welche Kompetenzen streben sie durch offenen Unterricht an?

- Die Resilienz (anderer Begriff: Widerstandsfähigkeit) und Resilienzförderung
 - Was verstehen Sie unter Resilienz?
 - Welche Belastungsfaktoren können sie bei Schüler:innen beobachten?
 - Können Sie Momente nennen, in denen im Schulalltag Resilienzförderung stattfindet? Wenn ja, welche?
 - Es gibt folgende Resilienzfaktoren (während Gespräch zeigen): Wie schätzen Sie den Erwerb solcher Kompetenzen im Schulalltag beziehungsweise im offenen Unterricht ein?
 - Wie ordnen Sie die Schule in die Aufgabe der Resilienzförderung ein?
- Ausklang
 - Was würden Sie Lehrpersonen sagen/raten, die überlegen offene Unterrichtskonzepte an ihrer Schule zu probieren?
 - Dieses Themenfeld ist sehr umfangreich. Gibt es etwas, das Ihnen in Bezug auf offene Unterrichtskonzepte und die Resilienzförderung noch wichtig ist?
Da ich noch weitere Interviews durchführe, würde mich besonders interessieren, was ich Ihrer Meinung nach besonders erfragen sollte.
- Ausblick
 - Ich bedanke mich für Ihre Zeit und wünsche Ihnen weiterhin alles Gute.

6. Postskriptum

- Rahmenbedingungen des Interviews
 - Ort und Dauer
 - Besondere Bedingungen
 - Interviewende
 - Beschreibung Verfassung Interviewpartner
 - Art der Kontaktaufnahme
 - Was wurde nach Stoppen der Aufnahme noch Relevantes erwähnt?

Anhang 3: Interviewtranskripte

Transkript B1	
Aufnahmenummer	Interview Nr. 01
Datum und Zeit	10.10.2023 13:05-13:45 Uhr
Dauer	38:02 min
Ort	Neckargemünd
Interviewende	Sophie Außenhofer
Lehrkraft	B1

1
2 I: [00:00:01] Ich werde dir jetzt im Folgenden ein paar Fragen stellen zum
3 Thema offener Unterricht und Resilienzförderung und bitte versuche diese so
4 genau wie möglich zu beantworten. Ich habe so zwei Einstiegsfragen. Es
5 existiert ja keine einheitliche Definition von offenem Unterricht. Was bedeutet
6 für dich offener Unterricht?
7
8 B1: [00:00:21] Ja, auch unterschiedliche Sachen eigentlich. Die kleinste oder
9 die engste Form von offenem Unterricht, würde ich jetzt sagen, sind, wenn die
10 Schüler sich die Materialien selbst wählen oder die Zugänge sozusagen. Also
11 anfangen mit Lerntheken oder Stationen oder dann geht es eben weiter, dass
12 dann als nächstes eigene Recherchen und sowas dazukommen, bis dahin/ Wir
13 haben jetzt in diesem Jahr so eine Art Projekttag, der jetzt Dienstag heißt, wo
14 sich die Kinder auch eigenen Inhalt suchen. Jetzt in meiner Klasse geht es da
15 los, dass wir uns an den 17 Zielen eben orientieren. Der nachhaltige
16 Entwicklung heißt es glaube ich so, ich weiß gar nicht, wie sie offiziell heißen.
17 Und da hatten sich jetzt meine Schüler -wir haben jetzt gerade am Montag
18 damit gestartet- haben sich das Ziel genommen, Armut zu bekämpfen in
19 unserem Rahmen. Wir starten jetzt erst einmal, aber die ersten Ideen waren
20 beispielsweise Spendenlauf, Kuchenverkauf, Sach- oder Geldspenden zu
21 organisieren. Ja, es wird sich natürlich zeigen, wie das umzusetzen ist. Ich
22 habe meine Schüler darauf hingewiesen, dass sie dann eben auch für die
23 Umsetzung und Planung zuständig sind. Und klar Geldspenden hört sich
24 natürlich sehr gut an, aber man muss es ja auch irgendwie herkrigen.
25
26 I: [00:01:59] Ja, okay. Und ich habe ja auch noch das Thema Resilienz.
27 Deswegen würde mich natürlich interessieren, was auch das Erste ist, was dir
28 zum Thema Resilienz oder Resilienzförderung in der Grundschule einfällt.
29
30 B1: [00:02:13] Oh.
31

32 I: [00:02:14] Harte Brocken.
33
34 B1: [00:02:14] Ja, da muss ich ja mein Studium zurückrechnen. Also Resilienz
35 eigentlich/ Wie hat man das noch einmal als Widerstandskräfte, eigentlich
36 innere Widerstandskräfte/ Und ich hätte es jetzt wahrscheinlich verknüpft mit
37 Selbstwertschätzung und Selbstwertgefühl. (...) Ja, wenn ich das jetzt mit
38 offenem Unterricht verknüpfe, dann kommt noch Selbstwertschätzung so als
39 Schlagwort mit in den Kopf. Genau, einfach eben die Wahrnehmung des
40 eigenen Vermögens, der eigenen Kapazitäten. Ja.
41
42 I: [00:02:58] Ja.
43
44 B1: [00:02:58] So hätte ich es jetzt, glaube ich/
45
46 I: [00:03:02] Okay, Perfekt, dann fange ich jetzt an mit den richtigen Fragen.
47 Und zwar: Was probierst du bei der Planung von Unterricht fast immer zu
48 berücksichtigen?
49
50 B1: [00:03:06] (...) Allgemein auf die individuellen Bedürfnisse der
51 Schülerschaft einzugehen. Wir haben ja hier jetzt eben eine Schülerschaft, die
52 sehr heterogen ist, auch wenn es mittlerweile wahrscheinlich für jede Schulform
53 gilt. Aber darauf eben zu achten und dann ist es schon im Allgemeinen mir ein
54 Ziel, dass die Kinder eben lernen, sich selbst einzuschätzen, ein Stück weit und
55 eben selbst wissen, was sie sich zutrauen können, dass sie sich weder maßlos
56 überschätzen noch unterschätzen. Ich arbeite gerne mit Karteilen und
57 dergleichen. Wie gesagt, jetzt soll das Ganze noch weiter geöffnet werden mit
58 Recherchearbeiten und so was. Das wird dann spannend, wie es sich zeigt mit
59 Internetarbeit und so weiter oder auch Kontakt aufnehmen zu fremden
60 Unternehmen, weiß ich nicht. Ja, aber wie gesagt Karteilen und sowas setze ich
61 schon lange ein. Und da eben schon immer versuche ich darauf zu achten oder
62 die Kinder da hinzubringen, dass die halt sagen: „Okay, das ist ungefähr mein
63 Niveau, wo ich mich jetzt sehe.“ Und das klappt dann eben im Laufe der Zeit
64 immer besser.
65

66 **I:** [00:04:39] Und wie würden Kollegen deinen Unterricht beschreiben? Also was
67 so Besonderheiten sind.
68
69 **B1:** [00:04:49] Willst du {Name} nochmal reinholen? (...) Ja, schwer zu sagen.
70 Ich glaube es hängt immer vom Kollegium ab. Die Kolleginnen, mit denen ich
71 mich viel umgebe, sage ich mal, oder die, mit denen ich viel gemeinsam
72 arbeite, die haben da glaube ich ganz ähnliche Ansichten und Punkte. Andere
73 mögen da anders gestellt sein. Aber ich glaube, es ist halt meistens so, dass
74 man sich ja eher mit denen zusammentut, die dann ein gleiches Verständnis
75 haben. Was ich schon gehört habe, war eben, dass gerade die Karteienvielfalt,
76 dass das manchen aufgefallen ist schon. Das war allerdings in tieferen Klassen,
77 also in den ersten glaube ich so um den Dreh.
78
79 **I:** [00:05:39] Und welche offenen Unterrichtskonzepte findet man in deinem
80 Unterricht?
81
82 **B1:** [00:05:50] Abgesehen von dem, was ich jetzt so selbst als offenen
83 Unterricht definiert habe, müsstest du mir wahrscheinlich jetzt ein paar
84 Schlagwörter geben, dann könnte ich das er.
85
86 **I:** [00:05:59] Ja, so Bekannte sind ja so was wie Stationsarbeit,
87 Wochenplanarbeit.
88
89 **B1:** [00:06:03] Ja, gut, Wochenplan, das ist so das einzige. Also Stationen und
90 Lerntheken, das habe ich wie gesagt und Karteien, das ist ja so ähnlich, dass
91 schon öfter mal. Wochenplan, irgendwie kommt das mit mir nicht hin. Also ich
92 versuche es so in regelmäßigen Abständen, so immer ein, zwei Mal, vielleicht
93 drei Mal im Schuljahr, denke ich: Okay, eigentlich würde ich gerne mit
94 Wochenplan arbeiten. Merke aber dann immer, dass ist irgendwie doch nicht
95 das Konzept, das ich umsetzen kann. Entweder der ist dann zu voll oder ich
96 werfe ihn am ersten Tag schon wieder um. Also das klappt bei mir nicht. Ich
97 versuche aber das eher dann über einen Materialpool sozusagen zu
98 organisieren, dass ich sage, okay, da sollen sich die Schüler halt entsprechend
99 bedienen. Ja, und eben nicht nur Arbeitsblätter (unv.) und Arbeitsheft. Ich will
100 es weiter öffnen mit, jetzt im Deutschunterricht eben mit verschiedenen

101 Lesarten. Jetzt kam auch gerade der Wunsch, wieder Antolin vielleicht mit
102 einzuführen, Anton-App hatte ich ja auch immer wieder im Einsatz. So, wenn
103 man gerade bei Stationen oder so was ist, sonst natürlich die klassischen
104 Lehrwerke und eben Arbeitsblätter auch, nach wie vor, sonst Sachen mit
105 Folienschriften, am Computer mal eine Station, ja was es halt so gibt.
106
107 **I:** [00:07:36] Und welche Vorteile und Nachteile siehst du dann zum Beispiel bei
108 der Stationsarbeit oder den Lerntheken?
109
110 **B1:** [00:07:47] Vorteile, vor allem in diesen kleinen Klassen, die wir hier haben -
111 bei mir jetzt acht Schüler- ist es, dass ich gezielt auf die einzelnen Kinder
112 eingehen könnte. Ich glaube in einer größeren Klasse kann das eben schon
113 auch nachteilig sein, dass/ Ja, wenn es jetzt ein paar Kinder gibt, die sich eben
114 selbst nicht gut einschätzen können oder so, dass sie dann entweder
115 massenweise zu leichte Sachen machen oder halt dasitzen und nichts machen
116 können, weil sie vielleicht, ja gar nicht die Fähigkeit haben, sich selbst etwas
117 auszuschauen. (...) Ja, Vorteil ist auf jeden Fall glaube ich die Motivation, auch
118 wenn es jetzt bei einer Lerntheke nicht so wahnsinnig sich unterscheidet. Aber
119 es macht trotzdem einen Unterschied, ob ich etwas austeile oder hier halt sage:
120 „Okay, suche dir was aus von diesen fünf, sechs Sachen.“ Ja, das denke ich
121 auf jeden Fall mehr als Vorteile. Wie gesagt, dieser Beieffekt sich eben im
122 Laufe der Zeit immer besser selbst einschätzen zu können, ist glaube ich ein
123 großer Vorteil. Und wenn wir jetzt an diese ganz offenen Sachen wie jetzt diese
124 Projektstage oder so gehen, dann eben Motivation ist dann noch einmal ein viel
125 größerer Faktor, selbst was zu entscheiden, selbst was zu organisieren. Dann
126 natürlich das Erfolgserlebnis, sei es jetzt -wenn wir bei den Beispielen, die jetzt
127 meine Klasse wollte- wenn die jetzt schaffen einen Spendenlauf zu organisieren
128 und dann da noch ein bisschen was sogar an Geldspenden
129 zusammenzutrommeln, dann ist das ja auch wirklich ein Erfolgserlebnis, das da
130 bleibt und das auch messbar ist, dann in dem Fall zumindest. Ja, wo man auch
131 dann durchaus stolz sein kann und aber auch von außen noch mal
132 Anerkennung bekommt. (...) Und genau, das ist allgemein bei diesen offenen
133 Konzepten, die jetzt im Kommen sind. Also. (...) Ja, ich hätte es gerne noch
134 offener.
135

136 I: [00:10:01] Da kann man ja daran arbeiten.
137
138 I: [00:10:04] Ja.
139
140 I: [00:10:05] Ja, dann komme ich so ein bisschen zur Umsetzung von offenem
141 Unterricht. Kannst du grob erzählen, wie so ein Schultag bei dir abläuft?
142
143 B1: [00:10:19] (...) Ja, also ich nehme jetzt mal einen Tag, den ich halt
144 hauptsächlich in meiner Klasse bin, weil ich meine da kommen natürlich dann
145 schon die äußeren Beschränkungen, wenn man nur irgendwie 45 Minuten Zeit
146 hat oder so was. Das ist natürlich anders, wie wenn man einen ganzen Tag hat,
147 an dem man versucht, etwas Offenes zu machen. Wir haben dann schon so
148 Rituale, dass man sich natürlich erst einmal begrüßt, Stundenplan bespricht
149 und so weiter. Die Klassendienste vielleicht ausführt, Hausaufgaben abgibt,
150 also so das normale Geplänkel, sage ich mal und dann (...) ja, es kommt drauf
151 an, normaler Schultag. Ich meine, die unterscheiden sich alle so. Das ist ein
152 bisschen schwierig.
153
154 I: [00:11:08] Okay, dann vielleicht eher, wie so eine offene Unterrichtsstunde
155 abläuft, vielleicht ist das/
156
157 B1: [00:11:14] Dann machen wir es mal so, nehmen wir jetzt mal einfach eine
158 Karteiarbeit, das ist zumindest halb offen sozusagen. Dann würde ich vielleicht
159 erst einmal die Aufgaben oder das Konzept vorstellen, je nachdem, wie neu das
160 Ganze ist. Wenn es etwas ist, was den Schülern schon bekannt ist oder vom
161 Konzept her bekannt ist oder wenn sie wissen, wie die Schwierigkeitsgrade
162 einzuordnen sind, dann muss man natürlich weniger einführen. Ansonsten erst
163 einmal das Einführen oder auch die einzelnen (...) Blätter, Karteilen, wie auch
164 immer Aufgaben, auch wenn es noch digitale dabei sind oder so was, kurz
165 erklären, sofern sie nicht selbsterklärend sind. Und dann eben auch je
166 nachdem, entweder mit irgendwie einer Liste, die die Kinder eben abzuholen
167 haben oder wenn Pflichtaufgaben drinnen sind und Wahl, dann das eben noch
168 kurz besprechen und ansonsten dann die Kinder eben loslassen. Und dann
169 sehe ich mich halt durch den Raum gehend und halt zu gucken, wer wo Hilfe
170 braucht oder helfe, Kinder zusammen zu schicken. Also ich meine auch da, es

171 gehört ja auch noch mal dazu. Es heißt ja nicht immer, dass jedes Kind einzeln
172 arbeitet. Es kann ja auch Kleingruppen geben oder Zweierteams oder eine
173 Mischform. Was ich hier jetzt gerade bei der Klasse gerne mache, ist, dass ich
174 Ihnen sagen: „Mir ist es bei vielen Sachen egal, wo Sie die Aufgabe
175 bearbeiten.“ Die können Sie an Ihrem Platz machen, die können aber auch,
176 wenn es sich eignet, hinten unsere Leseecke auf das Sofa. Oder wir haben hier
177 so Sitzbänke, wo man sich davor knien kann oder so, weil ich den Kindern
178 gesagt habe, ich selbst, wenn ich zu Hause arbeite, liege ich eigentlich mit dem
179 Laptop meistens auf dem Sofa in Jogginghose. Und deswegen kann ich es gut
180 nachvollziehen, wenn der Schreibtisch nicht der beste Ort ist für einen
181 persönlich. Klar, wenn man jetzt viel schreiben muss, dann ist das Sofa
182 wiederum nicht unbedingt der geeignetste Ort. Und alles immer auch im
183 Zusammenhang mit vorhandenen Sitzordnungen und sowas. Es muss halt
184 funktionieren, sonst muss das von uns Lehrern mehr eingeschränkt werden,
185 wenn irgendetwas nicht funktioniert.
186
187 I: [00:13:37] Und wie/ Also welche Aussagen kannst du so wegen der
188 Motivation der Schüler treffen? So in diesen offenen Unterrichtsstunden. Das
189 haben wir vorher ein bisschen angerissen, aber/
190
191 B1: [00:13:49] Ja, also ich glaube schon, dass die Kinder motivierter auf (...) eine
192 Lerntheke oder Kartei oder so was -jetzt, wenn wir bei den Sachen
193 bleiben- zugehen. Oder wie gesagt, wenn es dann eigene Sachen sind. Als ich
194 mit denen das gestartet habe, jetzt mit dem TuesDay, da haben die gar nicht
195 aufgehört, sich Gedanken zu machen, was für Ideen und haben Listen
196 angefertigt, was man nicht alles machen könnte. Als dann eigentlich der
197 Unterricht eben auch schon vorbei war und ich gesagt habe: „Jetzt ist Zeit für
198 die Pause.“ Da sind sie sitzen geblieben und wollten da weitermachen oder
199 noch schnell die zwei Punkte draufschieben. Wir haben dann die ganzen Ideen
200 mal in unserem Briefkasten für den Klassenrat gesammelt, dass wir das eben
201 da wieder aufgreifen können. Also da merkt man schon, dass natürlich die
202 Motivation eine andere ist, wenn das was Eigenes ist. Also alles, was ich mir
203 selbst wählen darf, hat natürlich eine andere Motivation. Wenn mir jemand sagt,
204 ich muss die und die Sprache lernen oder ich sage, ich will das und das lernen

205	oder ich will keine Ahnung, irgendwas lernen, backen lernen, dann ist das	240	I: [00:17:28] Es ist aber schon gut formuliert. Also/ Welche Belastungsfaktoren
206	natürlich was anderes, ob es von mir aus kommt oder von außen.	241	kannst du bei Schülern beobachten?
207		242	
208	I: [00:15:07] Und welche Kompetenzen strebst du konkret vielleicht durch den	243	B1: [00:17:40] (...) Also ich habe jetzt/ Ich kann es jetzt hier konkret in der
209	offenen Unterricht an?	244	Klasse, die ich jetzt noch nicht so lange habe, zwar, aber auch aus Erzählungen
210		245	weiß ich zum Beispiel, dass es hier für einige eine große Belastung ist, mit
211	B1: [00:15:15] Ja, also ganz groß eben dieses Selbsteinschätzungsvermögen,	246	Prüfungssituation umzugehen. Ich glaube, das ist auch jetzt nicht markant für
212	auch eben mehr Selbstbewusstsein sozusagen, was ich kann. Klar, auch	247	die Klasse. Ich glaube, das ist eigentlich ein gängiges Phänomen, egal in
213	klassische Sachen. Also gerade im Deutschunterricht ist natürlich schon viel	248	welcher Altersstufe, egal in welcher, wobei meistens bei den Kleineren weniger.
214	basierend auf Schriftsprache, dass eben der Leseerwerb oder so auch (...) nicht	249	Die wurden da vielleicht noch nicht so verdorben, wie bei den größeren
215	zu kurz kommt. Und auch bei schriftlichen Antworten sind klar auf	250	Studenten oder Referendaren. Egal, in jeder Prüfungssituation, also es gibt ja
216	Rechtschreibung und Satzgliederung oder Satzstellung wird auch geachtet.	251	ganz viele Menschen -Führerschein- die sich da schnell unheimlichem Stress
217	Also ich glaube, es ist so eine Mischung aus den klassischen erwarteten	252	ausgesetzt fühlen, bis hin zu Panikattacken oder was auch immer. Hier ist es
218	Kompetenzen, die sowieso verfolgt werden müssen und eben, dass eigene also	253	halt so, dass wir ja hier in der Schule auch viele Quereinsteiger haben und die
219	das/ Ja, im Prinzip vor allem eben diese Eigenwahrnehmung.	254	haben oft dann negative Erfahrungen in der Regelschule gemacht und sind
220		255	deshalb vielleicht erst mal verstört. Und ja, das ist glaube ich, ein ganz großes
221	I: [00:16:14] Okay, dann haben wir den offenen Unterrichtsteil abgehackt.	256	Ding. Und es ist auch was, was man eben durch die Offenheit vielleicht, wo
222		257	man entgegenwirken kann, weil es eben dann nicht so vorgegeben ist: „Du
223	B1: [00:16:20] Habe ich bestanden.	258	musst jetzt das Blatt machen und ansonsten steht danach einfach eine fünf
224		259	oder so was drunter.“ Ja, genau.
225	I: [00:16:20] Ja, und wir können zur Resilienz weiter fortfahren. Was verstehst	260	
226	du unter Resilienz? Also, da kannst du noch mal/	261	I: [00:19:13] Okay, ich glaube wahrscheinlich, das Wort, was du vielleicht vorhin
227		262	gesucht hast, war Resilienzfaktoren? Kann das sein? Weiß ich nicht.
228	B1: [00:16:33] Nochmal, also ich weiß es sind die eigenen Widerstandskräfte	263	
229	meine ich so wäre es benannt geworden, damals, als ich es im Studium hatte.	264	B1: [00:19:21] Ja, habe ich auf jeden Fall schon gehört.
230	(...) Ja, wobei ich jetzt gerade versucht, ein bisschen so einzufügen. Also (...) /	265	
231	Umgang mit Aufgaben. Ich weiß nicht.	266	I: [00:19:22] Genau und es gibt ja sechs Resilienzfaktoren.
232		267	
233	I: [00:17:09] Ja doch, also es ist deswegen, was du darunter verstehst.	268	B1: [00:19:24] Die muss ich aber jetzt nicht aufsagen.
234		269	
235	B1: [00:17:10] Ja, ich versuche so die Eigenkörperwahrnehmung oder auch das	270	I: [00:19:26] Nein, die habe ich für dich. Weil die sind einfach schwierig. Genau.
236	eigene innere Ich wahrzunehmen und das in Zusammenhang mit den	271	Und da ist jetzt so meine Frage -also links sind die Begriffe und falls du dir
237	Anforderungen, die von außen kommen, irgendwie unter einen Hut zu bringen.	272	unsicher bist, noch einmal eine kleine Erklärung- wie du den Erwerb solcher
238	Aber ich kann es jetzt nicht so perfekt formulieren, sag ich mal.	273	Kompetenzen im Schulalltag oder im offenen Unterricht einschätzt.
239		274	

275 **B1:** [00:19:49] Gut, es ist ja egal mit was ich mal anfangen.
276
277 **I:** [00:19:52] Ja.
278
279 **B1:** [00:19:53] Soziale Kompetenz sage ich mal, das hat sich ja
280 runtergesprochen. Ich glaube, deshalb ist der Klassenrat als solches Konzept ja
281 groß verankert. (...) Das geht, das geht aber natürlich auch in Gruppenarbeiten,
282 die mal frei zu wählen sind, mal vorgegeben oder so was (...) jetzt auch im
283 Größeren. Wenn ich jetzt noch mal an meiner Klasse bleibe oder so, wenn wir
284 jetzt irgendwie was organisieren, dann hat das natürlich auch mit
285 Sozialkompetenz zu tun, weil die Kinder ja unter Umständen auch auf Fremde
286 zugehen müssen. Oder mal, wenn es ein Spendenaufruf ist, dann werden es
287 jetzt eher mal die Familienangehörigen und Freunde sein. Trotzdem müssen sie
288 vielleicht auf manche anders zugehen, als sie es gewohnt sind. (...) Ja, Selbst-
289 und Fremdwahrnehmung da haben wir ja die Selbstwertschätzung. Das ist eben
290 das, was ich anstrebe, indem ich die Aufgaben versuche offen darzubieten,
291 natürlich immer mit Unterstützung. Ja, und nach und nach soll sich das eben
292 festigen. Dann, dass sie sich selbst einschätzen. Selbstwirksamkeit oder
293 Selbsterwartungen, das ist jetzt auch was, was jetzt mit diesem Dienstag oder
294 so was, mehr ins Zentrum rückt. Eben etwas Eigenes sich überlegen, etwas
295 Eigenes umzusetzen, genau. (...) Ja, Selbststeuerung. Ich glaube, das ist
296 vielleicht ein bisschen knifflig. Das ist, glaube ich, auch etwas, was sehr
297 individuell ist. Also das hängt dann immer stark von dem Einzelnen oder der
298 Einzelnen ab. Wer von Natur aus schon mal wie mit Gefühlen oft ganz oft
299 kommen ja dann eher negative Gefühle oder Frustrationstoleranz oder so was
300 ist hier dann so ein Klassiker- also wie damit halt umgegangen wird. (...) Ja, ich
301 glaube, das ist dann glaube ich einfacher, wenn man das an einem individuellen
302 Beispiel oder so was mal macht. Weil da ist glaube ich viel wirklich gesteuertes
303 Eingehen dann noch mal gefragt. Ja, weiß ich jetzt nicht so auf Anhieb.
304
305 **I:** [00:22:25] Da geht es auch so ein bisschen, um vielleicht auch Lernprozesse
306 selbst zu steuern, also gar nicht nur Emotionen.
307
308 **B1:** [00:22:31] Okay.
309

310 **I:** [00:22:32] Sondern auch, wenn sie zum Beispiel in einer Lerntheke irgendwie
311 das selbst so ein bisschen steuern können.
312
313 **B1:** [00:22:39] Ja, was ich da vor habe in dem Zusammenhang ist eigentlich -
314 vielleicht passt es dann da ein bisschen rein- die Kinder eigentlich dahin zu
315 kriegen, dass sie auch sagen, wenn sie dann irgendwie mal ein Themenblock
316 bearbeitet haben, in einem gewissen Ausmaß, dass sie selbst ein Stück weit
317 bestimmen können, wann sie zum Beispiel reif für einen Test sind. Ich meine es
318 gibt ja nach wie vor trotzdem die Pflicht, dass Arbeiten und Tests auch
319 geschrieben werden. Und da möchte ich eigentlich hin, gerade auch im
320 Zusammenhang halt noch mal mit Prüfungsangst und sowas, dass die Kinder
321 halt selbst sagen: „Okay, jetzt bin ich so weit, am Montag kann ich vielleicht,
322 den Test zu Satzgliedern oder sowas dann machen.“ Vielleicht der Sitznachbar
323 halt eine Woche später. Sofern es in dem Ausmaß halt möglich ist. Immerhin
324 muss es ja in einem bestimmten Zeitraum irgendwie sein. Ganz so individuell,
325 wie es ideal wäre, geht es dann vielleicht doch noch nicht.
326
327 **I:** [00:23:41] Aber es gibt ja verschiedene Grade der Öffnung.
328
329 **B1:** [00:23:43] Ja, genau. Aber so solche Sachen würde ich da in/ Die
330 Sozialkompetenz hatten wir schon ein bisschen. Problemlösefähigkeit/ (...) Ja,
331 ich glaube, da ist so halt, was da im Vordergrund jetzt bei mir erst mal stehen
332 würde wäre halt Trial and Error. Also erst mal ausprobieren was kann ich, was
333 geht vielleicht noch nicht. (...) Ja, muss ich auch nochmal ein bisschen drüber
334 nachdenken. (...) Ja, gut, ein bisschen/ Ich weiß nicht, ob das zu weit gegriffen
335 ist, aber wenn ich hier lese, Strategien zum Bearbeiten von Problemen, dann
336 wäre vielleicht da schon ja auch wieder freie Sitzplatzwahl und so was ein
337 bisschen in die Richtung. Ist wahrscheinlich nicht ganz das, was damit gemeint
338 ist, aber geht vielleicht dahin. Also einfach ein Arbeitsklima und ein
339 Arbeitsumfeld zu schaffen, wo sich der Lernende wohlfühlt. Deshalb hatte ich
340 auch am Anfang mit den Kindern erst mal besprochen, wie sie sich das
341 Klassenzimmer vorstellen und entsprechend anfangen zu dekorieren. Klar
342 hatten wir Lehrer erst einmal die Sitzordnung und so, die Sitzzecke hinten und
343 alles so aufgebaut, aber dann auch mit den Kindern abgesprochen. Die Frage:
344 „Wollt ihr so sitzen? Wollt ihr anders sitzen?“ Die waren es vorher gewohnt in

345 Reihen zu sitzen und jetzt sitzen sie in Vierertischen und wollten das dann aber
346 auf jeden Fall so. Bisher klappt es auch ganz gut, ist immer mehr, je nach
347 Schülerschaft/ Für Kinder, die jetzt zum Beispiel unter ADS leiden oder so was,
348 kann das auch zusätzlich zu Problemen führen. Aber dann gibt es auch
349 manchmal da, wo du jetzt sitzt oder so, so einen Randtisch, den man
350 umformulieren könnte. Weil sonst haben sie halt Kopfhörer für, dass sie Ruhe
351 haben oder diese Stellwände, um sich selbst ein bisschen abzuschotten. Gut,
352 ich weiß nicht, ich schweife ab von der Frage. Adaptive
353 Bewältigungskompetenz. Ja, das ist wieder so ein bisschen die
354 Selbsteinschätzung, die hoffentlich wächst mit jeder Aufgabe, die selbst gewählt
355 wird. Ob sie dann dem eigenen Leistungsspektrum entspricht oder nicht. Aber
356 auch wenn es eben nicht so ist, dann weiß ich es vielleicht beim nächsten Mal
357 schon ein bisschen besser einzuschätzen. (...) Ja.
358
359 **I:** [00:26:43] Dann nehme ich das mal wieder an mich, Dankeschön.
360
361 **B1:** [00:26:44] Ja.
362
363 **I:** [00:26:44] (...) Ja, dann machen wir weiter ein bisschen mit der
364 Resilienzförderung. Kannst du Momente im Schulalltag nennen, in denen so
365 Resilienzförderung vielleicht auch beiläufig stattfindet? (...) Oder auch gezielt.
366
367 **B1:** [00:27:12] Ja gut, ich meine, bei allem, was wir bisher so besprochen
368 haben, geht es so beiläufig mit. Also ich glaube, dass das schon eng verknüpft
369 ist mit den offenen Unterrichtskonzepten, dass diese Faktoren eine Rolle
370 spielen. Ich könnte sie jetzt schon nicht mehr alle aufzählen, aber/
371
372 **I:** [00:27:35] Musst du auch nicht.
373
374 **B1:** [00:27:36] Aber trotzdem glaube ich, dass es mitläuft, also auch in diesem
375 offenen/ Also im Austausch, der dann vielleicht auch zukünftig noch mit
376 anderen Klassen zum Beispiel stattfindet, dann ist wieder die
377 Sozialkomponente beiläufig dabei sag ich mal, aber auch sich zusammenfinden
378 im Lerntandem oder so. Ja, ich denke, dass so/ Ich glaube, zumindest die
379 meisten laufen eigentlich ständig mit. Einzelne Faktoren sind vielleicht, wie

380 gesagt, Selbstregulation oder so was. Ja, weiß ich nicht, ob das immer jetzt
381 mitläuft. Ja.
382
383 **I:** [00:28:25] Und wie ordnest du die Schule in die Aufgabe der
384 Resilienzförderung ein? Also/
385
386 **B1:** [00:28:29] Ich glaube die Kinder, vor allem jetzt im Grundschulbereich, da
387 muss man ja sagen, dass die Schule neben der Familie der zweitgrößte
388 Lebensraum, sag ich jetzt mal, ist. Dann hinten angeordnet, kommen vielleicht
389 noch Vereine oder Musik oder dergleichen. Aber insofern, das ist auf jeden Fall
390 der zweitgrößte Punkt und je nach Gewichtung vielleicht der größte Ort für
391 Sozialkontakte unter Umständen ist, für einzelne Kinder, ist da natürlich eine
392 große Verantwortung drinnen. Und es ist ja auch mittlerweile, man spricht ja
393 jetzt nicht mehr nur von Bildung oder so, also nicht jetzt, schon eine ganze
394 Weile, dass auch die Erziehung da mit in der Schule verordnet ist. Ja, und
395 dementsprechend, glaube ich, ist es ja auch. Wie war die Frage nochmal?
396
397 **I:** [00:29:33] Wie ordnest du die Schule in die Aufgabe der Resilienzförderung
398 ein?
399
400 **B1:** [00:29:39] Genau. Dementsprechend ist auch die Schule eben einer der
401 Hauptorte, wo die Resilienzförderung stattfindet. Ob gezielt oder ungezielt, ist
402 dann wahrscheinlich sogar ein Stückweit beiläufig, weil ich glaube, es läuft ja
403 automatisch teilweise hoffentlich gut.
404
405 **I:** [00:29:59] Okay, dann sind wir bei der letzten inhaltlichen Frage. Was
406 würdest du Lehrpersonen vielleicht raten, die überlegen offene
407 Unterrichtskonzepte an ihrer Schule zu probieren oder in ihrem Unterricht?
408
409 **B1:** [00:30:11] Ja, auf jeden Fall ausprobieren und wenn es nicht klappt, kann
410 man ja auch wieder was anderes ausprobieren. Also ich glaube das gilt nicht
411 nur für offene Unterrichtskonzepte, sondern allgemein. Ich wünsche mir
412 tatsächlich, dass da ein größeres Umdenken von oben kommt, weil es könnte
413 viel mehr umgesetzt werden. Und ich bin der Meinung, dass viel mehr
414 umgesetzt werden sollte, weil ich glaube, dass manche klassischen Sachen

450 jetzt nicht -weiß, nicht wie viele sich jetzt wünschen Subjekt, Prädikat und
 451 Objekt unterscheiden zu können oder die vier Fälle oder weiß ich jetzt nicht-/
 452 Ich weiß aber nicht, ob das jetzt noch so wichtig ist, heutzutage. Da kann man/
 453 Ich will jetzt auch nicht sagen, dass es nicht wichtig ist, auch ich meine es ist
 454 immer/ Die Handschrift ist immer was, was alle paar Jahre wieder auftaucht.
 455 Und ich finde/ Ich glaube schon, dass es wichtig ist, feinmotorisch da geschult
 456 zu sein. Aber ich glaube unter Umständen, dass die Rechtschreibung zum
 457 Beispiel weniger wichtig wird. Nicht unwichtig, aber vielleicht nicht mehr so
 458 entscheidend ist, wie es vor 20-30 Jahren noch war. Weil da gibt es einfach viel
 459 technische Unterstützung.
 460
 461 I: [00:34:40] Ja, das stimmt.
 462
 463 B1: [00:34:42] Deshalb glaube ich/ Ich glaube halt, die Schule hängt in vielen
 464 Sachen immer so ein bisschen hinterher. Und das ist nicht nur die Schule,
 465 sondern alles, was halt einen politischen Aufwand bedarf. Aber dann sieht man
 466 halt Digitalisierung, Inklusion, egal was man nimmt, es ist alles halt irgendwie
 467 zehn-15 Jahre hinterher, auch wenn man es international vergleicht. Und dann
 468 kommt jemand und sagt: „Ja, guckt mal, in Skandinavien, da läuft alles
 469 toll.“ Oder so (unv.) ja auch Stimmen, aber ich glaube, man könnte schon
 470 einiges auch beschleunigen und/ Das heißt nicht, dass alles schlecht ist, aber
 471 man kann schon mehr machen.
 472
 473 I: [00:35:24] Ja, da hast du recht.

415 nicht mehr so wichtig sind, wie sie vielleicht mal waren. Und eben/ (...) Ja,
 416 glaube ich, die Schule sich zu verändern hat, diesbezüglich. Gerade so
 417 Projektstage oder so, aber eben/ Es ist dann halt trotzdem immer noch relativ
 418 eingeschränkt. Und wenn man sich Schulen oder Konzepte anschaut, die
 419 wirklich da wesentlich offener sind, dann stellt man schnell fest, dass die auch
 420 meistens aus Kindersicht und auch von außen größere Erfolge haben. Aber
 421 jetzt zurück zur einzelnen Lehrperson. Ja, ich würde es versuchen umzusetzen,
 422 eben verschiedene Materialien mit einzubringen, also digitale Medien und so
 423 etwas. Ich glaube, da ist allgemein die Schule auch noch weit hinterher. (...)
 424 Dann ist natürlich immer das Problem dann bei sowas: „Kann ich meine
 425 Privatgeräte mitnehmen, wenn meine Schule nichts zur Verfügung stellt?“ Und
 426 so weiter. Da werden halt viele Sachen erschwert, was nicht so sein sollte. Aber
 427 ausprobieren schadet nichts und mit so Kleinigkeiten wie Karteien, Lerntheke
 428 und so was, also ich meine das kann ja wirklich jeder versuchen umzusetzen.
 429
 430 I: [00:32:07] Ja. Das Themenfeld ist natürlich umfangreich. Gibt es irgendwas,
 431 was du noch loszuwerden hast? Wenn nicht ist es auch nicht schlimm.
 432
 433 B1: [00:32:18] Ja wie gesagt, ich hätte es gerne viel offener. Also ich denke die
 434 Schule sollte (...) viel weiter weg von den statischen Abläufen und Räumen/
 435 Also eher Lernorte schaffen, wo man zum Beispiel/ Es gibt ja viele Schulen die
 436 zum Beispiel einen Deutsraum, einen Matheraum, einen
 437 Sachunterrichtsraum haben oder sowas, wo sich dann die Kinder eigentlich
 438 mehr oder weniger frei bewegen und die Lehrer dann/ Ich meine die werden
 439 dann immer Lerncoaches genannt, wie jetzt der Begriff auch ist/ Also natürlich
 440 muss jemand präsent sein, der ein gewisses Fachwissen hat und vor allem
 441 Hilfestellung leisten kann und auch didaktisch und pädagogisch eben darin
 442 geschult ist. Aber ich glaube, dass man es eben viel weiter öffnen könnte, auf
 443 jeden Fall die Räume oder eben auch die Konzepte, dass man sagt: „Okay, die
 444 Kinder können ja auch erst mal kommen und selbst entscheiden, was wollen sie
 445 denn überhaupt lernen?“ Ich meine die Kinder, die eingeschult werden, werden
 446 dann von jedem gefragt: „Was wollt ihr lernen?“ Und dann hofft halt jeder
 447 darauf, dass sie sagen: „Ja, lesen, schreiben und rechnen.“ Und das ist auch
 448 bei den Kindern so, ich glaube, das ist auch was, was alle lernen wollen oder
 449 fast alle. Aber, dann wird oft halt doch viel vorgegeben, was die Kinder vielleicht

Transkript B2	
Aufnahmenummer	Interview Nr. 02
Datum und Zeit	11.10.2023 11:00-11:30 Uhr
Dauer	23:36 min
Ort	Worms
Interviewende	Sophie Außenhofer
Lehrkraft	B2

1 I: [00:00:00] Dann habe ich erst mal so zwei Einstiegsfragen. Und zwar existiert ja keine
2 einheitliche Definition von offenem Unterricht. Aber was bedeutet offener Unterricht für
3 dich?
4
5
6 B2: [00:00:09] Also wir haben ja nicht/ Wir nutzen ja gar nicht den Begriff offener
7 Unterricht, sondern Freie Arbeit tatsächlich, was ja schon ein bisschen den Unterschied
8 ausmacht zwischen Unterricht: „Jemand unterrichtet und man hat die Möglichkeit
9 zuzugucken.“ Und Arbeit bedeutet, dass die Kinder halt wirklich arbeiten. Für mich
10 bedeutet das, dass die Kinder eine Wahlmöglichkeit haben, dass sie auch auf ein
11 bestimmtes Ziel hinarbeiten können, was sie sich halt auch mit selbst gesteckt haben und
12 das halt auch wirklich individuell ist. Also offen bedeutet für mich nicht: „Wir machen eine
13 Gruppenarbeit und verteilen irgendwie alle an vier Tischen zu einem Thema, zum Thema
14 Igel“, sondern bedeutet wirklich: „Jeder kann sich selbst mit seinem Thema beschäftigen.“
15
16 I: [00:00:46] Und was ist das Erste, was dir zum Thema Resilienz oder Resilienzförderung
17 in der Grundschule einfällt?
18
19 B2: [00:00:53] Tatsächlich das, dass die sehr stark abnimmt, dass es einfach sehr
20 schwierig ist, dass Kinder einen Weg finden, dass wir eigentlich darauf hinarbeiten, dass
21 die Kinder eigentlich gar nicht selbst entscheiden müssen. Und das sehe ich hier als
22 Vorteil, weil hier bekommt man Kinder, die halt mitentscheiden können, die sagen können:
23 „Ja, da kann ich mich jetzt gerade drauf einlassen.“ Und die aber auch mal sagen können:
24 „Kann ich nicht.“ Und dann in Absprache mit dem Pädagogen einen Weg suchen, wann
25 sie sich/ Also was nicht bedeutet, wir machen es nie, sondern was halt dann entweder der
26 Pädagoge erklären kann, er macht/ „Wir machen das jetzt, weil es ist wichtig, um
27 weiterzukommen oder wir können es verschieben.“ Also ich sehe das so ein bisschen als
28 selbst/ Also, dass tatsächlich Selbstständigkeit/ Ist halt auch was, was halt sehr wichtig ist
29 einfach und das kommt zu kurz.
30
31 I: [00:01:43] Ja.

32 B2: [00:01:43] Ja.
33
34 I: [00:01:44] Okay. Und dann mache ich ein bisschen weiter mit dem offenen Unterricht.
35 Obwohl, jetzt habe ich ja gehört ihr nennt das hier nicht so. Deswegen wundere dich nicht,
36 wenn da jetzt trotzdem Unterricht vorkommt.
37
38 B2: [00:01:54] Ja.
39
40 I: [00:01:54] Was probierst du bei der Planung von Unterricht fast immer zu
41 berücksichtigen?
42
43 B2: [00:02:00] Wir planen nicht, tatsächlich. Also wir planen Darbietungen, sagen, wir
44 machen die großen Darbietungen, die es gibt, die ja bei uns im Kosmik sind, was ja nichts
45 Esoterisches ist, sondern eigentlich Kosmik ist bei uns das, was der/ Also krasser
46 Sachunterricht, sehr naturwissenschaftlich ist und die Erzählungen, die planen wir
47 tatsächlich und sagen: „Wir machen jetzt eine Erzählung von der Entstehung der
48 Erde.“ Oder/ Ja, das ist ein gutes Beispiel. Das haben wir jetzt gerade auch, das hast du ja
49 auch gesehen. Und daraus folgt, dass es die Möglichkeit gibt, an Experimenten
50 teilzunehmen. Vulkanausbruch hatten wir, wir haben „Was ist Magnetismus?“ und so und
51 die Kinder können sich aber mit den Experimenten beschäftigen und dem Thema, müssen
52 es aber nicht oder können sich etwas anderes raussuchen. Also „Was interessiert mich
53 denn so besonders?“ Hat mich/ „Interessiert mich Platten tektonik?“ oder die sagen dann:
54 „Okay wie ist das dann alles so gewesen, als alles so grau war? Wie kann man sich das
55 vorstellen mit der Asche?“ Und dann versuchen die da irgendwie nachzuforschen. Also
56 das ist für mich tatsächlich das, wo ich halt sage/ Jetzt weiß ich gar nicht mehr die
57 Ursprungsfrage.
58
59 I: [00:03:03] Was probierst du bei der Planung von Unterricht/
60
61 B2: [00:03:04] Genau, das planen wir oder ein Wortartenmärchen planen wir, einfach, weil
62 wir sagen: „Okay, wir können jetzt mal das Thema Wortarten reinwerfen, gucken, wer sich
63 dafür interessiert.“ Generell ist es halt so, dass wir den Plan haben: „Was brauchen die
64 Kinder?“ Und wir müssen uns halt danach richten. Und dann müssen die Kinder und wir

66 noch einen Plan haben, dass uns kein Kind entflüchtet, was irgendwie in der vierten
67 Klasse ist und noch nie was von Wortarten gehört hat. Also das ist uns auch wichtig.
68
69 I: [00:03:32] Ja, das haben wir schon ein bisschen angerissen, aber gibt es ein
70 schulinternes offenes Unterrichtskonzept oder wie handhabt ihr das an eurer Schule?
71
72 B2: [00:03:40] Nein, also doch, ja. Also das ist eine gute Frage. Wir haben ein Konzept,
73 beruhend auf unserer Pädagogik, auf der Montessori-Pädagogik, was halt sagt, dass
74 diese Freie Arbeit definitiv morgens der wichtigste Bestandteil ist.
75
76 I: [00:03:55] (...) Damit hast du eigentlich auch schon die andere Frage beantwortet,
77 welche offenen Unterrichtskonzepte? Das ist ja dann die Freie Arbeit. Und welche Vorteile
78 oder Nachteile siehst du an der Freien Arbeit?
79
80 B2: [00:04:11] Ich sehe tatsächlich insofern für die meisten Kinder nur Vorteile, weil sie die
81 Möglichkeit haben, sich/ Also ich sage nicht/ Ich nenne immer das gleiche Beispiel. Es ist
82 ein Unterschied, ob ein Lehrer dasteht und sagt: „So, wir beschäftigen uns jetzt alle mit
83 dem Igel.“ Und ein Drittel der Klasse interessiert sich vielleicht tatsächlich für den Igel. Und
84 zwei Drittel der Klasse finden Igel total langweilig und blöd. Und die müssen sich dann
85 über mehrere Stunden hinweg mit dem Igel beschäftigen. Also durch die Freie Arbeit
86 haben wir auch die gleiche Möglichkeit, die gleichen Lernerhalte praktisch zu erreichen,
87 aber jeder beschäftigt sich mit etwas anderem. Der eine sagt, er möchte sich mit dem
88 Pferd beschäftigen, der nächste mit dem Delfin. Man kann das/ Die Kinder stellen das vor
89 und man kann darüber sprechen und kann sagen: „Was sind denn die
90 Unterschiede?“ Also man hat den gleichen Lerneffekt. Der Nachteil der Freien Arbeit ist
91 tatsächlich für Kinder, die sich sehr schwer tun, sich zu strukturieren, die sehr schnell
92 abgelenkt sind -obwohl wir auch viele Kinder davon haben- tatsächlich zu gucken, dass
93 wirklich jedes Kind etwas anderes macht. Das ist schon manchmal schwierig. Es gehört
94 sehr viel Selbstorganisation dazu, die im ersten Schuljahr erlernt werden muss, damit die
95 Kinder das auch hier wirklich nutzen können. Das ist aber eine soziale Kompetenz, die wir
96 uns halt auf die Fahnen schreiben, sagen: „Also soziale Kompetenzen sind uns
97 wichtig.“ Die weiterführenden Schulen melden uns zurück, dass sie krasse Kinder kriegen,
98 die total selbstständig sind. Und dass die einfach sagen: „Ja, wir schreiben ein
99 Referat.“ Und die stellen sich da hin und halten das auch, wissen auch, wo sie

100 recherchieren müssen und sind einfach nicht so lehrergebunden. Die weiterführende
101 Schule, möchte keine lehrergebundenen Kinder haben. Das ist der Vorteil, tatsächlich.
102
103 I: [00:05:42] Ja. Also habe ich heute auch mitbekommen. Ja und hattest du da auch
104 vielleicht Zweifel, als du angefangen hast, dich vielleicht mit Freier Arbeit oder Montessori
105 auch so intensiv auseinanderzusetzen?
106
107 B2: [00:05:54] Ja, ich habe es auch im Studium gehabt, so wie du. Ich habe ja Diplom
108 Erziehungswissenschaft studiert und habe dann erst Fröbel, dann Montessori gehabt und
109 habe dann noch mal im Hauptstudium auch noch mal Montessori im Kontext mit
110 Sonderpädagogik gehabt. Da ist es tatsächlich so, dass ich das immer sehr gut fand, wie
111 sie die Entwicklung des Kindes sieht, dass einfach den Interessen folgend. Und es ist
112 tatsächlich zu beobachten, dass Kinder bereits schon mit vier total gerne Buchstaben
113 lernen wollen. Und wenn man dann sagt: „Nein, das darfst du nicht.“ Das ist einfach falsch,
114 weil jetzt ist ja das Interesse da. Das ist so, wie wenn ich mich abends interessiere -also
115 ich habe ein Pferd- und interessiere mich da jetzt für was bestimmtes, dann muss ich auch
116 hingehen und muss sagen: „Ja, ich setze mich/ „Ich möchte mich da hinsetzen mit meinem
117 Handy und möchte recherchieren.“ Das wäre blöd, wenn jemand sagen würde: „Hey, das
118 kannst du in zwei Jahren lernen.“ Also, dass muss man sich mal überlegen, wie frustriert
119 man dann einfach als Erwachsener wäre. (...) Ja, ich glaube tatsächlich, dass es wichtig
120 ist, dass Kinder einfach sehen: „Was kann ich denn alles selbst für mich tun, um zu einem
121 Ziel zu kommen?“ Ja.
122
123 I: [00:07:01] Okay, dann habe ich so ein bisschen zur Umsetzung. Wie läuft ein Schultag
124 von morgens bis nachmittags bei euch ab?
125
126 B2: [00:07:10] Also wir haben eigentlich von acht bis zwölf Uhr so ganz grob -variiert so
127 ein bisschen mit den Essenszeiten- haben wir Freie Arbeit und haben dann nachmittags
128 entweder auch Freie Arbeit oder haben da aber dann zum Beispiel auch ein bisschen/
129 Also wir haben eigentlich nur Musik als Angebot, Englisch haben wir als Angebot. Wir
130 haben eine Natur-AG, die nachmittags ist. Und wir haben als Fachunterricht tatsächlich
131 nur Kunst. Da ist es festgeschrieben, an welchen Tagen die Lerngruppen Kunst haben.
132 Und Sportunterricht ist freitags, das geht so ein bisschen über den ganzen Tag. Das ist so
133 fest. Aber ansonsten ist die Struktur des Tages sehr frei wählbar und wir sind erstaunt,
134 dass die Kinder das trotzdem so gut hinbekommen. Ja.

135		
136	I: [00:07:48] Ja. Welche Rolle hast du in dem Schultag?	
137		
138	B2: [00:07:55] Als Lehrer?	
139		
140	I: [00:07:56] Ja.	
141		
142	B2: [00:07:56] Als Lehrer. Die Rolle ist praktisch die, dass ich eigentlich Begleiter bin und	
143	Beobachter. Das ist auch/ Also man merkt das jetzt, die Zeit zwischen Sommerferien und	
144	Herbstferien ist immer sehr krass, bis die Kleinen dann in ihrer Arbeit sind. Ich bin der	
145	Mensch, der Darbietung da reinbringt, der sagt: „So guck mal das Thema.“ Die Kleinen	
146	brauchen das. Die Großen wissen schon, an was sie arbeiten. Und dann haben wir ein	
147	Dokumentationssystem. Wir müssen das ja dokumentieren, was jedes einzelne Kind	
148	macht, was wir auch tun. Das ist sehr individuell dokumentiert. Das ist ein Teil der Arbeit.	
149	Der andere Teil der Arbeit ist natürlich auch Fragen zu beantworten, zu gucken, wenn sie	
150	Fragen haben, wie kann man Ihnen weiterhelfen, ohne Ihnen gegebenenfalls auch gleich	
151	die Antwort zu geben. Zu sagen: „Guck mal, schau mal da nach.“ Oder halt auch mal,	
152	wenn es um Rechtschreibung geht, einfach zu korrigieren und zu sagen: „Ja, stimmt, guck	
153	mal, da könntest du vielleicht noch einmal gucken, wie wird denn das Wort	
154	geschrieben?“ Es ist eine Begleitung. Es ist nicht: „Ich stehe da vorne und bin der Mensch,	
155	der alles weiß.“ Und das ist auch ganz wichtig. Ich weiß nicht alles. Man hat es heute	
156	Morgen gemerkt im Kreis. Das ist mir auch wichtig, dass die Kinder wissen, wir sind	
157	Menschen. Und auch wir müssen manchmal nachrecherchieren, weil wir nicht alles	
158	wissen. Und es gibt nicht dieses Gefälle. Es ist eher so ein bisschen auf Augenhöhe. Also	
159	unsere Kinder sind traurig, wenn Ferien sind, dann fangen die an zu weinen und sagen:	
160	„Es ist viel zu lange.“ Und man merkt es auch. Wir haben jetzt auch die, die jetzt in die	
161	fünfte Klasse gegangen sind, die kommen jetzt alle zurück und sagen: „Wir wollen euch	
162	besuchen.“ Es ist sehr/ Es ist ein bisschen anders. Man hat eine richtige Beziehung zu	
163	den Kindern.	
164		
165	I: [00:09:24] Wie erlebst du deine Schüler und Schülerinnen während dem Schulalltag und	
166	was kannst du auch wegen der Motivation sagen?	
167		
168	I: [00:09:34] Die erlebe ich sehr unterschiedlich, tatsächlich. Also es gibt Tage, da kommt	
169	man rein und alle sind total krass motiviert und alle arbeiten und schaffen in kürzester Zeit	
170		wahnsinnig und man denkt: „Wow!“ Natürlich gibt es immer Ausnahmen. Wir sind eine
171		Schwerpunktschule, das muss man immer berücksichtigen. Aber dann gibt es so Tage wie
172		heute. Man hat so das Gefühl, jeder hängt in der Ecke herum und sagt: „Ich habe nicht
173		geschlafen irgendwie. Ich konnte nicht.“ Und begründen das auch und da kann man sich
174		ja dann auch reinfühlen und kann sagen: „Ja, das ist so.“ Und das hat halt die Regelschule
175		nicht. Die haben ihren Lernstoff, die müssen ihn durchkriegen. Wir könnten jetzt mal
176		sagen: „Gut, dann gehen wir raus und machen mal etwas mit Bewegung und fördern mal
177		das soziale Miteinander.“ Das ist direkt passiert. Allerdings muss ich das noch
178		abschließen, im Kreis später. Genau.
179		
180	I: [00:10:20] Hast du so große Kompetenzen, die du auch vielleicht anstrebst? Also kannst	
181		du das so sagen?
182		
183	I: [00:10:26] Ja. Also wir haben Kompetenzraster, was wir tatsächlich als Zeugnis nutzen.	
184		Das heißt, es ist eine Entwicklungsdokumentation und da stehen alle Kompetenzen, die
185		auch aus dem Rahmenlehrplan, die es da gibt, stehen da auch. Man kann die erreichen
186		bis zum Ende der vierten Klasse, in seinem Tempo. In seinem Tempo, ist mir noch wichtig,
187		heißt nicht, dass die Kinder wirklich so bestimmen: „Ach heute mache ich mal das nicht.“
188		Sondern die sind auch festgelegt. Die suchen sich zwei Arbeiten aus und die müssen dann
189		beendet werden, bevor man sich etwas Neues aussucht. Und natürlich sprechen wir die
190		auch mit den Kindern zusammen ab. Also es geht nicht, dass man die ganze Zeit sagt:
191		„Ja, ich beschäftige mich jetzt ausschließlich mit Geschichten schreiben.“ Und dann
192		schreibt der irgendwie teilweise Geschichten und hat in Grammatik und sonst was
193		nichts getan. Das gibt es natürlich auch nicht. Aber Kompetenzen, die es jetzt an einer
194		Regelschule gibt, wollen wir auch fördern. Was wir halt noch mehr fördern, sind halt alle
195		sozialen Kompetenzen. Das zeichnet sich schon aus. Wir haben Schultat, wir gucken,
196		dass wir als Schulgemeinschaft zusammenarbeiten. Wir klären Konflikte mit den Kindern
197		auf Augenhöhe. Teilweise machen das auch die Klassensprecher in einem Kreis. Es soll
198		eine sehr offene Kommunikation auch sein. Und diese Altersmischung fördert ja auch die
199		soziale Kompetenz.
200		
201	I: [00:11:37] Ja, auf jeden Fall. Sehr gut, dann kommen wir weiter zur Resilienz. Da ist ein	
202		anderer Begriff vielleicht zur Einordnung so eine Widerstandsfähigkeit. Da würde mich
203		jetzt erstmal interessieren, was du unter Resilienz verstehst.
204		

239	was ich gesagt habe. Es gibt eine Tasche voll Werkzeug, mit denen Kinder sich helfen	239	B2: [00:11:53] Für die Schüler jetzt?
240	können, ja.	240	
241		241	
242	I: [00:14:08] Sehr gut, dann habe ich etwas mitgebracht. Und zwar gibt es ja	242	I: [00:11:54] Ja oder allgemein für Menschen, was Resilienz für dich bedeutet.
243	Resilienzfaktoren. Die sind im Weißen sozusagen aufgelistet und falls du dir unsicher bist,	243	B2: [00:12:00] Das bedeutet eigentlich, dass man/ Ja, was bedeutet es? Für mich
244	was die bedeuten, noch mal im Blauen erklärt. Und da würde mich jetzt interessieren, wie	244	bedeutet es, dass man selbstbewusst und selbstbestimmt tatsächlich bestimmte Aufgaben
245	du den Erwerb solcher Kompetenzen im Schulalltag/ Ja, wie du das einschätzt.	245	oder bestimmte Bereiche im Leben, je nachdem, wo diese Resilienz dann vorhanden ist -
246		246	sie ist ja nicht in allen Bereichen tatsächlich vorhanden- gelöst werden können, bzw. man
247	B2: [00:14:27] Selbst- und Fremdwahrnehmung ist was, das ist das, was wir in den	247	entspannt praktisch mit dem Werkzeug, was man hat, so einer Aufgabe entgegentreten
248	Kreisen besprechen. „Was war denn mein Anliegen?“ „Ich wollte von A nach B und	248	kann.
249	irgendein Kind ist gekommen und hat mich da angerepelt.“ Und dann kommt vielleicht	249	
250	raus „Nein, ich habe das Kind angerepelt.“ Also, da geht es um den Austausch. Dazu	250	I: [00:12:28] Und welche Belastungsfaktoren kannst du bei Schülern und Schülerinnen
251	gehört offene Kommunikation, dazu muss man darüber sprechen, dass man selbst weiß,	251	beobachten?
252	„Okay, ich habe das so wahrgenommen.“, aber eigentlich ist es wichtig, nochmal darüber	252	
253	nachzudenken. „War das auch so?“ Also: „Wie schätze ich diese Situation ein?“.	253	B2: [00:12:34] Für/ Ja Belastungsfaktoren war jetzt die Coronazeit zum Beispiel.
254	Selbstwirksamkeit, das sind Anforderungen bewältigen können. Das ist genau das, was ja	254	Belastungsfaktor ist der Erziehungsstil vielleicht generell, der sich sehr verändert. Das
255	unsere Freie Arbeit ist. Ich stelle mich dem Thema und schaue einfach: „Schaffe ich das?	255	macht es Kindern unglaublich schwer, in einer großen Gruppe zurechtzukommen. Das ist
256	Brauche ich Unterstützung dafür? Schaffe ich es allein. Wie? Was ist meine/“ Die Kinder	256	so ein bisschen schwierig tatsächlich. Also das ist für die Kinder schwierig. Und ansonsten
257	sagen ja auch erst mal/ Wir hatten das jetzt. Wir hatten einen Erstklässler, der wollte	257	ist es dann natürlich so, klar, wenn man dann halt/ Das kommt da auf das Elternhaus
258	unbedingt diese große Division machen und unbedingt. Und dann haben wir uns	258	tatsächlich an. Also es gibt ganz tolle Kinder und ganz tolle Eltern, die machen das ganz
259	hingeworfen und haben es auch gemacht und irgendwann hat er gesagt: „Du (Name), du	259	super. Es gibt Eltern, die sind einfach sehr verunsichert in ihrem Elternsein, das merkt
260	hattest recht, ich verstehe gar nichts.“ Und dann habe ich gesagt: „Es ist doch total	260	man den Kindern an. Es gibt Eltern, da stehen die Kinder vielleicht nicht so an erster
261	schwer. Du kannst noch nicht einmal die Zahlen von eins bis zehn. Ja, also lass uns doch	261	Stelle, sondern der Job. Das merkt man auch den Kindern an. Also es gibt so
262	mal langsam anfangen und dann ist das dein Ziel.“ Und die Selbststeuerung ist auch was,	262	unterschiedliche Faktoren.
263	das geht nur tatsächlich viel in Gesprächen, auch in Einzelgesprächen mit den Kindern.	263	
264	Ja, das ist oft was, was in der Schwerpunktschule tatsächlich viel Thema ist. Schaffen es	264	I: [00:13:21] Und kannst du Momente nennen, in denen im Schulalltag Resilienzförderung
265	die Kinder, sich selbst zu regulieren? Also einfach die Gefühle zu verbalisieren, vor allem,	265	stattfindet für dich? Also aus deinen Augen, wo Resilienzförderung stattfindet.
266	damit der andere überhaupt weiß, „Was ist denn los?“ Und nicht aus der Situation heraus	266	
267	direkt völlig emotional zu reagieren. Soziale Kompetenzen ist das, was sie auch in der	267	B2: [00:13:32] Also wir haben das eigentlich in allem glaube ich tatsächlich drinnen. Also
268	Pausensituation haben oder generell, wenn es um Konflikte geht, geht es darum „Brauche	268	wir haben das im ganzen Miteinander, in dem Ganzen, was ich angesprochen habe. Vom
269	ich jemanden, kann ich es mit dem Klassensprecher regeln oder mit dem Lehrer?“ Und	269	Schulrat, Klassenrat über "Wir sprechen über bestimmte Dinge", jemand ist traurig, wir
270	auch das/ Für mich ist Problemlösefähigkeit/ Also für mich gehört das alles so ein	270	gucken mal, wie es geht. Jetzt hat sich jemand verletzt und alle sind erstmal hingestürzt
271	bisschen zusammen.	271	und haben geguckt und haben erstmal das Kind beruhigt und haben gesagt: „Es ist
272		272	gut.“ Das zeigt für mich, da gibt es einfach die Möglichkeit zu sagen/ (...) Ja, es gibt/ Das,
273	I: [00:16:20] Das kann man auch nicht so getrennt sehen.	273	

274			
275	B2: [00:16:20] Genau. In dieses Ganze, was Montessori halt ausmacht. Also das ist		
276	einfach das, was wir sehr fördern möchten und die Fähigkeit Kompetenzen (...) / Also zu		
277	erkennen, dass man die schon hat, das ist was, das ist wirklich was, das können nur wir		
278	Pädagogen manchmal überbringen, weil die Kinder eher je nachdem/ Wir haben selten		
279	welche, die sagen, sie können alles. Wir haben eher Kinder, die auch mal sagen: „Das		
280	schaffe ich nicht, das kann ich nicht.“ Um sie dann zu ermutigen und sagen: „Hey, das		
281	hast du geschafft, du kannst das.“ Und das ist natürlich bei uns dadurch, dass sie halt frei		
282	arbeiten und sie da sehr selbstständig sind, was dann natürlich sehr gestärkt wird.		
283			
284	I: [00:17:03] Ja.		
285			
286	B2: [00:17:03] Ja.		
287			
288	I: [00:17:04] Dankeschön. Dann würde mich noch interessieren, wie du die Schule in die		
289	Aufgabe der Resilienzförderung einordnest.		
290			
291	B2: [00:17:13] In Wirklichkeit oder in einer Wunschwelt?		
292			
293	I: [00:17:19] Das ist eine gute Frage. Ja, eigentlich doch in der Wirklichkeit, also/ Oder ob		
294	du/ Wie du das siehst. Ist es/ Kann man die Schule da einordnen? Sollte die da/		
295			
296	B2: [00:17:32] Also ich finde jede Schule sollte da was tun. Einfach weil die Kinder eine		
297	sehr lange Zeit darin verbringen. Die Realität zeigt, dass es nicht gemacht wird. Die		
298	Realität zeigt aber auch, dass das Elternhaus es nicht macht. Also die Frage ist, woher		
299	kommt es dann?		
300			
301	I: [00:17:44] Ja.		
302			
303	B2: [00:17:44] Genau.		
304			
305	I: [00:17:46] Dann, ja. Was würdest du Lehrpersonen sagen oder raten, die überlegen		
306	offene Unterrichtskonzepte an ihrer Schule zu probieren? Vielleicht auch konkret		
307	Montessori?		
308			
309			
310	B2: [00:17:59] Also ich glaube, wenn Lehrer das machen möchten, dann zieh ich da		
311	immer schon mal den Hut, weil sie wollen schon einmal einen anderen Weg gehen und		
312	haben schon mal erkannt okay, so passt es nicht. Es ist für mich so ein bisschen		
313	deprimierend, diese Frage. Wir haben tatsächlich in {Ortsangabe} so eine Schule, die jetzt		
314	gerade und ganz neu eine weiterführende Schule/ Und ich weiß, wie die Schulleitung		
315	damit kämpft, dass die Lehrer sagen: „Wir machen das.“ Also jedes Klassenzimmer hat		
316	einzelrollbare Tische, die werden nur nicht gerollt, sondern alle in Reihen gestellt. Also es		
317	ist einfach so / Offene Lernräume haben die und machen immer die Glastüren zu. Also		
318	einfach/ Es wird alles zugemacht von den Jalousien über die Glastüren, am besten alles		
319	so „Mein Zimmer, mein Reich.“ (...) Jeder Lehrer, der das ein bisschen anders macht,		
320	finde ich, sollte da unterstützt werden. Aber raten würde ich dazu tatsächlich zu sagen:		
321	„Alles einfach mal, an dem, was man als Lehrer gelernt hat -Vorbereitung, das alles		
322	erstmal/ Unterrichtsinhalte- erst einmal wegzuerfen und wirklich damit anzufangen, also		
323	mit dem Thema Klassengemeinschaft.“ Sich hinzusetzen, „Wie geht es euch? Ich möchte		
324	jetzt!“ Also authentisch sein. „Ich möchte jetzt gern etwas Neues mit euch probieren. Ich		
325	brauche eure Unterstützung.“ Ich weiß nicht, ob Lehrer das schaffen. Das ist eines der		
326	wichtigsten Kriterien, die ich sehe in der Arbeit mit Kindern, dass man authentisch ist, dass		
327	man halt auch sagt: „So, ich möchte gern da hin und bitte, ihr könnt mich unterstützen.“ Ja,		
328	und man meint es dann auch so und meint nicht: „Naja, ihr macht dann halt einfach das,		
329	was ich sage, sondern unterstützt mich halt wirklich.“ Und das ist halt/ Das wäre so das		
330	Erste, was ich halt einem Lehrer raten würde. Dann noch halt (...) / Wie sagt man: „Breiten		
331	Rücken gegen, wahrscheinlich andere Lehrer.“ Habe ich schon gehört, das ist dann oft ein		
332	Problem.		
333	I: [00:19:39] Okay.		
334			
335	B2: [00:19:39] Ja.		
336			
337	I: [00:19:41] Ja, das war schon die letzte Frage. Das ist jetzt einzige. Das Themenfeld ist		
338	natürlich umfangreich. Gibt es irgendetwas, was du in Bezug auf offene		
339	Unterrichtskonzepte oder Resilienzförderung noch sagen möchtest, was dir wichtig ist?		
340			
341	B2: [00:19:55] Ich denke, das Wichtigste wäre mir, dass sich das Schulsystem verändern		
342	muss. Also wir sind auch eine Schule, die von {Name einer Institution} besucht wurde, die		
343	ja sehr sich für die Änderungen im Lehrerberuf einsetzen. Und ich denke, dass wäre ein		

344 guter Anfang, einfach zu sagen: „Ja, man verändert schon mal da was.“ Und dann
345 verändert man die Schulen mit offenen Räumlichkeiten und vor allem, dass das einfach
346 alles offener wird, tatsächlich. Weil, es ist schon schwierig. In der Grundschulzeit hat man
347 Schulen, die sind tatsächlich noch sehr lehrerorientiert, insofern, dass die auch eine
348 Beziehung haben, die Kinder. Und dann sind sie aber trotzdem sehr angedockt daran.
349 Dann wird gewechselt der Lehrer, dann gibt's wieder was. Dann heißt es Dritte und Vierte:
350 „Oh Gott, Noten.“ Es ist halt sehr viel mit Druck verbunden, alles. Es geht nicht um eine
351 persönliche Entwicklung, es geht um Kopf auf, Stoff rein, Kopf zu, egal was damit passiert.
352 Und das fände ich schön, es wird sich so ein bisschen verändern.
353
354 I: [00:20:52] Ja.
355
356 B2: [00:20:53] Das ist auch das, was man im Studium braucht, weil es muss nicht jeder
357 beim Studium am Anfang dastehen, wie da auch so ein Berg und sagen: „Oh mein Gott,
358 was heißt denn 20 Semesterwochenstunden und wie/ Was heißt einteilen? Und ich muss
359 mir meinen Stundenplan machen?“ Das ist halt schade, tatsächlich. Sondern man könnte
360 das so ein bisschen ineinandergreifender machen und auch mal sagen Ja/ Der kleine
361 Prinz hat es mal/ Da gibt es einen schönen Text, der hat gesagt/ Da hat jemand gefragt:
362 „Ja, warum lerne ich denn?“ „Naja, dass du mal irgendwann studieren kannst.“ „Und
363 warum studiere ich denn?“ „Das du dich auf einen Beruf vorbereiten kannst.“ „Und warum
364 habe ich den Beruf?“ „Ja, dass du später einmal sagen kannst, du hast ein erfülltes Leben
365 gehabt.“ Und dann war auch die Frage „Ist das dann wirklich das, was ich will oder was
366 bedeutet das denn?“ Also kann man das konkretisieren? Und ich glaube, bei Schule zählt
367 ja oft nur Schule. Es zählt überhaupt nicht mehr, dass da noch ein Mensch sitzt, der noch
368 ein anderes Leben hat, einen Familienhintergrund. Und das wissen ja oft die
369 weiterführenden Schulen gar nicht mehr, dann.
370
371 I: [00:21:44] Ja.
372
373 B2: [00:21:44] Außer es gibt Probleme.

Transkript B3	
Aufnahmenummer	Interview Nr. 03
Datum und Zeit	17.10.2023 12:25-13:00 Uhr
Dauer	34:29 min
Ort	Heidelberg
Interviewende	Sophie Außenhofer
Lehrkraft	B3

1
2 I: [00:00:00] Es existiert ja keine einheitliche Definition von offenem Unterricht. Deswegen
3 würde mich interessieren, was für dich offener Unterricht bedeutet.
4
5 B3: [00:00:09] Schwere Frage am Anfang. (...) Also für mich bedeutet, dass/ ich zähle jetzt
6 einfach mal so auf, was mir so in den Kopf kommt. Für mich bedeutet das, dass nicht alle
7 zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand auch nicht mit den gleichen Lernmaterialien
8 arbeiten, sondern ich sage jetzt mal in Anführungsstrichen auch interessengeleitet. Also
9 einen offenen Unterricht verstehe ich allerdings auch, wenn man eine Art Lernplan hat, ob
10 das jetzt ein Wochenplan ist oder einfach eine Übersicht: „Was ist jetzt eigentlich als
11 nächstes dran?“ Genau das muss für mich nicht so offen sein, dass man jetzt nur in die
12 Schule kommt und überlegt: „Okay was mache ich heute?“ Sondern da kann schon ein
13 Plan dahinterstehen. Aber die Interessen des Kindes sollten eine Rolle spielen. Also man
14 sollte eine Wahl haben, auch wenn die innerhalb eines Plans, also dass man eine gewisse
15 Wahl hat: „Okay, an was arbeite ich?“ (...) Ja, also es wäre ganz schön, wenn/ Jetzt muss
16 ich gerade überlegen. (unv.) (...) Ja an unterschiedlichen Gegenständen und eben auch,
17 dass man Zeit hat, also dass man in unterschiedlicher Zeit arbeiten kann. Also auch
18 Kinder, die jetzt vielleicht zum gleichen Zeitpunkt eingeschult werden, dass die die
19 Möglichkeit haben -auch wenn sie beide im Zahlenraum bis zehn arbeiten- ja so ihre
20 Aufgaben zu machen, dass sie selbst in ihrem eigenen Lerntempo voranschreiten können.
21
22 I: [00:02:17] Und genau mein anderes Thema ist ja Resilienz und Resilienzförderung.
23 Deswegen würde mich auch interessieren, wie du vielleicht einen resilienten Menschen für
24 dich beschreibst, also was den vielleicht ausmacht.
25
26 B3: [00:02:37] (...) Also bei Resilienz, denke ich zum einen an eine Frustrationstoleranz.
27 Also eben auszuhalten: „Okay es klappt mal was nicht. Oder ich bin vielleicht nicht gerade
28 als Erster dran und kann es trotzdem irgendwie aushalten, kann damit umgehen, kann
29 eine Lösung für mich finden. Was mache ich damit? Genau, wenn ich trotzdem unbedingt
30 möchte? Wie kann ich es vielleicht abwarten?“ Und das andere, finde ich, ist ein Gefühl
31 auch für mich selbst zu entwickeln. Also zu wissen: „Was sind eigentlich meine

32	Bedürfnisse? Was möchte ich? Was habe ich eigentlich vor im Leben? Wer bin ich? Also	67	Motivation bei Schülern gesehen, die durch ein eigenes Projekt oder das eigene/ Wenn du
33	das! Manchmal hört sich das finde ich ein bisschen gegensätzlich an. Finde ich ist es aber	68	genau den Zeitpunkt erwischst, dass du ein Kind mit den Lemmaterialien
34	gar nicht unbedingt. Das eine ist ja so ein bisschen: „Okay ich kann mein Bedürfnis	69	zusammenbringt, wo gerade die eigene Fragestellung steht, dann ist das Kind total bei
35	aufschreiben.“ Aber das andere ist auch: „Ich bin mir meiner Bedürfnisse bewusst und	70	der Sache, super konzentriert und du merkst so: „Wow, das ist eigentlich Lernen.“ Deshalb
36	weiß, dass sie da sind.“	71	habe ich tatsächlich auch ein bisschen ein Problem mit dem Begriff Lernstrategien, weil
37		72	(...) eine Lernstrategie braucht es, um zu üben, aber nicht um zu lernen, finde ich. Genau.
38	I: [00:03:43] Okay, dann, ja das waren sozusagen meine Einstiegsfragen, ein bisschen	73	Aber jetzt bin ich vielleicht ein bisschen abgegangen. Die Frage war die Motivation.
39	hart.	74	
40		75	I: [00:07:12] Und wie du deine Schüler sozusagen erlebst?
41	B3: [00:03:47] Jetzt geht es erst los.	76	
42		77	B3: [00:07:15] Es gibt auch Kinder, die manchmal so ein bisschen planlos reinkommen
43	I: [00:03:49] Genau, jetzt machen wir mal weiter mit dem offenen Unterricht. Und zwar	78	oder die sich eher schwerer tun, an einer Sache irgendwie dranzubleiben. (...) Denen helfe
44	würde mich interessieren: „Was probierst du bei der Planung von Unterricht fast immer zu	79	ich dann auch mal mit einer stärkeren Strukturierung, einfach mit einer Vereinbarung, wo
45	berücksichtigen? Oder planst du überhaupt deinen Unterricht?“	80	dann klar ist: „Okay, dein Ziel ist, das haben wir ausgemacht, oder das ist eigentlich auch
46		81	dein Ziel, dass du Schreibschrift lernen möchtest. Dann machen wir das jetzt aus. Okay
47	B3: [00:04:11] (...) Also ich sage jetzt mal so, die Begleitung in dem, was wir hier als	82	jeden Tag startest du einfach mal mit der Schreibschrift.“ Es sind dann Kinder, denen es
48	Freiarbeit bezeichnen, das ist eher eine Begleitung. Also wir haben gesagt, wir sind	83	schwerer fällt, dieses so: „Ich komm rein und/ Also das Ziel nicht aus den Augen zu
49	Freiarbeits-Managerinnen eigentlich. Und da ist die Planung sehr viel: „Ich beobachte die	84	verlieren. Ja, und dann gibt es aber auch, was ich auch schon erlebt habe, bei Kindern
50	Kinder. Wo stehen die Kinder? Ich bereite Arbeitsmaterial vor. Ich Sorge dafür, dass die	85	jetzt über einen längeren Zeitraum dieses/ Die sind mal total begeistert und sind super am
51	Lernumgebung so ist, dass die Kinder die Arbeitsmaterialien finden.“ Ich bereite auf jeden	86	Schaffen. Und dann kommt aber wieder auch so eine Phase so der Orientierung und dann
52	Fall auch Arbeitsmaterialien vor, die handlungsorientiert sind, weil ich ja mit dem Alter	87	kann es auch mal irgendwie eine Weile geben, wo man merkt, so die docken nicht so
53	arbeite, die noch handlungsorientierte Arbeitsmaterialien brauchen. Das brauchen die	88	richtig an, bis sie wieder was Neues gefunden haben. Also es gibt auch/ Das ist ein
54	dann in der siebten Klasse nicht mehr. (...) Und dann, (...) bin ich einfach da und begleite	89	bisschen kindabhängig, die so wellenartig arbeiten, die dann total in was reingehen und
55	die Kinder beim Lernen. Also ich führe sie vielleicht so ein bisschen in den Einstieg rein, in	90	dann aber auch wieder so lowe Phasen haben, sag ich mal.
56	das: „Okay, was suchst du dir heute aus?“ Wir arbeiten mit einem Lemplan. Das ist kein	91	
57	Wochenplan, aber da stehen die Dinge drauf, also die Materialien, an denen sie im	92	I: [00:08:36] Okay. Und welche Kompetenzen strebt ihr durch die Freiarbeit vielleicht an?
58	Moment gerade arbeiten sollen. Und da den Einstieg begleite ich ein bisschen. Und	93	Kannst du das in Worte fassen? Vielleicht so gröbere Kompetenzen.
59	ansonsten stehe ich zur Verfügung. Und das Beobachten habe ich schon gesagt. Genau	94	
60	das bleibt nicht nur beim Beobachten, sondern das dokumentiere ich danach auch.	95	B3: [00:08:48] Also Kompetenzen, die jetzt außerhalb des Lerngegenstandes stehen?
61		96	Meinst du eher so etwas?
62	I: [00:05:44] Und (...) wie erlebst du da deine Schüler:innen während den offenen	97	
63	Unterrichtsstunden? Also was kannst du da bezüglich der Motivation auch sagen?	98	I: [00:08:55] Ja.
64		99	
65	B3: [00:06:02] (...) Also die Motivation ist natürlich auch von Schüler zu Schüler immer ein		
66	bisschen unterschiedlich. Aber (...) ich habe tatsächlich schon häufig so eine Flow		

100 **B3:** [00:08:56] Also das ist natürlich eine Selbstständigkeit, aber auch eine Fähigkeit der
101 Reflexion. (...) Ja eine Fähigkeit, sich selbst zu organisieren. (...) Ja, ich glaube das war
102 jetzt so das, was mir einfällt.
103
104 **I:** [00:09:23] Und ja, du bist ja jetzt noch nicht so lange in der Schule, aber ihr habt ja ein
105 schullinternes offenes Unterrichtskonzept. Könntest du das vielleicht noch mal so grob
106 beschreiben? Also/
107
108 **B3:** [00:09:38] Wie wir es praktisch umsetzen? (...) Also bei uns ist das Konzept so, dass
109 wir die ersten drei Stunden von acht bis elf Uhr hier im Schulhaus sind und danach im
110 Wald. Und die offene Lernzeit, also die Freiarbeit, ist eben im Schulhaus, die sich im
111 Moment aber vor allem auf die Kulturtechniken Mathe und Deutsch beschränken. Und in
112 der Zeit gibt es unterschiedliche Phasen. Einmal gibt es die Freiarbeitsphase, in der die
113 Kinder eben in zwei unterschiedlichen Räumen arbeiten können und sich ihre Aufgaben
114 anhand eines Lernplans aussuchen. Also auf dem Lernplan stehen dann vielleicht fünf
115 Sachen für Mathe, fünf Sachen für Deutsch. Und daraus suchen sie sich was aus, womit
116 sie starten und suchen sich auch einen Arbeitsplatz aus. Der ist auch nicht vorgegeben.
117 Dann geht es sozusagen los mit der Freiarbeit. Oder es kann auch sein, dass man als
118 Kind an dem Tag einen Kurs hat. Genau, es gibt Mathe- und Deutschkurse. Dann weiß
119 ich, okay, wenn's heißt: „Kurs startet.“, dann beuge ich mich in den Kursraum. Meistens
120 nehme ich noch mein Mäppchen und meinen Kursordner mit und dann findet da eine
121 gebundene Phase statt.
122
123 **I:** [00:11:14] Okay und welche Vorteile oder auch Nachteile siehst du vielleicht an der
124 Freiarbeit?
125
126 **B3:** [00:11:25] (...) Im Vergleich jetzt zu einem Frontalunterricht oder/
127
128 **I:** [00:11:33] Ja, man braucht einen Vergleich. Ja, vielleicht dann zum Frontalunterricht
129 oder zu diesen Traditionellen.
130
131 **B3:** [00:11:38] Also ein Vorteil ist, dass ich eben die Kinder in einem eigenen Lerntempo
132 arbeiten lassen kann. Also ich kann schnelle Kinder schneller fortschreiten lassen und
133 langsamen Kinder, denen kann ich mehr Zeit geben. Ich kann interessengeleitet arbeiten.
134 Das heißt, das Kind kann, wenn es gerade irgendwie total bei den Zahlen ist, sich

135 vielleicht auch ein bisschen häufiger und länger mit den Zahlen beschäftigen. (...) Man
136 kann mehr unterschiedliche Materialien einsetzen, die ich im Frontalunterricht auch nicht
137 so gut einsetzen kann, weil ich habe ja nicht 20 Mal das goldene Perlenmaterial zum
138 Beispiel. Ja, ich glaube, das waren jetzt so die Vorteile. (...) Nachteile oder was man jetzt
139 sagt, das hat man jetzt im Vergleich zum Frontalunterricht nicht. Erst beim
140 Frontalunterricht kann ich ein Unterrichtsgespräch führen. Das kann ich in der Freiarbeit
141 nicht. Ich kann für eine komplette Gruppe mal einen Gegenstand zeigen und daran was
142 erläutern. (...) Für Kinder, die eine Schwierigkeit haben mit Konzentration und die ein
143 bisschen Aufmerksamkeitsdefizit haben, sind manchmal, sage ich jetzt, frontale
144 Situationen einfacher, weil alle das Gleiche zur gleichen Zeit machen. Und das hilft denen
145 manchmal, sich zu organisieren und zu strukturieren.
146
147 **I:** [00:13:41] Okay dann ja, auf manche Fragen hast du auch durch andere geantwortet.
148 Deswegen würde ich einfach mal mit der Resilienz weitermachen. Du hast ja vorhin schon
149 mal so ein bisschen beschrieben, was für dich vielleicht einen resilienten Menschen
150 ausmacht. Aber was verstehst du unter dem Begriff Resilienz? Kannst du das/
151
152 **B3:** [00:14:02] (...) Okay.
153
154 **I:** [00:14:02] Also ein anderer Begriff dafür wäre auch so was wie wieder
155 Widerstandsfähigkeit. Vielleicht hilft dir das bei der Einordnung.
156
157 **B3:** [00:14:19] (...) Ja, also Resilienz. (...) Ja, ich finde es tatsächlich einfacher einen
158 resilienten Menschen zu beschreiben (...).
159
160 **I:** [00:14:38] Aber es deckt sich auch ein bisschen.
161
162 **B3:** [00:14:40] Ja, es deckt sich schon. Also die, (...) Ich glaube schon. Ja, die Fähigkeit
163 (...) Also für mich ist es eine Art Anpassungsfähigkeit. Also sich vielleicht auch neuen
164 Dingen und anderen Dingen anzupassen. Und das resultiert (...) daraus, dass ich, gelernt
165 habe, mit unterschiedlichen Dingen klarkommen. Vielleicht auch mit Dingen, die mal
166 nicht so funktionieren haben, wie ich es mir vorgestellt habe. Aber auch mit einem guten
167 Selbstwert und Selbstwertgefühl, das ich aufbauen konnte im Laufe meines Lebens.
168

169 I: [00:15:31] Ja, dann würde mich noch interessieren, welche Belastungsfaktoren du
170 vielleicht bei Schülern beobachten kannst. (...) Kann jetzt alles mögliche sein.
171
172 B3: [00:15:45] Belastungsfaktoren, die aus dem Schulkontext resultieren oder aus dem
173 Unterricht oder insgesamt einfach.
174
175 I: [00:15:55] Insgesamt, also vielleicht oder so Oberkategorien, vielleicht fällt dir da eher
176 was ein.
177
178 B3: [00:16:17] Da muss ich erst überlegen. (...) Also als stärkste Belastung/ Ja jetzt
179 müssen wir wohl mal kurz Pause machen.
180
181 {kurze Pause von ca. 2 Minuten, da jemand in den Raum gekommen ist}
182
183 I: [00:16:23] Bei Belastungsfaktoren.
184
185 B3: [00:16:24] Belastungsfaktoren. (...) Also die stärksten Belastungsfaktoren, auf die ich
186 das Gefühl habe, da kann ich gar nicht so richtig durch meine Lehrerprofessionalität
187 greifen, ist tatsächlich, wenn Kinder haltlos sind und das (...) erlebe ich, wenn die
188 Familiensituation ungeklärt ist. Ich wollte jetzt sagen häufig bei geschiedenen Kindern.
189 Das ist häufig, aber es gibt auch Scheidungssituationen, die ganz klar sind, aber genau,
190 es gibt leider auch häufig, die unklar sind. Das heißt, die Kinder, die stehen so ein
191 bisschen in der Luft. Und dann habe ich so das Gefühl, ja, wirkt sich das insgesamt auf
192 das Sozialverhalten, auf das Lernverhalten aus.
193
194 I: [00:17:21] Und kannst du Momente nennen, in denen im Schullalltag Resilienzförderung
195 stattfindet? Wenn ja, welche? Bei euch ist das ja eher so, im Unterrichtsgeschehen,
196 schätze ich es jetzt mal ein oder im Schullalltag dann.
197
198 B3: [00:17:48] (...) Also (...) ich finde Resilienzförderung findet auch dadurch statt, dass
199 (...) man die Möglichkeit hat, in einem offenen System als Kind, dass es nicht so einen
200 Leistungs- und Vergleichsdrang gibt, sondern dass man die Möglichkeit hat (...), selbst
201 seine Ziele zu stecken und fortzuschreiten und das Selbst und dabei begleitet wird, das
202 Ganze zu reflektieren. Aber nicht, dass (...) ständig alle immer das Gleiche erreichen
203 müssen. (...) Ich glaube Resilienzförderung findet insgesamt- das ist jetzt nicht unbedingt

204 was ganz Spezielles irgendwie am offenen System- findet insgesamt statt, wenn man in
205 einer Gruppe zusammenarbeitet und sich damit auseinandersetzt: „Was braucht es, damit
206 es allen gut geht in der Gruppe?“ Und genau da stoße ich manchmal dann auch an meine
207 Grenzen als Schüler, vielleicht auch manchmal als Lehrperson. Genau: „Ich möchte was,
208 der andere möchte das Gleiche. Wie können wir das Ganze regeln?“ Genau, da spielt
209 dann so was wie ein Gruppenrat eine große Rolle. Da spielt/ Jetzt bei uns haben wir auch
210 ein Mentorensystem, das heißt, wir haben die Kinder zugeteilt. Die haben Gespräche und
211 da geht es zum einen um das Lernen: „Wie komme ich beim Lernen voran?“ Aber auch:
212 „Wie geht es mir? Sehe ich mich hier gesehen mit meinen Bedürfnissen oder wo nicht?
213 Und wo muss ich vielleicht mal zurückstecken?“
214
215 I: [00:19:52] Dann habe ich was mitgebracht. Und zwar sind das Resilienzfaktoren. Die
216 sind sozusagen in diesem weißen Kästchen einmal geschrieben. Und falls du gerade
217 keine Einordnung hast, was das bedeutet, auch noch mal in blau kurz erläutert. Und da
218 würde mich dann interessieren, wenn du so weit bist, wie du den Erwerb solcher
219 Kompetenzen im Schullalltag bei euch im offenen Unterricht einschätzt oder bei dir.
220
221 B3: [00:20:23] (...) Das verstehe ich nicht so ganz. Fähigkeit zur Realisierung vorhandener
222 Kompetenzen in der Situation.
223
224 I: [00:21:00] Da geht es so was wie, um den Umgang mit Stress. Also, dass man
225 sozusagen Stresssituationen bewältigen kann, indem man (...) irgendwelche Fähigkeiten
226 hat oder Fertigkeiten, mit den stressigen Situationen umzugehen.
227
228 B3: [00:21:17] Okay.
229
230 I: [00:21:20] Ja, das ist aus der Literatur, die schreiben das ja nicht immer so eindeutig.
231
232 B3: [00:21:44] (...) Also vielleicht starte ich mal mit der Problemlösefähigkeit. Soll ich
233 immer so ein bisschen einen Vergleich ziehen zum herkömmlichen Unterricht? Macht es
234 Sinn oder macht es das?
235
236 I: [00:21:56] Also, wenn das dir hilft, kannst du es machen, aber/.

238 **B3:** [00:21:58] Okay, aber es muss nicht unbedingt sein. (...) Genau. (...) (unv.) (...) Ich
239 weiß nicht, ob es irgendwie schon eine Art von Problem ist. Vielleicht ist es gar nicht
240 unbedingt eine (...) Problemlösefähigkeit, aber, genau ich komme hier eben als Kind an
241 und bekomme nicht sofort gesagt: „Okay, du setzt dich da hin und du musst genau das
242 machen.“ Sondern es ist eher eine Selbstständigkeit. Aber ich stehe sozusagen vor dem
243 Problem: „Ich komme hier an, ich muss mir einen Arbeitsplatz suchen, ich muss mein
244 Arbeitsmaterial aussuchen, dann und muss irgendwie starten mit meinem Arbeitstag
245 sozusagen.“ Da würde ich jetzt auch die Problemlösefähigkeit mit drinnen sehen. (...) Die
246 soziale Kompetenz (...), die wird natürlich finde ich (...) auch natürlich am allerbesten
247 gefördert, wenn die Probleme und Konflikte, die auftreten, wenn die Kinder dabei nicht
248 allein gelassen werden. Aber es gibt hier eben in so einem offenen Kontext ganz viele
249 Momente, in denen die Kinder eben sozial tätig sind. Sie sind hier ja in der
250 Lerngemeinschaft, in der sie nicht abgeschiedet an einem einzelnen Platz sitzen, sondern
251 sie arbeiten hier auch viel mit anderen Kindern gemeinsam. Und da muss man erst mal
252 den Umgang auch miteinander kennen, auch wenn man gemeinsam an einem
253 Arbeitsmaterial oder gemeinsam mit Lernspielen arbeitet. Genau da kommt es zu
254 Konflikten. Und da, sind die Kinder/ Da sind wir dabei, die Kinder zu unterstützen, dass sie
255 Kompetenzen erwerben, diese Konflikte selbstständig zu lösen oder sich eben Hilfe zu
256 holen. Und das ist vielleicht auch ein Unterschied zum Frontalunterricht. Da ist der Lehrer
257 vor allem derjenige, der vorne steht und sagt: „Okay, so und so ist es. Ich höre dich und du
258 bist leise.“ Und (...) wir hier arbeiten viel mit Ritualen und natürlich auch mit Regeln, aber
259 die Kinder sind ein bisschen selbst in die Verantwortung genommen, diese (...) Regeln
260 auch mit einzuhalten, weil sie sie hoffentlich auch als sinnvoll erachten. (...) Ja, vielleicht
261 kann ich da anknüpfen an die Selbststeuerung. Genau, das ist dann nämlich die
262 Selbststeuerung und nicht die Fremdsteuerung vom Lehrer, der vorne steht und sagt: „Ihr
263 seid jetzt leise.“ Sondern, ich schaffs mich selbst zu steuern, weil ich sehe: Okay, hier
264 oben ist jetzt leiser Arbeitsraum. Ich möchte eigentlich vielleicht auch selbst leise arbeiten.
265 Genau nicht! Also ich habe verstanden, warum es hier leise arbeiten soll. Weil man
266 Kopfschmerzen bekommt oder weil man sich nicht konzentrieren kann, wenn man gerade
267 was schreiben möchte. Deshalb bin ich entweder leise oder wenn ich etwas Lauteres
268 spielen möchte, wechsle ich den Raum.“ (...) Naja, mit der Selbstwirksamkeit würde mir
269 jetzt einfallen. Selbstwirksam fühle ich mich dann, wenn ich -jetzt auf das Lernen bezogen-
270 wenn ich weiterkomme in meinem Lernweg. Und das kann ich eben dann, wenn ich
271 Anforderungen gestellt bekomme, die zu meinem Lernweg passen, also die weder zu
272 einfach noch zu schwer sind. (...) Selbst- und Fremdwahrnehmung also, da würde mir jetzt

273 tatsächlich am ehesten in unserem System unser Coaching einfallen. Da geht es schon
274 auch viel um Selbst- und Fremdwahrnehmung. Vielleicht auch ein Gruppenrat. „Was kann
275 mir vielleicht mein Coach sagen, was er beobachtet? Was kann ich sagen? Wie nehme ich
276 mich selbst wahr?“ (...) Ja. Ist das ausreichend?
277
278 **I:** [00:27:35] Ja, auf jeden Fall. Vielen Dank. Dann würde mich auch noch interessieren,
279 wie du für dich die Schule in die Aufgabe der Resilienzförderung einordnest. Die ist
280 natürlich nicht nur, aber findest du, die hat da eine Rolle?
281
282 **B3:** [00:27:58] (...) Ja, die Schule hat da auf jeden Fall eine Rolle, also würde ich auf jeden
283 Fall sagen, weil alleine schon dadurch, dass die Schule (...) mit Gruppen arbeitet und eine
284 Gruppe ein Ort ist, wo soziales Lernen stattfindet, in der eben Regeln ausgehandelt
285 werden, in der es zu Frust kommt. Und da einen guten Umgang zu finden. „Wie kann ich
286 da jedes Kind mitnehmen?“ Aber auch einen Lernprozess und sozialen Lernprozess finde
287 ich enorm wichtig.
288
289 **I:** [00:28:41] Und was würdest du vielleicht Lehrpersonen sagen und raten, die überlegen
290 so offene Unterrichtskonzepte an ihrer Schule auszuprobieren?
291
292 **B3:** [00:28:55] Erstmal: „Verliert den Mut nicht! (...) Ja, sucht euch Mitstreiter, die auch
293 darauf Lust haben. Hospitiert vielleicht an anderen Schulen.“ Das würde ich sowieso allen
294 Lehrern sagen. Das kann ich auch zu mir noch mal sagen. Das ist immer sehr schön,
295 wenn man seinen Blick erweitert und: (...) „Nehmt die Kinder mit und seid nicht so
296 frustriert, wenn es am Anfang nicht klappt. Sowas dauert auch ein bisschen, bis es
297 irgendwie seinen Weg findet.“
298
299 **I:** [00:29:49] Ja, das Themenfeld ist natürlich sehr umfangreich, deswegen würde mich
300 auch interessieren: „Gibt es irgendwas, was dir noch in Bezug auf offene Unterrichts
301 Konzepte und die Resilienzförderung noch wichtig ist? Was du vielleicht loswerden
302 möchtest?“ (...) Wenn nicht/
303
304 **B3:** [00:30:15] Es ist schon ganz viel angeregt worden. Also mir fällt jetzt gerade nichts
305 ein, was jetzt irgendwie hier nicht schon angeregt wurde.
306
307 **I:** [00:30:23] Okay.

Transkript B4	
Aufnahmenummer	Interview Nr. 04
Datum und Zeit	19.10.2023 9:00-9:20 Uhr
Dauer	14:56 min
Ort	Eberbach
Interviewende	Sophie Außenhofer
Lehrkraft	B4

1
2 **I:** [00:00:00] Es existiert keine einheitliche Definition von offenem Unterricht. Was bedeutet
3 offener Unterricht für dich?
4

5 **B4:** [00:00:08] Offener Unterricht für den Lehrer bedeutet für mich, dass ich auch nicht
6 immer genau weiß, wie die Stunde ausgeht. Offener Unterricht für den Schüler, würde ich
7 sagen, ist: „Er hat genug Möglichkeiten, auf eigenen Wegen zum Ziel zu kommen.“
8

9 **I:** [00:00:26] Und mein anderes Thema ist Resilienzförderung. Deswegen würde mich
10 interessieren, wie du einen resilienten Menschen beschreiben würdest.
11

12 **B4:** [00:00:37] (...) Also ein resilienter Mensch ist für mich jemand, der nicht gleich umfällt,
13 wenn es Schwierigkeiten gibt. Und auch nicht gleich nur an sich selbst zweifelt, wenn es
14 Schwierigkeiten gibt. Ich würde sagen, jemand, der gern zur Arbeit geht, ist auch
15 automatisch resilient.
16

17 **I:** [00:00:53] Okay dann ja, das waren so ein bisschen Einstiegsfragen. Jetzt würde ich
18 dann ein paar Fragen zum offenen Unterricht oder Unterricht allgemein stellen. Was
19 probierst du bei der Planung von Unterricht fast immer zu berücksichtigen?
20

21 **B4:** [00:01:08] Ich versuche jedes Kind am Ende dahin zu bringen, wo es am Ende auch
22 landen soll. Das versuche ich bei der Planung zu berücksichtigen und gehe dann mehrere
23 verschiedene Schülertypen durch. Wenn ich die Klasse richtig gut kenne, auch einzelne
24 Kinder und überlege mir für die genau: „Wie kommen sie da hin?“
25

26 **I:** [00:01:27] Und habt ihr ein schulinternes offenes Unterrichtskonzept oder wie handhabt
27 ihr das an der Schule?
28

29 **B4:** [00:01:34] Unsere Schule geht vor allem über Kommunikation innerhalb der
30 Lehrkräfte. Wir haben kein schriftlich hingedlegtes Konzept, weil wir auch sehr

31 unterschiedliche Klassen haben und das nicht immer möglich ist ganz offen zu
32 unterrichten.
33

34 **I:** [00:01:50] Und welche offenen Unterrichtskonzepte findet man in deinem Unterricht?
35

36 **B4:** [00:02:00] Projektarbeit, Gruppenarbeit, ja alles Mögliche, was / Aber auch eine
37 Einzelarbeit kann eine offene Phase haben oder offen sein, sehr offen sein sogar, finde
38 ich. Weil dann ist es sehr individuell und die Kinder machen das von alleine. Oft ist es
39 auch eine Ausgangsfrage, die einfach mal in den Raum geworfen wird und ich gebe den
40 Kindern Möglichkeiten, selbst daran zu forschen, wie es ausgeht. Da muss ich mich aber
41 bei der Vorbereitung halt auch auf alle möglichen Wege auch vorbereiten und es da
42 haben, sonst geht es nicht.
43

44 **I:** [00:02:29] Ja, auf jeden Fall. Ja, vielleicht wegen der Projektarbeit, weil das so ein
45 offenes Unterrichtskonzept ist, was ich auch beleuchte. Welche Vor- und Nachteile siehst
46 du da?
47

48 **B4:** [00:02:45] Ein Vorteil ist auf alle Fälle der Eigenantrieb der Kinder, weil sie es
49 herauskriegen wollen und auch herauskriegen, wenn sie dranbleiben. Nachteil kann sein,
50 dass sie sich auch völlig verirren und dann keine Lust mehr haben weiterzumachen. Bzw.
51 wenn es ein bildungsferner Haushalt ist, auch gar nicht wissen, wie sie anfangen sollen.
52 Das sind die großen/ also es sind schon Nachteile, ja.
53

54 **I:** [00:03:04] Und hattest du auch so Zweifel, als du angefangen hast vielleicht
55 Projektarbeit dann zu machen?
56

57 **B4:** [00:03:09] Ne, noch nicht komischerweise.
58

59 **I:** [00:03:14] Cool. Ja, dann würde mich auch noch interessieren, wie so eine offene
60 Unterrichtsstunde bei dir abläuft.
61

62 **B4:** [00:03:23] (...) Ja, ich werfe ein Thema rein, was ja dann eigentlich schon nicht mehr
63 offen ist, weil ich es ja schon vorgebe und versuche die Kinder zu kitzeln: „Wie kommt ihr
64 da hin und wie können wir das jetzt lösen?“. In Mathe zum Beispiel einfach mal die
65 Konfrontation mit einem Problem. In Deutsch kann es auch einfach ein stummer Impuls

66	sein und die können daran arbeiten und in Sachkunde vielleicht auch mal was zeigen und	101	sondern gehen den Irrweg zurück und versuchen einen anderen Weg einzuschlagen. Die
67	dann darüber nachdenken. Also wissenschaftlich noch mal darüber nachdenken: „Was	102	anderen muss man schon/ Die bildungsferneren Kinder oder die Kinder, die das
68	passiert da?“ Also Hypothesen bilden und dann weitermachen.	103	Sprachverständnis auch gar nicht haben, die muss man dann schon ein bisschen kitzeln
69		104	und denen tatsächlich vielleicht auch mit ihren Fragen ein bisschen helfen, dass sie
70	I: [00:03:50] Und welche Rolle hast du dann dabei?	105	leichter werden.
71		106	
72	B4: [00:03:52] Ich bin eigentlich der Moderator bzw. versuche ich die Kinderfragen so	107	I: [00:05:28] Ja. Und welche Kompetenzen strebst du durch den offenen Unterricht an?
73	richtig zu hören, dass ich ihnen weiterhelfen kann, wenn sie auf dem falschen Weg sind.	108	Also so große Kompetenzen, nicht inhaltliche.
74		109	
75	I: [00:04:02] Und wie planst du speziell eine offene Unterrichtsstunde?	110	B4: [00:05:37] Ich möchte auf alle Fälle, dass die weiter neugierig auf das Lernen bleiben
76		111	und auf den Wissenszuwachs. Das ist die Überkompetenz für mich.
77	B4: [00:04:08] Ich mache ein Beispiel. Ich habe es nämlich gerade heute aufgebaut.	112	
78		113	I: [00:05:44] Ja. schön. Okay, dann können wir schon weiter mit der Resilienz machen und
79	I: [00:04:10] Ja.	114	der Resilienzförderung. Was verstehst du unter Resilienz?
80		115	
81	B4: [00:04:11] Ich habe den Weltraum simuliert, oben in einem Klassenzimmer, in einem	116	B4: [00:05:58] (...) Einen gesunden Menschen. Wie gesagt, das habe ich vorhin schon
82	extra Klassenzimmer und versuche heute mit den Kindern herausbekommen, wie sich	117	gesagt. Wenn man nicht gleich umkippt, wenn es Widerstand gibt oder wenn mal was
83	Masse auswirkt auf die Himmelskörper.	118	nicht gut läuft, das gleich verwirft, sondern versucht, einen anderen Weg zu finden,
84		119	vielleicht. Und das hat viel mit der Gesundheit natürlich wirklich zu tun, weil nur ein
85	I: [00:04:27] Wow.	120	gesunder Mensch ist auch widerstandsfähig.
86		121	
87	B4: [00:04:27] Und das habe ich aufgebaut, indem ich Tische zu einem Viereck gestellt	122	I: [00:06:21] Und welche Belastungsfaktoren kannst du bei Schülern beobachten? Also
88	habe, mit einem Loch in der Mitte eine Plane drüber gemacht habe. Und dann lege ich	123	das kann jetzt alles umfassen.
89	verschiedene schwere Bälle rein und schiebe einen Tischtennisball immer in die gleiche	124	
90	Richtung und gucke, was passiert, wenn die Masse größer wird. Und dann bilden die	125	B4: [00:06:30] Also es fängt mit der körperlichen Gesundheit an, wenn die nicht gegeben
91	Kinder Hypothesen. Und am Ende hoffe ich, dass heute herauskommt, dass unsere	126	ist, ist es schwerer für ein Kind. Es fängt damit an, dass ein Kind die Sprache gut
92	Planeten genau den richtigen Abstand haben, um nicht weiter zu fliegen und nicht noch	127	verstehen muss. Das ist ein Belastungsfaktor für viele, weil sie ja gar nicht weiterkommen,
93	näher heranzufiegen.	128	weil sie die Sprache oder manche Wörter schon gar nicht verstehen. (...) Gesundheit/ Die
94		129	müssen gesund sein. Und ich finde, die sollten dann lieber einen Tag daheimbleiben und
95	I: [00:04:52] Spannend. Da wäre ich gerne dabei. Wie erlebst du denn deine Schüler	130	am nächsten Tag wieder fit in der Schule sein.
96	während den offenen Unterrichtsstunden? Und was kannst du auch wegen der Motivation	131	
97	vielleicht sagen?	132	I: [00:06:55] Also, du meinst die körperliche Gesundheit?
98		133	
99	B4: [00:05:04] Ich muss es wieder trennen. Die, die von allein lernen wollen, die gehen ab	134	B4: [00:06:58] Genau.
100	und machen das einfach und ärgern sich dann auch nicht, wenn sie was falsch haben,	135	

136 I: [00:06:58] Ja.
137
138 B4: [00:06:59] Ja gut Körper und Geist hängen zusammen.
139
140 I: [00:07:01] Ja, ja.
141
142 B4: [00:07:02] Die geistige Gesundheit muss schon auch da sein. Und man muss Kinder
143 auch in dem Maße stärken, dass sie nicht denken, sie machen immer alles falsch
144 praktisch. Weil so sind sie auch widerstandsfähiger und neugierig.
145
146 I: [00:07:18] Kannst du Momente nennen, in denen im Schullalltag Resilienzförderung
147 stattfindet? Wenn ja, welche?
148
149 B4: [00:07:26] Lob durch den Lehrer ist eine starke Resilienzförderung und Sportunterricht
150 natürlich auch. Bewegungen innerhalb des Unterrichts finde ich sind wichtig. Und
151 Erfolgsergebnisse.
152
153 I: [00:07:38] Und jetzt habe ich was mitgebracht. Und zwar sind das Resilienzfaktoren. Da
154 sind sie sozusagen einmal geschrieben und falls du jetzt keine Zuordnung hast, auch kurz
155 erklärt. Da würde mich interessieren, wie du den Erwerb solcher Kompetenzen im
156 Schullalltag oder im offenen Unterricht einschätzt.
157
158 B4: [00:07:59] Also bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung finde ich es wichtig, dass
159 man mit Kindern immer spricht über ihre Leistungen und über das, was sie gemacht haben
160 und auch erst mal nur hört, was sie selbst sagen und dann versucht ihnen diese
161 Fremdwahrnehmung eben zu zeigen, wie man es als Lehrer wahrnimmt oder wie andere
162 Schüler das wahrnehmen können. Muss nicht immer Unterricht sein, kann auch
163 Sozialverhalten sein. (...) Selbstwirksamkeit natürlich Lob/ „Du schaffst es oder du kannst
164 es noch nicht.“ Nicht sagen: „Du kannst es nicht, sondern du kannst es noch nicht. Du bist
165 vielleicht noch nicht so weit, aber vielleicht nächstes Jahr.“ Selbststeuerung heißt auch
166 immer wieder auf eine Metaebene gehen, vielleicht mit den Kindern und sagen: „Warum
167 ist das Verhalten jetzt gerade nicht so toll und warum stört es vielleicht die anderen? Und
168 warum würde es dich stören, wenn es ein anderer macht?“ Um dann einfach das
169 hinzubekommen, dass die sich selbst besser einschätzen können. Das geht in die soziale
170 Kompetenz genauso rein. Problemlösefähigkeit würde ich sagen. Ja, auch wieder: „Du
171 kannst es noch nicht. Und nur weil du es jetzt noch nicht kannst, heißt das noch lange
172 nicht, dass du zu dumm bist oder das nie hinkommst, sondern du kannst es. Man kann
173 als Mensch alles schaffen. Vielleicht nicht mit zwölf, aber dann halt mit 18.“ (...) Die
174 Bewältigungskompetenz ist ein bisschen schwieriger. Da kommt auch wieder das
175 Sprachvermögen mit rein, finde ich. Wenn die das Rüstzeug nicht haben, dass sie es
176 selbst hinkommen können, schaffen sie es natürlich noch nicht. Und dann brauchen sie
177 Hilfe. Und dann setzt man sich dazu und übersetzt in Anführungszeichen den Text oder
178 was sie halt machen sollen.
179
180 I: [00:09:30] Aber generell würdest du sagen, kann man das vielleicht schon durch offenen
181 Unterricht auch fördern? Also indem sie zum Beispiel wie jetzt bei dir eine Frage gestellt
182 bekommen und „Hier mach mal!“
183
184 B4: [00:09:43] Ja. Also/ Aber mit den Abstrichen, dass halt die, die das Sprachvermögen
185 gar nicht haben, es noch nicht hinkriegen. Aber für die habe ich ja dann Zeit, weil die
186 anderen es ja machen. Und dann können ja die, die locker schon laufen und es locker
187 schon hinkriegen/ dann brauchen die mich ja erstmal gar nicht. Und dann kann man ja
188 immer wieder auch in so eine Metaebene gehen und sagen: „Jetzt machen wir mal fünf
189 Minuten Pause in Anführungszeichen und sammeln mal alle Fragen oder Probleme und
190 dann arbeiten wir daran weiter. Und dann wisst ihr alle wieder, wie es weitergeht und ich
191 kann mich wieder um die anderen kümmern.“
192
193 I: [00:10:12] Okay, vielen Dank. Ja, dann würde mich auch noch interessieren, wie du die
194 Schule in die Aufgabe der Resilienzförderung einordnest.
195
196 B4: [00:10:22] Also ich finde da kommt ein großer Faktor Schulleitung rein, tatsächlich.
197 Dass die Schulleitung schon auch das Arbeitsumfeld so mitgestalten muss, dass Lehrer
198 sich auch wohlfühlen. Und das funktioniert natürlich nur bei einem Kollegium, das sich
199 auch wirklich gut versteht. Wenn untereinander so ein bisschen Animositäten oder
200 irgendwas sind, dann wird es natürlich schwierig. Und bei einem großen Kollegium kann
201 man den Kollegen natürlich aus dem Weg gehen und mit anderen zusammenarbeiten.
202 Aber bei einem kleinen Kollegium muss dann tatsächlich was gemacht werden, also
203 entweder über die Schulleitung oder über irgendwelche gemeinsamen Erlebnisse. Wie
204 man das halt auch mit den Kindern macht.
205

206	I: [00:11:01] Ja, genau. Und jetzt bezogen auf die Kinder, wie ordnest du da die Schule	
207	ein?	
208		
209	B4: [00:11:08] Die Schule wird immer wichtiger, gerade für unsere Kinder hier, weil sie ja	
210	zu Hause überhaupt keine Ansprache haben oder die Eltern vielleicht auch gar nicht da	
211	sind oder sich darum kümmern. Also ist das das Hauptumfeld der Kinder im Moment. Und	
212	da ist es ganz, ganz wichtig, dass man diese sozialen Kompetenzen fördert und dass man	
213	das Miteinander fördert. (...) Und aber auch ein Konkurrenzdenken muss ja trotzdem da	
214	sein. In Sport zum Beispiel geht es ja gar nicht ohne. Aber man kann auch Fair Play-	
215	Games machen in Sport, wo eben kein Sieger rauskommt, sondern das Miteinander löst	
216	das sportliche Problem zum Beispiel. So fange ich auch ganz oft mit neuen Klassen an,	
217	dass ich erst mal in der Sporthalle was mache, dass sie nur gemeinsam lösen können.	
218		
219	I: [00:11:52] So, da sind wir schon bei der letzten Frage. Was würdest du Lehrpersonen	
220	sagen und raten, die überlegen offene Unterrichtskonzepte zu probieren.	
221		
222	B4: [00:12:03] Machen. Einfach machen und am Anfang läuft es halt auch mal schief und	
223	das muss man wissen. Aber ich finde der Nutzen, der Gewinn ist viel höher bei einem	
224	Inweg, als wenn ich sage: „Okay, ich habe das jetzt frontal oder irgendwie	
225	unterrichtet.“ Wenn man es mal ganz schlecht machen, machen wir es frontal, dann haben	
226	alle das Gleiche. Das heißt aber noch lange nicht, dass sie es trotzdem verstanden haben	
227	und deswegen offen. Und das stärkt einfach Kinder und es stärkt auch die	
228	Sozialkompetenz einfach, auch des Lehrers.	
229		
230	I: [00:12:34] Ja, das Themenfeld ist natürlich sehr umfangreich. Gibt es irgendetwas noch,	
231	was du wegen offenen Unterrichtskonzepten oder Resilienzförderung noch sagen	
232	möchtest, was dir wichtig ist?	
233		
234	B4: [00:12:45] Ich schwanke immer, ob man das von oben ausdrücken soll, dass offen	
235	unterrichtet werden soll oder nicht, weil die Gegebenheiten ja in verschiedenen Schulen	
236	und mit verschiedenen Kindern auch anders sind. Aber ich bin der Meinung, selbst mit den	
237	sozial schwächsten und mit den sprachlich schwächsten Kindern kann man offen arbeiten.	
238		
239	I: [00:13:02] Und da kommt es immer auch darauf an, wie die Lehrperson eingestellt ist.	
240		
241		B4: [00:13:07] Ja.
242		
243		I: [00:13:07] Genau.
244		
245	B4: [00:13:07] Und Resilienz: „Macht Sport Leute!“ Weil körperlich auspowern bringt	
246	einem in unserem Beruf wirklich viel.	
247		
248		I: [00:13:16] Ja.

Transkript B5	
Aufnahmenummer	Interview Nr. 05
Datum und Zeit	10.11.2023 12:30-13:20 Uhr
Dauer	39:24 min
Ort	Neckarsteinach
Interviewende	Sophie Außenhofer
Lehrkraft	B5

1
2 **I:** [00:00:00] Ich habe erst mal so zwei Einstiegsfragen und zwar: „Es existiert ja keine
3 einheitliche Definition von offenem Unterricht und deswegen würde mich interessieren,
4 was für sie offener Unterricht bedeutet“.
5
6 **B5:** [00:00:12] Offener Unterricht bedeutet für mich, dass die (...) Bereitstellung von
7 unterrichtswirksamen Themen und Inhalten von Materialien, dass die eine möglichst große
8 Vielfalt von Mitgestaltung der Schüler und Schülerinnen beinhaltet und (...) im
9 bestmöglichen Falle sogar die Zielsetzungen der Schüler ins Visier nimmt, sage ich jetzt
10 mal so. Und will sagen: „Die Kinder entscheiden mit, welche von den hier zur Verfügung
11 stehenden Arbeitsangeboten sie wählen, mit wem sie das wählen und wie viel Zeit Sie
12 dafür benötigen, wie viel Hilfe sie dafür benötigen, dass da so ein offener Dialog entsteht
13 zwischen Lernenden und Lehrenden“.
14
15 **I:** [00:01:15] Und mein anderes Thema ist ja Resilienzförderung. Deswegen habe ich noch
16 die Frage: „Wie würden Sie einen resilienten Menschen beschreiben?“
17
18 **B5:** [00:01:28] (...) Ein resilienter Mensch ist für mich jemand, der (...) sich selbst schützen
19 kann vor der Stresssituation, vor schwierigen Situationen, vor Krisen in der Lebenswelt.
20 Jemand, der sich geschützt fühlt, sage ich jetzt mal, ist schon resilient und im besten Fall
21 jemand, der diese Stressbewältigung selbst vornehmen kann.
22
23 **I:** [00:02:04] Vielen Dank. Dann würde ich mal mit den Sondierungsfragen weitermachen
24 und da würde ich erst mal zum Unterricht oder offenen Unterricht etwas fragen. Und zwar:
25 Was probieren Sie bei der Planung von offenem Unterricht fast immer zu berücksichtigen?
26
27 **B5:** [00:02:21] (...) Dass die Kinder eine Orientierung bekommen, in welchem Lernbereich
28 wir uns befinden oder eben welche Materialien dazugehören, welche Aufgaben
29 dazugehören, welche Möglichkeiten sie haben mitzugestalten, dabei -in Reihenfolge oder
30 in Zeit-. Und ja, eigentlich, wie ich den Kindern die Möglichkeiten gebe, in den Dialog mit

31 mir zu treten dabei, das versuche ich schon zu gucken: „Welche Rolle nehme ich wahr in
32 dem Lernprozess, in dem Übeprozess oder in der Gesamtsituation? Und welche
33 Möglichkeiten gibt es da zum Austausch?“
34
35 **I:** [00:03:07] Und haben Sie an Ihrer Schule ein schulinternes offenes Unterrichtskonzept
36 oder wie handhaben Sie das?
37
38 **B5:** [00:03:17] (...) Wir haben sehr viele verschiedene Konzeptionen, sag ich jetzt mal so,
39 die auch immer mal den Anforderungen angepasst werden. Ich denke, dass vor Corona
40 da andere Konzeptionen im Vordergrund standen als jetzt nach Corona, weil tatsächlich
41 Corona die Kinder ganz schön rausgeworfen hat, auch bei uns hier in (Ortsangabe). Und
42 was wir auf jeden Fall haben, ist in Klasse eins und zwei -wir haben ja gemischte Klassen
43 in eins und zwei-, dass wir da immer wieder abwechselnd Situationen haben, wo die
44 Kinder mehr Führung bekommen und auch geleiteteren Unterricht haben, aber auch
45 immer wieder Phasen haben, wo sie selbst in ihrem Tempo arbeiten können, wo sie die
46 Freiarbeitsmaterialien so Stück für Stück kennenlernen -also die Erstklässler jetzt gerade-
47 und wo es dann spezielle Stunden für gibt in eins zwei, in denen Freiarbeit oder eine
48 Spielstunde oder Arbeit mit dem Computer so eingebaut wird, dass die Kinder sich dafür
49 entscheiden können oder für etwas anderes entscheiden können. Wir hatten das ganze
50 vor Corona in Überpläne gepackt, also wo dann die Freiarbeit noch ein bisschen gelenkter
51 war, indem wir zu bestimmten Themen, an denen die Kinder gearbeitet haben, Materialien
52 zur Verfügung gestellt haben und die dann auch so auf einem Überplan aufgeschrieben
53 hatten. Und die Kinder konnten dann aus diesen Angeboten frei wählen. Sie mussten nicht
54 alles machen, sondern sie konnten einfach sagen: „Ich habe jetzt daran gearbeitet.“ Und
55 wenn sie dann fertig waren oder ich sage jetzt mal fertig, wenn sie selbst das Gefühl
56 hatten, sie haben jetzt diese Kompetenz erworben, die mit diesem Überplan verbunden
57 war, dann konnten sie so kleine Prüfungen ablegen. Und das war also schon so ein erster
58 Schritt, den wir gegangen haben, dass die Kinder nicht alle zur gleichen Zeit das Gleiche
59 lernen müssen, sondern, dass wir da durchaus auch die Voraussetzungen der Kinder mit
60 im Blick haben und berücksichtigen können. Also viele Kinder, die schon mit ersten
61 Erfahrungen zu Zahlen oder Buchstaben in die Schule gekommen sind und andere, die
62 das ganz, ganz von Anfang an lernen mussten. Und wir haben dann versucht, da aus der
63 Gleichschrittigkeit rauszugehen mit diesen Überplänen und mit diesem
64 Kompetenzbescheinigungen, die wir den Kindern dann gegeben haben am Ende dieser
65 Prüfung. Das heißt, die haben so ein Scheinheft bekommen. Da waren schon so die

66 einzelnen Kompetenzbereiche der ersten und der zweiten Klasse aufgeführt und (...) ja am
67 Ende von einer bestimmten Zeit oder auch von den Kindern mitbestimmten Zeit, stand
68 dann ein kleines Curriculum oder auch ein schriftlicher Test an. Und dann haben die
69 Kinder das bescheinigt bekommen, beispielsweise, dass sie jetzt alle Zahlen bis 20 lesen,
70 schreiben und ordnen können oder, dass sie Wörter lautgetreu lesen können oder, dass
71 sie freundlich und hilfsbereit zu ihren Mitschülern sind. Also auch im Sozialverhalten und
72 im Arbeitsverhalten gab es da solche Scheine in Anführungszeichen.
73
74 I: [00:06:42] Das hört sich interessant an. Dann würde ich so ein bisschen eher zum
75 Unterricht kommen. Und zwar welche offenen Unterrichtskonzepte findet man in Ihrem
76 Unterricht?
77
78 B5: [00:06:57] Ja, wie schon gesagt, es gibt diese Übungszeiten oder Überzeiten -so wie
79 wir sie in eins zwei genannt haben- in Klasse drei vier gehen die Überzeiten/ Ja die
80 Deutschfachkräfte haben zum Beispiel einen Leitfaden entwickelt zu den einzelnen
81 Themen, die in Klasse drei und vier relevant sind. Und die haben dann so
82 Arbeitsbereiche zum Thema Freiarbeit Lesen oder zu Freiarbeit Rechtschreibung. Das
83 sind Bereiche, die schwerpunktmäßig tatsächlich durch die Freiarbeit erlernt werden und
84 geübt werden vor allem. Und in den anderen Bereichen ist es dann eher gelenkter
85 Unterricht und Grammatikunterricht, Texte verfassen auch teilweise noch relativ frei. Aber
86 diese Arbeitsstunden sind dann schon fachspezifisch gedacht. Also jetzt nicht, dass sie
87 in einer Deutschstunde auch Mathe machen konnten, das haben wir in eins zwei, teilweise
88 sogar anders gemacht. Das machen wir jetzt aber auch nicht mehr, muss ich sagen.
89
90 I: [00:07:59] Also wegen Corona machen Sie das jetzt nicht mehr?
91
92 B5: [00:08:00] Ja genau.
93
94 I: [00:08:02] Okay. Und welche Vor- und Nachteile sehen Sie beispielsweise an der
95 Freiarbeit?
96
97 B5: [00:08:11] (...) Ich glaube, dass wir alle vor diese Herausforderung gesetzt sind: „Wie
98 viel Beziehung brauchen die Kinder? Oder wie viel geht das Lernen für die Kinder auf
99 Beziehungsebene?“ Das ist zumindest mein Credo immer gewesen, dass jede
100 Individualisierung auch immer die Beziehungsebene trotzdem noch benötigt, weil

101 Freiarbeit ist ein sehr individualisierter Lernbereich, sage ich jetzt mal. Aber es fehlt eben
102 dieser Beziehungsbereich und insofern haben wir eigentlich immer Wert darauf gelegt, in
103 dieser Freiarbeit auch mal die Beziehungsebene mit reinzubringen. Also sowohl was das
104 soziale Lernen untereinander betrifft als auch die Rolle „Lehrer-Schüler“ in den Blick
105 nehmen. Jetzt müsste ich gerade nochmal Ihre Frage.
106
107 I: [00:09:06] Welche Vor- und Nachteile von Freiarbeit.
108
109 B5: [00:09:12] Also als Nachteil empfinde ich das immer dann, wenn Schüler und
110 Schülerinnen einer freien Unterrichtssituation noch nicht gewachsen sind, das aber nicht
111 bekunden oder das nicht sofort zeigen, wo man wirklich sehr genau hinschauen
112 muss, dass die das noch gar nicht alleine können beispielsweise. Und das ist zum Beispiel
113 etwas, wo wir einen richtigen Einschnitt in der Coronazeit hatten, wo wir gesehen haben:
114 „Die Kinder sind so abhängig davon, Hilfe zu bekommen von den Eltern oder Hilfe zu
115 bekommen von uns Lehrern.“ Also diese Bereitschaft, sich selbst mal etwas zu erarbeiten,
116 sich ein Thema selbst zu erarbeiten oder anhand von so einem Fahrplan in Deutsch im
117 dritten vierten Schuljahr -so ein Wegweiser- selbst den Weg zu suchen, die war erstmal
118 gar nicht mehr vorhanden, war richtig weg. Und dass wir dann da gemerkt haben: „Jetzt
119 müssen wir aufpassen, wir müssen denen erst wieder dieses Werkzeug an die Hand
120 geben. Wie entscheide ich mich? Wofür entscheide ich mich? Wie viel Hilfe benötige ich?
121 Und wie kann ich das erfragen? Oder wie kann ich das mir holen diese Hilfe?“ Damit die
122 Kinder nicht immer nur in Abhängigkeit von anderen stehen. Und das ist tatsächlich ein
123 Nachteil auch des offenen Unterrichts, wenn die Kinder ihre eigenen Fehler oder ihre
124 eigenen Schwächen noch gar nicht selbst so (...) reflektieren können, also ihre
125 Hilfsbedürftigkeit nicht sehen, beispielsweise. Und Vorteile sind natürlich, dass ich -ich
126 sage natürlich, aber weil das schon bei uns so viel diskutiert worden ist-. Die Vorteile von
127 offeneren Unterrichtsformen sind natürlich die, dass die Schüler letztendlich effizienter
128 sind im Lernen, meiner Meinung nach. Wenn es gutes Material ist, ein gutes
129 Unterrichtssetting und die Schüler dann aber in ihrem Tempo arbeiten können und die
130 Hilfe bekommen, die sie benötigen und ich mich dann wirklich mehr um Kinder kümmern
131 kann, die auch diese Hilfe brauchen und nicht verlange, dass alle gleich schnell arbeiten
132 und gleiche Leistungen zeigen, dann sind die gestärkter, ich sage es jetzt mal so. Also ich
133 glaube emotionale Stärkung ist da eine ganz, ganz wichtige Rolle. Und wenn die dann von
134 anderen Kindern kommt, diese Stärkung oder diese Rückmeldung, wenn die von den
135 anderen Kindern kommen, umso besser. Aber natürlich ganz, ganz wichtig von uns

171 sich eigentlich auf solche Freiarbeitsstunden und fordern die auch ein. Wenn es dann aus
172 welchem Grund auch immer vielleicht mal eine andere Stunde gibt. Was das betrifft, dann
173 fordern die regelt ein und sagen: „Nein, wir haben doch jetzt Freiarbeit.“ Und ich
174 glaube, dass sie das auch tatsächlich einfordern, weil sie das als gewinnbringend erleben
175 für sie, dass sie in Ruhe und in ihrem Tempo dann arbeiten können und sich nicht immer
176 vergleichen müssen mit den Schnelleren, die sowieso im Unterricht sich immer melden
177 und immer sofort alle Antworten richtig haben. Also dieses Gleichschritts ist da ganz
178 gefährlich, glaube ich in vielen Stunden. Und wenn es gerade wirklich um Übungen geht,
179 dann kriegt es eben niemand von den anderen mit. Wenn die halt nur 20 Aufgaben
180 geschafft haben und ein anderer halt 40. Aber das ist für die eben ihr Pensum und sie
181 können da stolz drauf sein, wenn sie sich angestrengt haben. Und die Rückmeldung für
182 die Anstrengungsbereitschaft ist mindestens genauso wichtig, wie für die Leistung selbst.
183
184 **I:** [00:16:07] Und haben Sie irgendwie Kompetenzen, konkrete, die Sie durch offenen
185 Unterricht anstreben?
186
187 **B5:** [00:16:14] Ja, die haben/ Das ist das, was ich eben mit diesem Scheinheft genannt
188 hatte. Also bei uns heißt das „Scheinheft - Das kann ich schon“. Und das haben wir schon
189 seit fast 20 Jahren, glaube ich mittlerweile oder ja doch ungefähr seit 20 Jahren haben wir
190 das. Da stehen im Prinzip erstmal so die normalen Fertigkeiten und Fähigkeiten drinnen,
191 die die Kinder sonst in den Bereichen Deutsch, Mathe, aber auch Sachunterricht teilweise
192 oder eben im Arbeits- und Sozialverhalten erwerben können. Und die sind teilweise
193 lenziellformuliert am Anfang gewesen und größtenteils haben wir die ersetzt durch
194 Kompetenzbeschreibungen, jetzt also. (...) Ja, mir fällt jetzt gerade kein gutes Beispiel ein,
195 weil ich selbst jetzt im Matheunterricht hauptsächlich/ Ich bin jetzt kein Klassenlehrer mehr
196 und war jahrelang in eins zwei Klassenlehrer und gerade dann, wenn es dann irgendwie
197 so zwischen Deutsch und Mathe Auswahlmöglichkeiten gab, dann war es noch
198 spannender eigentlich. Aber in diesen Scheinheften sind Formulierungen drinnen, die
199 eben auch nicht rein wissensorientierte Fähigkeiten sind, sondern wirklich Kompetenzen,
200 irgendwas anzuwenden. Oder es sind auch Dinge dabei wie: „Ich habe einen Vortrag
201 gehalten.“ „Ich habe ein Buch vorgestellt.“ oder „Ich kann ein Buch vorstellen.“ oder „Ich
202 kann Satzanfänge differenzieren in meinen Geschichten.“ oder „Ich kann die Zeit einhalten
203 in meinen Geschichten.“ bspw. im dritten oder vierten Schuljahr.
204

136 Erwachsenen. Wenn die in diesem Scheinheft beispielsweise wieder so eine Prüfung
137 geschafft hatten, dann am Ende einer freien Unterrichtszeit und kriegen das von mir
138 unterschrieben, dass sie das jetzt können, dann ist das für die natürlich ein Moment der
139 Aufrechterhaltung, sag ich jetzt mal und eine Steigerung des Selbstwertgefühls. Und das sind so
140 Faktoren, wo ich denke, das ist letztendlich auch resilienzfördernd, wenn das
141 Selbstwertgefühl gesteigert wird und: „Das kann ich schon, das habe ich jetzt
142 gelernt.“ sehe ich das so als großen Vorteil.
143
144 **I:** [00:12:36] Vielen Dank. Dann würde mich noch interessieren, wie eine offene
145 Unterrichtsstunde bei Ihnen abläuft, so grob.
146
147 **B5:** [00:12:43] Dadurch, dass wir die im Stundenplan fest verankert haben und die Kinder
148 ja den Stundenplan auch sehen, reicht es oft zu sagen: „Wir haben jetzt hier Freiarbeit
149 Lesen oder wir haben jetzt Übezeit.“ Dann kann es sein, dass ich die Kinder -je nachdem
150 in welcher Phase die jetzt gerade sind, ob das noch am Anfang des Schuljahres ist, ob
151 sich das schon wieder eingespielt hat oder nicht- frage ich schon die Kinder manchmal:
152 „Was nimmst du dir vor? Wie weit bist du jetzt mit deinem Thema zum Beispiel? Willst du
153 jemand für die Prüfung anmelden beispielsweise?“ Oder dass ich mir selbst schon notiert
154 habe: „Ich möchte gerne jetzt noch eine Prüfung mit der Sarah machen.“, um ihr dann
155 hinterher zu sagen: „Du bist jetzt weit genug gekommen, das ist jetzt prima. Suche dir jetzt
156 nächste Thema aus.“ Und ja, also das sind so die Grundfragen. Die Grundfragen am
157 Anfang, gerade im ersten und zweiten Schuljahr, sind dann schon eher so: „An welcher
158 von den Aufgaben möchtest du jetzt arbeiten? Wo möchtest du arbeiten und mit wem
159 möchtest du arbeiten?“ Und das stelle ich den Kindern, manchmal sogar auch in der
160 Runde. Wenn ich eine Doppelstunde beispielsweise habe, dann nehme ich mir eigentlich
161 immer die Zeit und dass ich dann am Anfang erst mal so eine Runde mache: „Wer arbeitet
162 jetzt an welchem Thema?“ Und am Ende dieser Doppelstunde auch noch mal so eine
163 kleine Reflexionseinheit.
164
165 **I:** [00:14:24] Und wie erleben Sie Ihre Schüler während den offenen Unterrichtsstunden?
166 Und was können Sie vielleicht bezüglich der Motivation sagen?
167
168 **B5:** [00:14:36] (...) Ich rede mal von der Zeit vor Corona tatsächlich, weil das eigentlich so
169 in unserer Konzeption, da sind wir schon viel weitergekommen, als wir es vielleicht
170 momentan wieder sind, die Talfahrt. Ich erlebe die Kinder selbstbewusster und die freuen

205 **I:** [00:18:07] Dann würde ich mit der Resilienz und der Resilienzförderung weitermachen.
206 Und ja, da würde mich jetzt erstmal interessieren, was Sie unter Resilienz verstehen.
207
208 **B5:** [00:18:20] Für mich ist Resilienz die Stärke einer Krise Kraft entgegenzusetzen, sage
209 ich jetzt mal. Vielleicht ist das nicht das richtige Wort, aber mit einer Krise, mit einer sehr
210 schwierigen Situation kompetent umgehen zu können. (...) Das kann alles sein. Es kann
211 eine familiäre, schwierige Situation sein. Das kann eine Gefühlswelt sein, die bei einem
212 Kind durcheinandergelassen ist. Es kann aber auch einfach eine Angstsituation, was Schule
213 betrifft, sein. Aber ein resilientes Kind, sag ich jetzt mal so, schafft es dann mit oder ohne
214 Unterstützung, aber schafft es dann, sich lösungsorientiert zu verhalten und letztendlich
215 einen Weg zu finden, damit leben zu können, mit der Krise. Also, auch wenn es keine
216 Lösungen gibt, die sie selbst schaffen kann. Wenn Eltern sich scheiden lassen, ist das
217 eine Krise für das Kind, aber ein wirklich resilientes Kind kann letztendlich dann damit
218 einen Weg finden, sag ich jetzt mal so. Und das ist jetzt ein sehr extremes Beispiel. Angst
219 vor einer Klassenarbeit kann eine andere Krise sein, bei manchen Kindern. Und da
220 können wir vielleicht in der Grundschule auch mehr bewirken, indem wir den Kindern
221 Angst davor nehmen, vor solchen Situationen. Aber das geht auch nicht durch Erklären
222 oder durch gut reden, sondern da brauchen die tatsächlich so ein Selbstwirksamkeits-, ein
223 gutes Selbstgefühl für sich und dann schaffen die das, das auch alleine zu meistern.
224
225 **I:** [00:20:18] Da haben Sie jetzt auch schon Belastungsfaktoren benannt. Die Frage würde
226 ich dann sozusagen ausklammern, weil Sie da schon einfach ein paar genannt haben, die
227 Sie bei Schülern beobachten können. Aber können Sie vielleicht Momente nennen, in
228 denen im Schulalltag Resilienzförderung stattfindet? Also wenn ja, welche?
229
230 **B5:** [00:20:44] (...) Also ganz persönlich. Das ist jetzt wirklich ein ganz, ganz persönlicher
231 Weg, den ich gerne gehe -aber ich habe da tatsächlich manchmal auch die Entwicklung
232 der Kinder im Hinterkopf- ist der Humor. Ich glaube, für die Kinder gibt es nichts
233 Schöneres als eine Unterrichtssituation, wo nicht alles so unglaublich ernst genommen
234 wird und nur immer das Ergebnis zählt und die Leistung zählt, sondern wo man auch
235 einfach mal Spaß haben kann, gemeinsam mit den Lehrerinnen oder mit den Lehrern oder
236 wo die merken, wie sehr der Lehrer für das Thema brennt. Das sind Dinge, die (...) oft so
237 ungewollt aussehen, aber die tatsächlich auch ein Ausdruck sind, wo die Kinder ins
238 Staunen kommen oder mitlachen können oder sehen: „Der ist auch nur ein Mensch, da
239 der Lehrer und der kann auch mal lachen über das, was ich jetzt vielleicht für einen Witz

240 gemacht habe.“ Oder wenn die sehen, dass ich mich für ein Thema begeistern kann, dann
241 ist die Begeisterung für dieses Thema gleich eine ganz andere, löst gleich eine ganz
242 andere Neugier, Motivation und Anstrengungsbereitschaft bei den Kindern aus. Und ich
243 glaube, das ist ein sehr, sehr wichtiger Weg, dass wir Lehrer und Lehrerinnen immer
244 wieder über den Humor, die Kinder gut erreichen können, wo auch die Beziehungsebene
245 wieder so wichtig ist, ja.
246
247 **I:** [00:22:23] Ja. Aber Sie meinen damit auch so ein bisschen die Authentizität der
248 Lehrperson, dass die auch ja ganz ausschlaggebend in dem Fall ist.
249
250 **B5:** [00:22:29] Genau die Authentizität, aber eben auch so dieses, ja diese
251 Beziehungsebene, also die Authentizität auch erlebbar machen zu lassen, muss man
252 sagen. Also nicht nur, sich selbst authentisch zu verhalten, sondern dass die Kinder auch
253 merken: „Ja, so ist der eben auch.“ Ich bin nicht nur der Bewerter und der, der immer alles
254 bestimmt, sondern ich bin auch mal derjenige, mit dem man auch mal lachen kann. Und
255 dann fällt das Lernen auch gleich viel leichter. Und vor allen Dingen auch so die
256 Bereitschaft ja, ich bitte den um Hilfe, ist doch tatsächlich eine leichte, ja.
257
258 **I:** [00:23:11] Dann habe ich was mitgebracht, und zwar Resilienzfaktoren. Im Weißen ist
259 der Begriff und im Blauen kurz erklärt, falls Sie gerade vielleicht keine Assoziation dazu
260 haben. Und wenn Sie so weit sind, dann würde ich mich dann interessieren, wie Sie
261 vielleicht den Erwerb solcher Kompetenzen im Schulalltag oder im offenen Unterricht
262 einschätzen.
263
264 **B5:** [00:23:55] (...) Ich glaube, die ersten fünf Bereiche, das sind alles Begriffe oder
265 Situationen, wo ich sagen kann: „Ja, das sind Faktoren, die bei uns in der Grundschule
266 auch eine Rolle spielen oder die auch in meiner Unterrichtsplanung im Hinterkopf
267 mitlaufen oder manchmal eben auch ganz ganz gezielt eingesetzt werden.“ Gerade
268 soziale Kompetenz ist natürlich etwas, das haben wir jetzt noch nicht genannt, aber wir
269 haben bei uns auch Klassenratssituationen, wir haben Klassenstunden in jeder
270 Jahrgangsstufe hier bis in die zehnte Klasse hoch hinauf, wo wir genau dieses
271 Miteinander, dieses soziale Miteinander immer wieder auch besprechen oder auch
272 einüben in Rollenspielen oder wo Kinder auch mal eine andere Rolle einnehmen können,
273 in der Konfliktlösung oder eben sogar in der Unterrichtsgestaltung. Also ob es ein
274 Chefsystem ist, beispielsweise, das sie auch selbst mal diejenigen sind, die dann einem

275 Kind was erklären können. Das fördert ja auch die soziale Kompetenz und die
276 Selbstwirksamkeit. Selbststeuerung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, das ist glaube ich,
277 bei uns im offenen Unterricht ständig schwingt es mit. Da würde ich sagen, auch diese
278 Selbsteinschätzung und in der Selbstwahrnehmung, das ist etwas, was in diesem
279 Scheinheft dann auch dazu führen kann, dass eben Schüler zu uns kommen, manchmal
280 sehr schnell zu uns kommen und sagen: „Ich glaube, ich kann das schon, kann ich nicht
281 ein paar schwerere Aufgaben bekommen.“ beispielsweise. Wir haben in den
282 jahrgangsgemischten Klassen eins zwei, immer wieder Kinder, die im ersten Schuljahr
283 irgendwann, ich sage jetzt mal unterfordert sind und das auch äußern, die schwerere
284 Aufgaben einfordern und wo wir dann probeweise natürlich auch gucken: „Ja, schaffen die
285 das denn wirklich schon?“ Und wir dann manchmal sogar feststellen: „Ja, das ist ein Kind,
286 was vielleicht stark genug ist, schon nach einem Jahr in die dritte Klasse gehen zu
287 können.“ Oder wo wir sagen: „Konzentriere dich jetzt mal auf die Bereiche, wo du jetzt
288 noch mehr Übung brauchst und nimm ruhig auch die Zeit aus den anderen Bereichen, die
289 du schon gut kannst, ja.“ Aber diese Selbstwahrnehmung, das machen wir sehr viel, auch
290 in diesen Klassenstunden, dass die Kinder am Ende sich selbst über die Woche nochmal
291 Gedanken machen und sich selbst einschätzen, wie gut sie gelernt haben, gearbeitet
292 haben, was sie gelernt haben oder gearbeitet haben und vielleicht sogar auch, was sie
293 sich für die nächste Woche vornehmen. (...) Problemlösefähigkeit (...) Ja, ich denke, das
294 gehört auch dazu. Vor allen Dingen dann, wenn es um Konfliktlösungen geht im
295 Miteinander. Problemlösefähigkeit ist natürlich auch, wenn Kinder irgendwann nicht
296 weiterkommen bei sozialen Kontakten oder auch in ihrer Lernentwicklung. Dann
297 versuchen wir auch mit den Kindern da Lösungen zu suchen. Aber selbst die
298 Problemlösefähigkeit würde ich sagen, das ist vielleicht ein Bereich, der -außer eben diese
299 soziale Kompetenz oder die sozialen Probleme- ansonsten vielleicht in der Grundschule
300 noch nicht so stark im Fokus sind und auch die adaptive Bewältigungskompetenz der
301 letzte Bereiche hier. Ich denke, das ist für Grundschüler noch eine sehr, sehr große
302 Herausforderung. So meine Erfahrung. Zur Realisierung von vorhandenen Kompetenzen
303 in der Situation. Ich glaube, dass ist für Grundschüler noch sehr schwierig.
304
305 I: [00:28:11] Okay, vielen Dank. Ja, wie ordnen Sie denn die Schule in die Aufgabe der
306 Resilienzförderung ein?
307
308 B5: [00:28:25] (...) Ich merke, dass Schule immer einen größeren Anteil darin hat. Also
309 früher war vielleicht wirklich der Anteil noch viel, viel mehr bei den eigenen Eltern oder im

310 familiären Umfeld. Gerade was soziale Kompetenzen betrifft und dieses Selbstwertgefühl,
311 das ist schon etwas dieses Rollen einnehmen oder sich dann Unterstützung holen. Das
312 war früher sehr, sehr viel noch bei den Familien, bei den eigenen Eltern oder im
313 Freundeskreis. Heutzutage verlagert sich das immer mehr in die Schule -so meine
314 Erfahrungen damit-. Das ist eine ganz schöne Herausforderung für uns Lehrer und
315 Lehrerinnen. Wir haben da dann 20 Kinder -sage ich jetzt mal im Schnitt-. Sitzen da 20
316 Kinder vor einem und jeder hat so seine eigenen Bereiche, in denen Resilienz vielleicht
317 noch fehlt oder wo Resilienz noch gefördert werden müsste oder einzelne Faktoren davon
318 gefördert werden müssten. Und das immer im Blick zu haben und dabei die
319 Unterrichtssituationen und die entsprechenden Erwartungen der Schüler und
320 SchülerInnen, aber auch der Eltern zu erfüllen. Also dieser Spagat ist sehr, sehr groß.
321 Mein Gefühl tatsächlich -aber da bin ich vielleicht auch-/ Also ich bin jetzt mittlerweile ja
322 schon ein bisschen älter als einige andere Kolleginnen hier bei uns. Und vieles von dem,
323 was wir bei uns in der Grundschule erarbeitet haben, an offenen Unterrichtsformen, haben
324 wir vor 20 Jahren so entwickelt, also dieses Scheinheft beispielsweise, das ist ursprünglich
325 mal so eine Idee, die ich aus meinem Studium von der Freinet-Pädagogik übernommen
326 hatte, diese Fertigungsbescheinigung, die es bei Freinet gab, einfach mal nicht nur einen
327 Ein-Mal-Eins-Führerschein zu nehmen, sondern eben alle Bereiche, die relevant sind für
328 den Jahrgang, mal so aufzubereiten, dass die Kinder das bekommen. Und das war schon
329 wie so ein Schneeball-Prinzip, dass wir das dann in den Grundschulkonferenzen bei uns
330 so diskutiert haben und so etabliert haben in der Grundschule, dass es dann irgendwann
331 zu Konzeptionsbausteinen geworden ist. Und (...) jetzt habe den Faden verloren.
332
333 I: [00:30:58] Die Frage war: „Wie ordnen Sie die Schule in die Aufgabe der
334 Resilienzförderung ein?“
335
336 B5: [00:31:02] Ja, genau. Und ja, dass es eben eine ganz, ganz große Herausforderung
337 ist. Und ich glaube, dass wenn wir wieder es schaffen können, diese Talfahrt nach Corona
338 wieder für uns so aufzuarbeiten, dass wir sagen: „Jetzt gehen wir wieder in die Richtung
339 der offeneren Unterrichtssituation und gehen wieder an diese Überpläne mehr ran.“ Also in
340 eins zwei liegt es mit Überplänen zum Beispiel momentan so ein bisschen brach. Aber wir
341 wissen alle, dass wir da wieder hinwollen, weil das letztendlich auch unsere Kräfte schont,
342 muss man sagen. Am Anfang braucht man viel Kraft, um sich mit Jahrgangsmischungen
343 oder mit offenen Unterrichtsformen so aufzurüsten, dass man dann hinterher davon
344 zehren kann. Aber momentan liegt es eben ein bisschen brach und wir sind ganz schön

345 beschäftigt damit differenzierte Unterrichtssituationen herzustellen, ohne diese
346 Selbststeuerung der Kinder oder die Möglichkeit der Selbststeuerung zu benutzen.
347
348 I: [00:32:13] Dann kommen wir schon zur letzten inhaltlichen Frage: „Was würden Sie
349 Lehrpersonen eventuell sagen oder raten, die überlegen, offene Unterrichtskonzepte an
350 Ihrer Schule zu probieren?“
351
352 B5: [00:32:42] (...) Arbeiten im Team ist das A und O, würde ich sagen. Also das im
353 Alleingang zu machen ist schwierig. Man muss es arbeitsteilig und im Einklang mit den
354 Kollegen, mit den direkten Kolleginnen, die in der gleichen Klasse oder im gleichen
355 Jahrgang oder sogar in der ganzen Grundschule arbeiten, das erleichtert das.
356
357 I: [00:33:07] Brauchen Sie eine kurze Pause, oder?
358
359 B5: [00:33:17] Ja. (starker Husten, weswegen die Aufnahme kurz unterbrochen wurde)
360
361 I: [00:33:17] Gut, die Aufnahme läuft wieder.
362
363 B5: [00:33:19] Also Teamarbeit ist das A und O, gerade für das Bereitstellen von
364 Materialien, für das gemeinsame Unterrichtsvorbereiten, für das Reflektieren auch: „An
365 welchen Stellen fehlte irgendwo noch was? An welchen Stellen geht es den Kindern nicht
366 gut dabei? Welche Kinder benötigen mehr Unterstützung?“ Dafür ist Teamarbeit ganz,
367 ganz wichtig. Dann sollte sich jede Schule. (...) Ja, also den Rat, den ich früher schon
368 gegeben hatte, anderen Kolleginnen (...), dass sie das Ganze schrittweise, nicht von heute
369 auf morgen, sondern wirklich schrittweise einzelne Bausteine des offenen Unterrichts
370 implementieren. Das ist, glaube ich, ganz wichtig, dass man nicht von Anfang an denkt:
371 „Ich muss jetzt hier eine perfekte Materiallandschaft schon da haben.“ Und ich glaube, die
372 Fülle der Materialien ist eben nicht das Entscheidende, sondern, dass die Materialien
373 ansprechend sind für das Lernen. Und das kriegt man oft hin, wenn unterschiedliche
374 Lehrerinnen und unterschiedliche Lehrer ihre eigenen kreativen Beiträge dazu leisten,
375 dann wird es ein viel bunterer Blumenstrauß, als wenn man das alles nur macht. Wichtig
376 finde ich auch noch (...), dass die Schüler die Möglichkeiten haben, auf die
377 Beziehungsebene zu gehen untereinander, dass die wirklich mit auswählen können, mit
378 welchen Kindern sie da zusammenarbeiten wollen und dass sie vor lauter
379 Individualisierung diese sozialen Bereiche nicht aus dem Blick verlieren. Und für die

380 Lehrer ist glaube ich ein wichtiger Baustein von offenem Unterricht, ein gutes Rückmelde-
381 und Beratungskonzept. Die Rückmeldung bei uns mit den Scheinheften, aber auch mit
382 Lernentwicklungsgesprächen, die wir mit Kind und Eltern führen, mindestens zweimal im
383 Jahr, wo wirklich so die Lernentwicklung (...) auf den Prüfstand kommt, sage ich jetzt mal
384 so und die Kinder durchaus auch ihre eigene Sicht darauf geben können. Und dann gibt
385 es Vereinbarungen dazu. (...)
386
387 B5: [00:36:08] Vielen Dank. Ja, das Themenfeld ist natürlich sehr umfangreich, deswegen:
388 „Gibt es noch irgendwas, das Ihnen in Bezug auf offenen Unterricht oder offene
389 Unterrichtskonzepte und die Resilienzförderung vielleicht noch wichtig ist?“
390
391 B5: [00:36:36] (...) Ja, also vielleicht so der Bereich Elternarbeit ist tatsächlich im
392 Grundschulbereich noch ein ganz, ganz wichtiger Faktor und der ist auch in den letzten
393 Jahren sehr schwer geworden, weil, -das hatte ich glaube ich vorhin schon mal kurz
394 erwähnt- Eltern immer mehr eigentlich alles, was schulisch oder alles, was an
395 Kompetenzerwerb und Leistungen ist, wollen die gerne an die Schule abgeben. Und ich
396 glaube, die Eltern haben ihre eigene Rolle aber noch nicht selbst definiert. Und ich
397 befürchte, dass wir Lehrer und Lehrerinnen da auch noch eine ganz große Aufgabe darin
398 haben, den Eltern auch ihre Rolle klarzumachen, sag ich jetzt mal so. Und das ist
399 manchmal ein ganz schöner Kampf, weil es gibt starke Eltern, die genau das andere
400 wollen, die gar nicht wollen, dass wir offene Unterrichtsformen haben, sondern die wollen,
401 dass ihr Kind schön schreibt und dass ihr Kind immer alles richtig macht. Und das schon
402 am Ende der ersten Klasse. Also Leistung, Leistung. Und weil wir das nicht
403 genug machen, machen die das dann zu Hause manchmal stundenlang. Und die Kinder
404 leiden darunter tatsächlich. Also diese Diskrepanz zwischen elterlichem, erzieherischem
405 Verhalten oder Wirken und Lehrerinnenwirken, die ist manchmal so groß, dass da gar kein
406 Aufeinander zugehen, kein Händeschütteln, keinen gemeinsamen Auftrag gibt letztendlich
407 und die Kinder sind diejenigen, die dann darunter leiden. Die Elternarbeit ist dann später
408 eine sehr große Rolle auch für die Resilienzförderung denke ich mal.

Anhang 4: Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Hauptkategorie 1: Wichtige didaktische-methodische Prinzipien des Unterrichts			
1.1 Individuelle Bedürfnisse und Interesse	Alle Textstellen, in denen die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse benannt wird.	„Generell ist es halt so, dass wir den Plan haben: ‚Was brauchen die Kinder?‘ und wir müssen uns halt danach richten.“ (B2)	Die Lehrperson spricht über das Berücksichtigen individueller Bedürfnisse oder über den Einbezug des Interesses der Schüler:innen.
1.2 Material- und Methodenvielfalt	Alle Textstellen, in denen die Bedeutung von Material- und Methodenvielfalt aufgeführt wird.	„Also durch die Freie Arbeit haben wir auch die gleiche Möglichkeit, die gleichen Lerninhalte praktisch zu erreichen, aber jeder beschäftigt sich mit etwas anderem.“ (B2)	Die Lehrperson spricht über den Einsatz vielfältiger Materialien oder Methoden.
1.3 Selbstorganisation	Alle Textstellen, die auf die Relevanz von Selbstorganisation hindeuten.	„Es gehört sehr viel Selbstorganisation dazu, die im ersten Schuljahr erlernt werden muss, damit die Kinder das auch hier wirklich nutzen können.“ (B2)	Die Lehrperson spricht über die Notwendigkeit der Selbstorganisation im offenen Unterricht
1.4 Selbsteinschätzung	Alle Textstellen, die Bedeutsamkeit von Selbsteinschätzung benannt wird.	„Aber darauf eben zu achten und dann ist es schon im Allgemeinen mir ein Ziel, dass die Kinder eben lernen, sich selbst einzuschätzen, ein Stück weit und eben selbst wissen, was sie sich zutrauen können, dass sie sich weder maßlos überschätzen noch unterschätzen. [...] Und da eben schon immer versuche ich darauf zu achten oder die Kinder da hinzubringen, dass die halt sagen: ‚Okay, das ist ungefähr mein Niveau, wo ich mich jetzt sehe.‘ Und das klappt dann eben im Laufe der Zeit immer besser.“ (B1)	Die Lehrperson spricht über die Selbsteinschätzung innerhalb des offenen Unterrichts.
Hauptkategorie 2: Offener Unterricht und die Umsetzung			
2.1 Dimensionen offenen Unterrichts	Alle Textstellen, die auf die Dimensionen offenen Unterrichts hindeuten.	„Offener Unterricht für den Lehrer bedeutet für mich, dass ich auch nicht immer genau weiß, wie die Stunde ausgeht. Offener Unterricht für den Schüler, würde ich sagen, ist er hat genug Möglichkeiten, auf eigenen Wegen zum Ziel zu kommen.“ (B4)	Wenn Aussagen über die • Organisatorische Offenheit • Methodische Offenheit • Inhaltliche Offenheit • Soziale Offenheit • Persönliche Offenheit getroffen werden.

2.2 Rahmenbedingungen und Ablauf	Alle Textstellen, in denen Rahmenbedingungen zur Umsetzung benannt werden und der Ablauf des offenen Unterrichts beschrieben wird.	„Also bei uns ist das Konzept so, dass wir die ersten drei Stunden von acht bis elf Uhr hier im Schulhaus sind und danach im Wald. Und die offene Lernzeit, also die Freiarbeit, ist eben im Schulhaus, die sich im Moment aber vor allem auf die Kulturtechniken Mathe und Deutsch beschränken. Und in der Zeit gibt es unterschiedliche Phasen. Einmal gibt es die Freiarbeitsphase, in der die Kinder eben in zwei unterschiedlichen Räumen arbeiten können und sich ihre Aufgaben anhand eines Lernplans aussuchen. Also auf dem Lernplan stehen dann vielleicht fünf Sachen für Mathe, fünf Sachen für Deutsch. Und daraus suchen sie sich was aus, womit sie starten und suchen sich auch einen Arbeitsplatz aus. Der ist auch nicht vorgegeben. Genau. Dann geht es sozusagen los mit der Freiarbeit. Oder es kann auch sein, dass man als Kind an dem Tag einen Kurs hat. Genau, es gibt Mathe- und Deutschkurse. Dann weiß ich, okay, wenn's heißt: ‚Kurs startet.‘, dann begeben sich die Kinder in den Kursraum. Meistens, ja nehme ich noch mein Mäppchen und meinen Kursordner mit und dann findet da eine gebundene Phase statt.“ (B3)	Wenn Aussagen über • Rahmenbedingungen des Unterrichts oder der Schule, unter denen sie:er arbeitet • Ablauf eines Schultags oder einer offenen Unterrichtsstunde getroffen werden.
2.3 Rolle der Lehrperson	Alle Textstellen, in denen Aussagen über die Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht getroffen werden.	„Die Rolle ist praktisch die, dass ich eigentlich Begleiter bin und Beobachter. Das ist auch/ Also man merkt das jetzt, die Zeit zwischen Sommerferien und Herbstferien ist immer sehr krass, bis die Kleinen dann in ihrer Arbeit sind. Ich bin der Mensch, der Darbietung da reinbringt, der sagt: ‚So guck mal das Thema.‘ Die Kleinen brauchen das. Die Großen wissen schon, an was sie arbeiten.“ (B2)	Wenn Aussagen über • Begleitung • Beobachtung • Dokumentation • Strukturierung/Organisation • Beziehung • Fachwissen aneignen • Vorbereitung • Moderation • Reflexion getroffen werden.
2.4 Motivation der Schüler:innen	Alle Textstellen, in denen die Motivation der Schüler:innen beschrieben wird.	„Ich muss es wieder trennen. Die, die von alleine lernen wollen, die gehen ab und machen das einfach und ärgern sich dann auch nicht, wenn sie was falsch haben, sondern gehen den Irrweg zurück und versuchen einen anderen Weg einzuschlagen. Die anderen muss man schon/ Die	Die Lehrperson spricht über die Motivation der Schüler:innen während des offenen Unterrichts.

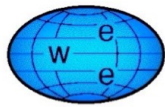
		bildungsferneren Kinder oder die Kinder, die das Sprachverständnis auch gar nicht haben, die muss man dann schon ein bisschen kitzeln und denen tatsächlich vielleicht auch mit ihren Fragen ein bisschen helfen, dass sie leichter werden.“ (B4)	
2.5 Angestrebte Kompetenzen	Alle Textstellen, in denen angestrebte Kompetenzen benannt werden.	„Ja, also ganz groß eben dieses Selbsteinschätzungsvermögen auch eben mehr Selbstbewusstsein sozusagen, was ich kann. Klar, auch klassische Sachen. Also gerade im Deutschunterricht ist natürlich schon viel basierend auf Schriftsprache, dass eben der Leseerwerb oder so auch (...) nicht zu kurz kommt. Und auch bei schriftlichen Antworten sind klar auf Rechtschreibung und Satzgliederung oder Satzstellung wird auch geachtet. Also ich glaube, es ist so eine Mischung aus den klassischen erwarteten Kompetenzen, die sowieso verfolgt werden müssen und eben, dass eigene also das/ Ja, im Prinzip vor allem eben diese Eigenwahrnehmung.“ (B1)	Die Lehrperson spricht über Kompetenzen, die sie durch den offenen Unterricht anstrebt.
2.6 Vor- und Nachteile offener Unterrichtskonzepte	Alle Textstellen, in denen Vor- und Nachteile der offenen Unterrichtskonzepte benannt werden.	„Also ein Vorteil ist, dass ich eben die Kinder in einem eigenen Lerntempo arbeiten lassen kann. Also ich kann schnelle Kinder schneller fortschreiten lassen und langsamen Kinder, denen kann ich mehr Zeit geben. Ich kann interessengeleitet arbeiten. Das heißt, das Kind kann, wenn es gerade irgendwie total bei den Zahlen ist, sich vielleicht auch ein bisschen häufiger und länger mit den Zahlen beschäftigen. (...) Man kann mehr unterschiedliche Materialien einsetzen, die ich im Frontalunterricht auch nicht so gut einsetzen kann, weil ich habe ja nicht 20 Mal das goldene Perlenmaterial zum Beispiel.“ (B3)	Die Lehrperson spricht über konkrete Vor- und Nachteile der Unterrichtskonzepte.
2.7 Rat an Lehrpersonen	Alle Textstellen, in denen ein Rat an Lehrpersonen aufgeführt wird, die offene Unterrichtskonzepte ausprobieren möchten.	„Erstmal: ‚Verliert den Mut nicht! (...) Ja, sucht euch Mitstreiter, die auch darauf Lust haben. Hospitiert vielleicht an anderen Schulen.‘ Das würde ich sowieso allen Lehrern sagen. Das kann ich auch zu mir noch sagen. Das ist immer sehr schön, wenn man seinen Blick erweitert und: (...) ‚Nehmt die Kinder mit und seid nicht so frustriert, wenn es am Anfang nicht klappt. Sowas dauert auch ein bisschen, bis es irgendwie seinen Weg findet.‘“ (B3)	Die Lehrperson spricht darüber, was sie anderen Lehrpersonen raten würde, die offene Unterrichtskonzepte ausprobieren wollen.

Hauptkategorie 3: Resilienz und Resilienzförderung			
3.1 Verständnis über den Resilienzbegriff	Alle Textstellen, die auf das Verständnis des Begriffs Resilienz hindeuten.	„Also für mich ist es eine Art Anpassungsfähigkeit. Also sich vielleicht auch neuen Dingen und anderen Dingen anpassen. Und das resultiert (...) daraus, dass ich, gelernt habe, mit unterschiedlichen Dingen klarzukommen. Vielleicht auch mit Dingen, die mal nicht so funktioniert haben, wie ich es mir vorgestellt habe. Aber auch mit einem guten Selbstwert und Selbstwertgefühl, das ich aufbauen konnte im Laufe meines Lebens.“ (B3)	Die Lehrperson spricht über ihr Verständnis des Resilienzbegriffes oder beschreibt eine resiliente Person.
3.2 Belastungsfaktoren der Schüler:innen	Alle Textstellen, in denen Belastungsfaktoren aufgeführt werden.	„Also die stärksten Belastungsfaktoren, auf die ich das Gefühl habe, da kann ich gar nicht so richtig durch meine Lehrerprofessionalität greifen, ist tatsächlich, wenn Kinder haltlos sind und das (...) erlebe ich, wenn die Familiensituation ungeklärt ist. Ich wollte jetzt sagen häufig bei geschiedenen Kindern. Das ist häufig, aber es gibt auch Scheidungssituationen, die ganz klar sind, aber genau, es gibt leider auch häufig, die unklar sind. Das heißt, die Kinder, die stehen so ein bisschen in der Luft. Und dann habe ich so das Gefühl. Ja, wirkt sich das insgesamt auf das Sozialverhalten, auf das Lernverhalten aus.“ (B3)	Die Lehrperson spricht über Belastungsfaktoren, die sie bei Schüler:innen feststellen konnte.
3.3 Resilienzfaktoren – Kompetenzen im Unterricht	Alle Textstellen, in denen Erläuterungen zu dem Erwerb dieser Kompetenzen vorkommen.	„Also bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung finde ich es wichtig, dass man mit Kindern immer spricht über ihre Leistungen und über das, was sie gemacht haben und auch erst mal nur hört, was sie selbst sagen und dann versucht ihnen diese Fremdwahrnehmung eben zu zeigen, wie man es als Lehrer wahrnimmt oder wie andere Schüler das wahrnehmen können. Muss nicht immer Unterricht sein, kann auch Sozialverhalten sein.“ (B4)	Wenn Aussagen über • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Selbstwirksamkeit(-serwartung) • Selbststeuerung • Soziale Kompetenz • Problemlösefähigkeit • Adaptive Bewältigungskompetenz getroffen werden.
3.5 Momente der Resilienzförderung im Schulalltag	Alle Textstellen, in denen Momente der Resilienzförderung im Schulalltag beschrieben werden.	„Also (...) ich finde Resilienzförderung findet auch dadurch statt, dass (...) man die Möglichkeit hat, in einem offenen System als Kind, dass es nicht so einen Leistungs- und Vergleichsdrang gibt, sondern dass man die Möglichkeit hat (...), selbst seine Ziele zu stecken und fortzuschreiten und	Die Lehrperson spricht über Momente des Schulalltags, in denen Resilienzförderung stattfindet.

		das Selbst und dabei begleitet wird, das Ganze zu reflektieren. Aber genau nicht, dass (...) ständig alle immer das Gleiche erreichen müssen. (...) Ich glaube Resilienzförderung findet insgesamt- das ist jetzt nicht unbedingt was ganz Spezielles irgendwie am offenen System- findet insgesamt statt, wenn man in einer Gruppe zusammenarbeitet und sich damit auseinandersetzt: ‚Was braucht es, damit es allen gut geht in der Gruppe?‘ Und genau da stoße ich manchmal dann auch an meine Grenzen als Schüler, vielleicht auch manchmal als Lehrperson. Genau: ‚Ich möchte was, der andere möchte das Gleiche. Wie können wir das Ganze regeln?‘ Genau, da spielt dann so was wie ein Gruppenrat eine große Rolle. Da spielt/ Jetzt bei uns haben wir auch ein Mentorensystem, das heißt, wir haben die Kinder zugeteilt. Die haben Gespräche und da geht es zum einen um das Lernen: ‚Wie komme ich beim Lernen voran?‘ Aber auch: ‚Wie geht es mir? Genau, sehe ich mich hier gesehen mit meinen Bedürfnissen oder wo nicht? Und wo muss ich vielleicht mal zurückstecken?‘“ (B3)	
3.5 Resilienzförderung als Aufgabe der Schule	Alle Textstellen, in denen Aussagen zur Schule in der Aufgabe der Resilienzförderung getroffen werden.	„Ich glaube die Kinder, vor allem jetzt im Grundschulbereich, da muss man ja sagen, dass die Schule neben der Familie der zweitgrößte Lebensraum, sag ich jetzt mal, ist. Dann hinten angeordnet, kommen vielleicht noch Vereine oder Musik oder dergleichen. Aber insofern, das ist auf jeden Fall der zweitgrößte Punkt ist und je nach Gewichtung vielleicht der größte Ort für Sozialkontakte unter Umständen ist, für einzelne Kinder, ist da natürlich eine große Verantwortung drinnen. Und es ist ja auch mittlerweile, man spricht ja jetzt nicht mehr nur von Bildung oder so, also nicht jetzt, schon eine ganze Weile, dass auch die Erziehung da mit in der Schule verordnet ist. Ja, und dementsprechend, glaube ich, ist es ja auch.“ (B1)	Die Lehrperson spricht über die Rolle der Schule in der Aufgabe der Resilienzförderung.
Hauptkategorie 4: Forderungen, Wünsche und Herausforderungen der Lehrpersonen bezüglich Veränderungen			
4.1 Veränderungen im Schulsystem	Alle Textstellen, in denen Aussagen zu Veränderungen im Schulsystem angesprochen werden.	„Ich wünsche mir tatsächlich, dass da ein größeres Umdenken von oben kommt, weil es könnte viel mehr umgesetzt werden. Und ich bin der Meinung, dass viel mehr umgesetzt	Die Lehrperson spricht über Forderungen, Wünsche oder

		werden sollte, weil ich glaube, dass manche klassischen Sachen nicht mehr so wichtig sind, wie sie vielleicht mal waren.“ (B1)	Herausforderungen bezüglich Veränderungen im Schulsystem.
4.2 Veränderungen innerhalb der Schule	Alle Textstellen, in denen Aussagen zu Veränderungen innerhalb der Schule angesprochen werden.	„Ja, also vielleicht so der Bereich Elternarbeit ist tatsächlich im Grundschulbereich noch ein ganz, ganz wichtiger Faktor und der es auch in den letzten Jahren sehr schwer geworden, weil, -das hatte ich glaube ich vorhin schon mal kurz erwähnt- Eltern immer mehr eigentlich alles, was schulisch oder alles, was an Kompetenzerwerb und Leistungen ist, wollen die gerne an die Schule abgeben. [...] Also diese Diskrepanz zwischen elterlichem, erzieherischem Verhalten oder Wirken und Lehrerinnenwirken, die ist manchmal so groß, dass da gar kein Aufeinander zugehen, kein Händeschütteln, keinen gemeinsamen Auftrag gibt letztendlich und die Kinder sind diejenigen, die dann darunter leiden. Die Elternarbeit ist dann später eine sehr große Rolle auch für die Resilienzförderung denke ich mal.“ (B5)	Die Lehrperson spricht über Forderungen, Wünsche oder Herausforderungen bezüglich Veränderungen innerhalb der Schule.

Genehmigung zur Veröffentlichung



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Der Beitrag offener Unterrichtskonzepte zur Resilienzförderung in der Grundschule

Heidelberg, den 15.02.2024

Unterschrift gez. S. Außenhofer (Ihr Name: Sophie Außenhofer)