

Offenes Lernen in der Lehrerfortbildung und im Unterricht am Beispiel von COOL

MAG. MARIA RABL

Institut für Organisation und Lernen

Bereich Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung

Universität Innsbruck

maria.rabl@uibk.ac.at

Seit fast 40 Jahren stellt das EMNID-Institut in seiner Forschung dieselbe Frage: Auf welche Eigenschaften sollte die Erziehung der Kinder vor allem hinzielen? Standen früher Werte wie Fleiß oder Ordnungsliebe an der Spitze der Prioritätenliste, nehmen heute Selbstständigkeit und freier Wille die vorderen Ränge ein (vgl. MÜLLER 2006, S. 10). Wie können unsere Schüler/innen für diese Anforderungen ausgebildet werden? Welche Änderungen im Unterricht braucht es? Als eine Möglichkeit einer verbesserten Vorbereitung auf veränderte Ansprüche des (Berufs-)Alltags wird hier das Konzept COOL vorgestellt, mit besonderem Fokus auf die Chancen, die offenes Lernen auch den Lehrenden im Schulalltag offeriert.

1 Zur Aktualität der Thematik

Eine Analyse von Stelleninseraten aus den vergangenen sechzig Jahren von Buchmann/Sacchi zeigt, dass in der puritanischen Ethik verhaftete Charaktereigenschaften, wie Tüchtigkeit oder Fleiß, neuen (informellen) Qualifikationen und Kompetenzen, wie bspw. der Selbständigkeit, der Flexibilität, der Kreativität oder der Kommunikationsfähigkeit weichen (vgl. www1).

Dieser Wandel in den beruflichen Anforderungen vollzieht sich zeitlich parallel zu einer gegenteiligen Entwicklung im privaten Umfeld. Der Forderung nach Selbständigkeit steht ein zunehmendes Schrumpfen von herkömmlichen Handlungsmöglichkeiten gegenüber, ausgelöst etwa durch Entwicklungen im demografischen Bereich, wie dem „Aussterben“ der Großfamilien, was auch ein „Aussterben“ vieler sozialer Erfahrungsmöglichkeiten induziert. Auch Entwicklungen hinsichtlich der gegenständlichen Ausstattung von Kindern im Zuge der Urbanisierung der Lebensformen wirken sich zunehmend negativ auf die Handlungsmöglichkeiten der Kinder aus. An die Stelle der sogenannten „Straßensozialisation“ mit ihren unbegrenzten Möglichkeiten für Eigentätigkeit treten aus der realen Wirklichkeit ausgegrenzte, pädagogisch angelegte Spezialräume, wie das mit vorfabriziertem Spielzeug ausgestaffierte Kinderzimmer oder detailliert geplante Spielplätze (vgl. GUDJONS 1986, S. 11 ff.). Verändernd auf die Sozialisation wirken auch sogenannte neue Medien ein, besonders Tools, die zur Gruppe der Social Software gezählt werden, wie etwa Wikis oder Weblogs, die vermehrt zu den fixen Bestandteilen des Freizeit- und Kommunikationsverhaltens der „Net Generation“ zählen. Diese neuen Technologien machen Lernenden Handlungsangebote, wodurch die Handlungsspielräume nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ verändert werden, indem neue soziale, experimentelle und erfahrungsbezogene Zugänge zum Lernen geschaffen werden (vgl. REINMANN 2007, S. 134 ff.).

Diese veränderten Rahmenbedingungen stellen aus meiner Sicht einen Anknüpfungspunkt für die Schule dar. Schule kann und soll nicht allein für fehlende Kompetenzen von Schulabgängern verantwortlich gemacht werden. Aber Schule stellt im Leben junger Menschen einen entscheidenden Einflussfaktor dar, den es richtig auszunützen gilt, um etwaige Defizite auszugleichen. Großes Potenzial bei der Umsetzung einer erfolgreicherer, zukunftsorientierten Ausbildung liegt in der Anwendung offener Lernformen.

2 Begriffsabgrenzung

2.1 Was ist offenes Lernen?

Der kumulierende Begriff „Offenes Lernen“ ist ein sehr vielschichtiger, gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Deutungsoffenheit und individuellem Definitionsspielraum. Anders als die Terminologie vermuten lassen könnte, ist offenes Lernen jedoch kein Lernen mit offenem Ausgang. Denn klar fixierte und vereinbarte Lernziele stehen in diesem Konzept sehr stark im Mittelpunkt (vgl. PALLUCH/KRISCHAUSKY 1999, S. 97). „Offen“ bezieht sich auf ein „Offenwerden“ hinsichtlich veränderter Lebensumstände von Kindern, hinsichtlich individueller Interessen und der Freiheit der Lernenden, ihr eigenes Lernen selbst zu bestimmen und folglich auch Entscheidungen im Unterricht mitzutragen. Offenes Lernen ist nicht als neue Unterrichtsmethode zu verstehen, sondern als eine pädagogische Grundhaltung gegenüber Kindern und Jugendlichen (vgl. WALLRABENSTEIN 1997, S. 54). Selbstbestimmendes Lernen rückt Selbstverantwortung in den Fokus der Aufmerksamkeit und fordert eine Dezentralisierung der Verantwortung. Da ein derartiger Schritt nicht „über Nacht“ erfolgen kann, stellt Handlungsorientierung eine bedeutende Säule des offenen Unterrichts dar. Spricht man von Handlungsorientierung, scheint es eine logische Konsequenz, das menschliche Handeln genauer zu betrachten. Handeln ist mehr als „Tun“ und „Verhalten“, denn es ist zielgerichtet und bewusst (vgl. WAHL 2005, S. 16). Menschen reagieren nicht primär auf äußere Reize, sondern sie agieren bzw. handeln bewusst, um Situationen zielgerichtet zu verändern. Ziel der Handlung, Folgen und Zwischenziele hat der/ die Handelnde bereits als Vorbild im Kopf. Um dem bisweilen praktizierten „Etikettenschwindel“, jede Schüleraktivität im Unterricht als Handlungsorientierung zu „verkaufen“, entgegenzuwirken, wird betont, dass Handlungsorientierung weder als methodische Variante noch als pädagogischer Slogan gesehen werden oder gar zu bloßem Entertainment oder Hedonismus verkommen darf, sondern als curriculare Leitidee zu verstehen ist (vgl. TRAMM/

REBMANN 1999, S. 235 ff.). Dadurch ergeben sich weitreichende Konsequenzen hinsichtlich der Unterrichtsziele, der Auswahl, Strukturierung und Sequenzierung von Unterrichtsinhalten, des Rollenverständnisses von Lehrenden und Lernenden oder in Bezug auf Formen der Lernerfolgskontrolle und Leistungsbeurteilung (vgl. TRAMM/REBMANN 1997, S. 16). Handlungsorientierung soll hier als Versuch einer pädagogischen Antwort auf den umfangreichen Wandel in verschiedensten Lebensbereichen gesehen werden, um den Kindern „Erfahrungen aus erster Hand“ anstelle eines symbolischen Abbildes der Realität zur ermöglichen (vgl. GUDJONS 1986, S. 10 ff.).

2.2 Merkmale offenen Lernens

Ziel von Unterrichtsarbeit ist die Handlungskompetenz der Schüler/innen, die sich durch eine fundierte Sach- bzw. Fachkompetenz und zusätzlich durch Sozialkompetenz und Sprachkompetenz auszeichnet (vgl. MEYER 2006a, S. 422). Obwohl es nicht möglich ist, einen taxativen Merkmalskatalog für offenes Lernen zu erstellen, gibt es zentrale Merkmale, die es charakterisieren und die zugleich einen Schritt in Richtung dieser Zielerreichung darstellen.

Für einen derart gestalteten Unterricht ist es wesentlich, dass die Lehrperson nicht ausschließlich von objektiven Schülerinteressen ausgeht, die durch situationsunspezifische und überindividuelle Motive gekennzeichnet sind. Es gilt, mehr zu sehen, als schicht- oder klassenspezifische Interessen und an deren Stelle vor allem subjektive Schülerinteressen, also situationsspezifische persönliche Bedürfnisse, zu berücksichtigen. Denn ein Verkennen der Schülerinteressen impliziert unweigerlich ein Imkeimerstücken der Entfaltung von Mündigkeit und Selbständigkeit. Handlungsorientierter Unterricht schafft die Freiräume, die die Schüler/innen brauchen, um sich ihrer Interessen bewusst zu werden (vgl. MEYER 2006a, S. 413 ff.). Neben Freiräumen für individuelle Interessen bietet offener Unterricht auch Freiraum für individuelle Lernvoraussetzungen. Persönliche Begabungen, Neigungen und Lernrhythmen können berücksichtigt werden, denn „nicht alle müssen dasselbe mit denselben Materialien und Methoden in derselben Zeit lernen“ (HOFMANN/MOSER 2002, S. 33).

Darüber hinaus zeichnet es offenen Unterricht aus, dass er auf Selbständigkeit der Schüler/innen abzielt und ihr produktives Tun im Fokus des Unterrichts steht (vgl. LINDEMANN 2000 S. 29). Beobachtet man Kleinkinder, ist häufig ein sehr ausgeprägter Wille zur Selbständigkeit erkennbar und dieser wird vielfach demonstriert. Doch irgendwo zwischen dem kleinkindlichen Enthusiasmus und dem Erwachsenwerden scheint der Wunsch nach Selbständigkeit und Selbsttätigkeit in vielen Fällen verlorenzugehen. Handlungsorientierter Unterricht sieht die Lösung des Problems darin, den Schülerinnen/Schülern das richtige Werkzeug, nämlich Methoden, in die Hand zu geben und setzt damit – mit dem Ziel einer stückweisen Verdrängung der Fremddisziplinierung – auf die Selbstdisziplinierung der Schüler/innen (vgl. MEYER 2006a, S. 416 ff.). Die zentrale Bedeutung des Methodenlernens geht weit über eine Verbesserung des Lernprozesses hinaus, erst ein Loslösen von fremdbestimmten Lernprozessen kann Selbständigkeit in späteren Entscheidungs- und Handlungssituationen und dadurch auch die Entwicklung von Tugenden wie Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Flexibilität oder Kommunikationsfähigkeit ermöglichen (vgl. KLIPPERT 2004, S. 27).

Ein weiteres Merkmal offenen Lernens zeigt sich in der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. Das Aufgabengebiet der

Lehrperson wendet sich von der reinen Stoffvermittlung ab, hin zu Organisation, Initiierung und Begleitung von Lernprozessen, wodurch sich neue Anforderungen sowohl auf Schüler/innen- als auch auf Lehrer/innenseite und darüber hinaus an die Art der Zusammenarbeit der beiden Parteien ergeben (vgl. TRAMM/REBMANN, 1999, S. 245).

In engem Zusammenhang mit der Veränderung der Beziehung und der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden steht eine veränderte Gewichtung des Lernwegs im Vergleich zum herkömmlichen schulischen Lernen: der Lernprozess gewinnt im Konzept des offenen Lernens in Relation zum Lernergebnis deutlich an Bedeutung (vgl. HOFMANN/MOSER 2002, S. 32)

Darüber hinaus erfordert eine erfolgreiche Umsetzung offenen Lernens die Aufhebung der Trennung des Lernprozesses in Hand- und Kopfarbeit (vgl. GUDJONS 1986, S. 31). Der auf die griechische Philosophie zurückgehende Dualismus von Handeln versus Denken strahlt nach wie vor auf den Unterricht aus, wo die Unterteilung in Inhalt und Methode als „Nachwehe“ dieses dualistischen Denkens interpretiert werden kann. Auf der einen Seite findet man den isolierten, fachsystematischen Input und auf der anderen Seite – streng getrennt – eine methodische Variante, die diesen Inhalten zugeordnet wird. Von den Schülerinnen/Schülern wird erwartet, dass sie sich für diese artifizielle Stoff-Methoden-Kombination begeistern können. TRAMM/REBMANN (vgl. 1999, S. 237) plädieren für eine Einheit von Inhalt und dem darauf bezogenen zielgerichteten Tun im Lernprozess. Stoff und Methode sollen zwei zusammengehörige Aspekte eines ganzheitlichen Lernens sein, worin eine Kernforderung handlungsorientierter Didaktik liegt.

Um eine Vorstellung von praktischen Umsetzungsmöglichkeiten zu erhalten, wird im Folgenden das Konzept COOL – „Kooperatives Offenes Lernen“ vorgestellt, das aufzeigt, wie offenes Lernen erfolgreich in bestehende Strukturen und Stundenpläne eingeflochten werden kann.

3 COOL – Kooperatives Offenes Lernen: Eine Anwendung offenen Lernens in Österreich

3.1 Ausgangslage

Das auf die Prinzipien Freedom, Cooperation und Budgeting Time (vgl. POPP 1995, S. 91 ff.) aus Helen Parkhursts „Daltonplan“ zurückgehende Konzept von COOL wurde von einem engagierten Lehrerteam an der BHAS Steyr entwickelt und kommt seit über 10 Jahren in Österreich zum Einsatz. Es ist sowohl im In- als auch im Ausland eines der wenigen Konzepte, das seinen Fokus auf die Zielgruppe der 15- bis 19-Jährigen richtet. Darüber hinaus wird offenes Lernen hier nicht als „Feiertagsdidaktik“ (MEYER 2006, S. 24) eingesetzt, sondern es erfährt eine kontinuierliche Umsetzung über das gesamte Schuljahr hinweg und ist trotz seiner Konsequenz in Regelschulen integrierbar.

Der Aufschwung der Handelsakademien führte zu einer Verdrängung der dreijährigen Handelsschule, sie drohte zu einer „Restschule“ ohne Orientierung und Zukunftsperspektive und ohne klare Berufsaussichten für die Schüler/innen zu verkommen. Zusätzlich zu den daraus resultierenden Motivationsschwierigkeiten wirkten sich Faktoren wie ein hoher Ausländeranteil, hohe Dropout-Quoten, eine steigende Zahl an Fehlstunden und zunehmende Verhaltensauffälligkeiten seitens der Schüler/innen erschwerend auf die Lehr- und Lernsituation aus. Die Unterrichtsarbeit, vor allem in den ersten Handelsschulklassen, befand sich in einer Sackgasse und hatte erhebliche Belastungen gleichermaßen

auf Lernenden- und Lehrendenseite zur Folge (vgl. NEUHAUSER/WITTTWER 2002, S. 161).

3.2 Grundzüge des Steyrer COOL-Modells

Die zwei zentralen Bereiche, die das Konzept COOL charakterisieren, sind zum einen die Arbeit mit schriftlichen Arbeitsaufträgen in Anlehnung an Parkhursts „assignments“ (vgl. POPP 1995, S. 126 ff.), durch die freie Lernphasen zum selbständigen, eigenverantwortlichen Wissenserwerb der Schüler/innen führen. Zum anderen wird der sozialintegrative Aspekt, in Form von Teamarbeiten und spezifischen Elementen wie einem Klassenrat oder Reflexions- und Supervisionsphasen betont (vgl. NEUHAUSER/WITTTWER 1999, S. 4 ff.).

Das vollständig entwickelte COOL-Konzept umfasst folgende charakterisierende Elemente (vgl. NEUHAUSER/WITTTWER 2002, S. 166 ff. & www2):

- Maximal ein Drittel der Unterrichtsstunden aus sechs bis acht Fächern, das am Beginn des Schuljahres im Stundenplan fixiert und von einem Team aus drei bis vier interessierten Lehrkräften betreut wird, findet in Form von offenen Lernphasen statt. Die restlichen zwei Drittel erfolgen in herkömmlichem gebundenem Unterricht.
- Schriftliche Arbeitsaufträge – inklusive Angaben über Lernziele, Zeitrahmen, Kontroll- und Beurteilungskriterien, Materialien und Wahlmöglichkeiten – stellen das Kernstück der sogenannten COOL-Phasen dar. Schüler/innen können die Aufträge selbständig, ihrem individuellen Rhythmus entsprechend und in variierenden Sozialformen, bearbeiten.
- Kooperation stellt eine zentrale Säule des Modells auf Schüler/innen – und Lehrer/innenseite dar:
 - Teamsitzungen von Kolleginnen/Kollegen eines COOL-Teams, um spezielle Themen und Probleme einer Klasse zu besprechen und gemeinsame Unterrichtsziele zu koordinieren, sind ebenfalls im Stundenplan verankert.
 - Der wöchentlich tagende Klassenrat wird als Instrument der Sozialintegration gesehen. Im Vordergrund dieser Treffen zwischen Schülerinnen/Schülern und wechselnden Lehrerinnen/Lehrern des jeweiligen Teams stehen Konfliktlösung und eine Verbesserung von Gesprächs- und Kommunikationskultur. Ferner werden die Schüler/innen dazu angehalten, schrittweise die Moderation und Protokollführung dieser Sitzungen zu übernehmen.
 - COOLzilien (in Anlehnung an das lateinische consilium) sind mindestens zweimal pro Semester stattfindende Treffen aller Kolleginnen/Kollegen, in die Themen ausgelagert werden können, die alle COOL-Klassen betreffen.
 - Als Erweiterung gibt es noch zusätzlich Lehrer/innen-Schüler/innen-Foren, die Raum zur Diskussion von Problemen und zur Entscheidungsfindung bei gleicher Anzahl an Schüler- und Lehrervertretern/-vertreterinnen bieten, aus denen auch Abmachungen über die gemeinsame Zusammenarbeit (COOL-Verträge) resultieren.
- Die fachliche Beurteilung berücksichtigt sowohl die Leistungen aus dem gebundenen Unterricht, Schularbeiten und Tests als auch Leistungen aus den freien Arbeitsphasen, die bspw. durch mündliche Prüfungen, Referate, Reflexionsbögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung oder Arbeitsprotokolle nachgewiesen werden können. Ein derartiges Expandieren des Notenspektrums soll primär schwächere Schüler/innen unterstützen.

- Aufgrund der engen Zusammenarbeit im COOL-Lehrer/innenteam kann COOL als Angebot zu situationsorientiertem vernetzten Lernen gesehen werden.
- COOL bietet Schülerinnen/Schülern verstärkt die Möglichkeit Verantwortungsgefühl zu entwickeln, indem ihnen etwa die Organisation der Lernmaterialien oder die Klassengestaltung übertragen wird.
- Die eigenständige Klassengestaltung mit Sitzcken als Rückzugsmöglichkeit, Regalen, Blumen etc. durch die Schüler/innen wird in diesem Konzept im Vergleich zu anderen Klassen stärker betont. Das unterstreicht den Einfluss der Lernumwelt auf den Lernprozess und sorgt auch für die Organisation der zur Bearbeitung der Aufträge benötigten Materialien und somit für ihre rasche Auffindbarkeit.
- Das COOL-Konzept zeichnet sich, ähnlich wie andere reformpädagogische Ansätze, durch die verstärkte Partizipationsmöglichkeit für Eltern aus. An mindestens zwei Abenden im Semester werden Eltern in erzieherischer Hinsicht, aber auch in organisatorische Fragen eingebunden.

Was als Schulversuch begann und einen Ausweg aus der Krise der Handelsschulen darstellen sollte, umspannt mittlerweile ein österreichweites Netzwerk an Impulsschulen und Netzwerkpartnern, das nicht auf Handelsschulen beschränkt ist. Durch die Anfänge des Projekts entstand mancherorts der Eindruck, dieses Modell sei vorwiegend für sozial problematische und lernschwache Schüler/innen geeignet. Es handelt sich bei dieser Art des daltonplanorientierten Unterrichts jedoch um ein hohes Maß an individueller Förderung mit großem Spielraum für persönliche Entfaltung, was sich positiv auf schwächere, aber auch auf besonders begabte Schüler/innen auswirkt. Was zusätzlich zum Wunsch, den Forderungen der Wirtschaft nach selbständigen, eigenverantwortlich handelnden, kommunikations- und kooperationsfähigen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern nachzukommen, mit ein Grund für die Einführung dieses Konzepts auch an fünfjährigen Handelsakademien war (vgl. NEUHAUSER/WITTTWER 2002, S. 181 & www2).

Nach dieser groben Skizzierung der wichtigsten Eckpfeiler des Modells COOL wird an der Stelle eine kritische Betrachtung aus Schüler-sowieausLehrersichtfolgen. Welches Potenzial birgt COOL für beide Seiten? Welche Hindernisse gilt es zu überwinden?

3.3 Auswirkungen von COOL auf Lernende

Die Wirkung des Konzepts auf die Leistungen und das Verhalten der Schüler/innen sowie auf die Arbeit der Lehrpersonen wurde erstmals in einer umfangreichen Studie in Zusammenarbeit mit dem Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz nach einer zweijährigen Dauer des Versuchs 1996 evaluiert. Im Jahr 2006 folgte eine landesweite Online-Evaluation von COOL-Lehrerinnen/-Lehrern an verschiedenen Schulstandorten (vgl. NEUHAUSER/WITTTWER 1999 & MADERTHANER/ALTRICHTER et al. 2006).

Als Zielbereiche für die Einführung von COOL in Bezug auf die Lernenden galten die Motivation der Schüler/innen, die Entwicklung ihrer fachlichen Qualifikationen und ihrer dynamischen Fähigkeiten sowie die soziale Integration. Resümierend können die Ergebnisse als ermutigend für weitere Aktivitäten in Richtung offenes Lernen gesehen werden. Die Motivation der Schüler/innen – gemessen an der Zahl der Fehlstunden und an der Repe- tentenrate – konnte gesteigert werden. Trotz anfänglicher Zweifel

in Bezug auf Stoffbewältigung, -umfang und Lernerfolg kann dem Schulversuch eine Verbesserung der fachlichen Qualifikation, ermittelt an der Zahl der „Nicht genügend“ und der Jahresdurchschnittsnoten, attestiert werden. Aus Sicht der Lehrenden können den in COOL involvierten Schülerinnen/Schülern deutliche Verbesserungen in den Bereichen Selbständigkeit, Kooperationsbereitschaft und Verantwortlichkeit bescheinigt werden. Als zentrales Hilfsmittel für die soziale Integration hat sich der Klassenrat etabliert. Er erfreut sich großer Akzeptanz aller Beteiligten und wird als Unterstützung zur Konfliktlösung und zur Förderung der Klassengemeinschaft angesehen. Die Tatsache, dass sich nach Änderungsvorschlägen befragte Schüler/innen für eine verstärkte Partizipation der Lehrperson im Klassenrat aussprechen, zeigt die Gefahr, Schüler/innen mit diesen neuen und ungewohnten Formen des Unterrichts zu überfordern (vgl. NEUHAUSER/WITTWER 2002, S. 173 ff.).

3.4 Auswirkungen von COOL auf Lehrende

Letzten Endes sind es die Lehrpersonen, die über die Einführung offenen Lernens entscheiden und die in Folge auch die Verantwortung für eine konsequente praktische Umsetzung tragen. Das unterstreicht die zentrale Bedeutung der Lehrer/innen für das „Überleben“ offenen Lernens in der täglichen Schulpraxis. Aus diesem Grund erscheint es besonders interessant, auch die Auswirkungen von COOL auf Lehrende zu hinterfragen.

Die Anforderung an eine Lehrperson, die eine Stunde hält, wobei bereits die Terminologie impliziert, dass er/sie die Zügel fest im Griff hält, sind andere, als bei einem auf selbständiges Handeln der Schüler/innen ausgerichteten Unterricht. Obwohl sich die Asymmetrie der Kommunikationsmuster von Lehrenden und Lernenden aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen nie vollständig auflösen lässt, wird im offenen Unterricht zumindest eine partielle Aufweichung des starken Gefälles angestrebt. Vom Alleinplaner und Alleinunterhalter, von der Kontrolleurin und direktiven Leiterin hin zu einer Beraterin oder Anregerin, zu einem Vermittler oder Supervisor vollzieht sich ein Rollenwandel der Lehrperson (vgl. GUDJONS 1986, S. 102). Angesichts dieser Modifikation, und der mitunter diffusen Ängste, bspw. vor erheblichem Mehraufwand oder vor der ungewohnten Herausforderung, scheint es wenig überraschend, dass auch unter Lehrerinnen/Lehrern das Problem der Akzeptanz handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements bekannt ist und die Gefahr der Überforderung besteht (vgl. TRAMM/REBMAN 1999, S. 245 f.), was die veränderten Anforderungen an die Lehrer/innenausbildung herausstreicht.

Die tiefe Verwurzelung des fragend-entwickelnden Unterrichts in der Biografie vieler Lehrenden führt in der täglichen Praxis zu einer gewissen Ohnmacht alternativer Methoden gegenüber diesem eingepägten Unterrichtsmuster (vgl. GRELL/GRELL 2007). Dabei zeigen Untersuchungen, dass die Dominanz des Frontalunterrichts durch Veränderungen in der Lehrer/innenausbildung durchbrochen werden könnte. So steigt etwa statistisch gesehen die Wahrscheinlichkeit, dass z.B. ein Planspiel im Unterricht zum Einsatz kommt, wenn diese Methode im eigenen Studium oder einer Weiterbildung zur Anwendung kam (vgl. TRAMM/REBMAN 1999, S. 247). Einsichten dieser Art gilt es auch in der Lehrer/innenbildung zu berücksichtigen. Der Akademielehrgang COOL für COOL-Multiplikatorinnen/-Multiplikatoren trägt diesen Erkenntnissen Rechnung, indem er an individuelle Erfahrungen der Teilnehmer/innen anknüpft und

den Lernort „eigene Schulpraxis“ explizit in die Konzeption des Lehrgangs integriert, wobei aktuelle berufliche Probleme in der Fortbildung berücksichtigt werden (vgl. WITTWER/SALZGEBER et al. 2004, S. 7).

Die Anforderungen ändern sich auch hinsichtlich der Kooperationsfähigkeit der Lehrenden. Um dem vorherrschenden Methodenmonismus entgegenzuwirken, braucht es mitunter auch kreative Ideen. Die Angst, als Lehrer/in ein schöpferisches Genie sein zu müssen, ist unbegründet, denn kreative Leistungen entachsen weniger aus plötzlichen Eingebungen und Geistesblitzen, als aus einem unterstützenden sozialen und kulturellen Umfeld. Für Lehrkräfte lässt sich daraus ableiten, dass sich neue Ideen am besten im Team entwickeln lassen (vgl. GUDJONS 2006, S. 6). Ferner verlangt die für offene Lernformen typische Situationsorientierung anstelle der Fächersystematik nach einer stärkeren Zusammenarbeit im Lehrerkollegium. Die Stunden didaktik auf Planungsebene von einzelnen Stunden wird durch ein komplexes Lern- oder Problemgebiet, dem man sich aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven nähert, abgelöst. Die Vermeidung von Doppelgleisigkeiten in verschiedenen Fächern macht eine engere Kooperation zwischen den Lehrkräften unumgänglich (vgl. TRAMM/REBMAN 1997, S. 23). Anknüpfend an die „Theorie des situierten Lernens“ von LAVE/WENGER (1991) wonach Lernen in und durch Praxisgemeinschaften entsteht, ist auch der Akademielehrgang COOL bemüht, durch eine professional community eine Bezugsgruppe für die Kursteilnehmer/innen anzubieten, indem das Lernen in Regionalgruppen oder in überregionalen Veranstaltungen erfolgt. Das ermöglicht außerdem einen Erfahrungsaustausch und ein best-practice-Lernen und der gefürchtete Mehraufwand für Stundenvorbereitungen kann durch einen regen Transfer von Materialien reduziert werden. Darüber hinaus wird der soziale Aspekt auch durch die von COOL-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren gestaltete kollegiale Lehrer/innenfortbildung in den jeweiligen Schulteams gefördert. Nach dem Motto „Wenn Schüler/innen teamfähig werden sollen, dann müssen es auch die Lehrer/innen sein“ (WITTWER/SALZGEBER et al. 2004, S. 5) haben Teamsitzungen, Einstiegsklausuren zu Beginn des Schuljahres und die sogenannten „COOLzilien“ im Schulalltag von COOL-Lehrerinnen/-Lehrern ihren festen Platz. Nicht zuletzt bietet diese Form der Zusammenarbeit auch einen Rahmen für Stärkungen und wertschätzende Rückmeldungen für die eigenen Aktivitäten.

Ein Zielbereich von COOL, der angesichts der steigenden Anforderungen an Lehrpersonen unter Lehrerinnen/Lehrern an Bedeutung gewinnt, ist der Bereich „Lehrer/innenmotivation“. Trotz des anfänglichen Mehraufwands bei der Umsetzung des Konzepts COOL konstatiert bereits die erste Evaluation des Schulversuchs eine Zielerreichung im Bereich Motivation. Woraus zogen teilnehmende Lehrpersonen ihre neuen Kräfte? Einerseits war es das offenere Verhalten aufseiten der Schüler/innen, das ein angenehmeres Arbeiten in einer entspannten Atmosphäre zur Folge hatte. Die Verlagerung des Hauptarbeitsaufwandes auf die Phasen der Unterrichtsvor- und Nachbereitung ermöglichte es den Lehrerinnen/Lehrern mehr Zeit für individuelle Betreuung aufzuwenden, was auch positive Auswirkungen auf das Klassenklima hatte. Andererseits war das neue Arbeiten im Team, die steigende Kooperationsbereitschaft im Kollegium der Motor, der Einzelne vorantrieb (vgl. NEUHAUSER/WITTWER 2002, S. 179).

Abbildung 1, die die von den Lehrpersonen wahrgenommenen Auswirkungen von COOL sowohl auf die eigene Person als auch

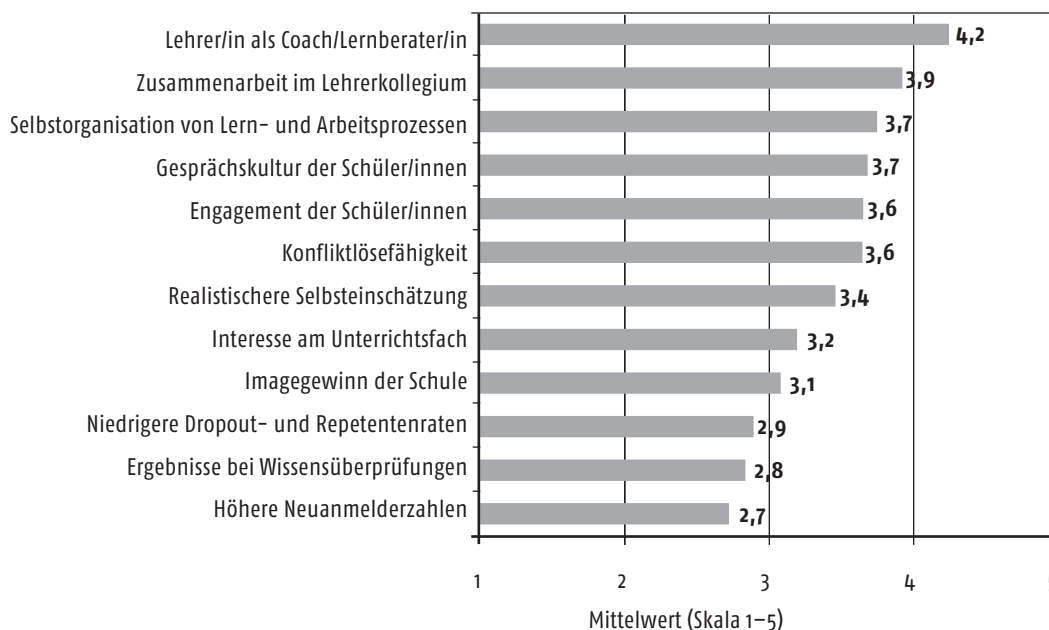


Abb. 1: Wahrgenommene Wirkungen des COOL-Projektes (5-stufige Skala; 1 = „trifft überhaupt nicht zu“; 3 = „teil/teils“; 5 = „trifft voll und ganz zu“) MADERTHANER/ALTRICHTER et al. 2006, S. 5

auf ihre Schüler/innen zum Ausdruck bringt, soll eine abrundende Zusammenfassung der beiden Seiten darstellen:

4 Resümee

Die Chance dieses Konzepts sehe ich in seiner hohen Flexibilität und Integrierbarkeit in den laufenden Schulbetrieb. Die Online-Evaluationsstudie an 39 Schulstandorten in allen neun Bundesländern zeigt, dass COOL unabhängig von der Schulgröße – die Größe des Lehrkörpers der evaluierten Schulen reicht von 10 bis 120 Lehrkräfte – und vom Grad der innerschulischen Verbreitung – die Streuung umfasst eine Bandbreite von 6% bis 60% – umgesetzt wird. In 25 der 39 evaluierten Schulen wird COOL in beiden Schultypen, in HAK und HAS (vgl. NEUHAUSER/WITTWER 1999 & MADERTHANER/ALTRICHTER et al. 2006), praktiziert und kann somit nicht mehr als HAS-Phänomen abgetan werden. Die Verbreitung wird durch das Impulszentrum und den Akademielehrgang gefördert, seine Nachhaltigkeit durch einen Kriterienkatalog und das Qualitätsmarkenzeichen „COOL“ gesichert. Bei einer großflächigeren Umsetzung dieses Konzepts wäre eine begleitende Langzeitstudie wünschenswert, um empirisch gesicherte Aussagen etwa über den Lerneffekt oder die Lernkultur in den teilnehmenden Schulen zu gewinnen.

COOL verbindet elegant Elemente des herkömmlichen (geschlossenen) und des offenen Unterrichts. Die vielfach übliche Praxis der Polarisierung zwischen diesen beiden Formen fortzusetzen, ist auch nicht Ziel dieses Beitrags. Attribute wie konservativ, autoritär oder veraltet, die in der Diskussion häufig den geschlossenen Unterrichtsformen zugeordnet werden, stehen Adjektiven wie demokratisch, menschenfreundlich, reformpädagogisch oder zukunftsorientiert aufseiten des offenen Unterrichts gegenüber. Es geht vielmehr darum, von einer derartigen Dichotomisierung abzurücken und offenes Lernen als sinnvolle Ergänzung zum herkömmlichen Unterricht zu sehen, um auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen bestmöglich auf berufliche und private Situationen vorzubereiten. COOL kann hier als ein Beispiel herangezogen werden, wie eine Integration offenen Unterrichts in den „normalen“ Schulalltag gelingen kann. Es gilt dabei nicht, direkten Unterricht als obsolet abzuqualifizieren, sondern für die vielen Möglichkeiten, die es zusätzlich zu (gutem) Frontalunterricht noch gibt, zu sensibilisieren. ✘

Literatur:

BADER, R./MÜLLER, M.: *Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs*. In: *Die berufsbildende Schule*. 2002, 54/6. S. 176–182

GRELL, J./GRELL, M.: *Unterrichtsrezepte*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007

GUDJONS, H.: *Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1986

GUDJONS, H.: *„Lehrer machen doch immer dasselbe!“ Mit kreativen Methoden zu lebendigem Unterricht*. In: *Pädagogik* 12/06, S. 6–9

HOFMANN, F./MOSER, G.: *Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe*. Linz: Veritas-Verlag, 2002

KLIPPERT, H.: *Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004

LAVE, J./WENGER, E.: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991

LINDEMANN, M.: *Kreative Bausteine für den kaufmännischen Unterricht*. Rinteln: Merkur Verlag, 2000

MADERTHANER, P./ALTRICHTER, H./SCHLOSSER, A.: *Projekt „Evaluation der Weiterentwicklung der Impulschulen und der Multiplikationstätigkeit im Bereich Cooperatives Offenes Lernen in HAK“*. Kurzfassung der Ergebnisse. Online unter: <http://www.hak-steyr.at/typo3/fileadmin/impulszentrum/pdf/onlineEvalu-COOLEnder-Kurz.pdf> [27.05.08]

MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag, 2006

MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. 13. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag, 2006a

MÜLLER, F.: *Selbständigkeit fördern und fordern*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006

NEUHAUSER, G./WITTWER, H. (Hrsg.): *Evaluationsbericht zum Schulversuch „Differenziertes Lernen als Integrationsfaktor“ an der BHAS Steyr*. MS, Steyr, 1999

NEUHAUSER, G./WITTWER, H.: *Das COOL-Projekt. Der Daltonplan in der Sekundarstufe II. Ein Dalton-inspirierter Schulentwicklungsprozess an der BHAK/BAHS-Steyr*. In: EICHELBERGER, H. (Hrsg.): *Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik*. Innsbruck: Studienverlag, 2002

PALLUCH, I./KRISCHKAUSKY, B.: *„Lernen kann man nur selbst!“ Offenes Lernen in der Stiftung Berufliche Bildung*. Hamburg. In: NUISSL, E. et al. (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 44*, Dezember 1999, S. 96–104

POPP, S.: *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1995

REINMANN, G.: *Kooperatives Lernen als informelles Lernen der Net Generation*. In: EULER et al. (Hrsg.): *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*. Beiheft 21. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2007

TRAMM, T./REBMAN, K.: *Veränderungen im Tätigkeitsprofil von Handelslehrern unter dem Signum handlungsorientierter Curricula*. In: TRAMM, T./SEMBILL, D./KLAUSER, F./JOHN, E.G.: *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1999, S. 231–259

TRAMM, T./REBMAN, K.: *Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen. – Die Modellierungsperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftsdidaktik*. In: LÜBKE, G./RIESEBIETER, B. (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis des SIMBA-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Markhausen: Lübbe, 1997, S. 1–39

WAHL, D.: *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2005

WALLRABENSTEIN, W.: *Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1997

WITTWER, H./SALZGEBER, G./NEUHAUSER, G./ALTRICHTER, H.: *Forschendes Lernen in einem Braucht zum kooperativen offenen Lernen*. In: RAHM, S./SCHRATZ, M. (Hrsg.): *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* Innsbruck: Studienverlag 2004

www 1: BUCHMANN, M./SACCHI, S.: *Wandel der Arbeitswelt im Spiegel von Stelleninseraten*. <http://www.uni-wi.zh.ch/antimagazin/archiv/2-98/wandel.html> [21.02.08]

www 2: <http://www.hak-steyr.at/typo3/index.php?id=150> [13.05.08]