



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Cooperatives Offenes Lernen (COOL).  
Eine Untersuchung zu den Auswirkungen eines  
Konzeptes auf Schule und Unterrichtspraxis in  
Geographie (und Wirtschaftskunde).“

verfasst von / submitted by

Christina Fuchs

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 456 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium

UF Geographie und Wirtschaftskunde

UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Ao. Uni.-Prof. i. R. Mag. Dr. Christian Vielhaber



# Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, im Juni 2017

# Danksagung

Diese Diplomarbeit möchte ich all den lieben Menschen widmen, die mich während meiner gesamten Studienzeit immer unterstützt haben.

Danke, Dominik, dass du immer für mich da warst und mir immer neue Kraft gegeben hast.

Danke, Mama, Papa, Herta und Peter, dass ihr mich immer unterstützt habt.

Danke, Babsi, dass du die beste Studienkollegin warst und mit dir die Studienzeit eine unvergessliche Zeit war.

Ein großes Dankeschön geht an meine Freunde, auf die ich mich jederzeit verlassen konnte und die immer eine Inspiration für mich sind.

Bedanken möchte ich mich auch bei allen, die bei meiner Untersuchung mitgeholfen und dadurch diese Diplomarbeit erst ermöglicht haben.

Ein großes Dankeschön geht an meinen Betreuer Christian Vielhaber. Danke, für deine engagierte Unterstützung bei dieser Arbeit und deine motivierenden Worte.

# Inhaltsverzeichnis

I.	Einleitung.....	1
I.1.	Interesse am Thema und Aufbau der Arbeit .....	1
I.2.	Zentrale Fragestellungen und Methoden .....	3
II.	Rahmenbedingungen zur Entwicklung von COOL .....	5
II.1.	Was ist Cooperatives Offenes Lernen?.....	5
II.1.1.	Cooperatives Offenes Lernen – der Beginn eines neuen Unterrichtskonzeptes.....	5
II.1.2.	Was ist Cooperatives Offenes Lernen? – das Steyrer Modell .....	9
II.1.2.1.	Zusammenarbeit von LehrerInnen .....	9
II.1.2.2.	Organisation des Unterrichts (freie Arbeitsphasen vs. gebundener Unterricht) .....	10
II.1.2.3.	Kooperation zwischen SchülerInnen: der Klassenrat .....	11
II.1.2.4.	Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen: das SchülerInnen-LehrerInnen-Forum .....	11
II.1.2.5.	Beurteilung und Lernzielkontrolle .....	12
II.1.2.6.	Fächerverbindendes Arbeiten .....	12
II.1.2.7.	Klassengestaltung .....	13
II.1.2.8.	Elternarbeit/ Elternmitarbeit .....	13
II.1.2.9.	LehrerInnenfortbildung .....	13
II.1.2.10.	Arbeitsaufträge .....	14
II.1.2.11.	Veränderte LehrerInnenrolle.....	14
II.2.	Reformpädagogik – worauf begründet sich COOL?.....	15
II.2.1.	Der Daltonplan.....	15
II.2.1.1.	Von den Anfängen bis zum Höhepunkt des Daltonplans .....	15
II.2.1.2.	Die Prinzipien des Daltonplans.....	17
II.2.1.3.	Die Verbreitung eines Konzepts .....	20

II.2.1.4. Der Niedergang eines Konzepts.....	20
II.2.1.5. Der Daltonplan und COOL im Vergleich.....	21
II.2.2. Die Freinet-Pädagogik .....	22
II.3. Offenes Lernen als generelle Bezugsbasis von COOL.....	26
II.3.1. Direkte Instruktion.....	26
II.3.2. Offenes Lernen.....	28
II.3.2.1. Was ist offener Unterricht? .....	28
II.3.2.2. Formen der Offenheit des offenen Unterrichts .....	29
II.3.2.3. Formen des offenen Unterrichts .....	30
II.3.2.4. Direkte Instruktion vs. offener Unterricht .....	32
II.4. Kooperatives Lernen .....	34
II.4.1. Was ist kooperatives Lernen? .....	34
II.4.2. Kooperatives Lernen als wichtiger Bestandteil für einen „guten Unterricht“ .....	35
II.4.3. Mögliche Kritikpunkte am kooperativen Lernen .....	37
II.4.4. Kooperatives Lernen und COOL .....	37
II.5. Leistungsbeurteilung im Cooperativen Offenen Lernen .....	38
II.5.1. Allgemeines zur Leistungsbeurteilung .....	38
II.5.2. Leistungsbeurteilung im COOL-Unterricht.....	39
II.5.3. Formen der Leistungsbeurteilung im COOL-Unterricht .....	41
II.5.3.1. Selbsteinschätzung und -beurteilung .....	42
II.5.3.2. Das Portfolio – eine direkte Leistungsvorlage .....	42
II.6. Welche neue Rolle ergibt sich für eine im Rahmen von COOL agierende Lehrperson? .....	45
II.6.1. Von der traditionellen LehrerInnenrolle zum neuen Rollenverständnis in der neuen „Lernkultur“ .....	45
II.6.2. Die LehrerInnenrolle im COOL-Unterricht .....	46

II.7. Welche Theorien und Modelle aus GW stehen hinter dem Cooperativen Offenen Lernen? .....	50
II.7.1. Die kritisch-konstruktive Didaktik .....	50
II.7.1.1. Die kritisch-konstruktive Didaktik allgemein.....	50
II.7.2. Die kritisch-konstruktive Didaktik und Cooperatives Offenes Lernen	53
II.7.2. Konstruktivistische Didaktikansätze.....	55
II.7.2.1. Konstruktivismus als didaktischer Ansatz.....	55
II.7.2.2. Konstruktivismus und Cooperatives Offenes Lernen.....	57
II.8. Welche COOL-Netzwerke haben sich aufgebaut?.....	59
III. Empirische Forschungsergebnisse.....	61
III.1. Untersuchungsgegenstand und derzeitiger Forschungsstand .....	61
III.    2. Fragestellungen und Hypothesen.....	64
III.2.1. Forschungsfrage 1.....	64
III.2.2. Forschungsfrage 2.....	65
III.2.3. Forschungsfrage 3.....	65
III.2.4. Forschungsfrage 4.....	66
III.2.5. Forschungsfrage 5.....	67
III.2.6. Forschungsfrage 6.....	67
III.2.7. Forschungsfrage 7.....	68
III.3. Instrumente und Methoden der Erhebung.....	69
III.3.1. Ein langer Weg zur Stichprobe .....	69
III.3.2. Der Fragebogen .....	72
III.3.2.1. Wahl der Methode standardisierter Online-Fragebogen.....	72
III.3.2.2. Der Fragebogen .....	72
III.4. Auswertung der Ergebnisse und Interpretation .....	75
III.4.1. Allgemeine deskriptive Ergebnisse.....	75
III.4.2. Beschreibung der räumlich-zeitlichen Ausbreitung von COOL.....	77

III.4.3. Einstellungen der COOL-GW-LehrerInnen im Spiegel ausgewählter Hypothesen .....	84
III.4.3.1. Hypothese 1 .....	84
III.4.3.2. Hypothese 2 .....	85
III.4.3.3. Hypothese 3 .....	86
III.4.3.4. Hypothese 4 .....	89
III.4.3.5. Hypothese 5 .....	90
III.4.3.6. Hypothese 6 .....	91
III.4.3.7. Hypothese 7 .....	93
III.4.3.8. Hypothese 8 .....	96
III.4.4. Beantwortung der Forschungsfragen .....	98
IV. Zusammenfassung und Ausblick .....	103
V. Literaturverzeichnis .....	106
VI. Abbildungsverzeichnis.....	113
VII. Tabellenverzeichnis.....	114
VIII. Anhang.....	116
VIII.1. Zusammenfassung (Abstract).....	116
VIII.2. Begleitschreiben von Frau Wittwer .....	117
VIII.3. Listen der COOL-Schulen (von Frau Wittwer) .....	118
VIII.4. Fragebogen .....	125

# I. Einleitung

## I.1. Interesse am Thema und Aufbau der Arbeit



Abbildung 1: Die „moderne“ Schule (Quelle: [http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/zagora-ricarda-2002-05-02/HTML/zagora\\_html\\_3800c70f.jpg](http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/zagora-ricarda-2002-05-02/HTML/zagora_html_3800c70f.jpg))

Neue innovative Schulkonzepte bestehen oft aus sehr guten Ideen, Unterricht zu reformieren. Da schulische Innovationen aber oftmals anders in die Praxis umgesetzt werden, wie sie eigentlich ursprünglich gedacht waren, ist in Abbildung 1 sehr gut karikiert. Cooperatives Offenes Lernen als neues Unterrichtskonzept soll die SchülerInnen zu genau den Punkten befähigen, die der Schüler in Abbildung 1 so brav auswendig gelernt hat. Dass das Unterrichtskonzept Cooperatives Offenes Lernen aber diese Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln will und es auch in einem eher wenig flexiblen österreichischen Schulsystem möglich ist, neue Unterrichtsmodelle in der Schule umzusetzen, soll in meiner Diplomarbeit dargestellt werden.

Die Idee, meine Diplomarbeit zum Thema Cooperatives Offenes Lernen zu verfassen, entstand zum ersten Mal in Oberpullendorf, als ich von Herrn Pichler erstmals von diesem Unterrichtskonzept hörte. Dass Cooperatives Offenes Lernen (kurz „COOL“) ein neues Unterrichtskonzept darstellt, das in Österreich erstmals 1996 erprobt wurde, machte diese Thema noch spannender für mich. Ein zentrales Motiv meiner Entscheidung meine Diplomarbeit zu diesem Thema zu verfassen war, dass sich dieses neue Konzept bereits nach wenigen Jahren derart erfolgreich etablieren konnte.

So ist diese Idee des Cooperativen Offenen Lernens schon in den österreichischen Lehrplänen der Handelsschule und der Handelsakademie verankert (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2008: 171ff.). Weiters setzen in Österreich und Deutschland derzeit über 70 Schulen dieses Unterrichtskonzept um, die auch das Zertifikat „COOL-Schule“ offiziell verwenden dürfen (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)). Die kritisch-konstruktive und konstruktivistische Orientierung als Basis des COOL-Unterrichts, findet man auch im fachdidaktischen Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46). Die zentrale Fragestellung, die ich im Rahmen dieser Diplomarbeit beantworten möchte, ist nun, ob COOL tatsächlich ein so erfolgreiches Konzept darstellt, wie es in einigen Publikationen dargestellt wird oder ob der schulpraktische Mehrwert von COOL in der Praxis den Erwartungen nicht entsprechen kann. Ebenso interessiert, wie sich das Konzept räumlich und zeitlich ausgebreitet hat. Dabei soll ein besonderes Augenmerk auf die Verbreitung vom Cooperativen Offenen Lernen im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) (im Weiteren oft GW abgekürzt) gelegt werden. Weiters soll aufgezeigt werden, wie sich solche Innovationen in unserem doch eher unflexiblen österreichischen Schulsystem durchsetzen können und welche Einstellungen GW-LehrerInnen dazu haben.

Die nachfolgende Arbeit besteht – nach der Einleitung – aus drei groben Abschnitten. Zunächst sollen die Rahmenbedingungen zur Entwicklung vom Cooperativen Offenen Lernen vorgestellt werden. In diesem Abschnitt werden die Grundzüge des Cooperativen Offenen Lernen vorgestellt und die reformpädagogischen Konzepte, die dem COOL-Modell zu Grunde liegen, erläutert. Außerdem werden die Inhalte der Unterrichtskonzepte „offenes Lernen“ und „kooperatives Lernen“ zum besseren Verständnis von COOL dargestellt. Weiters soll ein tieferer Einblick in das neue Unterrichtskonzept COOL gewährt werden, indem die Leistungsbeurteilung und die neue Rolle der LehrerInnen in diesem Unterricht erklärt werden. Darüber hinaus sollen im Kapitel II.7. die fachdidaktischen Konzepte und Modelle des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde, die den Prinzipien des Cooperativen Offenen Lernens ähnlich sind, beschrieben werden. Der Abschnitt der Rahmenbedingungen von COOL schließt mit dem Kapitel über die Ausbreitung des Unterrichtmodells, das darstellt, durch welche Netzwerke sich COOL ausgebreitet hat.

Abschnitt III beschäftigt sich mit der empirischen Untersuchung, die mittels Online-Fragebogen durchgeführt wurde. Zu Beginn sollen der Untersuchungsgegenstand und der derzeitige Forschungsstand vorgestellt werden. Anschließend werden die zentralen Fragestellungen und die dazugehörigen Hypothesen dargestellt und die Instrumente und Methoden der Erhebung erläutert. Am Ende von Abschnitt III werden die Ergebnisse ausgewertet und interpretiert. Dabei werden allgemeine Ergebnisse und die räumlich-zeitliche Diffusion von COOL im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) deskriptiv veranschaulicht. Dann werden die Einstellungen von COOL-GW-LehrerInnen mit Hilfe von Hypothesen dargelegt, um zuletzt die Forschungsfragen mit Hilfe dieser Ergebnisse zu beantworten.

Die Diplomarbeit schließt mit Abschnitt IV, der die Ergebnisse der Arbeit zusammenfasst und Antworten auf die Forschungsfragen gibt. Außerdem sollen weitere mögliche Forschungsansätze vorgeschlagen werden und einzelne Punkte kritisch diskutiert werden.

## **I.2. Zentrale Fragestellungen und Methoden**

Im ersten Teil der Arbeit wird das Konzept Cooperatives Offenes Lernen und damit die Rahmenbedingungen zur Entwicklung des Unterrichtskonzepts dargestellt. Mittels Literaturrecherche sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Was ist Cooperatives Offenes Lernen?
- Warum, wie und wo ist COOL entstanden?
- Welche Unterrichtsmodelle und -formen und welche pädagogischen Richtungen liegen dem COOL-Modell zu Grunde?
- Welche Besonderheiten ergeben sich in einem Unterricht, der Methoden des Cooperativen Offenen Lernen anwendet?
- In welchen Modellen, Konzepten und Theorien ist Cooperatives Offenes Lernen in der Geographie und Wirtschaftskunde-Fachdidaktik anzutreffen?
- Wie und wodurch konnte sich dieses Unterrichtskonzept so schnell und erfolgreich verbreiten?

Im zweiten Teil dieser Diplomarbeit sollen die Fragestellungen mittels eines Online-Fragebogens ermittelter Ergebnisse beantwortet werden. Dieser Fragebogen wurde

an 67 COOL-GW-LehrerInnen in Österreich und Deutschland gesendet, und 51 dieser PädagogInnen haben diesen Fragebogen auch beantwortet. Durch diese Untersuchung sollen Antworten auf folgende Fragestellungen gegeben werden:

- Wie hat sich das Unterrichtskonzept COOL räumlich und zeitlich im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) ausgebreitet?
- Welche Beweggründe gab es bzw. gibt es für GW-LehrerInnen dieses Konzept anzuwenden?
- Welche fachdidaktischen Modelle sind für COOL-GW-LehrerInnen besonders wichtig?
- Welche Einstellungen haben COOL-GW-LehrerInnen zu diesem Konzept?

## **II. Rahmenbedingungen zur Entwicklung von COOL**

### **II.1. Was ist Cooperatives Offenes Lernen?**

#### **II.1.1. Cooperatives Offenes Lernen – der Beginn eines neuen Unterrichtskonzeptes**

Das neue Unterrichtskonzept „Cooperatives Offenes Lernen“ entstand eigentlich aus einer Notsituation heraus. Den Ursprung hatte das Unterrichtsmodell in der dreijährigen Handelsschule in Steyr, wo bei den LehrerInnen im Unterrichtsalltag nur noch Frustration und Unzufriedenheit herrschte. Das Unterrichten wurde für die LehrerInnen der Handelsschule, die einst einen guten Ruf hatte, immer schwieriger, weil die SchülerInnen auf Grund fehlender Berufsaussichten nicht mehr motiviert waren und sich ihre Einstellungen, aber auch Haltungen gegenüber der Schule, verschlechterten. Hinzu kam, dass viele SchülerInnen die Handelsschule nur besuchten, weil sie keine Lehrstelle fanden, was auch nicht gerade förderlich für deren Motivation war. Weiters strömten überdurchschnittlich viele SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache in diesen Schultyp, und die Zahl der verhaltensauffälligen SchülerInnen, aber auch jene von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen aus den Integrationsklassen der zuvor besuchten Schulen nahm zu. Als Konsequenz daraus verließen oft die Hälfte der SchülerInnen die Handelsschule ohne Abschluss. Zudem gab es permanente Veränderungen in der Zusammensetzung der Klassen. Auf der einen Seite verließen viele SchülerInnen die Schule, um eine andere Bildungseinrichtung zu besuchen oder in die Arbeitswelt einzusteigen, auf der anderen Seite füllten aber jedes Jahr neue SchülerInnen von anderen Schulen die SchülerInnenzahl in den Klassen wieder auf und auch viele Repetenten trugen zu einer laufenden starken Durchmischung der Klassen bei (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 161).

Diese schwierigen Unterrichtsbedingungen hatten noch weitere Folgen. Der traditionelle Unterricht in Form des Frontalunterrichts war durch die starke Heterogenität in Bezug auf die Leistungsfähigkeit, das Leistungsniveau und die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen nicht mehr durchführbar. In den Klassen herrschten soziale Spannungen, ein hohes Konfliktpotenzial, und es kam zu eskalierenden Konflikten und Mobbing. Dabei wurden diese Probleme durch Verständigungsproblemen von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache noch verstärkt. Durch das fehlende Verantwortungsbewusstsein von Seiten der SchülerInnen gegenüber der Schule, kam es zu steigenden unentschuldigten Fehlstunden, wobei man diese Probleme im Zuge eines Regelunterrichts nur schwer eindämmen konnte. Diese neuen Herausforderungen brauchten neue Lösungswege, und so suchte man in der Handelsschule Steyr nach neuen Möglichkeiten des Lernens (vgl. NEUHAUSER und WITTEW 2006: 172; GREIMEL-FUHRMANN 2007: I).

Die Handelsschule Steyr wurde damit zu einer Brennpunktschule, in der ein traditionell ablaufender Unterricht einen ausreichenden Lernerfolg und eine positive Entwicklung von SchülerInnen nicht mehr garantieren konnte. Die LehrerInnen waren mit den unmotivierten Jugendlichen und den zunehmenden Konflikten überfordert. 1996 war dann die Situation an der Handelsschule Steyr derart aussichtslos, dass für die COOL-InitiatorInnen neue Lösungswege unvermeidbar erschienen (vgl. HELM 2016: 12):

*„Es ist langsam so weit gegangen, dass im Lehrerzimmer jeder Lehrer/ jede Lehrerin, die in der Handelsschule unterrichtet hat, mit einem unglaublichen Frust aus der Klasse gekommen ist [...] Es hat sich ein unglaublicher Frust ausgebreitet über die gesamte Schule und man hat auch relativ schnell gemerkt, so funktioniert das nicht – das kann so nicht weitergehen“ (HELM 2016: 12).*

Wie man aus diesem Zitat deutlich erkennen kann, waren Frustration und bald darauf Resignation von Seiten der LehrerInnen und der SchülerInnen so groß, dass die InitiatorInnen von COOL nun vor der Entscheidung standen, wie es weitergehen sollte. Es stellte sich nun die Frage, ob man so weitermachen sollte wie bisher und dabei den Niedergang der Handelsschule in Kauf nehmen müsse, oder ob man mittels neuer Initiativen eine Wiederbelebung dieser Schulform einleiten könne. Diese LehrerInnen waren sich auch bewusst, dass man bei einer Schulentwicklungsinitiative den starken politisch-strukturellen Rahmen des Schulsystems in Österreich berücksichtigen musste. Ausschlaggebend für eine Veränderung war eine Gruppe von LehrerInnen, die schon seit einigen Jahren gemeinsam und regelmäßig ihren Unterricht kritisch

reflektierte und mit einem externen Supervisor nach neuen Lösungen für die schwierige Unterrichts- und Schulsituation suchte. Die LehrerInnen waren sich darüber im Klaren, dass man den Unterrichtsalltag verbessern, aber auch einen sozial-integrativen Fokus setzen musste (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 1999: 206).

Die Lösung für diese Probleme schienen in den verschiedenen Formen der Reformpädagogik gefunden worden zu sein. Man suchte nach Konzepten, die die SchülerInnen zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung animieren sollten (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 173). Die InitiatorInnen von COOL kannten unterschiedliche reformpädagogische Ansätze schon aus der Literatur, den Kindergärten und Volksschulen ihrer Kinder, doch es stellte sich die Frage, welche Form der Reformpädagogik für SchülerInnen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren am geeignetsten wäre. Bei einem Besuch des Drenthe College in Meppel in Holland, an dem man im Zuge eines EU-Comenius-Projektes zu Gast war, lernten die ErfinderInnen von COOL die Grundzüge des Daltonplan kennen und entschieden, dass dieses Konzept für die Lösung ihrer Schulkrise wohl am geeignetsten wäre (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 1999: 206).

Der Daltonplan wurde auf Grund seiner Offenheit und Aktualität zum Grundgerüst des in Steyr eingeführten Modells des Cooperativen Offenen Lernens. Dieser wurde nach den Vorstellungen der COOL-Initiatoren abgeändert und der Unterricht auf die drei Grundprinzipien der Daltonplan-Pädagogik (diese werden in Kapitel II.2.1. näher beschrieben) ausgerichtet. Der Daltonplan stammt von Helen Parkhurst und will vor allem die Entwicklung dynamischer Fähigkeiten bei den SchülerInnen fördern. Das Modell von Parkhurst zur Schulentwicklung sieht die Schule als ganzheitlich, weil die Zusammenarbeit von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern im Mittelpunkt stehen soll (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 1999: 206 f.). Ein engagiertes LehrerInnenteam unter der Leitung von Helga Wittwer und Georg Neuhauser, unterstützt von universitären Fachleuten, erarbeiteten aus den Elementen des Daltonplans und anderen reformpädagogischen Ansätzen das neue Schulmodell COOL, womit die Idee des Steyr Modells des Cooperativen Offenen Lernens geboren war (vgl. HÖBLING et al.: 7).

Im Mai 1996 startete das Projekt mit einem ersten Konzept und 12 LehrerInnen, die von dem neuen Konzept überzeugt waren und sich auf den Schulversuch COOL einließen und sich dazu bereit erklärten, ein Versuchsjahr ab Herbst 1996 zu wagen.

In diesem Schuljahr wurde der COOL-Unterricht genauestens reflektiert und versucht das neue Unterrichtskonzept zu verbessern und weiter zu entwickeln. Dieses Probejahr lief so gut, dass es an der Handelsschule Steyr im darauffolgenden Schuljahr schon zwei Klassen gab, in denen Cooperatives Offenes Lernen ein fester Bestandteil des Unterrichts wurde. COOL war somit der erste Schulversuch an einer berufsbildenden höheren Schule auf der Grundlage der Reformpädagogik, der vom Unterrichtsministerium genehmigt wurde (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 1999: 207).

Der Anfang eines neuen Unterrichtskonzepts ist aber nicht immer einfach. Da in der Handelsschule Steyr 1996 fast 100 LehrerInnen unterrichteten und somit nur eine kleine Minderheit unmittelbar in die Entwicklung des COOL-Konzeptes eingebunden war, reagierte das Kollegium ganz unterschiedlich auf die neuen Entwicklungen an ihrer Schule. Auf der einen Seite wurde die neue Idee von den KollegInnen geschätzt, weil sich diese auch nach einer Besserung der Unterrichtssituation sehnten, doch auf der anderen Seite wurden die Bemühungen der InitiatorInnen nicht von allen ernst genommen, weil einige der KollegInnen nicht an eine Verbesserung des Unterrichtsalltags durch dieses Konzept glaubten. Die Handelsschule hatte mittlerweile einen so schlechten Ruf bekommen, dass man das neue Konzept zur Schulentwicklung weitgehend tolerierte, da viele meinten, die Situation könne nicht mehr schlechter werden. Laut den InitiatorInnen Georg Neuhauser und Helga Wittwer wurde das COOL-Konzept aber schon bald so gut aufgenommen, dass es zu einer Aufbruchsstimmung in der Schule kam und sich auch andere KollegInnen für die Mitarbeit im COOL-Team interessierten (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 164).

Obwohl es am Anfang schwierig war, das neue Konzept zu etablieren, weil es in der Handelsschule Steyr starre Rahmenbedingungen und Strukturen gab und es in Schulen allgemein nicht einfach ist Veränderungen durchzusetzen, konnte sich das Konzept vor allem durch die Zusammenarbeit der COOL-LehrerInnen durchsetzen (vgl. HÖBLING et al: 9). Da sich das Steyrer Modell des Cooperativen Offenen Lernens in der Handelsschule Steyr profilierte, wurden auch andere Schulen auf dieses Modell aufmerksam. So wurden auch Lehrpersonen aus Steyr als „MultiplikatorInnen“ eingesetzt, die über das Konzept informieren und so zur

Weiterentwicklung von COOL beitragen sollten (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 175).

Wie schon erwähnt, war Kooperation ein Schlüsselfaktor für den Erfolg von COOL. Hier ist nicht nur die Zusammenarbeit innerhalb des COOL-Kollegiums, sondern auch das Miteinander aller LehrerInnen der Handelsschule Steyr gemeint. Die InitiatorInnen von COOL vermieden es, sich von den anderen LehrerInnen abzuschotten, und bemühten sich, alle Lehrpersonen und die Schulleitung laufend über die Entwicklungen zu informieren. Eine funktionierende Zusammenarbeit war für Helga Wittwer und Georg Neuhauser darum so wichtig, weil man eine gute Kooperation nur dann von SchülerInnen erwarten konnte, wenn auch die Lehrpersonen erfolgreich zusammenarbeiten. Laut den InitiatorInnen konnten sie von Beginn an auf die Unterstützung von Seiten der Schulleitung zählen. Die Schulaufsicht – in diesem Fall ein Landesschulinspektor – musste aber noch davon überzeugt werden, dass die SchülerInnen auch mit offeneren Lernformen Fachwissen erwerben können. So konnte also mit dem Schuljahr 1997/98 offiziell der Schulversuch „Differenziertes Lernen als Integrationsfaktor an der BHAS Steyr“ gestartet werden (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 164 f.).

## II.1.2. Was ist Cooperatives Offenes Lernen? – das Steyrer Modell

Das Steyrer Modell des Cooperativen Offenen Lernens setzt sich aus verschiedenen Punkten zusammen. Die wichtigsten Charakteristika, ohne die das Konzept COOL nicht erfolgreich etabliert hätte werden können, sollen hier dargestellt werden.

### *II.1.2.1. Zusammenarbeit von LehrerInnen*

Ein Kernpunkt von COOL ist die enge Kooperation von LehrerInnen. Die Lehrpersonen, die freiwillig in den COOL-Klassen unterrichten, werden als COOL-Team bezeichnet, beziehungsweise bilden alle COOL-LehrerInnen einer Klasse ein KlassenlehrerInnenteam. Letztere treffen sich alle drei Wochen, um in einer einstündigen Sitzung den geplanten Unterricht und die Termine der Klassen abzustimmen. Hier sollen auch weitere Projekte vorbereitet, der COOL-Unterricht

reflektiert, Probleme und Konflikte diskutiert und über das Klima in der Klasse und die Klassengemeinschaft gesprochen werden. Die KlassenlehrerInnenteams spielen eine wichtige Rolle bei der Bewertung des Sozialverhaltens und der Arbeitsphasen der SchülerInnen, weil diese zweimal pro Jahr gemeinsam die sozialen und dynamischen Fähigkeiten mittels Bewertungsbögen beurteilen. Eine weitere Kooperation aller COOL-LehrerInnen ist im „COOLziliium“ vorgesehen, das zur Weiterentwicklung des COOL-Konzeptes beitragen soll und zu dem sich das ganze COOL-Kollegium dreimal im Semester abends außerhalb der Schule zusammenfindet (vgl. EICHELBERGER 2002: 166f.).

#### *II.1.2.2. Organisation des Unterrichts (freie Arbeitsphasen vs. gebundener Unterricht)*

Eines der wichtigsten Charakteristika des COOL-Unterrichts ist eine veränderte Organisation des Unterrichts in freie Arbeitsphasen der Lernenden, die etwa ein Drittel der Gesamtstunden ausmachen und dem traditionell gebundenen Unterricht, der etwa zwei Drittel der Unterrichtsstunden beansprucht. Die SchülerInnen bearbeiten in den freien Arbeitsphasen Arbeitsaufträge, – sogenannte Assignments – die sie zuvor von den COOL-LehrerInnen bekommen haben und haben dafür je nach Aufwand zwei bis vier Wochen Zeit zur Bearbeitung. Zu Beginn des Schuljahres können sich die LehrerInnen selbst entscheiden, ob sie Teil des COOL-Teams werden wollen und in welchen Klassen sie diese freien Arbeitsphasen – sogenannte COOL-Stunden – einführen wollen. Weiters kann jede Lehrperson selbst entscheiden wie viele COOL-Stunden pro Klasse festgesetzt werden sollen (vgl. NEUHAUSER und WITTEW 1999: 207).

Daraus ergibt sich, dass die SchülerInnen etwa ein Drittel aller für sie verpflichtenden Unterrichtsstunden in sieben bis neun Fächern selbstständig für ihre Arbeitsaufträge nutzen können. In diesen Unterrichtsstunden, die dem Prinzip des offenen Lernens entsprechen, können die SchülerInnen selbst entscheiden welche Arbeitsaufträge sie in welchem Tempo erledigen. Dadurch sollen die SchülerInnen lernen, sich ihre Zeit selbst einzuteilen, damit sie alle Aufträge fristgerecht abgeben können. Durch dieses selbstständige Arbeiten sollen die Lernenden auf das Berufsleben vorbereitet werden. Die COOL-Stunden beruhen nicht nur auf dem Prinzip des offenen Lernens, sondern auch auf dem entdeckenden Lernen, in dem die SchülerInnen selbst über die

Sozialform entscheiden können und mit von der Lehrperson vorbereitete Materialien arbeiten können. Im Steyrer Modell hat es sich bewährt, den COOL-Unterricht an vier Schultagen durchzuführen, wobei hier zwei bis drei freie Arbeitsstunden hintereinander liegen sollen. Wenn möglich, wird auch darauf Rücksicht genommen, dass alle COOL-Klassen zur selben Zeit an ihren Arbeitsaufträgen arbeiten, damit die SchülerInnen auch klassenübergreifend zusammenarbeiten können und mehrere LehrerInnen bei Problemen als Auskunftspersonen zur Verfügung stehen (vgl. NEUHAUSER und WITTEW 2002: 167f.).

#### *II.1.2.3. Kooperation zwischen SchülerInnen: der Klassenrat*

Wesentlich für das Funktionieren des COOL-Konzepts ist auch eine gute Klassengemeinschaft. Als eine sozial-integrative Maßnahme wurde der Klassenrat eingeführt, in dem einmal wöchentlich Probleme in der Klasse besprochen werden und die SchülerInnen auch persönliche Anliegen diskutieren können. Im Klassenrat tagen also eine COOL- Lehrperson (oft der Klassenvorstand) und die gesamten SchülerInnen der Klasse, wobei hier eine offene und faire Gesprächskultur großgeschrieben wird. Die Moderation übernehmen in einer schon COOL-routinierten Klasse die SchülerInnen, die die Sitzung auch protokollieren (vgl. EICHELBERGER 2002: 171).

#### *II.1.2.4. Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen: das SchülerInnen-LehrerInnen-Forum*

Um eine demokratische Gesprächskultur noch besser zu verinnerlichen, wurde das SchülerInnen-LehrerInnen-Forum eingeführt, das drei- bis viermal pro Semester stattfindet. Es setzt sich aus jeweils 2 SchülerInnen und LehrerInnen pro Klasse zusammen, die jedes Schuljahr neu gewählt werden. Dieses Forum ist der Ort, an dem die Anliegen der SchülerInnen und LehrerInnen diskutiert und dann durch eine einfache Mehrheit beschlossen werden. Hier werden am Anfang jedes neuen Schuljahrs neue Rahmenbedingungen und Spielregeln für den COOL-Unterricht beschlossen, die dann in einem Vertrag festgehalten werden (vgl. NEUHAUSER und WITTEW 1999: 208). Somit haben auch die SchülerInnen die Möglichkeit, das

Zusammenleben in der COOL-Gemeinschaft mitzubestimmen (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 174; NEUHAUSER und WITTEW 2002: 172).

#### *II.1.2.5. Beurteilung und Lernzielkontrolle*

Die Beurteilung der Kinder und Jugendlichen setzt sich sowohl aus Leistungen, die dem traditionellen gebundenen Unterricht (Tests, Schularbeiten, Mitarbeit, etc.) zugerechnet werden können, als auch aus den Leistungen des COOL-Unterrichts zusammen. Im COOL-Unterricht bieten sich auch viele weitere Möglichkeiten der Beurteilung wie Reflexionsbögen und Arbeitsprotokolle an. Zudem ist es auch wichtig, die dynamischen Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung in die Beurteilung miteinzubeziehen. Diese Fähigkeiten werden, wie schon oben erwähnt, durch Bewertungsbögen erhoben, wobei sich hier die SchülerInnen selbst beurteilen müssen und auch von den Lehrpersonen beurteilt werden. Diese neue Form der Beurteilung findet man auch in den Semester- und Jahreszeugnissen der SchülerInnen. Somit sollen die SchülerInnen lernen sich selbst einzuschätzen, ihr Handeln zu reflektieren und so soll ein höheres Verantwortungsbewusstsein erzielt werden (vgl. FORTMÜLLER et al. 2012: 16; NEUHAUSER und WITTEW 2002: 170). Auf eine alternative Leistungsbeurteilung in den COOL-Stunden soll in Kapitel II.5. noch näher eingegangen werden.

#### *II.1.2.6. Fächerverbindendes Arbeiten*

Durch die Zusammenarbeit der LehrerInnen eignet sich das Konzept Cooperatives Offenes Lernen hervorragend für einen fächerverbindenden Unterricht. Durch eine Kooperation der Lehrkräfte können verschiedene Themengebiete von mehreren Seiten beleuchtet werden, und dabei soll es auch zu Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen kommen (vgl. NEUHAUSER und WITTEW 1999: 209).

### *II.1.2.7. Klassengestaltung*

Eine angenehme Lernumgebung ist für einen erfolgreichen COOL-Unterricht ebenfalls von großer Bedeutung. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, ihre Klassenräume selbst zu gestalten und somit auch ein Verantwortungsbewusstsein für die Räumlichkeiten der Schule zu entwickeln. Sie können die Position ihrer Tische bestimmen, Sitzcken gestalten oder auch durch Dekorationen eine lernförderliche Umgebung kreieren (vgl. FORTMÜLLER et al. 2012: 17). Die SchülerInnen können den Gang oder Computerräume zum Arbeiten nutzen, und sich somit auch eine Lernumgebung schaffen, die außerhalb des Klassenzimmers liegt. Damit die SchülerInnen auch wirklich ihre Verantwortung gegenüber der Schule nachkommen, gibt es sogenannte „Verantwortungslisten“, in der jede/r mindestens einen Verantwortungsbereich vom Klassenrat zugeteilt bekommt (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 1999: 209).

### *II.1.2.8. Elternarbeit/ Elternmitarbeit*

Die Eltern sollen in die Unterrichtsarbeit und die schulische Erziehung miteinbezogen werden. Sie werden zu den regelmäßig stattfindenden Elternabenden eingeladen, um dort Wünsche, Anregungen und Meinung zu äußern und somit COOL mitzugestalten (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 174). Zwei Abende pro Semester ist der Mitarbeit der Eltern gewidmet, durch die meist ein/e außerschulische/r Moderator/in führt. Diese Veranstaltungen geben den Eltern die Möglichkeit, sowohl inhaltlich mitbestimmen zu können als auch bezüglich der Einrichtungen in den Klassen an entsprechenden Entscheidungen teilzuhaben (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 173).

### *II.1.2.9. LehrerInnenfortbildung*

Wichtig für eine Weiterentwicklung von COOL ist auch eine kontinuierliche Fortbildung der Lehrenden. Es geht hier vor allem um den Austausch zwischen COOL-LehrerInnen verschiedener Schulen, aber auch zwischen LehrerInnen ähnlicher reformpädagogischer Modelle. Es ergaben sich auch Fortbildungen durch ein EU-Comenius-Projekt für Schulentwicklung mit Partnerschule anderer europäischer

Länder wie Dänemark, Holland, Deutschland oder Tschechien. Eine Supervisionsgruppe in der Handelsschule Steyr stellt seit dem Beginn von COOL ein wesentliches Weiterentwicklungselement dar. Seit 1999 arbeitet man an der Ausbreitung des Konzepts, und es wurde schon seit Beginn versucht, ein Netzwerk aufzubauen, damit pädagogisch offene LehrerInnen das neue Unterrichtsmodell kennenlernen können (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 1999: 209f.).

#### *II.1.2.10. Arbeitsaufträge*

Wie schon angesprochen, arbeiten die Lernenden in den freien COOL-Stunden an schriftlichen Arbeitsaufträgen (Assignments), die von den LehrerInnen möglichst genau formuliert werden sollen. Bei diesen Arbeitsaufgaben sind die Lernziele, der zeitliche Umfang, die zu verwendenden Materialien und die Beurteilungskriterien angeführt. Diese Assignments müssen auch von den SchülerInnen unterschrieben werden, weil so ein genaues Lesen und Arbeiten gewährleistet wird. Die zu bearbeitenden Themen und die Abgabezeiten werden im Klassenbuch eingetragen, wobei sich die Länge der Bearbeitungszeit jährlich steigert (von ein bis zwei Wochen im ersten Schuljahr auf bis zu vier bis fünf Wochen im letzten Jahr) (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 169).

#### *II.1.2.11. Veränderte LehrerInnenrolle*

Die traditionelle Rolle der Lehrpersonen als ErzählerInnen im Frontalunterricht wird komplett aufgebrochen. Die LehrerInnen sind im COOL-Unterricht ModeratorInnen und BeobachterInnen. Sie begleiten die SchülerInnen bei ihrem Lernprozess und stehen für Fragen und Anregungen zur Verfügung. Durch diese neue LehrerInnenrolle ergeben sich ganz neue Chancen. So kann sich die Lehrperson intensiver mit den einzelnen SchülerInnen beschäftigen und so bei Problemen gezielt helfen (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 174). Da es in dieser Arbeit auch um die Einstellungen von LehrerInnen zum Cooperativen Offenen Lernen geht, soll auf die neue Rolle der Lehrperson in Kapitel II.6. noch näher eingegangen werden.

## II.2. Reformpädagogik – worauf begründet sich COOL?

Das Cooperative Offene Lernen ist ein pädagogisches Konzept, das sowohl Schule allgemein als auch den Unterricht selbst weiterentwickeln möchte. Dieses Schul- und Unterrichtsentwicklungskonzept beruht auf verschiedenen Ansätzen der Reformpädagogik und soll nicht starr übernommen, sondern an jeder Schule individuell umgesetzt und weiterentwickelt werden (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)). Im folgenden Kapitel werden nun die reformpädagogischen Konzepte, die COOL maßgeblich beeinflussen, vorgestellt.

### II.2.1. Der Daltonplan

#### *II.2.1.1. Von den Anfängen bis zum Höhepunkt des Daltonplans*

Das Konzept des Daltonplans, auf dem das Cooperative Offene Lernen hauptsächlich beruht, wurde von Helen Parkhurst entwickelt. Der Name bezieht sich auf die Stadt Dalton in Massachusetts, von wo aus dieses Konzept in den 1920er und 30er Jahren einen internationalen Erfolg antrat. 1920 wurden englische ReformpädagogInnen auf diese Initiative aufmerksam, und das Konzept reformierte die Sekundarstufen von Schulen in vielen Ländern. Am erfolgreichsten etablierte sich der Daltonplan in den Niederlanden, wo er seit den 1920er Jahren in den Schulen eingesetzt wird und somit mittlerweile das niederländische Schulsystem schon seit fast 100 Jahren prägt (vgl. POPP 1999: 13).

In Parkhursts eigener Schulzeit war der Schulalltag geprägt von Frontalunterricht mit einer strengen Disziplinierung der SchülerInnen, die vor allem daraus ausgerichtet war, die SchülerInnen anzuhalten, still zu sitzen, wobei der Unterricht primär auf Leistungskontrolle ausgerichtet war (vgl. EICHELBERGER 2002: 15). Der Daltonplan entstand – wie auch COOL in Steyr – aus einer Notsituation heraus. Helen Parkhurst wurde 1904/05 Lehrerin an einer Schule in Waterville in Wisconsin, in der sie in einer einklassigen Volksschule SchülerInnen aus unterschiedlichen Jahrgängen unterrichten musste. Parkhurst entwickelte aufgrund der schwierigen Unterrichtsbedingungen den „Laboratory-Plan“, der als Schulexperiment 1905 startete

und als Grundgerüst für den späteren Daltonplan diente. Der „Laboratory-Plan“ oder auch „Laboratory method“ genannt, wurde stark von den reformpädagogischen Vorstellungen von Maria Montessori geprägt und beinhaltete eine starke Veränderung der Raumstrukturen in den Klassenzimmern. In die sogenannten „subject corners“ – oder auch „Fachwinkel“ genannt – wurden bewegliche Tische gestellt, und die SchülerInnen sollten hier selbstständig mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Materialien arbeiten. Sie strebte also eine Individualisierung des Unterrichts an, indem die SchülerInnen mit schriftlichen Arbeitsaufträgen (Assignments) eigenständig arbeiteten. Die jüngeren Kinder sollten Wochenpläne und die älteren SchülerInnen Monatspläne bearbeiten, wobei diese aber die Jüngeren bei Problemen unterstützen sollten. Es gab in dieser Schule zwar noch einen Stundenplan, doch die Kinder konnten sich frei im Klassenzimmer bewegen und auch die Sozialform für die Assignments selbst bestimmen. Durch die selbstständige Arbeitsweise und die Selbstdisziplinierung der SchülerInnen, hatte Parkhurst Zeit die Arbeitsaufträge vorzubereiten, den SchülerInnen individuell zu helfen und einzelne Lerngruppen zu unterrichten (vgl. EICHELBERGER 2002: 9, 15f.).

Helen Parkhurst bezog die Kinder aber direkt in die Unterrichtsgestaltung mit ein. Sie fragte die SchülerInnen welche Unterrichtsziele sie in der nächsten Woche erreichen wollen, notierte sich die Antworten und ging in ihnen Arrangements darauf ein. Die SchülerInnen schlossen mit der Lehrerin also eine Art Vertrag, indem festgehalten wurde, dass sie bis zum verabredeten Zeitpunkt ihre Arbeit fertig stellen würden. In diesem Kontrakt wurde aber auch festgeschrieben, dass die Lehrerin (oder andere SchülerInnen) ihnen bei Fragen hilft. Im heutigen Daltonplan nennt man diese Verträge Pensen, die den Assignments im COOL-Unterricht entsprechen. Heute bestimmen aber nicht mehr die SchülerInnen die Lernziele, sondern die Lehrpersonen legen die Lerninhalte fest und nehmen dabei Rücksicht auf die Fähigkeiten der SchülerInnen (vgl. JANSSEN 1997: 68f.).

1913 wollte sie ihren Plan weiter konkretisieren und das ganze Schulleben vollständig erneuern. Sie schrieb, dass die SchülerInnen noch mehr Freiheit bekommen sollten und sich die Lernumgebung noch besser an die verschiedenen Fächer anpassen sollte. Sie setzte sehr stark auf Individualisierung, damit die starken als auch die schwachen SchülerInnen bestmöglich gefördert werden. 1915 konnte dann der Stundenplan an ihrer Schule völlig abgeschafft werden und sich der freie

Daltonunterricht durchsetzen. Die SchülerInnen konnten sich selbst frei zu den Fachlehrerräumen zuteilen und auch eine Interaktion zwischen den Klassen war möglich (vgl. PARKHURST 1922: 7ff.).

1914 reiste Helen Parkhurst nach Rom, um von Maria Montessori mehr über die Pädagogik der Selbstständigkeit zu erfahren. Daraufhin arbeiteten die beiden Reformpädagoginnen drei Jahre zusammen. Durch das Studium der Montessori-Pädagogik wurden die Einführung von Assignments und die Facharbeitsräume maßgeblich beeinflusst. Die traditionellen Rollen von Lehrende und Lernende werden aufgebrochen, da die SchülerInnen nicht mehr passive ZuhörerInnen sind, sondern den Lehrstoff eigenständig erarbeiten. Weiters soll die Lehrperson die Kinder zum Lernen anregen und bei Fragen zur Verfügung stehen (vgl. EICHELBERGER 2002: 10, 17).

### *II.2.1.2. Die Prinzipien des Daltonplans*

#### II.2.1.2.1. Freiheit/ freedom

*"By 'freedom', I mean freedom to work without interruptions in order to pursue an interest and in order to develop concentration. As applied to an individual, it is understood to mean that he is to be freed from those habits or conditions which enslave his life or impede his complete development" (PARKHURST 1925: 84 zitiert in: POPP 1999: 73).*

Damit meint Helen Parkhurst, dass die SchülerInnen bei ihren Aufgaben Wahlfreiheit besitzen, denn die Kinder und Jugendlichen können selbst entscheiden, wann sie welche Aufgaben erledigen wollen. Weiters können sie bestimmen, wie lange sie eine Aufgabe bearbeiten, ob sie die Assignments alleine oder mit anderen SchülerInnen bearbeiten wollen, wo sie die Arbeitsaufträge machen und welchen Schwerpunkt sie dabei setzen wollen (vgl. POPP 1999: 74). Weiters haben die LehrerInnen auch gewisse Freiheiten im Daltonunterricht, weil sie wählen können wie viele Freiarbeitsstunden sie einsetzen wollen, wie sie die Arbeitsaufträge kontrollieren und in welcher Form sie diese beurteilen, ob sie die SchülerInnen in altershomogene einteilen, oder ob Gruppen mit verschieden altrigen SchülerInnen zusammengestellt werden und wie die Pensen bzw. Assignments aufgebaut sind. Diese Freiheiten bringen auch Verantwortung mit sich, denn im Daltonunterricht wird versucht, „den schulischen Schwerpunkt vom Lehren zum Lernen zu verlegen“ (EICHELBERGER

2002: 20). Die SchülerInnen sollen sich bewusst werden, dass sie selbst für das Lernen verantwortlich sind und dabei die Verantwortung für das eigene Handeln in der Schule übernehmen müssen. Die Lehrperson übernimmt die Verantwortung, dass sie den SchülerInnen nur das zutraut, was sie auch können und mit den Assignments nicht über- oder unterfordert sind (vgl. EICHELBERGER 2002: 19ff.).

#### II.2.1.2.2. Kooperation/ cooperation

*"Instead of the usual grade rooms and grade teachers, we have subject laboratories and specialists; instead of confining the pupils of a single grade to one room, the pupils of four or five grade have access to as many laboratories and are permitted to go from subject laboratory to subject laboratory, mingling and living, within the school, while engaged in school pursuits, just as the community outside the school lives and works." (PARKHURST 1925: 84f. zitiert in: POPP 1999: 74).*

Parkhurst meint mit dem Prinzip "cooperation" also nicht nur die Freiheit von SchülerInnen zu entscheiden, ob sie Aufgaben in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten wollen, sondern auch vor allem das Aufheben kommunikationshemmender Strukturen in der Schule (vgl. POPP 1999: 74). Wichtig ist dabei die Konkurrenzsituation, die im Frontalunterricht zwischen den SchülerInnen entsteht, durch ein Miteinander abzubauen. So sollen sich die Lernenden gegenseitig helfen und auch mit klassenexternen SchülerInnen zusammenarbeiten, damit partnerschaftlich-kollegiales Sozialverhalten gelernt wird. Durch diese gemeinschaftliche Kooperation zwischen den Lernenden üben sie einander zuzuhören und respektvoll miteinander umzugehen. Eine weitere für das spätere Berufsleben wichtige Fähigkeit, die Teamfähigkeit, wird durch ein gemeinsames Finden von Lösungen ebenfalls trainiert (vgl. SCHELL 2002: 204f.). Die SchülerInnen erkennen so, dass sie nicht nur durch individuelle Leistungen erfolgreich sein können, sondern auch durch Zusammenarbeit zu positiven Ergebnissen kommen können (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)). Mit dem Diskutieren in der Gruppe erlernen die Kinder eine demokratische Gesprächskultur und dabei ihre eigene Meinung bei einer Diskussion zu formulieren und zu vertreten (vgl. EICHELBERGER 2002: 22).

### II.2.1.2.3. Selbsttätigkeit/ Budgeting Time

*"Unlike the worker under scientific management, however he [der Schüler/ die Schülerin] is not told to do this particular job and no other, but he is allowed to choose which job he may tackle as he wants [...]." (PARKHURST 1925: 93 zitiert in: POPP 1999: 75).*

Das Prinzip der „Budgeting Time“ wurde erst ein paar Jahre später hinzugefügt und soll verdeutlichen, dass die SchülerInnen eine Balance zwischen dem Prinzip der Freiheit und der zur Verfügung stehenden begrenzten Zeit finden müssen. Die Lernenden sollen zwar zur Selbstständigkeit herangeführt werden, doch soll die Arbeitsplanung und -durchführung auch kontrolliert werden. Bei den Pensen können sich die SchülerInnen ihre Zeit selbst einteilen, wodurch es ihnen erlaubt ist, sich auf für sie schwierigere Fächer zu konzentrieren und in für sie einfacheren Fächer weniger Zeit zu investieren. Die Kinder können – im Gegensatz zu einem starren Stundenplan-Unterricht – ihre Lerngeschwindigkeit selbst bestimmen (vgl. SCHELL 2002: 206). Durch dieses Prinzip sollen die SchülerInnen lernen, ihre Arbeit selbst einzuteilen und zu organisieren. Die Aussage Helen Parkhursts, dass die Lerneffektivität erhöht werden sollte (diesen Wortlaut benutzen auch zeitgenössische SchuladministratorInnen), brachte ihr bei anderen ReformpädagogInnen wie Célestin Freinet heftige Kritik ein. Es geht hier nicht um eine Effizienzsteigerung von vorgeschriebenen Arbeitsweisen, wie man sie im Taylorismus vorfand, sondern um individuelle Arbeitsschritte (vgl. POPP 1999: 74f.). Harald Eichelberger weist sogar darauf hin, dass dieses dritte Prinzip nicht von Parkhurst selbst, sondern von niederländischen Dalton-LehrerInnen hinzugefügt wurde (EICHELBERGER 2002: 22).

Diese drei Prinzipien des Dalton-Unterrichts sind auch feste Bestandteile des Steyr-Modells und sind nicht aus dem COOL-Unterricht wegzudenken. Der Dalton-Unterricht versucht also die traditionelle Pädagogik umzudrehen, den Lernprozess aus Sicht der SchülerInnen zu gestalten und die SchülerInnen im Laufe ihrer Schulzeit auf das spätere Leben vorzubereiten. Schon früh sollen die Kinder und Jugendlichen Verantwortung für ihre Entscheidungen übernehmen und lernen, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Der Daltonplan ist auch kein starres System, das über eine Schule gestülpt wird, sondern stellt eine Idee dar, wie Schule verändert werden kann, und er ist auch ein Konzept, das für neue Reformen offen ist (vgl. EICHELBERGER 2002: 22f.).

### *II.2.1.3. Die Verbreitung eines Konzepts*

Liest man die soeben genannten Punkte, versteht man sehr gut, warum man sich in Steyr für eine Umsetzung des Daltonplans entschieden hat. Nach seinem großen Erfolg in den 1920er und 30er Jahren wurde es aber – mit Ausnahme der Niederlande – still um dieses Schulentwicklungskonzept. Hier stellt sich die Frage, aus welchen Gründen der Daltonplan wieder an Bedeutung verlor.

1922/23 kam es zu einer internationalen Ausbreitung des Daltonplans. In den Niederlanden war der Daltonunterricht von Anfang an sehr erfolgreich und auch in den USA konnte sich das Konzept auf Grund Parkhursts Engagement etablieren. Ab 1924 unterrichtete Helen Parkhurst an der „Dalton School(s) New York“, an welcher in der Primary School die Montessori-Pädagogik und in der Elementary School die Dalton-Pädagogik zum Einsatz kam (vgl. EICHELBERGER 2002: 17).

Mitte der 1920er Jahre gab es (laut Parkhurst selbst) 1.500 Schulen in England, 450 Schulen in Japan, 250 in China, 50 in Indien, 200 in den USA, die nach dem Daltonplan unterrichteten. Weiters gab Parkhurst an, dass es auch Schulen in Österreich, Deutschland, Spanien, Norwegen, Russland und Polen gab, die den Daltonplan in die Praxis umsetzten. Zwar gibt es für diese Angaben keine Quellen, die das widerlegen könnten, aber es existieren auch keine Beweise dafür. Man geht aber heute davon aus, dass diese Zahlen übertrieben dargestellt wurden. Außerdem stellt sich hier die Frage, inwieweit diese Schulen die Prinzipien des Daltonplans wirklich übernahmen. Man muss dennoch festhalten, dass der Daltonplan in den 1920er und 30er Jahren weltweite Anerkennung fand und dass dies auch belegt werden konnte. So kann man aus zeitgenössischen Zeitschriftenartikel schließen, dass das Modell des Plans in Kanada, Australien, England, den Niederlanden und den USA auch tatsächlich in die Schulpraxis aufgenommen wurde (vgl. POPP 2002: 34f.).

### *II.2.1.4. Der Niedergang eines Konzepts*

Es gibt also viele Gründe, die damals für den Erfolg des Daltonplans standen. In England und in den Niederlanden ließ sich das Modell gut etablieren, weil es an die Montessori-Methoden knüpfen konnte. In den USA war man zu dieser Zeit besonders bemüht, den Unterricht individueller zu gestalten und in der UdSSR konnte er an den

Deweyismus anschließen. Ein weiterer wichtiger Erfolgsfaktor war eine „Verbindung von organisatorischer Konkretion und inhaltlicher Unbestimmtheit“ (POPP 2002: 56).

Ein Grund für den Niedergang des Konzeptes könnte sein, dass Parkhurst zum Daltonplan nur wenige Werke publizierte. Die Veränderungen der Gesellschaft und der Politik in den 30er Jahren und der Zweite Weltkrieg wirkten sich negativ auf reformpädagogischen Ansätze aus. In der UdSSR wurde der Daltonplan an den Schulen sogar verboten. Weitere Faktoren für den Niedergang des Daltonplans waren, dass er sich auf keine wissenschaftlichen Fundierungen stützen konnte und der Regelschule zu ähnlich war. Letztlich muss in diesem Zusammenhang noch die fehlende verbandliche Organisation genannt werden, die ein erneutes Interesse von Schulen bei der zweiten internationalen reformpädagogischen Bewegung nicht begünstigten (vgl. POPP 2002: 46ff.).

#### *II.2.1.5. Der Daltonplan und COOL im Vergleich*

Vergleicht man nun das Konzept des Daltonplans mit dem Cooperativen Offenen Lernen, dann lassen sich sehr viele Parallelen feststellen. Da COOL auf dem Daltonplan beruht, liegt es auf der Hand, dass die Inhalte deckungsgleich sind. So stützen sich beide Konzepte auf die drei Prinzipien Freiheit, Kooperation und Selbstständigkeit, denn der Daltonplan wurde von der Handelsschule Steyr übernommen und weiterentwickelt. Interessant ist auch, dass die Anfangsphasen der beiden Modelle sehr ähnlich verlaufen sind, weil am Beginn des Daltonplans als und des Cooperativen Offenen Lernens große Unzufriedenheit mit dem bestehenden Schulsystem stand. Helen Parkhurst als auch Georg Neuhauser und Helga Wittwer versuchten eine Lösung für sehr heterogene Lerngruppen zu finden. Weiters ist beim Daltonplan und auch über 80 Jahre später beim COOL-Konzept sehr wichtig, dass die SchülerInnen durch selbstständiges Arbeiten auf das Berufsleben vorbereitet werden. COOL entwickelt den Daltonplan aber insofern weiter, dass eine demokratische Gesprächskultur durch den Klassenrat erlernt werden soll (vgl. EICHELBERGER 22f.).

So gibt es aber auch kleine Unterschiede zwischen den beiden Modellen. Wie soeben erwähnt, gibt es im originalen Daltonunterricht von Helen Parkhurst keinen Klassenrat oder LehrerInnen-SchülerInnen-Foren (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 1999: 208). Parkhurst schlägt auch vor, den Daltonunterricht mit Kindern ab 8-9 Jahren zu

beginnen, wobei COOL für die Sekundarstufe II entwickelt worden ist (vgl. EICHELBERGER 2002: 24).

## II.2.2. Die Freinet-Pädagogik

Wie auch die Daltonplan-Pädagogik von Helen Parkhurst gibt es die Freinet-Pädagogik auch schon seit fast 100 Jahren, denn sie nahm ihren Anfang 1920 und bemüht sich bis heute um die Entwicklung einer „Modernen Schule“ (vgl. RESCH und HÖVEL 2003: 45). Sie wurde von Célestin Freinet (1896-1966) und seiner Frau Elise Freinet (1898-1983) in den 1920er Jahren in Frankreich ins Leben gerufen. In ihrem reformpädagogischen Konzept geht es vor allem darum, dass die Kinder in der Schule Selbstverantwortlichkeit lernen und sie ihre Persönlichkeiten frei entfalten können. Außerdem sollen sie sich kritisch mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und Teamfähigkeit lernen. Im COOL-Unterricht werden auch Elemente der Freinet-Pädagogik eingesetzt, wie zum Beispiel der Klassenrat. Im Freinet-Unterricht ist die Kooperation zwischen den SchülerInnen und die gegenseitige Verantwortlichkeit besonders wichtig, darum sollen sie in der Klassenversammlung (in COOL-Klassenrat) offen miteinander sprechen können (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)).

Wie auch Helen Parkhurst hatte der Franzose Célestin Freinet auch keine positiven Erinnerungen an seine Schulzeit. Er wollte das starre und strenge Schulsystem der 20er Jahre verändern und eine „Schule von morgen“ gründen, in der es laut Célestin Freinet wichtig ist

*„das Kind als Glied der Gemeinschaft in den Mittelpunkt ihres erzieherischen Bemühens stellen. Von seinen wesentlichen Bedürfnissen, hingeordnet auf die Belange der Gesellschaft, der es angehört, sind die von ihm zu erwerbenden manuellen und geistigen Fähigkeiten, das Bildungsgut, die Art der Vermittlung des Bildungsgutes und die Art und Weise seiner Erziehung abzuleiten“ (EICHELBERGER und FILICE 2003: 13).*

Die Schule solle es dem Kind ermöglichen, seine Persönlichkeit vollkommen zu entfalten. Die Schule soll sich möglichst nahe an der Lebenswelt der Kinder orientieren und dazu müsse sie Bescheid über die kindlichen Entwicklungsprozesse wissen und sich didaktisch an diesen orientieren, denn Freinet betonte immer die Wichtigkeit das Leben der Kinder in den Unterricht miteinzubeziehen. Weiters ist es im Freinet-Unterricht sehr wichtig, dass die SchülerInnen selbstständig arbeiten und dabei auch

die Arbeitsateliers nutzen. In den Ateliers können die SchülerInnen in den Gruppen zu verschiedenen Themen arbeiten und dabei die Ausstattung und die Einrichtung der Räume selbst bestimmen (vgl. EICHELBERGER und FILICE 2003: 13ff.). Auch das Klassenzimmer soll immer wieder neu gestaltet werden, um ein lernfreundliches Klima zu schaffen. Es werden verschiedene Ecken wie eine Leseecke, eine Druckerecke, ein Bastelecke, ... eingerichtet.

Wie auch im COOL-Unterricht werden Tages- und Wochenpläne eingesetzt, die die Richtung des Unterrichts vorgeben sollen. Die SchülerInnen sollen lernen, sich ihre Zeit selbst einzuteilen und selbstständig zu arbeiten. Das freie Erforschen und Entdecken ist im Freinet-Unterricht ebenfalls sehr wichtig, denn die Kinder können alles was sie sehen, hören oder erleben in den Unterricht einbringen. So soll es im Freinet-Unterricht immer auch die Möglichkeit geben, für Projekte die Schule verlassen zu können (vgl. MINNEGAL 1997: 106ff.). In diesem reformpädagogischen Ansatz kommt vor allem dem „freien Ausdruck“ eine besondere Rolle zu. Freinet versteht darunter, dass die Kinder jederzeit zeichnen, malen, tanzen, singen,... können, um ihre Empfindungen auszudrücken. Die Ausdruckstechniken werden den Kindern in der Schule näher gebracht. So sollen sie auch die Arten des mündlichen Ausdrucks erlernen. Sie sollen so die Kompetenz erwerben über Erlebnisse zu erzählen oder sich auch durch ein Rollenspiel Lerninhalte wiederzugeben. In eigens eingerichteten Handwerksateliers können aber auch Kunstwerke Ausdruck der kindlichen Kreativität sein. Weiters sollen sich die Kinder auch durch den „freien Text“ schriftlich ausdrücken können, indem sie Gedanken aufschreiben. Hier kann das Thema frei gewählt werden und dann auch durch das „Drucken“ veröffentlicht werden. Die Veröffentlichung der Texte kann zum Beispiel in Form von Briefen, durch eine Klassenzeitung oder auf einer Homepage geschehen (vgl. EICHELBERGER und FELICE 2003: 30ff.).

Freinet stellt in seinem Werk „Die moderne französische Schule“ das System der Arbeitspläne genauer vor. Es soll allgemeine Jahrespläne geben, die in einer neuen Art und Weise den Anforderungen der Schulstufen Vorschule, Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe entsprechen. Außerdem sollen Monatspläne von den LehrerInnen konzipiert werden, die sich an den Lehrplänen orientieren. Weiters sind auf jedes Kind abgestimmte Wochenpläne vorgesehen, die die Rahmenbedingungen der Monats- und Jahrespläne erfüllen und den SchülerInnen am Anfang der Woche ausgehändigt werden (vgl. FREINET 2002: 71). Den Lernenden soll die Macht über sich selbst und

ihr Lernen gegeben werden, denn nur so lernen die SchülerInnen Selbstorganisation und dabei das Lernen selbst (vgl. RESCH und HÖVEL 2003: 45f.).

Die Freinet-Pädagogik wird auch dem Grundsatzterlass zur Politischen Bildung, der erstmals 1978 in Österreich erlassen wurde, gerecht. Dabei geht es darum, dass die SchülerInnen zu verantwortungsbewusstem Handeln erzogen werden und das politische Geschehen auch mitbestimmen wollen. Weiters sollen die SchülerInnen lernen, die Meinung anderer zu akzeptieren und keine Vorurteile gegenüber anderen zu haben (vgl. Grundsatzterlass Politische Bildung). Genau diese politischen Grundsätze sollen den SchülerInnen im Freinet-Unterricht beigebracht werden, denn sie können bei der Gestaltung des Unterrichts mitwirken und lernen, ihre Meinung zu artikulieren und Verantwortung zu übernehmen. „Kinder können zu verantwortungsbewussten Menschen einer Demokratie nur dann erzogen werden, wenn ihnen entsprechend ihrem Alter die Verantwortung und die Möglichkeit das soziale Miteinander selbst mitzubestimmen, übertragen wird“ (RABENSTEINER G. und RABENSTEINER P. 2003: 83).

Dabei ist es von großer Bedeutung, wenn die SchülerInnen ihren Tagesablauf selbst mitbestimmen können. Im Freinet-Unterricht finden diese Mitbestimmung und das Äußern von Wünschen und Meinungen im Klassenrat und im Morgenkreis- und Abschlusskreisgespräch statt (vgl. RABENSTEINER G. und RABENSTEINER P. 2003: 81ff.). Freinet betont immer wieder, dass den Kindern das Wort gegeben werden muss. Somit sollen die SchülerInnen inhaltlich und methodisch den Lernprozess mitgestalten, was an kein Alter und keine Schulstufe geknüpft ist. Die Jugendlichen üben ihre Meinung zu äußern, aber auch diese in einer Diskussion gegenüber anderen zu vertreten (vgl. UBBELOHDE 2002: 152). Durch den Klassenrat soll ein demokratisches Bewusstsein erlernt und Demokratie greifbar gemacht werden. Im Klassenrat sind alle gleichberechtigt und es soll eine tolerante Atmosphäre herrschen. Die SchülerInnen sollen lernen, mit Ängsten und Unsicherheiten umzugehen und offen über Probleme und Wünsche zu sprechen. Somit erlernen sie durch die Kooperation und die demokratischen Verhandlungen auch Verantwortung zu übernehmen (vgl. KOVERMANN 2002: 249 ff.).

Die Klasse ist also eine Arbeitsgemeinschaft, die die Arbeitsregeln, die Methoden und die Inhalte festlegt. Vor der Klasse werden die Arbeitsergebnisse präsentiert und entschieden, in welche Richtung die kommenden Arbeitsaufträge gehen sollen. Die

SchülerInnen arbeiten also alleine, mit einem Partner oder in der Kleingruppe an von ihnen mitausgewählten Themengebieten. Die einzelnen Kinder können zur selben Zeit an unterschiedlichen Themen arbeiten und so auch ihr eigenes Lerntempo bestimmen (vgl. UBBELOHDE 2002: 153f.).

Der Erfolg der Freinet-Pädagogik lässt sich also auf die Kombination des individuellen und gemeinsamen Lernens zurückführen. Auf der einen Seite orientiert sich der Unterricht auf die Fähigkeiten und Interessen der einzelnen SchülerInnen und auf der anderen Seite wird durch die Kooperation der Lernenden ihre Teamfähigkeit geschult, und sie können voneinander lernen. Wie auch der Daltonplan ist die Freinet-Pädagogik kein starres System mit festgefahrenen Methoden und Didaktik, sondern die Lerngruppen unterscheiden sich in ihrem Aufbau, weil sie diesen reformpädagogischen Ansatz an ihre Situation anpassen können. Freinet-PädagogInnen versuchen durch Fortbildung diesen Ansatz weiter zu entwickeln und Fehler zu korrigieren. Obwohl die Freinet-Pädagogik von der Wissenschaft und manchen bildungspolitischen Einrichtungen immer positiver bewertet wird, gibt es trotzdem noch viele Gegner. Dazu zählen Kommunalpolitiker, schulische Behörden oder Schulinspektoren, die vor einem Leistungsabfall und mangelnder Disziplinierung der Kinder warnen. Weiters können Eltern Ängste und Vorurteile gegenüber dem Konzept haben, weil sie kein Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Kinder haben und glauben, dass die Schulen die Kinder falsch ausbildet (vgl. RESCH und HÖVEL 2003: 46f.).

Wie schon am Anfang dieses Kapitels erwähnt, gibt es viele Ähnlichkeiten zwischen dem Cooperativen Offenen Lernen und der Freinet-Pädagogik. Der Klassenrat des COOL-Konzepts wurde von der Freinet-Pädagogik übernommen, aber auch das selbstständige Arbeiten und eine starke Kooperation zwischen den Lernenden prägt beide reformpädagogischen Ansätze. In den vorgestellten Schulentwicklungskonzepten können die SchülerInnen ihr Lerntempo durch Wochen- bzw. Monatsarbeitspläne selbst bestimmen und müssen auch Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Die Gestaltung der Lernumgebung sowie eine Selbstkontrolle des Lernens sind auch in beiden Konzepten wichtig. Obwohl die Freinet-Techniken an keine Altersgruppe der SchülerInnen gebunden sind, geht das Konzept eher von jüngeren SchülerInnen als das COOL-Konzept ein. Zusammenfassend lässt sich

feststellen, dass das Steyrer Modell des Cooperativen Offenen Lernens die Freinet-Pädagogik mit den Methoden des Daltonplans verbindet.

## **II.3. Offenes Lernen als generelle Bezugsbasis von COOL**

Befasst man sich mit dem Thema „offener Unterricht“ stößt man auch sehr schnell auf die Begriffe „direkte Instruktion“, „Frontalunterricht“ oder „traditioneller Unterricht“. Offener Unterricht wird dann immer als Gegensatz zu diesen Begriffen dargestellt. Es dreht sich hier fast immer alles um die Frage, ob das Unterrichtskonzept der direkten Instruktion oder das des offenen Lernens den Lernerfolg bei den SchülerInnen garantiert oder sogar noch steigert (vgl. HEINRICH und MEYER 2007: 13). Aus diesem Grund sollen in diesem Kapitel zunächst diese beiden Unterrichtsformen vorgestellt werden, wobei das Hauptaugenmerk auf das offene Lernen gelegt wird. Weiters soll versucht werden, die Frage nach dem besseren Konzept zu beantworten.

### **II.3.1. Direkte Instruktion**

Oftmals werden die Begriffe direkte Instruktion und Frontalunterricht gleichgesetzt. Laut den Vertretern des Konzepts der direkten Instruktion wird der Frontalunterricht aber diesem Konzept nicht gerecht, weil es bei der direkten Instruktion auch um Reflexion und lehrerInnenzentrierte Unterrichtssteuerung geht. Mit Frontalunterricht verbindet man einen didaktisch kaum reflektierten LehrerInnenvortrag, indem es hauptsächlich um Disziplinierung geht. So wird der Gegensatz zwischen offenem Lernen und Frontalunterricht noch extremer, und es kommt zur wechselseitigen vorurteilsbehafteten Dichotomisierung, die eingangs erwähnt wurde (vgl. HEINRICH und MEYER 2007: 14f.).

Die direkte Instruktion beschreibt einen Unterricht, indem die Lehrperson erklärend, darbietend, anregend und unterstützend agiert. Die LehrerInnen erklären die Inhalte und vermitteln präsentierend den Unterrichtsstoff und überwachen die Lernfortschritte der Kinder und Jugendlichen. Direkte Instruktion ist keine Unterrichtsmethode, sondern bezeichnet Unterrichtsformen, die lehrerInnen gesteuert aber doch auch schülerInnenzentriert sein können und sich um eine effektive Klassenführung

bemühen. Sie beruht auf der pädagogischen Psychologie zur Wissensstrukturierung und auf der Gedächtnispsychologie. Die direkte Instruktion knüpft an das Vorwissen der SchülerInnen an und sieht Lernen als den Erwerb von verstandenen Wissen (vgl. HAUBRICH 2006: 120).

Der Begriff „direkte Instruktion“ wurde erstmals 1979 von B. Rosenshine im Zusammenhang mit Forschungen für einen effektiveren Unterricht verwendet. Charakteristisch für dieses Unterrichtskonzept ist die Forderung nach Transparenz im Unterricht und die Steuerung und Kontrolle durch die Lehrperson. Außerdem gibt sie einen Rückblick auf die vergangenen Stunden, der Lehrstoff wird von der Lehrkraft dargeboten und die SchülerInnen sollen genügend Zeit zum Üben haben. Darüber hinaus ist eine Kontrolle des Lernfortschritts besonders wichtig, und die SchülerInnen haben bei einer hohen Lehrstoffrelevanz wenige Freiheiten und Wahlmöglichkeiten. Weiters werden die Inhalte direkt und explizit vermittelt, und die Lernziele werden für die SchülerInnen transparent dargelegt. Die LehrerInnen schaffen ein störungsfreies Lernklima und wählen die Lerninhalte und die Aufgaben alleine ohne die SchülerInnen aus (vgl. HEINRICH und MEYER 2007: 16ff.). Da der Unterricht durch direkte Instruktion sehr straff und lehrerInnenorientiert geführt wird und man den Eindruck gewinnt, dass es dabei hauptsächlich um den Erwerb von Fachwissen geht, ist man versucht, den Unterricht der direkten Instruktion mit dem Frontalunterricht gleichzusetzen. Beim Konzept der direkten Instruktion kommen aber auch unterschiedliche Sozialformen, Methoden oder Lernmaterialien zum Einsatz. Zusammenfassend muss aber festgestellt werden, dass ReformpädagogInnen dieses Konzept eher ablehnen, weil es einem selbstbestimmten, schülerInnenorientierten und aktiven Lernen entgegensteht (vgl. GRUEHN 2000: 42f.). Gudjons (2011) stellt den Frontalunterricht an sich nicht als schlecht dar, sondern sieht es als Chance für die zukünftige Unterrichtspraxis den Frontalunterricht bzw. die direkte Instruktion mit offenen Unterrichtsformen zu verbinden und ihn in den offenen Unterricht zu integrieren (vgl. GUDJONS 2011: 255ff.).

## II.3.2. Offenes Lernen

### *II.3.2.1. Was ist offener Unterricht?*

Offenes Lernen oder auch offener Unterricht stellt eine sehr schülerInnenzentrierte Unterrichtsform dar, in welcher die Methoden, die Unterrichtsinhalte als auch die Lernziele von den SchülerInnen eigenverantwortlich und selbstgesteuert erarbeitet und mitbestimmt werden. Dabei wird vor allem auf selbstgesteuertes Lernen und Handeln Wert gelegt. Offenes Lernen beruht auf den Erkenntnissen der Pädagogischen Psychologie und wird auch als Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen gesehen. Diese offenen Unterrichtsformen stammen einerseits aus der Reformpädagogik und andererseits wurden dabei auch neue Ansätze aufgenommen (vgl. KESTLER 2002: 187). Die ReformpädagogInnen traten nicht nur für eine Öffnung, sondern auch für eine Neukonzeption der Schule ein und bedienten sich dabei vor allem den Überlegungen Rousseaus. So traten Maria Montessori und später auch Helen Parkhurst sowie Georg Kerschensteiner für mehr Selbständigkeit in der Schule ein. Bernhard Otto, der vor allem für „eine Pädagogik vom Kind aus“ einstand und auch Hugo Gaudig, der den Begriff „freie geistige Schularbeit“ prägte, engagierten sich für eine vermehrte SchülerInnenorientierung im Unterricht. Weiters ist hier auch noch John Dewey zu nennen, der im amerikanischen Raum für einen „student-centered“ Unterricht und „progressive education“ eintrat (vgl. GRUEHN 2000: 47). Weitere Vertreter, auf welchen der offene Unterricht fußt, sind Célestin Freinet (Morgenkreis, Lernen außerhalb der Schule), Peter Peterson (Projektarbeit, Selbstorganisation des Lernens) und Johann Heinrich Pestalozzi. Wie schon zuvor erwähnt, ist das offene Lernen auch eine Reaktion auf eine veränderte Kindheit. „Offener Unterricht ist eine notwendige, prozeßhafte [sic!] Weiterentwicklung herkömmlichen schulischen Lernens unter Einbeziehung aller Bedingungen von Unterricht“ (WOPP 1991: 323). Dabei geht es vor allem um eine Änderung des Unterrichts, weil sich das Sozial- und Lernverhalten der Kinder in den letzten 40 bis 50 Jahren stark verändert hat. Die SchülerInnen sind heute aufgrund einer veränderten Familienstruktur und vermehrten Medienkonsum selbstbewusster und wollen bei Lernprozessen den einfacheren Weg gehen. Es soll im Unterricht nicht mehr primär um Ordnung und Disziplin gehen, sondern die SchülerInnen sollen Fähigkeiten wie Eigenständigkeit und Kreativität erlernen. Durch diese neuen Herausforderungen

muss sich Schule – laut den ReformpädagogInnen – grundlegend ändern. Eine Möglichkeit ist hier eine ganzheitliche Öffnung der Schule, damit es zu einer Individualisierung und einem gemeinsamen Lernen kommen kann (vgl. WOPP 1991: 323ff.).

Laut Einsiedler dient offener Unterricht

*„den Erziehungszielen der Selbständigkeit und der Selbstverantwortlichkeit; auf detaillierte Lernzielvorgaben wird verzichtet, wegen der übergeordneten Erziehungsziele soll der Unterricht möglichst an den Interessen und Wünschen der Schüler ausgerichtet werden. Die Öffnung des Unterrichts kann sich auf die Inhaltswahl, die Wahl der Lernmethoden, auf den Einbezug sozial-emotionaler Probleme und anderes mehr beziehen“ (Einsiedler 2003: 306f.).*

Beim offenen Unterricht ist es also wichtig, sich an den Interessen der SchülerInnen zu orientieren und nicht mehr die Intentionen der LehrerInnen in den Mittelpunkt zu stellen.

### *II.3.2.2. Formen der Offenheit des offenen Unterrichts*

Es gibt verschiedene Formen der Offenheit des Unterrichts. Bei der Offenheit der architektonischen Gegebenheiten geht es um die Ausstattung und die Größe des Klassenzimmers und ob man diese Gegebenheiten an verschiedene Arten der Unterrichtsgestaltung anpassen kann. Die Offenheit der Lernmethoden stellt den SchülerInnen frei, auf welche Weise sie die zu erreichenden Lernziele erarbeiten und präsentieren, wie zum Beispiel in Form eines Rollenspiels oder Collagen. Weiters soll im offenen Unterricht die Organisationsform offen sein, sodass die SchülerInnen die Sozialform frei wählen können oder der Unterricht auch fächerverbindend oder auch außerhalb der Schule stattfinden kann. Bei der Offenheit der Lernmaterialien geht es darum, dass die Lernenden auch alternative Lernmittel und Medien zu den von der Lehrperson vorbereiteten Materialien verwenden können. Außerdem soll die Lernzeit offen sein, damit die SchülerInnen in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten können (beispielsweise in Form von Wochenarbeitsplänen). Die Offenheit der Lernziele und -inhalte soll die SchülerInnen dazu animieren, selbst Themen für den Unterricht zu wählen. Letztlich soll es im offenen Unterricht auch eine Offenheit der Verwendung alternativer Beurteilungskriterien geben, wobei hier die Bewertung nicht in Form von Noten, sondern mittels individueller Entwicklungsberichten erfolgt (vgl. GRUEHN

2000: 47f.; HEINRICH und MEYER 2007: 20f.). Essentiell beim offenen Lernen ist also eine methodische, inhaltliche und institutionelle Öffnung und die SchülerInnen in den Mittelpunkt des Unterrichtes zu stellen (vgl. RAMSEGER 1977: 20ff.).

### *II.3.2.3. Formen des offenen Unterrichts*

#### II.3.2.3.1. Freiarbeit

Bei der Freiarbeit sollen die SchülerInnen selbstorganisiert lernen, indem sie die Themen aus einem Lernangebot auswählen und frei entscheiden können wann und wie schnell sie die Aufgaben bearbeiten. Diese Unterrichtsform ist somit nicht von der Lehrperson gesteuert, sondern schülerInnengesteuert und die einzelnen Aufgaben werden nicht von allen SchülerInnen gleichzeitig bearbeitet. Sie können die Sozialform bei der Bearbeitung der Aufgaben frei wählen und kontrollieren die Ergebnisse selbst (vgl. KESTLER 2002: 194). Zusammengefasst umfasst die Freiarbeit alle Formen der Offenheit des offenen Unterrichts in Kapitel II.3.2.2. beschrieben wurden und ist die „offenste“ Form des offenen Unterrichts. Die Rolle der Lehrperson ändert sich auch maßgeblich, weil die LehrerInnen nicht mehr primär Wissen vermitteln, sondern den SchülerInnen beratend und helfend zur Seite stehen sollen (vgl. HAUBRICH 2006: 150). Freiarbeit ist somit dem Konzept des Cooperativen Offenen Lernens sehr ähnlich. Wie im Kapitel II.2.1. „Der Daltonplan“ beschrieben, beginnt Helen Parkhurst diese Freiarbeitsphasen aber schon in der Grundschule und sieht Freiarbeit als eine Form des offenen Unterrichts, die man in jeder Schulstufe und jedem Alter einsetzen kann. Wolfgang Sitte ist hier aber anderer Auffassung, weil er meint, dass diese Offenheit des Unterrichts eine gewisse Reife von Seiten der SchülerInnen voraussetzt. Die SchülerInnen bräuchten methodische und fachliche Voraussetzungen, um einen erfolgreichen Freiarbeits-Unterricht zu gewährleisten. Sitte schlägt vor, Freiarbeit im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde am besten in der Sekundarstufe II im Wahlpflichtfach Geographie und Wirtschaftskunde einzusetzen (vgl. SITTE 2001a: 301f.).

#### II.3.2.3.2. Projektunterricht

Im Projektunterricht geht es darum, dass die SchülerInnen selbst die Projektschritte planen durchführen und reflektieren. Dieser Unterricht ist ein Paradebeispiel für einen

handlungsorientierten Unterricht, weil sich die SchülerInnen aktiv und handelnd mit der Wirklichkeit auseinandersetzen müssen (vgl. KESTLER 2002: 196). Oftmals wird ein Unterricht, der nur ein wenig vom Regelunterricht abweicht, von den LehrerInnen als Projektunterricht bezeichnet, darum definiert Christian Vielhaber (2003) wann ein Projekt wirklich ein Projekt ist. So soll ein Projekt nicht erst nach der Notenkonferenz angesetzt werden, weil es sonst eine Lückenfüllerfunktion bis zum Schulschluss bekommt, sondern es sollen die Leistungen der Projektarbeit auch bei der Notengebung berücksichtigt werden. Weiters sollen sich die SchülerInnen ihre Zeit selbst einteilen können und bei den zu erarbeitenden Themen auch Handlungsspielräume haben und nicht nur die Vorstellungen der Lehrpersonen erfüllen. Außerdem sollen die SchülerInnen während der Projektphase möglichst viele Sinne benutzen und auch den Sinn hinter dem Projekt sehen. Für Vielhaber ist es auch wichtig, dass die SchülerInnen neue Techniken der Datengewinnung und der Ergebnispräsentation kennenlernen, diese Präsentation der Ergebnisse öffentlich stattfindet und die erarbeiteten Produkte nicht im Klassenzimmer verstauben. Darüber hinaus sollen Projekte auch einen klaren Gegenwarts- und Wirklichkeitsbezug und einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen aufweisen. Dabei sollten die Projektinhalte möglichst realitätsnah ausgewählt werden und an die lebensweltliche Situation der Lernenden anknüpfen. Letztlich geht es um das Finden von Lösungen für eine Problemstellung, denn ein Projekt zielt auf eine Verbesserung der Gegebenheiten ab (vgl. VIELHABER 2003: 60ff.). Kestlers Merkmale eines Projektunterrichts decken sich mit der Definition Vielhabers und heben besonders die Wichtigkeit der Selbstständigkeit, der SchülerInnenorientierung, der Gegenwarts- und Wirklichkeitsbedeutung hervor (vgl. KESTLER 2002: 197). Vielhaber weist auch darauf hin, dass die Projektarbeit im Gesetz vorgesehen ist (vgl. VIELHABER 2003: 57). Dabei definiert der Gesetzgeber im Grundsatzterlasse zum Projektunterricht den Projektunterricht wie folgt.

*„Eine Gruppe von Lernenden nimmt sich ein Thema vor, setzt sich ein Ziel, verständigt sich über Subthemen und Aufgaben, entwickelt gemeinsam das Arbeitsfeld, führt vorwiegend in Kleingruppen die geplante Arbeit durch – und schließt das Projekt für die Gruppe und die soziale Umwelt sinnvoll ab.“*  
(Grundsatzterlass zum Projektunterricht).

Vielhaber schlägt vor, vor dem Projektbeginn den Projekttyp festzulegen, wobei man hier zwischen einem didaktischen Projekt und einem Projekt mit Projektmanagementcharakter unterscheiden muss. Bei einem didaktischen Projekt

auch Unterrichtsprojekt genannt, arbeiten SchülerInnen frei, selbstbestimmt und schülerInnenorientiert an ihrer Projektidee, wobei der Weg der Erarbeitung genauso wichtig ist wie das Endprodukt. Beim Projektmanagement hingegen ist das Ziel/ das Ergebnis von Anfang an klar definiert und es geht darum, das Projektziel so zweckrational wie möglich zu erreichen (vgl. Vielhaber 2003: 58f.). Eine Methode für ein didaktisches Projekt im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht ist die Spurensuche, bei welcher es um die Wahrnehmung der Welt geht. Im Sinne einer emanzipatorischen und einer kritisch-pragmatischen Didaktik sollen die vorhandenen Wahrnehmungsmuster in den Köpfen der Lernenden wahrgenommen, beschrieben und aufgebrochen werden, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. PICHLER 1996: 123ff.).

#### *II.3.2.4. Direkte Instruktion vs. offener Unterricht*

*„Ich denke, dass das offene Lernen eine gute Idee ist, da man selbst entscheiden kann, was man für eine Aufgabe macht. Kinder, die ihr ganzen Leben lang nur alles vorgeschrieben bekommen und nichts für sich alleine machen, werden nicht weit hupfen.“ (DOBLER und STABER 1998: 46)*

*„Mir hat das offene Lernen nicht gefallen, weil ich kann ein Thema, das wir zu lernen haben, besser verstehen, wenn die Frau Professor erklärt.“ (DOBLER und STABER 1998: 47)*

Diese beiden Zitate von SchülerInnen einer dritten Klasse, die ein Jahr offenen Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde hatten, zeigen deutlich die Dichotomie zwischen offenem Lernen und direkter Instruktion, wie sie auch in der Literatur oft aufgezeigt wird (vgl. DOBLER und STABER 1998: 44). Hier stellt sich aber die Frage, welches Unterrichtskonzept einen höheren Lernerfolg für die SchülerInnen garantiert. Trägt nun die lehrerInnengesteuerte direkte Instruktion oder das schülerInnenzentrierte offene Lernen zum besseren Lernerfolg der SchülerInnen bei?

Die Beantwortung dieser Frage ist nicht ganz einfach, weil es dazu viele Studien gibt, die teilweise zu unterschiedlichen Erkenntnissen kommen. Helm (2016) resümiert die Ergebnisse von vielen Untersuchungen, die Antworten auf die gestellte Frage geben wollen. Hier muss festgestellt werden, dass bei schulischen Aufgaben bei denen es auf die stoffliche Reproduktionsfähigkeit ankommt, die direkte Instruktion zu effizienteren und effektiveren Lernergebnissen führt. In Bezug auf reine

Reproduktionsleistungen gibt es daher zur direkten Instruktion keine Alternative, die bessere Ergebnisse erzielen würde. Weiters müssen offene Lerneinheiten nach Einheiten direkter Instruktion folgen, weil offenes Lernen nur sinnvoll ist, wenn die Lernenden auf angeleitetes Vorwissen anknüpfen können. Aber – selbsttätiges Lernen ist nachhaltiger. Letztlich sind offener Unterricht und direkte Instruktion wichtig und können die unterschiedlichen Ziele des Unterrichts abdecken. Helm deckt auf, dass es derzeit auch in der Forschung keine eindeutige Antwort auf diese Streitfrage gibt und man nicht eine einzelne Methode als perfekte Lösung für den Unterricht sehen könne (vgl. HELM 2016: 30f.).

Auch Wolfgang Sitte sieht es im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht nicht als sinnvoll, nur eine der beiden Unterrichtsformen anzuwenden. Untersuchungen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum zeigen, dass offener Unterricht allein bei den SchülerInnen auf Ablehnung stößt. Sitte lehnt Unterrichtsmonismus ab und schlägt vor, lehrerInnengesteuerte Abschnitte mit Abschnitte des offenen Lernens zu ergänzen (vgl. SITTE 2001a: 303f.).

Weiters soll hier noch aufgezeigt werden, dass offener Unterricht nicht immer auf allen Seiten offen ist und die direkte Instruktion nicht immer manipulativ sein muss. In der Praxis sind es oft Mischformen beider Konzepte. Die zehn Merkmale „guten Unterrichts“, die Heinrich und Meyer beschreiben, weisen Elemente des offenen Unterrichts als auch der direkten Instruktion auf. „Guten Unterricht“ machen demnach eine klare Strukturierung des Unterrichts, ein hoher Anteil echter Lernzeit, inhaltliche Klarheit und transparente Leistungserwartungen aus und sind der direkten Instruktion zugeordnet. Weitere Merkmale „guten Unterrichts“ sind ein lernförderliches Klima, eine sinnstiftende Kommunikation, individuelles Fördern und eine vorbereitete Umgebung (zum Beispiel eine funktionale Ausstattung des Klassenzimmers), die Elemente des offenen Lernens sind. Weitere Charakteristika, die Heinrich und Meyer für wesentlich erachten, sind die Methodenvielfalt und passende Übungsaufgaben, die beiden Konzepten zugeordnet werden können. Beim Erfolg dieser beiden Unterrichtskonzepte sollte aber nicht der pädagogische und bildungstheoretische Anspruch der einzelnen LehrerInnen vergessen werden. „Guter Unterricht“ kann nämlich nur stattfinden, wenn die Lehrperson ihren Unterricht regelmäßig reflektiert und immer versucht, bestmöglich zu unterrichten (vgl. HEINRICH und MEYER 2007: 26ff.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nach derzeitigem Forschungsstand Phasen direkter Instruktion und des offenen Lernens abgewechselt werden sollten und die beiden Konzepte einander ergänzen sollen. COOL-Schulen versuchen genau diese Verschmelzung, indem der Unterricht aus zwei Teilen besteht, da in zwei Drittel der Stunden Regelunterricht und in einem Drittel der Unterrichtszeit Cooperatives Offenes Lernen stattfindet.

## **II.4. Kooperatives Lernen**

Das Besondere am COOL-Konzept ist das offene und das kooperative Lernen. Da das offene Lernen in Kapitel II.3. schon ausführlich erklärt wurde, soll sich das nachfolgende Kapitel mit dem kooperativen Lernen auseinandersetzen, um sich einer ganzheitlichen Definition von Cooperativen Offenen Lernen noch weiter anzunähern.

### **II.4.1. Was ist kooperatives Lernen?**

Kooperatives Lernen ist ein Sammelbegriff, der alle offenen Unterrichtsformen meint, in denen SchülerInnen in kleinen Gruppen (zwischen 4 und 6 SchülerInnen) gemeinsam Lerninhalte erarbeiten. Die SchülerInnen sind bei diesen Arbeiten sowohl Lernende als auch Lehrende und versuchen, gemeinsam Lösungswege für Problemstellungen zu finden und sich gegenseitig beratend zur Seite zu stehen. Am Ende soll jeder Lernende das Lernziel erreicht haben und erklären können, wie man zu dem Lösungsweg kommt (vgl. GRUEHN 2000: 48). Margit Weidner (2003) beschreibt die wesentlichen Charakteristika kooperativen Lernens. Beim kooperativen Lernen herrscht eine positive gegenseitige Abhängigkeit unter den Gruppenmitgliedern, denn die Lernziele müssen in der Gruppe erarbeitet werden, und jedes Gruppenmitglied bemüht sich um das Erreichen dieser Gruppenziele. Jedes Mitglied der Gruppe ist persönlich für den Lernerfolg verantwortlich und bekommt auch immer Feedback aus der Gruppe. Die Lerngruppe ist heterogen bezüglich der Fähigkeiten und der persönlichen Eigenschaften. Alle Gruppenmitglieder sind gleichberechtigt, darum gibt es auch keine GruppenführerInnen. Die Mitglieder der

Lerngruppe unterstützen sich gegenseitig, und es ist somit die Aufgabe der Gruppe, dass alle Gruppenmitglieder die Lernziele erreichen. Weiters soll kooperatives Lernen nicht nur inhaltliches sondern auch soziales Lernen sein. Auf der einen Seite sollen alle Mitglieder einen Lernzuwachs aufweisen, auf der anderen Seite soll auch die Beziehung zwischen den SchülerInnen verbessert werden. Dabei erlernen sie soziale Kompetenzen wie anderen zuzuhören oder auch konstruktive Kritik zu äußern oder diese auch anzunehmen. Beim kooperativen Lernen verändert sich auch die Rolle der LehrerInnen. Die Lehrperson nimmt sich beim kooperativen Arbeiten zurück, beobachtet das Lerngeschehen und gibt den SchülerInnen Feedback bezüglich ihres Lernprodukts und auch über die Kooperation selbst (vgl. WEIDNER 2003: 32).

#### II.4.2. Kooperatives Lernen als wichtiger Bestandteil für einen „guten Unterricht“

*Guter Unterricht ist „ein gut organisierter, klar strukturierter Unterricht mit hohem aufgabenbezogenen Aktivitätsniveau und intensiver Lernzeitnutzung seitens der Schülerinnen und Schüler. Zudem ist guter Unterricht methodisch vielfältig und beinhaltet kooperative und individuelle Lernphasen.“ (HECKT 2007: 15).*

Nach Heckt sind somit kooperative Lernphasen ein wichtiger Bestandteil „guten Unterrichts“. Weiters ist kooperatives Lernen auch essentiell, um auf die Bedürfnisse der pluralistischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts zu reagieren. In der heutigen Zeit sollen SchülerInnen lernen, zusammenzuarbeiten und gemeinsam Lösungswege für Probleme zu finden. So sollen soziale Lernsettings in den Schulen gestaltet und ein demensprechendes Lernklima geschaffen werden. Kooperatives Lernen kann als Antwort auf eine differenziertere Gesellschaft gesehen werden, denn dabei können die Kinder und Jugendlichen lernen, mit unterschiedlichen Menschen zu kooperieren und Unterschiede zwischen den Personen zu akzeptieren. Dabei soll in der Lerngruppe ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen und es in der Gruppe ein angenehmes Lernklima herrschen, indem Toleranz und Respekt großgeschrieben werden. So entwickelt kooperativer Unterricht auch die Fähigkeiten der SchülerInnen weiter, die sie in der späteren Arbeitswelt brauchen, weil kooperatives Lernen aktiv und schülerInnenzentriert ist und Problemlösungs- und Weiterbildungskompetenzen fördert (vgl. GREEN und GREEN 2007: 32). Eine der am öftesten aufgegriffenen

Studien, wenn es um den Erfolg kooperativer Lernformen geht, stammt von Slavin von 1995:

*„Die Ergebnisse belegen eine signifikante Überlegenheit kooperativer Lernformen gegenüber traditionellen bzw. kompetitiv angelegten Unterrichtsmethoden. Interessant dabei ist, daß [sic!] jene kooperativen Lernformen die höchsten Effektstärken zeigen, die nicht nur Gruppenziele (das Ergebnis der Gruppe wird von einem zufällig ausgewählten Gruppenmitglied vorgestellt und als Gruppenergebnis bewertet), sondern auch individuelle Verantwortlichkeit für das Gruppenergebnis (das durchschnittliche Lernergebnis aller Gruppenmitglieder wird bewertet, d. h. die Gruppe muß [sic!] dafür sorgen, daß [sic!] alle Mitglieder den Lernstoff gelernt haben) fördern.“ (SLAVIN 1995 zitiert in: GRUEHN 2000: 49).*

Slavin meint weiters, dass kooperatives Lernen für alle SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsniveaus mehr Lernerfolg bringen würde. Die LehrerInnen müssen aber das Kooperieren der Lernenden strukturieren und die SchülerInnen im Interaktionsprozess helfend zur Seite stehen. Die Studien Slavins ergeben weiter, dass kooperatives Lernen bei SchülerInnen, die der Methode positiv gegenüberstehen, erfolgreicher ist und geschlechterhomogene Gruppen produktiver sind als geschlechterheterogene. Weitere positive Effekte laut der Metastudie Slavins beziehen sich auf nicht-fachliche Kompetenzen. Durch kooperatives Lernen entstehen Freundschaften, und Vorurteile zwischen den SchülerInnen können abgebaut werden. Außerdem fördert der kooperative Unterricht das Selbstwertgefühl, die Lernmotivation und das Treffen altruistischer Entscheidungen in der Lerngruppe. Auch bei den Metaanalysen von Johnson et al. 1981 lässt sich die Überlegenheit von kooperativen Unterrichtsformen gegenüber dem traditionellen Unterricht feststellen. So hält Johnson fest (vgl. HELM 2016: 54ff.)

*„dass die Überlegenheit kooperativer Lernformen steigt, wenn die Schüler/innen gefordert sind, ein Gruppenprojekt zu erzeugen und vermehrt an richtigen Arbeitsaufgaben als an repetitiven Übungen oder Korrekturaufgaben arbeiten. Auch gegenseitige, motivationale und kognitive Unterstützung (Tutoring) wirkt sich positiv aus“ (JOHNSON et al. 1981 zitiert in: HELM 2016: 58).*

Wenn LehrerInnen nicht wie im COOL-Unterricht den ganzen Unterricht auf kooperatives Lernen aufbauen möchten, gibt es auch Unterrichtsmethoden, die kooperatives Lernen ermöglichen, wie beispielsweise das Gruppenpuzzle (vgl. HAAS 2015: 49).

### II.4.3. Mögliche Kritikpunkte am kooperativen Lernen

Georg Hörmann (1996) warnt vor der verallgemeinernden Behauptung, dass Gruppenarbeiten immer erfolgsversprechender sind als Einzelarbeiten. Er nennt als Gefahr der Gruppenarbeit den Konformitätsdruck in den Gruppen (vgl. HÖRMANN 1996: 97). Deutschsprachige Studien sind generell etwas kritischer bei der Beurteilung kooperativer Lernformen. So liegen Studien aus dem angloamerikanischen Raum vor, die bestätigen, dass SchülerInnen durch Erklären von Lerninhalten an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen können und dabei neue Schemata aufbauen können (auch Theorie der kognitiven Elaboration genannt), während diese Theorie von durchgeführten Studien des Deutschen Renkl nicht bestätigt werden könnten. Weiters führt Helm ein psychologisches Experiment von Krause an, das zum Schluss kam, dass sich kooperatives Lernen nicht auf den Lernerfolg beim Lösen statistischer Aufgaben zum Themenbereich „Korrelation“ auswirken würde. Es ist aber zu hinterfragen, welche Aussagekraft dieses Experiment hat, weil hier auf jene Merkmale verzichtet wurde, die bei den schon erwähnten Metaanalysen Slavins und Johnsons et al. von Bedeutung für kooperatives Lernen waren (vgl. HELM 2016: 59ff.).

Eine deutschsprachige Studie zum Klassenklima im kooperativen Unterricht wurde von Ann-Katrin Sauer auf Basis des Datensatzes des Fragebogens der Studie „Lernen in Offenen und Traditionellen Unterrichts-Settings“ von Christoph Helm (vgl. HELM 2016) durchgeführt. Überraschenderweise zeigte diese Untersuchung, dass das Klassenklima in heterogenen Klassen mittels kooperativen Lernen nicht verbessert wurde (vgl. SAUER 2016: 1).

### II.4.4. Kooperatives Lernen und COOL

Ann-Katrin Sauers Untersuchung verdeutlicht aber auch, dass kooperative Lernformen vermehrt im COOL-Unterricht eingesetzt werden (vgl. SAUER 2016: 6). Weiters gibt es Studien, die die Effektivität vom kooperativen Lernen mit zunehmenden Alter unterstreichen. Dies ist besonders interessant, weil Cooperatives Offenes Lernen vor allem in der Sekundarstufe II zum Einsatz kommt (vgl. HELM 2016: 58).

Kooperatives Lernen soll eine Reaktion auf die Heterogenität von SchülerInnen und auf ein breiteres Spektrum von SchülerInnenverhalten sein. In Steyr stand man in den

1990er Jahren genau vor denselben Problemen und entschied sich für das kooperative Lernen, um mit der Heterogenität von SchülerInnen in der Handelsschule aktiv umzugehen. So soll kooperatives Lernen auch die ganze Schule verändern und auch die LehrerInnen miteinbeziehen (vgl. GREEN und GREEN 2007: 17).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im COOL-Unterricht die wesentlichen Elemente des kooperativen Unterrichts verwirklicht werden, denn im COOL-Unterricht ist Kooperation eines der drei Säulen, auf die sich dieses Konzept stützt. Beim Zusammenarbeiten sollen die SchülerInnen soziale Kompetenzen erwerben und diese für das spätere Berufsleben mitnehmen.

## **II.5. Leistungsbeurteilung im Cooperativen Offenen Lernen**

Wie in den vorigen Kapiteln schon erläutert wurde, handelt es sich beim COOL-Unterricht um eine Unterrichtsform, die eine „neuen Lernkultur“ verkörpert. Diese neue Unterrichtsform verlangt auch nach veränderten Beurteilungsformen für schulische Leistungen, weil die herkömmlichen Wege der Leistungsbeurteilung dieser neuen Lernkultur nicht mehr gerecht werden. Darum werden traditionelle Beurteilungsvarianten wie Tests, Schularbeiten oder Prüfungen mit Formen der direkten Leistungsvorlage wie Portfolios ergänzt (vgl. HÖBLING et al.: 4ff.). Um einen besseren Einblick in die Leistungsbewertung des COOL-Unterrichts geben zu können, sollen in diesem Kapitel wichtige Punkte der Leistungsbewertung kurz vorgestellt werden. Um sich der COOL-Leistungsbeurteilung noch weiter zu nähern, erklärt dieses Kapitel die Beurteilung der reformpädagogischen Wurzeln des Cooperativen Offenen Lernens. Weiters soll die direkte Leistungsvorlage (Portfolio) näher erklärt werden, um etwas Licht in das wenig erforschte Gebiet der Leistungsbeurteilung in offenen Lernformen zu bringen (BOHL 2008: 171).

### **II.5.1. Allgemeines zur Leistungsbeurteilung**

Fachliche Lernergebniskontrolle und Leistungsbeurteilung gehören zu den Pflichten von LehrerInnen. Die Lehrpersonen nehmen somit insofern eine Doppelrolle ein, weil sie auf der einen Seite die SchülerInnen in ihrer Rolle als PädagogInnen fördern und

unterstützen, aber auch andererseits die Lernenden beurteilen und selektieren sollen (vgl. SITTE 2001b: 273f.). Die Rolle des strengen Richters, der über die Zukunftschancen der SchülerInnen entscheidet, lässt sich also nur schwer mit der Helfer- und Beraterrolle vereinbaren. Daher gewinnen auch internationale Schulleistungstests wie PISA und die Zentralisierung von Prüfungen immer mehr an Bedeutung (vgl. KRAFT und MEIER 2014: 6f.). Leistungsbeurteilung erfüllt also hauptsächlich zwei Funktionen. Zum einen eine gesellschaftliche Funktion, indem dadurch über Berechtigungen und Chancen von SchülerInnen entschieden wird. Weiters werden die Kinder in der Schule weiter sozialisiert und durch die Leistungsbeurteilung wird auch evaluiert, ob die Lehr- und Bildungspläne umgesetzt wurden. Zum anderen erfüllt die Leistungsbeurteilung auch eine pädagogische Funktion, weil die SchülerInnen über ihren Leistungsstand, LehrerInnen über die Qualität ihres Unterrichts und die Eltern über die Leistungen ihrer Kinder informiert werden. Außerdem soll die Beurteilung der Schulleistungen auch die SchülerInnen motivieren und einen Anreiz zum Lernen darstellen (vgl. HAUBRICH 2006: 224ff.).

Bei der Leistungsbewertung kann man zwischen summativer und formativer Bewertung unterscheiden. Die summative Bewertung findet am Ende eines Lernabschnittes statt, und dabei sollen aus den Ergebnissen der Leistungsüberprüfung selektive Entscheidungen getroffen werden. Bei einer Prüfung sollen die SchülerInnen ihre Stärken zeigen und Fehler vermeiden. Die formative Bewertung hingegen läuft während des Lernprozesses ab, um auf den weiteren Lernprozess noch Einfluss nehmen zu können, ist also diagnostisch. SchülerInnen sollen individuell gefördert und zum Erreichen der Lernziele spezielle Lernangebote gegeben werden. Im Gegensatz zur summativen Bewertung geht es hier nicht um eine Fehlervermeidung, sondern um aufzuzeigen, was man kann und aus Fehlern zu lernen und diese Wissenslücken aufzufüllen (vgl. STERN 2010: 32f.).

## II.5.2. Leistungsbeurteilung im COOL-Unterricht

Wie schon am Anfang dieses Kapitels erwähnt, verlangen die neuen Lernformen im Unterricht (Projektunterricht, offenes Lernen, Unterrichtskonzepte, die konstruktivistisch angeleitete Lernprozesse und eben auch das Cooperative Offene Lernen) auch nach neuen Formen der Leistungsbewertung. Wie soll man nun die

Leistungen der SchülerInnen im Rahmen einer höheren Selbstständigkeit, einer Orientierung des Unterrichts auf Prozesse und ihre Reflexion und einer Demokratisierung des Unterrichts und der Schule beurteilen? Winter (2007) kritisiert sogar stark, die Notengebung in der Schule, denn sie ist pädagogisch nicht wertvoll, weil Noten nichts darüber aussagen was SchülerInnen können und welche Defizite sie haben und vor allem nicht wie man diese ausgleichen kann. Er verlangt nach einer Einführung neuer Instrumente, die ein differenziertes Feedback über das Lernen und die Leistungen von SchülerInnen erlauben. Leistungsüberprüfungen sollen nicht mehr nur am Ende eines Lernabschnitts, sondern auch während des Lernprozesses stattfinden. Weiters sollen die SchülerInnen in die Leistungsbewertung mit einbezogen werden, indem sie ihre Arbeiten von Beginn bis zum Ende beobachten, kontrollieren und reflektieren (Winter 2007: 35ff.). Trotzdem ist – laut Kraft und Meier – eine summative als auch eine formative Leistungsbeurteilung wichtig. Sie soll vermehrt diagnostisch sein, den Lernprozess mitbeurteilen und Fehler erlauben (formativ) aber auch noch immer am Ende die erlernten Kompetenzen objektiv prüfen und daraus selektive Entscheidungen treffen (summativ) (vgl. KRAFT und MEIER 2014: 7f.).

COOL versucht auch diese neuen Formen der Leistungsbewertung anzuwenden, indem im COOL-Unterricht die ständige Evaluation und Reflexion der Lern- und Arbeitsprozesse sehr wichtig ist. Die Lehrperson beobachtet die SchülerInnen im Lernprozess und gibt Feedback zum Sozialverhalten der Lernenden. Es geht im COOL-Unterricht nicht darum alles zu beurteilen, so können einzelne Assignments unbenotet bleiben, denn beurteilungsfreie Räume schaffen eine angenehmere Unterrichtsatmosphäre für die Lernenden. In COOL-Stunden sind auch Fehler erlaubt, auf Basis derer die SchülerInnen lernen sollen, was einer formativen Beurteilung gleichkommt (vgl. HÖLBLING et al. 4ff.). Für Stern stellt neben einer erlaubten Fehlerkultur auch Transparenz der Leistungsbewertung einen entscheidenden Baustein einer „guten Leistungsbewertung“ dar. Wichtig ist dabei, dass für die SchülerInnen die Lernziele transparent und sie mit den Leistungsanforderungen einverstanden sind (STERN 2010: 33, 43). Für SchülerInnen ist es also wichtig zu wissen, welche Ziele sie erreichen sollen, damit sie den Lernprozess auch selbst steuern können (vgl. AMRHEIN-KREML 2008: 42). Auch im COOL-Unterricht wird Transparenz großgeschrieben, weil in den COOL-Stunden die Lernziele des Schuljahres von den LehrerInnen von SchülerInnen gemeinsam vereinbart werden.

Die SchülerInnen erfahren auch welche Leistungen für gute Beurteilungen wichtig sind (vgl. HÖLBLING et al.: 16).

Jetzt stellt sich natürlich die Frage, wie sich die Note (und es gibt nach wie vor Noten in dieser Schulform) eines Unterrichtsfaches in einer COOL-Schule zusammensetzt. Die Gesamtbeurteilung setzt sich aus den Leistungen des gebundenen Unterrichts wie Tests, Schularbeiten und andere Leistungen und den Leistungen aus den COOL-Stunden zusammen. Die Arbeitsaufträge, die in den freien Arbeitsphasen des COOL-Unterrichts bearbeitet werden, können schriftlich, mündlich oder auch als Präsentation etc. erarbeitet werden. Die Beurteilung dieser Arbeitsaufträge erfolgt durch die Lehrperson und durch die SchülerInnen selbst. Die Jugendlichen sollen mittels Reflexionsbögen und Arbeitsprotokollen lernen, ihre eigenen Leistungen selbst einzuschätzen. Das Arbeits- und Sozialverhalten der SchülerInnen werden durch Bewertungsbögen von den SchülerInnen selbst und durch die LehrerInnen fremd beurteilt. Es geht hier um die dynamischen Fähigkeiten Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Eigenverantwortung, die bewertet werden. Den Zeugnissen werden diese Bewertungsbögen beigelegt, die noch mit Kommentaren von der Lehrperson ergänzt werden (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 170).

### II.5.3. Formen der Leistungsbeurteilung im COOL-Unterricht

In der Literatur wurde das Thema Leistungsbewertung im offenen Unterricht lange vernachlässigt wurde und erst gegen Ende der 1990er Jahren etwas näher behandelt (vgl. BOHL 2004: 41; ebd. 2008: 171). Dies ist insofern interessant, weil es offene Unterrichtsformen schon seit den reformpädagogischen Anfängen 1890 gibt und hier auch neue Formen der Beurteilung angewendet wurden (vgl. BOHL 2008: 170f.). Im COOL-Unterricht sind Selbstbeurteilung der SchülerInnen und die direkte Leistungsvorlage wie das Portfolio wichtige Formen der Leistungsbeurteilung. Weitere alternative Beurteilungsformen, die in Geographie und Wirtschaftskunde zum Einsatz kommen sind beispielsweise Präsentationen, Lernverträge, Kompetenzberichte, lernzielorientierte Bewertung und Dokumentationen des Lernfortschrittes (vgl. DOBLER 2008: 117).

### *II.5.3.1. Selbsteinschätzung und -beurteilung*

Durch eine Selbsteinschätzung der eigenen Lernergebnisse aber auch das Beurteilen der Leistungen der MitschülerInnen werden dynamische Fähigkeiten wie Urteilsfähigkeit und Eigenverantwortung geschult. Für die Lehrpersonen werden durch die Selbsteinschätzung der SchülerInnen Lernfortschritte ersichtlich und die LehrerInnenbewertung wird validiert. Eine Form der Selbsteinschätzung ist das Lernjournal, das der schriftlichen Reflexion einer Schulstunde dient. Am Ende der Stunde sollen die Lernenden ihre Lernprozesse reflektieren, indem sie Notizen zum Unterrichtsverlauf machen, zum Beispiel, was an der Stunde interessant war und was nicht (vgl. STERN 2010: 55). Lernjournale lassen die SchülerInnen ihre Stärken und Schwächen erkennen und sie lernen Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen (vgl. AMRHEIN-KREML 2008: 49). Stunden- oder Wochenrückblicke sind geeignete Instrumente, um mit SchülerInnen das Reflektieren zu üben. Reflexivität ist besonders gefragt, wenn Lernende ihre eigenen Arbeiten kontrollieren und bewerten müssen (vgl. WINTER 2007: 52). Auch im Rahmen der Ansprüche der Freinet-Pädagogik und der Daltonplan-Pädagogik werden SchülerInnen zur Selbstbewertung aufgefordert (vgl. BOHL 2004: 175ff.).

### *II.5.3.2. Das Portfolio – eine direkte Leistungsvorlage*

Im COOL-Unterricht kommt vor allem das Portfolio als Beurteilungsinstrument zum Einsatz, das die traditionellen Beurteilungsmethoden ergänzt (vgl. HÖBLING et al.: 4). Portfolios beziehen sich auf die „Direkte Leistungsvorlage“, die von Rupert Vierlinger erarbeitet wurde. In einem Portfolio werden die Lernentwicklung und der Lernfortschritt der SchülerInnen festgehalten, weil hier direkte, repräsentative Arbeitsleistungen gesammelt und reflektiert werden. Wie diese Sammlung von Leistungen aussehen soll, wird im Vorhinein von den LehrerInnen und den SchülerInnen gemeinsam besprochen und die erreichten Ziele sollen auch zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden (vgl. DOBLER 2008: 118). Ein Portfolio zeigt also die individuellen Lernwege der SchülerInnen auf und gibt Auskunft, welche Ziele sie über einen bestimmten Zeitraum erreicht haben (dabei kann es sich um ein Semester, ein Schuljahr oder die gesamte Schulzeit handeln). Portfolios können die unterschiedlichsten Arbeiten beinhalten: Plakate, Diagramme, Arbeitsblätter,

informelle Tests, Protokolle, Projektergebnisse, Berichte über Exkursionen, etc. Bei der Auswahl der Arbeiten, die in das Portfolio gegeben werden, sollen SchülerInnen ihre Auswahl erklären können und somit ihre Arbeiten selbst einschätzen lernen (vgl. SITTE 2001b: 288).

Portfolios zeigen aber nicht nur die besten Produkte der SchülerInnen, sondern geben auch Auskunft über ihre Lernprozesse und zeigen somit Lernfortschritte auf, weil die Lernenden ihr Lernverhalten reflektieren müssen. Es geht hier also sowohl um die Dokumentation von Arbeits- und Lernprozessen, als auch um die Zusammentragung der repräsentativsten Arbeiten der SchülerInnen, was die Lernfortschritte über längere Zeit hinweg sichtbar macht. Der Begriff „Portfolio“ ist zu einem Modewort in der heutigen Pädagogik geworden und wird oft als alternative Beurteilungsform im Unterricht verwendet, leider aber zumeist traditionell bewertet. Eine Lösung könnte ein Lernvertrag oder eine lernzielorientierte Bewertung sein, bei welcher SchülerInnen genau über die Ziele und Beurteilungskriterien Bescheid wissen (vgl. AMRHEIN-KREML 2008: 52f.). Winter beschreibt das Portfolio sogar als wichtigstes Instrument einer neuen Leistungsbewertung, indem er die Wichtigkeit der klaren Zielvorgabe und die Selbstbeurteilung ihrer eigenen Arbeiten von Seiten der SchülerInnen betont. Weiters enthält ein Portfolio viele verschiedene Formen der Leistungsbeurteilung und fördert die Reflexionsfähigkeit der Lernenden. LehrerInnen bekommen einen tieferen Einblick in das Arbeiten ihrer SchülerInnen und können dadurch auch aussagekräftigere Leistungsrückmeldungen geben. Portfolios eröffnen auch Möglichkeiten neuer Prüfungsformen, denn es können Prüfungen eingeführt werden, bei welchen SchülerInnen auf der Grundlage ihres Portfolios ihre Arbeiten vorstellen und verteidigen (vgl. WINTER 2007: 48ff.).

Es gibt verschiedene Arten von Portfolios. Das Produktportfolio beinhaltet, wie schon beschrieben, die repräsentativsten Arbeiten der SchülerInnen, die von ihnen selbst ausgewählt werden und ist somit eine Sammlung ihrer besten Arbeiten. Es kann als direkte Leistungsvorlage dienen und wäre auch aussagekräftiger als ein Notenzeugnis (vgl. STERN 2010: 69). Das Kursportfolio wird von den SchülerInnen zur Leistungsdokumentation für einzelnen Unterrichtseinheiten, Projekte oder Kursen erstellt (vgl. STERN 2010: 69; BOHL 2004: 146). Beim Prozessportfolio sollen die Lernfortschritte der SchülerInnen erkennbar werden. Die Arbeiten werden hier mit Ergänzungen und Korrekturen versehen und können als Grundlage für die beiden

anderen Formen verwendet werden. Stern stellt das Portfolio als Alternative zu Notenzeugnissen dar (vgl. STERN 2010: 69). Eigentlich wurde das Portfolio in den 1980er Jahren in den USA als Gegenstück zu der kritisierten Testtradition eingeführt (vgl. SCHMIDINGER 2007: 143f. und BOHL 2004: 144). Heute wird immer öfter vorgeschlagen, dass das Portfolio die Notenzeugnisse ersetzen könnte. Da die Ziffernbeurteilung aber wahrscheinlich nicht so schnell abgeschafft wird, kann das Portfolio als Ergänzung zur Leistungsbewertung dienen (vgl. SITTE 2001b: 288).

Im COOL- Unterricht kommen ePortfolios immer öfter zum Einsatz. „ePortfolios werden als ‚strukturierte‘ Informationssammlungen begriffen, die online verwaltet werden und mit denen man sich reflexiv auseinandersetzt. Innerhalb des kooperativen, offenen Lernens (COOL) kommt dem Einsatz von ePortfolios ein besonderer Stellenwert zu“ (RIEPL 2007: 422). ePortfolios sind persönliche digitale Sammlungen, die auch den Lernprozess der SchülerInnen widerspiegeln (Prozessportfolios) oder eine Sammlung der besten Arbeiten sind (Produktportfolios). Somit sind ePortfolios traditionelle Portfolios, die auf einer Lernplattform verwaltet werden. Untersuchungen in COOL-Schulen, die ePortfolios verwenden, ergaben, dass SchülerInnen beim Arbeiten in den Bereichen „Internet, Webformulare und Publizieren“ keine Probleme haben (vgl. RIEPL 2007: 422ff.).

## **II.6. Welche neue Rolle ergibt sich für eine im Rahmen von COOL agierende Lehrperson?**

Dickhäuser und Tönjes (2008) stellen fest, dass die Bedeutung der Person des Lehrers/ der Lehrerin für ein erfolgreiches Lernen von SchülerInnen in der Literatur zu Gunsten der SchülerInnenrolle vernachlässigt wurde (vgl. DICKHÄUSER und TÖNJES 2008: 284). Haag und Streber (2013) führen vier Kompetenzbereiche auf, die angehende LehrerInnen erfüllen müssen. So sollen LehrerInnen erziehen, unterrichten, beurteilen, beraten und immer wieder Innovationen in den Unterricht einbringen. Die Klassenführung zählt als zentrale LehrerInnenaufgabe, wobei es bei diesem Verantwortungsbereich um mehr als Disziplinierungsmaßnahmen und Umgang mit Störungen geht, denn Klassenführung meint eigentlich die gesamte Unterrichtsgestaltung, die im Zuge einer neuen Lernkultur verändert wird (vgl. HAAG und STREBER 2013: 221f.).

### **II.6.1. Von der traditionellen LehrerInnenrolle zum neuen Rollenverständnis in der neuen „Lernkultur“**

Die traditionelle Rolle der LehrerInnen vergleicht Lernende mit einem weißen Blatt, das von LehrerInnen beschrieben werden soll. Die Aufgabe von Lehrpersonen ist es also den SchülerInnen Wissen zu vermitteln und eine organisierte Lernumgebung zu schaffen, die von Wettbewerb dominiert wird. Demnach könnten auch reine Fachexperten ohne LehrerInnenausbildung unterrichten, weil im Rahmen eines traditionellen Unterrichts der Frontalunterricht die beherrschende Organisationsform ist. Sie garantiert, dass die SchülerInnen mit Wissen überhäuft werden können und sie lernen still zu sitzen. Das Modell ist aber längst überholt und die LehrerInnenrolle veränderte sich (vgl. GREEN und GREEN 2007: 98). Dabei sollen SchülerInnen eine aktivere Rolle einnehmen und LehrerInnen sollen die Lernenden bei ihren Lernprozessen unterstützen, anregen, beraten und eine ansprechende Lernumgebung gestalten. Selbstständiges Lernen rückt in den Mittelpunkt des Unterrichts, zu dem die SchülerInnen aber von den Lehrpersonen angeleitet und angeregt werden müssen (vgl. HAAG und STREBER 2013: 237). Nur die SchülerInnen

selbst können lernen, die Lehrperson kann aber günstige Bedingungen für einen erfolgreichen Lernprozess kreieren (vgl. KURTZ 1996: 110).

## II.6.2. Die LehrerInnenrolle im COOL-Unterricht

Im COOL-Unterricht werden durch die Prinzipien Selbständigkeit, Eigenverantwortung und Teamfähigkeit auch die COOL-LehrerInnen vor neue Aufgaben gestellt, und damit ändert sich auch ihre Rolle als Lehrperson. Die LehrerInnen werden hier zum Coach, zum Moderator/in und auch zum Begleiter/in von Lernprozessen der SchülerInnen (vgl. RABL 2008: 51). Die Lehrpersonen haben mehr Zeit auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen einzugehen, und diese auch zu fördern. So werden die Schwächen der SchülerInnen schneller sichtbar und es kann gezielt gearbeitet werden, um diese Schwächen abzubauen. Weiters werden spezifische Begabungen von SchülerInnen noch besser gefördert, weil auch auf ihre individuellen Bedürfnisse besser konkreter eingegangen werden kann (vgl. HÖLBLING et al.: 11; WITTWER et al. 2004: 109). Die LehrerInnen können also im COOL-Unterricht durch Differenzierung besser mit der Heterogenität der Lernenden umgehen und sie so individuell fördern (vgl. ALTRICHTER et al. 2007: 301f.). Das Ziel eines differenzierten Unterrichts ist „möglichst oft für möglichst viele Lernende lernförderliche Bedingungen in einer heterogenen Klasse herzustellen“ (SALNER-GRIDLING 2009: 18).

COOL-Unterricht orientiert sich an der konstruktivistischen Didaktik, in welcher LehrerInnen viele Rollen einnehmen. Sie betreuen die Kinder in einer konkreten Leistungssituation (Schule) und müssen auch auf unvorhergesehene Ereignisse reagieren (vgl. KLEIN und OETTINGER 2000: 141ff.). Die Lehrperson ist auch Begleiter/in der Lernprozesse, da im konstruktivistischen Unterricht der/die SchülerIn im Mittelpunkt steht. Die Konstrukte, die die SchülerInnen zu Lerninhalten formen, sind gleichberechtigt mit der der LehrerInnen und das Interesse der SchülerInnen rückt ins Zentrum des Unterrichts (vgl. KLEIN und OETTINGER 2000: 144). SchülerInnen und LehrerInnen werden gleichwertige PartnerInnen, was nicht bedeutet, dass die Lehrenden ihre Autorität verlieren, sondern dass die Vorstellungen und Interessen der Kinder als gleichwertig angesehen werden (vgl. BRÜGELMANN 2015: 363).

Weiters sind die LehrerInnen KonstruktionspartnerInnen, denn die Lehrenden sollen in den SchülerInnen Neugierde wecken und sie anregen, Vorstellungen über

Lerninhalte zu konstruieren. Außerdem sollen LehrerInnen GestalterInnen kreativer Lernumgebungen sein. Im COOL-Unterricht schaffen die LehrerInnen eine förderliche Lernumgebung und lassen die Lernenden auch ihre Lernumgebung einrichten (zum Beispiel Lerneckeln gemütlicher machen). Lehrende sollen im konstruktivistischen Unterricht Richtungsweisende sein. Damit ist nicht gemeint, dass sie die SchülerInnen stark in eine Richtung lenken, sondern ihnen bei ihren Lernprozessen helfen und ihnen manchmal als Hilfestellung „Trittsteine“ legen (vgl. KLEIN und OETTINGER 2000: 145ff.).

Die LehrerInnen werden wieder selbst Lernende, weil sie über ihren Unterricht reflektieren. Es geht auch darum, für die SchülerInnen „Lernarrangements zu gestalten, die ihnen ein Höchstmaß an Aktivität, Selbst- und Mitverantwortung, Motivation, Wissens- und Kompetenzzuwachs ermöglichen“ (GREEN und GREEN 2007: 97). Die Lehrpersonen arbeiten auch zunehmend im Team und versuchen sich gegenseitig zu unterstützen (vgl. GREEN und GREEN 2007: 97).

Die neue Rolle kommt schon bei den Vorbereitungen der Schulstunden zum Tragen, weil sie die Arbeitsaufträge gestalten müssen. Bei der Erstellung der Assignments stehen den LehrerInnen viele Möglichkeiten zur Verfügung. Die Arbeitsaufträge können auch einfacher fächerverbindend gestaltet werden, weil die LehrerInnen auch hier zusammenarbeiten können. Wichtig bei den Arbeitsaufträgen ist aber, dass sie klar formuliert sind und die SchülerInnen verstehen, was sie zu tun haben (vgl. HÖLBING et al.: 11). Bei Unklarheiten können die SchülerInnen die LehrerInnen fragen, die ihnen Hilfestellungen bei den Aufgaben geben können (vgl. GREEN und GREEN 2007: 101).

Wenn sich die LehrerInnen im Unterricht zurücknehmen und die SchülerInnen nicht mehr belehren wollen, haben sie Zeit, die Lernenden zu beobachten. So können die Lehrenden ein Gefühl für die Probleme und Hindernisse von SchülerInnen entwickeln und ihnen so besser helfen (vgl. HÖLBING et al.: 12f.). Sie haben jetzt die Zeit zu sehen, ob die SchülerInnen die Aufträge und das Material auch wirklich verstanden haben und können ihnen gleich Hilfestellungen und Feedback geben (vgl. GREEN und GREEN 2007: 101). Wenn SchülerInnen schon geübt sind im Cooperativen Offenen Lernen, sehen sie auch, wenn MitschülerInnen Probleme haben, und die Lernenden helfen sich dann gegenseitig. So sollen SchülerInnen auch auf ein immer höheres Niveau im Cooperativen Offenen Lernen kommen, wie zum Beispiel selbständiges

Korrigieren ihrer Arbeiten oder Üben von Präsentationen. Ziel ist es, dass Lernende nicht für gute Noten lernen, sondern arbeiten, „weil sie etwas zu sagen“ (HÖLBLING et al.: 12) haben. Weiters sollen die COOL-LehrerInnen den SchülerInnen Lernimpulse geben, ohne zu bestimmen wie die Unterrichtsinhalte erlernt werden sollen. Die SchülerInnen sollen die Möglichkeit haben ihre eigenen Lösungswege für Probleme zu finden, aber sich auch auf den/die beratende/n Lehrer/in verlassen zu können (vgl. HÖLBLING et al.: 12).

Außerdem übernehmen Lehrpersonen im offenen Unterricht auch die Rolle von ModeratorInnen, die die Rechte und Interessen der Jugendlichen vertreten. Sie haben nämlich auch die Funktion „den Schwächeren und Leisen zu helfen, ihre Rechte, Gefühle und Gedanken zu artikulieren, auch einmal stellvertretend ihre Position zu vertreten, soweit sie das in einer Situation nicht selbst schaffen“ (BRÜGELMANN 2015: 364). Die Meinungen der SchülerInnen sollen ernst genommen werden. So kann man die SchülerInnen an der Planung der Schulstunden beteiligen und durch Morgenkreise und Klassenrat eine demokratische Gesprächskultur einführen (vgl. BRÜGELMANN 2015: 360ff.). Im Cooperativen Offenen Unterricht ist es auch Aufgabe der Lehrpersonen, die SchülerInnen in geeignete Gruppe einzuteilen und so beobachten, ob das kooperative Lernen auch funktioniert. Wenn es Probleme gibt, müssen die LehrerInnen eingreifen und den SchülerInnen helfen kooperative Kompetenzen aufzubauen (vgl. GREEN und GREEN 2007: 99ff.).

Neu an der Rolle von COOL-LehrerInnen ist, dass sich die Lehrpersonen selbst zurücknehmen müssen. Im alten Rollenbild sind die LehrerInnen aktiv und zeigen den SchülerInnen die Lösungswege vor. Im COOL-Unterricht sind die LehrerInnen passiv und beobachten die Lernenden beim Finden von Lösungen im Zuge der Bearbeitung ihrer Assignments (vgl. HÖLBLING et al.: 12). Die Lehrpersonen müssen sich zurücknehmen, müssen davon Abstand nehmen bei jedem Problem in die Gruppenarbeit einzugreifen, sondern sie müssen lernen auch abzuwarten, um im richtigen Moment Hilfestellungen zu geben. Darüber hinaus müssen sie bereit sein, keinen Druck aufzubauen, wenn es um die Fertigstellung der Arbeiten geht (vgl. WEIDNER 2003: 111f.).

Manche LehrerInnen stehen zu Beginn ihrer COOL-Karriere diesem Unterrichtsmodell skeptisch gegenüber, weil sie Kontroll- und auch Autoritätsverluste befürchten. Sie erlernen aber andere Führungsqualitäten, weil sie lernen, wie man SchülerInnen mit

Soft Skills zum gewünschten Lernerfolg führen kann (vgl. HÖLBLING et al.: 12). Helm gibt auch an, dass diese neue Rolle auch hohe Anforderungen an die LehrerInnen stellt und sie mehr Zeit in die Planung und Organisation des Unterrichts investieren müssen und somit Unterricht zeitaufwendiger wird (vgl. HELM 2016: 109). Helm kritisiert, dass die geforderte Individualisierung im COOL-Unterricht beim Erstellen der Arbeitsaufträge nicht immer berücksichtigt wird, weil die LehrerInnen wegen Zeitmangels und unzureichender Fortbildungen mit diesen Aufgaben überfordert sind. Die Diagnosefähigkeit von LehrerInnen ist für das Gelingen von erfolgreichen COOL-Stunden ebenfalls essentiell, weil sie beim Gestalten der Assignments wissen müssen, wo und wie sie an das Wissen der SchülerInnen anknüpfen können und wie lange die SchülerInnen für die Bearbeitung der Aufträge brauchen. Eine Lösung könnte eine angemessene Weiterbildung sein, die diese Defizite ausgleicht (vgl. HELM 2016: 143).

## **II.7. Welche Theorien und Modelle aus GW stehen hinter dem Cooperativen Offenen Lernen?**

Im fachdidaktischen Grundkonsens von Pichler und Vielhaber (2012) findet man vier didaktische Konzepte und Modelle, die die fachdidaktische Ausrichtung in „Geographie und Wirtschaftskunde begründen: die curriculumtheoretische Didaktik, die lehrerlerntheoretische Didaktik, die kritisch-konstruktive Didaktik und die konstruktivistischen Didaktikansätze (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46). Im nachfolgenden Kapitel sollen die zwei letztgenannten didaktischen Konzepte und Modelle des Geographie und Wirtschaftskunde-Unterrichts näher beschrieben werden, die mit dem COOL-Modell in Zusammenhang stehen. Weiters soll dabei auf einzelne didaktische und methodische Prinzipien des GWK-Unterrichts eingegangen werden, die ebenfalls beim Cooperativen Offenen Lernen Anwendung finden.

### **II.7.1. Die kritisch-konstruktive Didaktik**

#### *II.7.1.1. Die kritisch-konstruktive Didaktik allgemein*

Die kritisch-konstruktive Didaktik ist eine Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik, die in den 1950er Jahren von Wolfgang Klafki entwickelt wurde. Die zentrale Kategorie in diesem Ansatz ist der Begriff „Bildung“, die definiert wird durch die Begegnung des Lernenden mit der kulturellen Umwelt. Hier geht es vorwiegend um die Inhalte des Unterrichts, und Klafki stellt dabei die These vom Primat der Inhalte auf, die besagt, dass auf den inhaltlichen Vorentscheidungen für den Unterricht alle weiteren Entscheidungen getroffen werden, weil diese vom Inhalt abhängen. Klafki prägt auch den Begriff der „kategorialen Bildung“, der das Aneignen der Inhalte mit der Weiterentwicklung von Fähigkeiten verbindet. Er entwickelte die „didaktische Analyse“ als ein Modell das Lehrenden helfen soll, Inhalte für den Unterricht auszuwählen, und damit zentral für die Unterrichtsplanung sind (vgl. KESTLER 2002: 36).

Das bildungstheoretische wie auch das weiterentwickelte kritisch-konstruktive Modell weisen auf die Wichtigkeit von der Behandlung von Schlüsselproblemen im Unterricht hin (vgl. KRON 2008: 84). Klafki nennt in seiner zweiten Studie folgende Schlüsselprobleme: die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich

produzierte Ungleichheit von Menschen, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung (vgl. KLAFKI 1996: 56ff.). Bei der Behandlung von Schlüsselproblemen im Unterricht können aber nicht nur Erkenntnisse zu diesen Problemen gewonnen werden, sondern weitere Fähigkeiten wie Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, die Fähigkeit zu vernetzten Denken und kooperatives Arbeiten in Gruppen (vgl. KLAFKI 1996: 63ff.; KRON 2008: 84).

In den 1960er Jahren hatte die kategoriale Bildung großen Einfluss auf die LehrerInnenbildung dieser Zeit (vgl. KOCH-PRIEWE et al. 2016: 117). In den 1970er Jahren wurde die bildungstheoretische Didaktik aber von vielen Seiten kritisiert, so warf man ihr vor, vor allem am Bürgertum orientiert zu sein, über keine angemessene Forschungsmethode zu verfügen, die Unterrichtsmethodik zu vernachlässigen und somit eine „Feiertagsdidaktik“ zu sein (vgl. JANK und MEYER 1991: 165f.). Aus diesem Grund überarbeitete Klafki die bildungstheoretische Didaktik und veröffentlichte 1985 sein Buch „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, in dem er das neue Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik vorstellte, das die Schwächen der alten Didaktik ausbessern sollte (vgl. KOCH-PRIEWE et al. 2016: 117). „Kritisch“, weil die SchülerInnen Mitbestimmung, Solidarität und Selbstbestimmung erlernen sollen (vgl. GUDJONS und TRAUB 2016: 243) und die Schule und die Gesellschaft diese Fähigkeiten oft nicht fördert, sondern noch behindert. Deshalb ist dieser Didaktik immanent, dass über Lernprozesse versucht wird, die Hindernisse zu mehr Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität abzubauen (vgl. JANK und MEYER 1991: 166). „Konstruktiv“, weil das neue Konzept die Unterrichtspraxis verändern will (vgl. GUDJONS und TRAUB 2016: 243) und innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen eine demokratischere Schule schaffen will (vgl. JANK und MEYER 1991: 167).

Die didaktische Analyse in der bildungstheoretischen Didaktik erfragt den Inhaltsgehalt eines Unterrichtsinhalts anhand von fünf Grundfragen (Fragen zur Exemplarischen Bedeutung, Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, Sachstruktur und zur Zugänglichkeit), die in der kritisch-konstruktiven Didaktik ergänzt werden (vgl. KESTLER 2002: 37) und das (vorläufige) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung ergeben (vgl. JANK und MEYER 1991: 171) (siehe Abbildung 2).

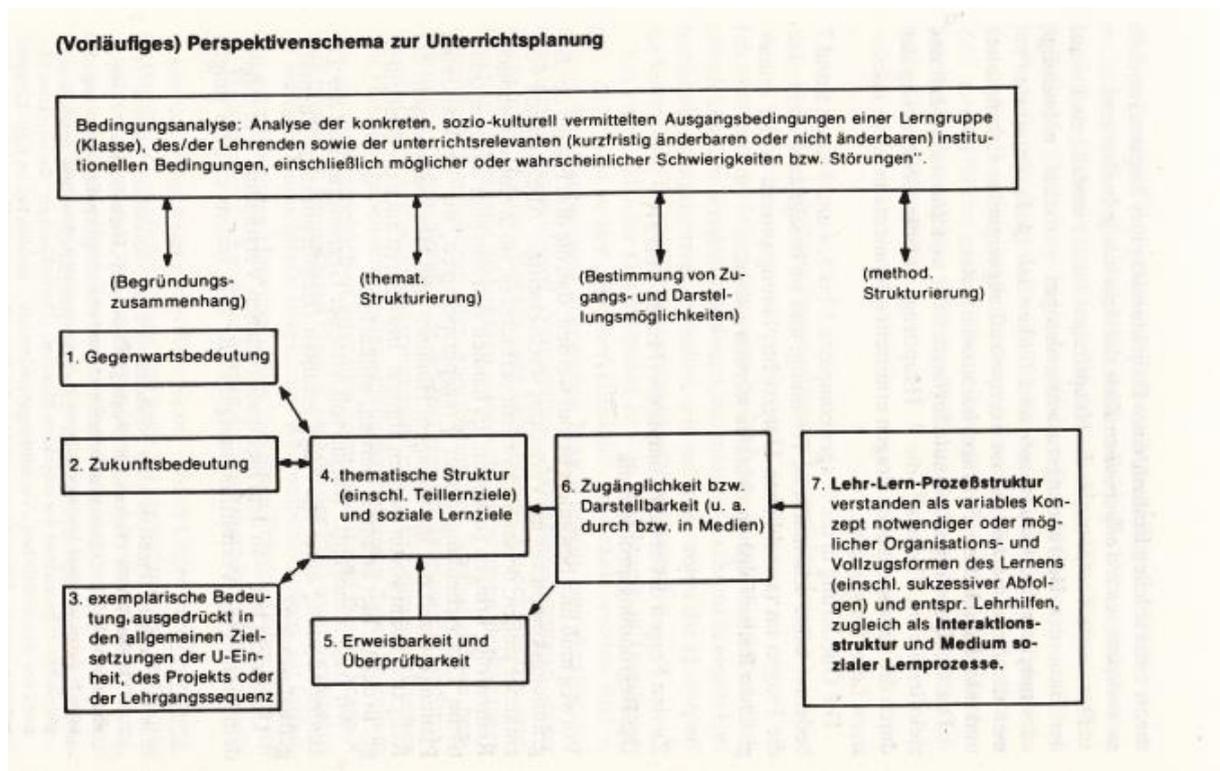


Abbildung 2: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Quelle: Klafki 1996:272)

Dieses neue Schema zur Unterrichtsplanung ist jetzt nicht mehr in Frageform dargestellt, sondern begrifflich-systematisch veranschaulicht (vgl. JANK und MEYER 1991: 171). Gudjons und Traub (2016) schlagen vor, das Schema von oben nach unten zu lesen. Am Anfang findet man die Bedingungsanalyse, bei welcher es um die Ausgangsbedingungen wie sozio-kulturellen Voraussetzungen, das Alter, die Motivation, das Vorwissen etc. der SchülerInnen geht. Weiters schließt sie auch die Voraussetzungen bei den Lehrenden, die institutionellen Rahmenbedingungen und eventuelle Störquellen mit ein. Die Bedingungsanalyse steht in Wechselbeziehung mit dem Begründungszusammenhang (vgl. GUDJONS und TRAUB 2016: 243). Zum Begründungszusammenhang gehört die Gegenwartsbedeutung, die die erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen der Alltagswelt der Lernenden im Unterricht aufzunehmen versucht (vgl. SCHRÖDER 2002: 219). Weiters gehört dazu noch die Zukunftsbedeutung, die danach fragt, welche Relevanz das Unterrichtsthema für die Zukunft der SchülerInnen hat. Als dritter Punkt, der den Begründungszusammenhang komplettiert, ist die exemplarische Bedeutung, die fragt, welche allgemeinen Sachverhalte oder Grundprinzipien ein Thema erschließt (vgl. KESTLER 2002: 37).

Neben dem Begründungszusammenhang findet man als zweiten Baustein die thematische Strukturierung. Sie schließt einerseits die Sachstruktur eines Themas mit ein (zum Beispiel welche Schichtung sie aufweist oder unter welcher Perspektive ein Thema behandelt wird), andererseits geht es hier auch um die Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit des Lernprozesses (vgl. GUDJONS und TRAUB 2016: 245). Als nächster Komplex ist die Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten zu nennen. Hier geht es um das „Wie“, also welche Methoden verwendet werden sollen. Wie ein Thema behandelt werden soll, hängt aber unmittelbar mit dem Begründungszusammenhang und der thematischen Strukturierung zusammen (vgl. KOCH-PRIEW et al. 2016: 113). Die Zugänge können hier Spiele, Konstruktionen, konkrete Handlungen, Erkundungen oder Verfremdung in Medien (zum Beispiel Filme, Bilder, etc.) sein. Es werden hier auch die institutionellen Rahmenbedingungen miteingeschlossen und auch die Frage, wie man diese Bedingungen bei der Unterrichtsdurchführung verändern kann (vgl. KLAFKI 1996: 282f.).

Als letzter Komplex ist die methodische Strukturierung zu nennen. Es handelt sich hier um die Frage nach der Strukturierung der Lehr-Lern-Prozesse. Die letzte Frage „richtet sich darauf, wie die durch die vorangehenden Fragen ermittelten Momente in eine sukzessive Abfolge eines Lehr-Lernprozesses bzw. in alternative Möglichkeiten solcher Abfolgen übersetzt werden können“ (KLAFKI 1996: 283). Methoden im Unterricht gehen auch mit Entscheidungen über Ziele, Inhalte und die soziale Seite des Lernens einher (vgl. KOCH-PRIEWE et al. 2016: 117).

### *II.7.2. Die kritisch-konstruktive Didaktik und Cooperatives Offenes Lernen*

Die kritisch-konstruktive Didaktik steht auch hinter dem Konzept des Cooperativen Offenen Lernens im Unterrichtsfach „Geographie“. Ziel und Ergebnis von Bildungsprozessen sollen laut dieser Didaktik Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sein (vgl. KOCH-PRIEWE et al. 2016: 118), die auch im COOL-Unterricht eine wesentliche Rolle spielen. Klafki bezieht sich bei seiner Definition von Bildung auch auf die Ideen Immanuel Kants und der Aufklärung:

*„Das erste Moment von Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung von Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer*

*Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.“ (KLAFKI 1996: 19).*

Diese Definition lässt sich auch mit den Ideologien im COOL-Unterricht verbinden. Der COOL-Unterricht hat auch das Ziel, selbstständige SchülerInnen hervorzubringen (vgl. HÖLBLING et al.: 12).

Für Klafki hängt Lernen und Lehren durch einen Interaktionsprozess zusammen. SchülerInnen erarbeiten sich selbstständig Erkenntnisse und Fähigkeiten und werden von den Lehrenden dabei unterstützt (vgl. GUDJONS und TRAUB 2016: 243). Genau diese Rollenverteilung der SchülerInnen als aktiv Handelnde und der LehrerInnen als BeraterInnen und HelferInnen findet man auch beim Cooperativen Offenen Lernen (vgl. NEUHAUSER 2005: 243). Weiters soll nach der kritisch-konstruktiven Didaktik die SchülerInnen die Möglichkeit haben, den Unterricht selbst mit zu planen und eine demokratische Erziehung zu genießen, weil Unterricht als sozialer Prozess betrachtet wird (vgl. GUDJONS und TRAUB 2016: 243). Die SchülerInnen können ihren Arbeitsprozess in den freien Arbeitsphasen selbst planen und innerhalb der angegebenen Zeit selbst ihre Unterrichtsstunden gestalten, indem sie entscheiden wann und in welcher Form sie die Assignments bearbeiten (vgl. NEUHAUSER und WITTEW 1999: 207).

Weiters wird die Demokratisierung im COOL-Unterricht großgeschrieben, die durch den Klassenrat und LehrerInnen-SchülerInnen-Foren vorangetrieben wird. Der Klassenrat fördert, wie schon in Kapitel II.2. erwähnt, die demokratische Gesprächskultur in der Klasse, denn hier können die SchülerInnen das Wort ergreifen. Es wird hier eine offene Gesprächskultur erlernt und geübt, Konflikte zu lösen. Die LehrerInnen-SchülerInnen-Foren dienen beispielsweise dazu COOL-Verträge auszuhandeln oder die Gestaltung der gemeinsamen Lern- und Arbeitsbereiche zu besprechen, denn auch so können die SchülerInnen ihren Unterricht mitgestalten (vgl. HÖLBLING et al.: 24f.).

Klafki bezeichnet entdeckendes, sinnhaftes und verstehendes Lernen als wichtigsten Punkt im Unterrichtsgeschehen (vgl. SCHRÖDER 2002: 218). Auch diese Auffassung ist im COOL-Unterricht verankert, denn hier lernen SchülerInnen oft durch die Methode des entdeckenden Lernens und bedienen sich dabei den von der Lehrperson zur Verfügung gestellten Materialien (NEUHAUSER und WITTEW 1999: 207). Weiters ist für Wolfgang Klafki wichtig, durch seine Didaktik die Voraussetzungen für einen

offenen, schülerInnenzentrierten Unterricht zu schaffen (vgl. JANK und MEYER 1991: 174; GUDJONS und TRAUB 2016: 243). Das COOL-Modell setzt auch auf diese beiden Eigenschaften, weil die offenen Unterrichtsformen den Lernenden in den Mittelpunkt stellen (vgl. EICHELBERGER 2002: 167ff.). Klafki nennt die Wichtigkeit der kooperativen Lernformen und das Arbeiten in Gruppen. So sollen SchülerInnen – laut Klafki – auch lernen, ihren MitschülerInnen bei Problemen zu helfen, Konflikte rational zu lösen und sich in größeren Gruppen einbringen zu können (vgl. KLAFKI 1996: 68f.). Diese Elemente des kooperativen Lernens und Arbeitens sind im COOL-Unterricht besonders wichtig. Kooperation stellt eine der drei großen Säulen des Daltonplan dar, auf welchem das Cooperative Offene Lernen beruht. Beim Zusammenarbeiten der SchülerInnen helfen sie sich gegenseitig und lernen zusammenzuarbeiten. Im Klassenrat üben die SchülerInnen auch vor größeren Gruppen zu sprechen und ihre Meinung zu äußern (vgl. HÖLBLING et al.: 8ff.).

## II.7.2. Konstruktivistische Didaktikansätze

### *II.7.2.1. Konstruktivismus als didaktischer Ansatz*

Der Konstruktivismus gibt an, dass Wissen nicht passiv erworben wird, sondern Wissen durch Konstruktionsprozesse entsteht. Die Wirklichkeit wird von den Menschen erfunden, darum gibt es nicht die eine Wirklichkeit. Erkenntnisobjekte und Erkenntnisobjekte hängen rekursiv zusammen. Da Erkenntnisobjekte und -objekte nicht ohne einander existieren können, kann das Erkenntnisobjekt das Erkenntnisobjekt nicht objektiv bewerten und Aussagen darüber treffen, sondern nur Erkenntnisse über ihren Zusammenhang gewinnen. Es existiert somit nicht die eine objektive Wirklichkeit, sondern nur eine subjektiv konstruierte Wirklichkeit (vgl. GUDJONS und TRAUB 2016: 250f.).

Für den Unterricht ist es wichtig, dass die Erkenntnisse der Wissenschaft nicht einfach in den Unterricht übernommen werden können, sondern, dass die Erkenntnisse so aufbereitet werden, dass die SchülerInnen das Wissen auf Basis ihrer Vorstellungen konstruieren können. Diese konstruierte Wirklichkeit ist mehrdeutig und ist abhängig von den Wahrnehmungen, Erfahrungen, Interpretationen und Beobachtungen des Lernenden, wobei diese Wahrnehmungen aber nicht willkürlich sind. Im

konstruktivistischen Unterricht sind Fehler erlaubt, weil man nur durch Fehler auf Missverständnisse aufmerksam wird. Im Konstruktivismus vollzieht sich Lernen

*„als weitgehend selbstgesteuerte Konstruktionsleistung, als aktiver Prozess in einem sozialen Kontext, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte und Fähigkeiten konstruiert werden. Das Ergebnis dieses Prozesses hängt von den biographisch erworbenen kognitiven und emotionalen Strukturen der Lernenden ab“ (SCHMIDT-WULFFEN 2008: 80).*

In diesen didaktischen Ansätzen können SchülerInnen eigenen Erfahrungen und Entdeckungen machen und den Unterricht mitgestalten (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2008: 79f.).

SchülerInnen sollen die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden aktiv mitbestimmen können. Weiters ist im Unterrichtsalltag auf eine Multiperspektivität, Multimodalität und eine Multiproduktivität zu achten. In der konstruktivistischen Didaktik sollen universelle Ideologien dekonstruiert werden und Handlungsorientierung großgeschrieben werden. Weiters wird der Frontalunterricht als dominante Unterrichtsform abgelehnt und versucht, einen komplexen Lebensweltbezug zum Leben der Lernenden herzustellen (vgl. REICH 2016: 183ff.).

Auch in der Geographiedidaktik wird versucht, im Unterricht nicht mehr nur blinde Flecken auf der Landkarte zu füllen, sondern man bedient sich im Unterrichtsfach Geographie zunehmend konstruktivistischer Didaktikansätzen. So werden die Themen und Inhalte des Geographieunterrichts abhängig von Interesse und Blickwinkel der Lernenden gesehen. Definitionen und Sichtweisen werden also in den Köpfen der SchülerInnen konstruiert. Konstruktivistisches Lernen bedeutet auch den Konstruktionsprozess zu dekonstruieren und damit neue Konstruktionsprozess anzuregen (vgl. KANWISCHER 2013: 27f.). Um einen konstruktivistischen Unterricht zu ermöglichen, muss sich Schule, Unterricht und auch die LehrerInnenausbildung verändern, denn in diesem Unterricht sollen SchülerInnen experimentieren und ihre eigenen Interessen erfahren (vgl. KRON 2008: 154). Zweifellos ist der COOL-Unterricht eine realistische Möglichkeit, konstruktivistische Didaktik in die Schule zu bringen. Auch Vielhaber sieht in den konstruktivistischen angeleiteten Lernprozessen und offenen Unterrichtsformen Möglichkeiten für einen erfolgreichen Unterricht. Diese Formen sollen in allen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden und auch bei der Professionalisierung von LehrerInnen Anwendung finden (vgl. VIELHABER 2012: 44).

### *II.7.2.2. Konstruktivismus und Cooperatives Offenes Lernen*

Mehrperspektivität ist in der Geographiedidaktik (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 45), im Konstruktivismus und im COOL-Unterricht ein wichtiges Thema. Lernende weisen unterschiedliche Lernvoraussetzungen auf, weil sie vom Migrationshintergrund, den persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen, Einschränkungen und Fähigkeiten her verschieden sind. Durch das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven sollen die Kinder und Jugendlichen andere Sichtweisen verstehen lernen und erkennen, dass neue Perspektiven ihr Denken auch bereichern können (vgl. REICH 2016: 183f.).

Der konstruktivistische Unterricht verabschiedet sich auch vom Frontalunterricht und von der Annahme, dass Wissen linear eins zu eins von LehrerInnen auf SchülerInnen übertragbar ist. Es kommt also von einem reproduzierenden zu einem explorativen Lernen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2008: 81). In den COOL-Phasen gibt es die traditionellen aktive LehrerInnenrollen und passive SchülerInnenrolle nicht mehr, sondern die SchülerInnen erlernen die Unterrichtsinhalte durch die Methode des entdeckenden Lernens (vgl. POPP 1999: 207). Außerdem verstehen VertreterInnen des Konstruktivismus unter erfolgreichem Lernen einen selbstgesteuerten, subjektorientierten Wissenszuwachs, der auch außerhalb der Schule stattfindet (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2008: 81). Beim Cooperativen Offenen Lernen rückt selbstbestimmtes Lernen und Selbstverantwortung ebenfalls in den Mittelpunkt (vgl. RABL 2008: 48).

Der Konstruktivismus legt auch Wert darauf, Lernprozesse nicht nur durchzuführen, sondern auch zu dokumentieren, präsentieren und reflektieren (vgl. REICH 2016: 184). Diese Prozesse spielen auch im COOL-Unterricht eine wichtige Rolle, weil die SchülerInnen mittels Reflexionsbögen und Arbeitsprotokollen zur Selbsteinschätzung und Dokumentation ihrer Lehrprozesse und Arbeiten angehalten werden (vgl. EICHELBERGER 2002: 170). In der konstruktivistischen Sichtweise ist es essentiell, dass die Kinder und Jugendlichen ein verstärktes Selbstbestimmungsrecht, mehr Partizipationsmöglichkeiten (wie zum Beispiel durch einen Klassenrat) und eine Demokratisierung des Unterrichts erleben und dass Lernen durch soziale Kommunikation stattfindet (vgl. REICH 2016: 185ff.). Im Cooperativen Offenen Lernen soll ebenfalls eine Demokratisierung des Unterrichtsalltags vorgenommen werden. Im

Klassenrat können die Teilnehmenden ihre Anliegen vorbringen, Konflikte besprochen werden und so eine demokratische Gesprächskultur erlernt werden. Die Ergebnisse des Klassenrats werden auch von eine/m/r Schüler/in protokolliert und moderiert (vgl. POPP 1999: 208). Die Rolle der Lehrenden in den konstruktivistischen Ansätzen ist ähnlich wie im COOL-Unterricht eine begleitende (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2008: 82; HÖLBLING et al.: 11).

Die SchülerInnenorientierung – ein didaktisches Prinzip des GW-Unterrichts (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46) – befasst sich auch mit dem konstruktivistischen Aspekt des Lernens, weil neue Lernerfahrungen an schon bestehende lebensweltliche Erfahrungen andocken sollen. SchülerInnenorientierung will durch selbstorganisiertes Lernen die Eigenverantwortlichkeit der Kinder und Jugendlichen fördern und die SchülerInnen bei der Planung miteinschließen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 2004: 63f.). Im COOL-Unterricht wird auf die SchülerInnenorientierung auch großen Wert gelegt, weil die SchülerInnen beim Erarbeiten der Arbeitsaufträge eigenverantwortlich arbeiten müssen (vgl. HÖLBLING et al.: 8).

## II.8. Welche COOL-Netzwerke haben sich aufgebaut?

Zurzeit gibt es 65 zertifizierte COOL-Schulen in Österreich, die berufsbildende mittlere und höhere Schulen, allgemeinbildende höhere Schulen, neue Mittelschulen und Berufsschulen mit einschließen. Weiters sind sechs Schulen in Deutschland als COOL-Schulen zertifiziert. Darüber hinaus wird das Konzept COOL an circa 200 Schulen praktiziert und dabei sind rund 1000 Lehrpersonen tätig, die das Konzept COOL in ihrem Unterricht anwenden (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)).

Hier stellt sich die Frage, wie es zu einer solchen dynamischen Ausbreitung des Konzepts kommen konnte. Bei der Verbreitung des Cooperativen Offenen Lernens als Unterrichtsmodell spielten und spielen der Aufbau eines Impulszentrums für Cooperatives Offenes Lernen und Akademielehrgänge für MultiplikatorInnen eine wesentliche Rolle. Das Impulszentrum wurde an der HAK Steyr aufgebaut und bestand am Anfang aus zwei COOL-LehrerInnen, die andere Schulen und LehrerInnen berieten und Fortbildungen und eine Internetplattform fördern sollten, um die Weiterentwicklung von COOL somit zu unterstützen (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 175). Heute besteht das Impulszentrum aus sechs LehrerInnen, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung an der Verbreitung des Konzepts arbeiten und dabei COOL und eCOOL weiterentwickeln wollen. Das Impulszentrum in Steyr bietet COOL-Lehrgänge und Seminare an und ist für die Zertifizierung von COOL-Schulen und der Entwicklung der Qualitätskriterien zuständig. Weiters ist es für eine ganzheitliche Vernetzung der gesamten COOL-Gemeinschaft und für Informationen, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit zum Thema COOL zuständig (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)).

Am Anfang waren es also Helga Wittwer und Georg Neuhauser, die das Impulszentrum im Schuljahr 2000/01, unterstützt durch das Ministerium, gründeten. Das Impulszentrum wird auch als Instrument der Nachhaltigkeitssicherung eingesetzt, weil es die TeilnehmerInnen der Lehrgänge auch nach deren Absolvierung weiter begleitet und betreut. Es zertifiziert die ansuchenden Schulen als „COOL-Netzwerkpartner“ oder „COOL-Netzwerkpartner-Impulsschule“ auf drei Jahre. Letztere ist auch für die Verbreitung vom Cooperativen Offenen Lernen verantwortlich und ein LehrerInnenteam aus dieser Schule absolviert einen COOL-MultiplikatorInnenlehrgang. Weiters sind die Impulsschulen auch Besuchsschulen,

damit auch Außenstehende einen Einblick in den schulpraktischen Alltag, der auf diesem Konzept aufbaut, bekommen können (NEUHAUSER 2007: 276ff.).

Der zweijährige Akademielehrgang für MultiplikatorInnen, der von 2002 bis 2004 dauerte, sollte der Fortbildung dienen, weil sich LehrerInnen im Bereich cooperatives offenes Lernen weiterbilden sollten. Außerdem sollten LehrerInnen zu MultiplikatorInnen qualifiziert werden, um kollegiale LehrerInnenfortbildungen anbieten zu können. Die Folge soll eine Verbreitung von Multiplikationskonzepten sein. Zwischen 2005 und 2006 gab es einen zweiten Akademielehrgang, welcher besonders auf den Kompetenzaufbau der COOL-Methoden beruhte (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 176ff.).

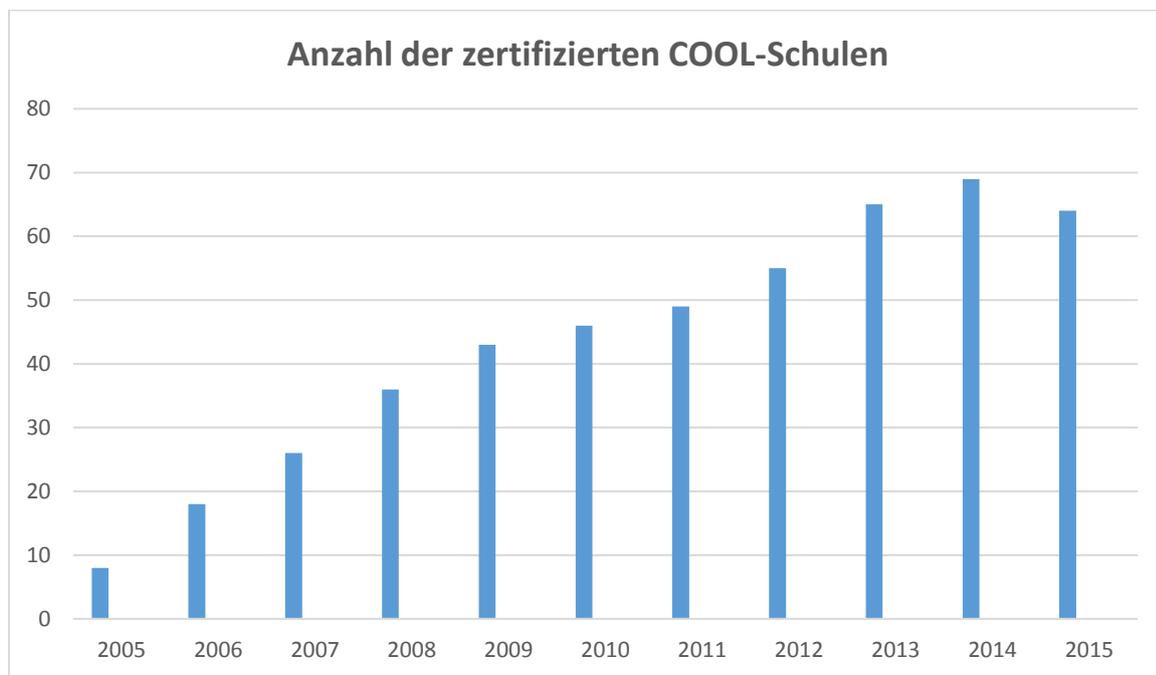


Abbildung 3: Verbreitung der zertifizierten COOL-Schulen von 2005-2015 (Quelle: Folder COOL)

Wie man in Abbildung 2 gut erkennen kann, stieg die Anzahl der zertifizierten COOL-Schulen seit der ersten Zertifizierung im Jahre 2005 stetig an. Erst 2015 kommt es zu einem leichten Rückgang an Zertifizierungen (vgl. Folder COOL). Auf der COOL-Homepage sind aktuell 71 zertifizierte COOL-Schulen ausgewiesen (65 in Österreich und sechs in Deutschland), was auf einen erneuten Anstieg von (Re-) Zertifizierungen hindeutet (vgl. [www.colltrainers.at](http://www.colltrainers.at)).

## **III. Empirische Forschungsergebnisse**

### **III.1. Untersuchungsgegenstand und derzeitiger Forschungsstand**

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht die Frage, welche Auswirkungen das Unterrichtskonzept Cooperatives Offenes Lernen auf Schule allgemein und die Unterrichtspraxis in Geographie (und Wirtschaftskunde) hat. Dabei geht es im ersten Teil meiner Untersuchung um die Verbreitung von COOL im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) und im zweiten Teil sollen die Einstellungen von GW-LehrerInnen, die COOL-Methoden in ihrem Unterricht verwenden dargestellt werden. Die Ausbreitung von zertifizierten COOL-Schulen wurde schon in Kapitel II.8. behandelt. In dieser Arbeit soll die Frage beantwortet werden, ob die Ausbreitung dieser Unterrichtsmethode auch im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) derart erfolgreich war.

Bei der Literaturrecherche zu dieser Arbeit, stieß ich trotz detailliertem Literaturstudium auf keine Untersuchung, die sich mit dem Fach Geographie (und Wirtschaftskunde) im Rahmen des Cooperativen Offenen Lernen auseinandersetzt. Es existieren einige Studien über das Unterrichtsfach Rechnungswesen im COOL-Unterricht. Eine bekannte Studie stellt das von Christoph Helm verfasste Werk „Lernen in Offenen und Traditionellen UnterrichtsSettings (LOTUS). Empirische Analyse zur Kompetenzentwicklung im Fach Rechnungswesen sowie zum kooperativen, offenen Lernen“ (2016) dar. Außerdem stützen sich weitere Untersuchungen auf den von Helm aggregierten Datensatz. Ein Beispiel hierfür wäre die Untersuchung von Sauer (2016) „Welchen Einfluss hat kooperatives Lernen auf das Klassenklima? Empirische Analysen unter Berücksichtigung der Heterogenität in Klassen berufsbildender Schulen in Österreich“, der den Einfluss von COOL-Unterricht auf das Klassenklima veranschaulicht.

Darüber hinaus veröffentlichten Wittwer, Salzgeber, Neuhauser und Altrichter (2004) einen Beitrag zur LehrerInnenforschung, indem sie die Verbreitung von COOL als Folge von LehrerInnenfortbildungen darstellen und das MultiplikatorInnenmodell als essentiell für die Ausbreitung von COOL nennen (vgl. WITTEWER et al. 2004: 105ff.). Weiters veranschaulichen Neuhauser (2007) mit seinem Beitrag „Das Impulszentrum

für Cooperatives Offenes Lernen und die Sicherung der Nachhaltigkeit neuer Lernformen“ und Schlosser (2007) mit dem Beitrag „COOL zieht Kreise. Ergebnisse von drei Fallstudien über Multiplikatorenteams in ihrer Tätigkeit der Verbreitung von Cooperativen Offenen Lernen“ wie wichtig das Impulszentrum und die MultiplikatorInnen für die Weiterentwicklung von COOL sind. Auch Altrichter und Maderthaler (2007) zeigten in ihrem Beitrag „Die Verbreitung von Unterrichtsinnovationen durch kollegiale Lehrerfortbildung“, wie wichtig Veranstaltungen der LehrerInnenfortbildung für die Verbreitung neuer Konzepte sind.

Am Anfang von COOL war für Helga Wittwer und Georg Neuhauser eine Evaluation ihrer Idee sehr wichtig. Darum betrieben die COOL-LehrerInnen 1997 zusammen mit dem Institut für Pädagogik und Psychologie der Universität Linz eine Aktionsforschung, die ein Jahr lang ihren COOL-Unterricht evaluieren sollte. Die LehrerInnen sollten sich dabei selbst evaluieren und die Ergebnisse wurden 1999 vorgelegt. Dabei kam man zu den Ergebnissen, dass die Fehlstundenquote reduziert wurde und das Selbstbewusstsein und die Zufriedenheit der SchülerInnen gesteigert werden konnten. Weiters gab es am Ende des Schuljahres weniger „Nicht Genügend“ und der Durchschnitt der Jahresnoten wurde leicht verbessert. Auch im Bereich der LehrerInnenmotivation konnte man Verbesserungen sehen, weil das Arbeiten im Team von den LehrerInnen positiv aufgenommen wurde. Es war aber für die PädagogInnen ein schwieriger Prozess in die neue LehrerInnenrolle hineinzufinden, weil man Macht und Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen abgeben musste (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 173ff.).

Maderthaler und Altrichter (2007) befragten Online 100 LehrerInnen über die Entwicklung, die Rahmenbedingungen, die Charakteristika und die wahrgenommene Wirkung des COOL-Konzeptes und die Ergebnisse wurden in ihrem Artikel „Kooperatives, offenes Lernen in kaufmännischen Schulen: Entwicklung und Stand einer Unterrichtsinnovation“ veröffentlicht. Die Resultate der Befragung besagen, dass einzelne LehrerInnen bzw. LehrerInnenteams die treibende Kraft für das COOL-Konzept wären. Die wahrgenommenen Wirkungen von COOL sind für die meisten LehrerInnen die neue Rolle als Coach und die Zusammenarbeit im Kollegium (vgl. MADERTHALER und ALTRICHTER 2007: 523ff.). Maria Rabl (2008) greift diese Befragung ebenfalls auf und bezieht sich dabei auf Neuhauser und Wittwer, indem sie in der Kooperation der LehrerInnenteams die größte Antriebskraft für COOL sieht. Rabl

gibt als Gründe für die Verbreitung vom Cooperativen Offenen Lernen an, dass das Konzept flexibel ist und sich leicht in einen laufenden Schulbetrieb integrieren lässt. Sie deckt auf, dass COOL nicht nur im Bereich der Handelsschulen Verbreitung gefunden hat, sondern auch häufig an Handelsakademien angewendet wird (RABL 2008: 51f.).

Fortmüller und Neubauer (2009) führen eine Studie Roithers (2006) an, die feststellte, dass 60 Prozent der von ihm befragten SchülerInnen positiv gegenüber COOL eingestellt waren und wollen im Rahmen einer weiterführenden Arbeit diese Studie vertiefen. Die Ergebnisse von Fortmüller und Neubauer konnten die Überlegenheit von COOL-SchülerInnen gegenüber traditionell unterrichteten Klassen allerdings nur beim Einsatz effektiverer Lernstrategien belegen (vgl. FORTMÜLLER und NEUBAUER 2009: 11ff.).

Die Ausbreitung von zertifizierten COOL-Schulen, wurde vom Impulszentrum 2015 anhand einer Graphik veranschaulicht, die in Abbildung 4 dargestellt wird.

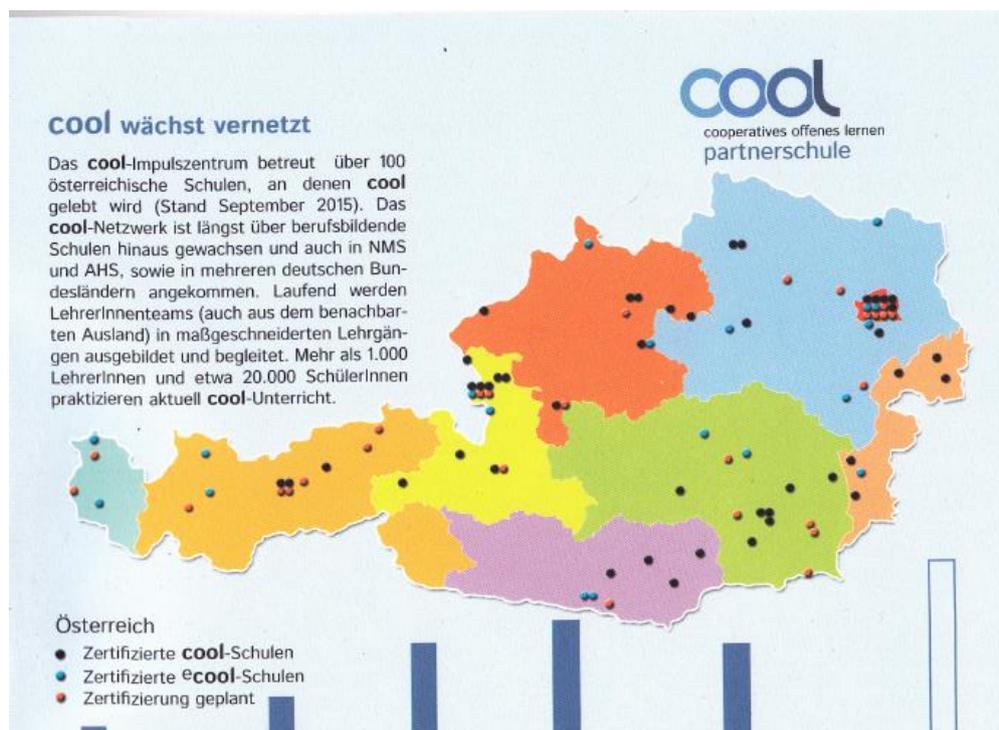


Abbildung 4: Ausbreitung der zertifizierten COOL-Schulen 2015 (Quelle: Folder Impulszentrum)

Das Impulszentrum hat 2015 graphisch verdeutlicht, in welchen Regionen Österreichs man zertifizierte COOL-Schulen finden kann. In meiner Untersuchung geht es darum, ob sich dieses Bild mit der Ausbreitung der Geographie (und Wirtschaftskunde) -

LehrerInnen deckt, oder ob es Bundesländer gibt, in welchen das Konzept COOL nicht im Geographie (und Wirtschaftskunde) -Unterricht eingesetzt wird.

### **III. 2. Fragestellungen und Hypothesen**

In diesem Kapitel sollen die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit mit Hilfe von Hypothesen vorgestellt werden, die dann im weiteren Verlauf der Untersuchung überprüft werden sollen. Der empirische Teil meiner Diplomarbeit ist wie schon erwähnt in zwei Teile geteilt.

Im ersten Teil soll dargestellt werden, wie sich das Unterrichtskonzept räumlich und zeitlich ausbreiten konnte. Dabei geht es in meiner Untersuchung genauer gesagt um die Ausbreitung des Cooperativen Offenen Lernens im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde). Im zweiten Abschnitt der empirischen Untersuchung sollen zuerst die soziodemographischen Merkmale der Befragten vorgestellt werden und dann weitere Fragestellungen anhand der generierten Hypothesen beantwortet werden.

#### **III.2.1. Forschungsfrage 1: Wie hat sich das Unterrichtskonzept „COOL“ in Geographie (und Wirtschaftskunde) räumlich und zeitlich in Österreich und Deutschland ausgebreitet?**

Die Beantwortung von Forschungsfrage 1 erfolgt durch die Angaben des ersten Abschnitts meines Fragebogens auf rein deskriptiver Basis. Es soll veranschaulicht werden an welchen Schultypen COOL am häufigsten im Fach Geographie (und Wirtschaftskunde) eingesetzt wird. Als Vermutung gilt, dass die Handelsschule bzw. die Handelsakademie jene Schultypen sind, an welchem COOL am häufigsten zum Einsatz kommt, nicht zuletzt, weil COOL seinen Ausgang von eben diesen Schultypen genommen hat. Außerdem soll gezeigt werden, in welchem Bundesland die meisten COOL-GW-LehrerInnen tätig sind. Darüber hinaus soll dargestellt werden, wie viele der Befragten einen COOL-Ausbildungslehrgang abgeschlossen haben, gerade besuchen oder bis zum Befragungszeitpunkt noch nicht begonnen haben. Dabei soll auch der Ort und der Zeitpunkt des Abschlusses der COOL-Ausbildung vorgestellt werden.

### III.2.2. Forschungsfrage 2: Welche Beweggründe gibt es für GW-LehrerInnen das COOL-Konzept im Unterricht anzuwenden?

*Hypothese 1: Wenn sich GW-LehrerInnen für eine COOL-Ausbildung interessieren, dann ist die LehrerInnenfortbildung für sie der entscheidende Ausgangs- und Beweggrund.*

Es wird erwartet, dass Hypothese 1 eindeutig bestätigt wird, da – laut Forschungen zum Cooperativen Offenen Lernen – der Erstkontakt mit einer COOL-Ausbildung häufig im Rahmen einer LehrerInnenfortbildung erfolgt (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 175ff.; WITTWER et al. 2004: 105ff.).

*Hypothese 2: Wenn Lehrpersonen ihr unterrichtliches Handeln an COOL orientieren, dann gelten der mögliche intensivere persönliche Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und die mögliche intensivere LehrerInnenkooperation als gleichrangige Motivationsfaktoren.*

Diese Hypothese stützt sich auf den Artikel von Georg Neuhauser und Helga Wittwer (2002), die in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte den motivierendsten Faktor im COOL-Unterricht sehen (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 179). Im COOL-Booklet von Richard Hölbling, Georg Neuhauser und Helga Wittwer wird aber auch der persönliche Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen als Beweggrund für Cooperatives Offenes Lernen angegeben (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)).

### III.2.3. Forschungsfrage 3: Welche fachdidaktischen Modelle sind für COOL-GW-LehrerInnen besonders wichtig?

*Hypothese 3: Wenn GW-LehrerInnen COOL unterrichten, dann beurteilen sie die Prinzipien des Konstruktivismus und der kritisch-konstruktiven Didaktik als jene, die einen Lernprozess am positivsten beeinflussen.*

Es wird erwartet, dass Hypothese 3 bestätigt werden kann, da im COOL-Unterricht konstruktivistische Didaktikansätze und die kritisch-konstruktive Didaktik eine besondere Rolle spielen. Wie schon in Kapitel II.7. erklärt, decken sich viele Prinzipien

des Cooperativen Offenen Lernens mit den Ideen Klafkis und den Ansätzen des Konstruktivismus. Da diese beiden Prinzipien sich an den SchülerInnen orientieren, kann man davon ausgehen, dass Konstruktivismus und kritisch-konstruktive Didaktik für einen nachhaltigen Bildungserfolg als angemessener bewertet werden als Prinzipien der curriculumtheoretischen oder lehr- und lerntheoretischen Didaktik.

*Hypothese 4: Es besteht bei COOL-LehrerInnen kein Unterschied hinsichtlich der Bewertungen von konstruktivistischen Didaktikansätzen und kritisch-konstruktiven Didaktik.*

Da man wie in Hypothese 3 angenommen davon ausgehen kann, dass diese beiden Didaktikansätze die Leitideen des Cooperativen Offenen Lernen verkörpern, soll in Hypothese 4 geprüft werden, ob diese zwei Ansätze als gleich wichtig eingestuft werden oder ob eines dieser beiden Didaktikkonzepte für GW-COOL-LehrerInnen wichtiger ist. Es stellt sich hier also die Frage, ob der Konstruktivismus oder die kritisch-konstruktive Didaktik eine größere Rolle für COOL-GW-Lehrende spielen, oder ob sie wie angenommen als gleichwertig angesehen werden.

#### III.2.4. Forschungsfrage 4: Spielt der Abschluss einer COOL-Ausbildung eine Rolle im Unterrichtsalltag von COOL-GW-LehrerInnen?

*Hypothese 5: Es gibt einen Unterschied was Fragen der Leistungsbeurteilung betrifft, zwischen Lehrpersonen mit einer abgeschlossenen und jenen mit einer nicht abgeschlossenen COOL-Ausbildung.*

Hypothese 5 soll Aufschluss darüber geben, ob der Abschluss eines COOL-Lehrgangs die Einstellungen der COOL-GW-LehrerInnen verändert. Da in den vom Impulszentrum initiierten COOL-Fortbildungen für LehrerInnen die Methoden und Prinzipien des Modells kennengelernt werden, stellt sich die Frage, ob diese Ausbildung das Verhalten und die Einstellungen der LehrerInnen insbesondere im Bereich der Leistungsbeurteilung verändern kann (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 176).

### III.2.5. Forschungsfrage 5: Welche Faktoren tragen zu einem erfolgreichen Cooperativen Offenen Lernen bei?

*Hypothese 6: Wenn GW-LehrerInnen Cooperatives Offenes Lernen unterrichten, dann beurteilen sie die freie Zeiteinteilung und die Wahlfreiheit hinsichtlich der Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit als besonders positiv.*

Hypothese 6 soll überprüfen, ob die Grundprinzipien des COOL-Unterrichts „freie Zeiteinteilung bei den Arbeitsaufträgen“ und „Wahlfreiheit bei der Aufgabenabfolge und bei der Zusammenarbeit“ als besonders wichtig für einen erfolgreichen COOL-Unterricht von den befragten COOL-GW-PädagogInnen bewertet werden. Hier soll untersucht werden, ob es noch andere Faktoren gibt, die COOL-LehrerInnen mit dem Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) besonders positiv beurteilen.

### III.2.6. Forschungsfrage 6: Spielt das Alter der befragten COOL-LehrerInnen eine Rolle bei den Schwierigkeiten bei der Umsetzung von COOL?

*Hypothese 7: Das Alter ist eine Erklärungsvariable bei der Beurteilung der Anfangsschwierigkeiten im Zuge der Umsetzung von COOL.*

Bei Hypothese 7 soll überprüft werden, ob ältere LehrerInnen andere Schwierigkeiten am Anfang ihrer Laufbahn als COOL-Lehrende haben als ihre jüngeren KollegInnen. Es wird angenommen, dass die neue LehrerInnenrolle als Coach und Berater/in von ältere Lehrpersonen als schwieriger erlebt wird als von jüngeren LehrerInnen.

III.2.7. Forschungsfrage 7: Werden von den befragten Lehrpersonen die Methoden von COOL nur in GW eingesetzt oder auch in ihren Zweitfächern?

*Hypothese 8: Wenn von LehrerInnen COOL-Methoden in Geographie (und Wirtschaftskunde) eingesetzt werden, dann findet COOL-Unterricht auch in ihren Zweitfächern statt.*

Es wird angenommen, dass Hypothese 8 zutrifft, weil COOL eine Schulinitiative darstellt, die nicht an bestimmte Fächer gebunden ist. In den COOL-Lehrgängen lernen LehrerInnen die Prinzipien und die Methoden des Cooperativen Offenen Lernens kennen und können diese in allen Fächern anwenden.

### **III.3. Instrumente und Methoden der Erhebung**

Da es bei der empirischen Untersuchung meiner Diplomarbeit um die Ausbreitung vom Cooperativen Offenen Lernen im Geographie (und Wirtschaftskunde) - Unterricht geht, wurde versucht, alle COOL-GW-LehrerInnen in Österreich und Deutschland mittels eines Online-Fragebogens zu ihren Ausbildungen, Unterrichtspraktiken und Einstellungen zu befragen. Ich war am Anfang meiner Forschungsarbeit fest entschlossen zu versuchen, die Gesamtheit der COOL-LehrerInnen, die Geographie (und Wirtschaftskunde) unterrichten, in meine Erhebung aufzunehmen, doch das stellt sich als unmöglich heraus.

#### **III.3.1. Ein langer Weg zur Stichprobe**

Das erste Problem, das sich dabei stellte, war, wie ich zu den Kontaktdaten dieser LehrerInnen kommen würde. Auf Anraten von Herrn Herbert Pichler wendete ich mich an Frau Helga Wittwer, die das Steyrer Modell von COOL mitentwickelt hatte und (so glaubte ich) Teil des Impulszentrumteams in Steyr war. Durch den Email-Verkehr mit Frau Wittwer erfuhr ich, dass sie zwar nicht mehr im Impulszentrum tätig war, aber sie übermittelte mir am 15.12.2016 trotzdem die Liste aller zertifizierten COOL-Schulen Österreichs und Deutschlands. Weiters verfasste sie ein Begleitschreiben für mich, indem sie die LehrerInnen ersuchte, mich bei meiner Befragung zu unterstützen.

Am 2.1.2017 versendete ich an alle 78 Schulen, deren Kontaktdaten mir Frau Wittwer im Dezember zukommen ließ, E-Mails (inklusive dem Begleitschreiben von Frau Wittwer) mit der Bitte, mir die Kontaktdaten der GW-LehrerInnen an ihrer Schule, die COOL-Methoden verwenden, zu senden (Begleitschreiben siehe Anhang). Dieser Beschaffungsprozess der Kontaktdaten von COOL-GW-LehrerInnen war insofern so schwierig, weil manche E-Mailadressen, die ich von Frau Wittwer bekommen hatte, nicht mehr existierten. Ein weiterer erschwerender Grund war die fehlende Bereitschaft von Seiten der COOL-Kontaktpersonen, die auf der Liste von Frau Wittwer standen, mir eine Rückmeldung zu geben. Bei nicht existenten E-Mail-Adressen wendete ich mich schriftlich direkt an die Direktion dieser Schulen und bei Nichtantworten kontaktierte ich diese Schulen nochmals. An manche COOL-Schulen schickte ich drei

E-Mails bevor ich zur Kenntnis nehmen musste, dass ich die Kontaktdaten der COOL-GW-Lehrer dieser Schulen nicht bekommen würde.

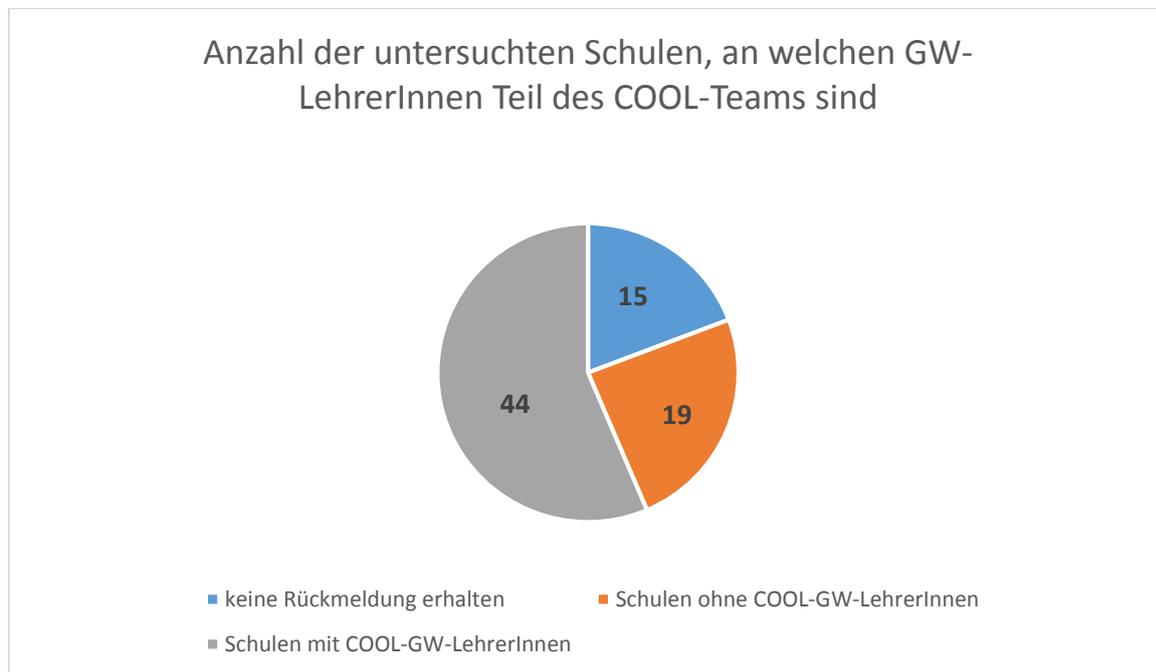


Abbildung 5: Anzahl der untersuchten Schulen, mit GW-LehrerInnen im COOL-Team, ohne GW-LehrerInnen im COOL-Team und von welchen ich keine Rückmeldung bekommen habe

Insgesamt bekam ich – wie in Abbildung 5 ersichtlich – von 15 COOL-Schulen keine Rückmeldung, von 19 COOL-Schulen bekam ich die Antwort, dass derzeit keine GW-LehrerInnen Teil des COOL-Teams sind und in 44 von den gesamten 78 zertifizierten COOL-Schulen verwenden GW-LehrerInnen COOL-Methoden in ihrer Unterrichtspraxis.

Meine Stichprobe konnte zwar nicht die vollständige Grundgesamtheit aller COOL-GW-LehrerInnen beinhalten, doch sie umfasste trotzdem 67, die damit einverstanden waren, einen Online-Fragebogen zugesandt zu erhalten. Am 18.2.2017 versendete ich den Link zum Online-Fragebogen an diese 67 LehrerInnen und diese Probanden hatten dann bis 18.3.2017 Zeit, den Fragebogen online auszufüllen. 51 Befragte beantworteten den Fragebogen bis zum Ende und sind somit für meine Erhebung relevant. Um die Bereitschaft an meiner Befragung teilzunehmen zu verdeutlichen, soll in Abbildung 6 die Rücklaufstatistik dargestellt werden.

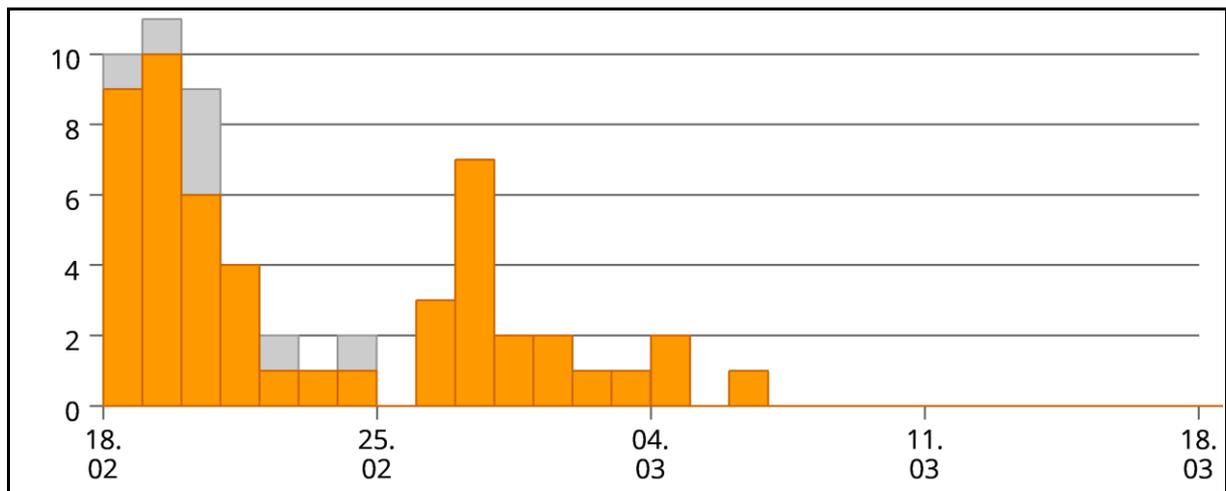


Abbildung 6: Rücklaufstatistik des Online-Fragebogens zum Thema COOL 2017 (Quelle: [www.socisurvey.de](http://www.socisurvey.de))

Abbildung 6 stellt die Rücklaufstatistik meines Online-Fragebogens dar, wobei orange Balken die Probanden darstellen, die den Fragebogen bis zum Ende beantwortet haben und graue Balken darüber Auskunft geben, dass diese befragten Personen die Beantwortung des Fragebogens vor der letzten Frage abgebrochen haben. Man kann in Abbildung 6 deutlich erkennen, dass gleich am Anfang des Befragungszeitraums die Bereitschaft für das Ausfüllen des Fragebogens sehr hoch war. Da diese Begeisterung aber nach schon einer Woche wieder ganz verflogen war, bat ich meine Zielgruppe am 26.2.201 noch einmal darum, an meiner Befragung teilzunehmen. Der zweite Teil der Graphik, der noch einmal eine hohe Beteiligung aufweist, lässt sich also durch das Erinnern der Probanden an meiner Befragung teilzunehmen erklären. Insgesamt haben 51 den Fragebogen vollständig beantwortet und sind somit die Stichprobe, die den Ausgangspunkt meiner empirischen Untersuchung darstellen wird.

Als letzten Punkt zum Thema Stichprobe möchte ich noch anführen, dass ich nicht damit gerechnet hätte, dass mir manche – in diesem Fall 15 – COOL-Schulen auch nach dreimaliger Kontaktaufnahme gar nicht zurückschreiben. Da die Ausbreitung von COOL auch für COOL-Schulen als sehr wichtig erscheint und ich dachte, dass diese LehrerInnen (die ja teilweise auch MultiplikatorInnen sind) an Forschungen zu diesem Unterrichtskonzept interessiert sind, war ich sehr verwundert, dass ich von so vielen Schulen keine Rückmeldung bekam.

### III.3.2. Der Fragebogen

Um repräsentative Forschungsergebnisse zu bekommen, bediente ich mich des Instruments eines standardisierten Fragebogens.

#### *III.3.2.1. Wahl der Methode standardisierter Online-Fragebogen*

Im Rahmen der Diplomarbeit sollten neue Erkenntnisse auf der Basis einer empirischen Untersuchung zum Thema Cooperatives Offenes Lernen gewonnen werden. Die Frage, die sich am Beginn jedoch stellte war, ob die Datenerhebung mittels qualitativer oder quantitativer Methoden erfolgen sollte. Am Beginn stand die Idee mit den COOL-GW-LehrerInnen qualitative Leitfadeninterviews durchführen. Nach einer entsprechenden Reflexionsphase fiel die Entscheidung zu Gunsten eines standardisierten Onlinefragebogens, weil ich dadurch – zumindest theoretisch – die Möglichkeit gegeben war, alle COOL-GW-LehrerInnen in Österreich und Deutschland zu befragen. Da das Unterrichtskonzept Cooperatives Offenes Lernen in ganz Österreich und Teilen Deutschlands verbreitet ist, bot es sich an, die Untersuchung online zu verwirklichen. Bei Online-Befragungen gibt es aber das Problem, dass der Fragebogen sehr verständlich formuliert sein muss, weil beim Ausfüllen die Probanden ganz auf sich allein gestellt sind und keine Fragen stellen können. Um Missverständnisse vorzubeugen, wurde vor der eigentlichen Online-Erhebung, ein Pre-Test mit zwei COOL-GW-Lehrerinnen durchgeführt.

#### *III.3.2.2. Der Fragebogen*

Der Fragebogen (der vollständige Fragebogen ist im Anhang zu finden) wurde so konstruiert, dass er der Überprüfung der Hypothesen aus Kapitel III.2. dient und umfasst 4 Abschnitte, die insgesamt 21 Fragen enthalten. Der erste Teil befasst sich mit Fragen zur Schule und den Unterrichtsfächern der LehrerInnen, im zweiten Abschnitt geht es um die universitäre Ausbildung der LehrerInnen und um die Ausbildung im Zusammenhang mit dem Cooperativen Offenen Lernen. Daran schließt der Abschnitt, der sich mit den Einstellungen der Befragten zur Unterrichtspraxis beschäftigt, an und im letzten Abschnitt werden abschließend noch soziodemographische Daten erhoben.

Für die Beantwortung des Fragebogens wurden 20 Minuten veranschlagt und es wurde versucht, einen lockeren Einstieg mit „einfachen“ allgemeinen Fragen zur Schule und den Unterrichtsfächern zu schaffen. Dabei soll auch mittels der Frage in welchen Fächern, die Lehrenden COOL-Methoden einsetzen, Hypothese 8 getestet werden. Weiters dienen Abschnitt 1 und 2 des Fragebogens dazu, den räumlich-zeitliche Ausbreitungsprozess vom Cooperativen Offenen Lernen zu beschreiben und dabei Fragestellung 1 zu beantworten.

An den ersten allgemeinen Teil der Befragung schließen spezifischer Fragen an, mit deren Hilfe herausgefunden werden soll, wie lange die LehrerInnen schon unterrichten und ob sie einen COOL-Lehrgang absolviert haben. Der letzte Punkt im zweiten Abschnitt des Fragebogens soll ermitteln, wie die Lehrenden mit einer COOL-Ausbildung in Kontakt kamen. Dabei soll Hypothese 1 geprüft werden und dadurch getestet werden, ob die MultiplikatorInnen wirklich einen so großen Einfluss bei der Verbreitung von COOL haben.

Der Abschnitt zu den Einstellungen von COOL-Lehrenden zum COOL-Konzept soll dabei helfen, die Hypothesen 2 bis 7 auf ihre Richtigkeit zu überprüfen. Dabei beziehen sich die Hypothesen 3 und 4 auf die Bewertung der befragten Personen der didaktischen Modelle und Konzepte des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde. Mittels Frage 18 der Online-Erhebung soll überprüft werden, ob COOL-GW-LehrerInnen tatsächlich die Aussagen der konstruktivistischen und/oder der kritisch-konstruktiven Didaktik bevorzugen. Hypothese 2 soll veranschaulichen, welches Interesse LehrerInnen an dem Unterrichtsmodell haben und ob sich dieses mit den in der Literatur beschriebenen Ansätzen deckt. Hypothese 5 ist der Frage gewidmet, ob COOL-Lehrgänge die Einstellungen der PädagogInnen verändert. So soll hier dargestellt werden, ob COOL-GW-LehrerInnen nach einer abgeschlossenen COOL-Ausbildung die Instrumente zur Leistungsbeurteilung anders beurteilen, als ihre KollegInnen. Hypothese 6 soll veranschaulichen, welche Faktoren für COOL-LehrerInnen besonders wichtig erscheinen, damit ein erfolgreicher COOL-Unterricht stattfinden kann. Hypothese 7 beschäftigt sich mit dem Einfluss des Alters als erklärende Variable in Bezug auf auftretende Anfangsschwierigkeiten mit COOL. Hier soll erhoben werden, ob ältere LehrerInnen (45 Jahre und älter) beispielsweise größere Probleme mit der neuen Rolle als Lernberater/in haben als ihre jüngeren KollegInnen.

Die soziodemographische Daten Alter, Geschlecht und Nationalität werden im letzten Abschnitt des Fragebogens erhoben. Diese Daten sollen die Stichprobe näher beschreiben, und die Variable Alter spielt bei der Überprüfung von Hypothese 7 eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus werden die erhobenen soziodemographischen Merkmale tabellarisch dargestellt.

Bevor der Fragebogen online gestellt wurde, wurde ein Pre-Test mit zwei COOL-GW-Lehrerinnen, die an der Handelsakademie in Ybbs unterrichten, durchgeführt. Diese Voruntersuchung war für die Konstruktion der endgültigen Fassung des Online-Fragebogens wichtig, weil durch das Beobachten der Probanden die Schwierigkeiten bei der Beantwortung einzelner Fragen deutlich wurden. Zwei Fragen wurden so geändert, dass sie für die eigentlichen Testpersonen leichter verständlich wurden. Weiters wurde ich darauf aufmerksam gemacht, dass durch die Frage in welchem Bezirk die befragte Person unterrichtet, die Anonymität nicht mehr gewährleistet werden kann. Aus diesem Grund habe ich beim Einleitungsteil des Fragebogens darauf verzichtet, auf eine Anonymität zu verweisen und die Frage nach dem Schulbezirk als nicht verpflichtend bei der Befragung angegeben.

## III.4. Auswertung der Ergebnisse und Interpretation

### III.4.1. Allgemeine deskriptive Ergebnisse

Tabelle 1: Geschlecht der Stichprobe

Geschlecht					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Weiblich	39	76,5	76,5	76,5
	Männlich	11	21,6	21,6	98,0
	Ich möchte mich keinem Geschlecht zuordnen.	1	2,0	2,0	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

Wie man in Tabelle 1 erkennen kann, nahmen mehr COOL-GW-LehrerInnen an der Befragung teil als COOL-GW-Lehrer. Eine Person will sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen. Diese Ergebnisse waren für mich nicht überraschend, da von den 67 Lehrpersonen, die sich im Vorfeld dazu bereit erklärten den Online-Fragebogen auszufüllen, mehr Frauen als Männer waren.

Tabelle 2: Nationalität der Stichprobe

Nationalität					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Österreich	41	80,4	80,4	80,4
	Deutschland	10	19,6	19,6	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

Die Ergebnisse welche Nationalität die Befragten haben, ist insofern interessant, weil alle befragten Personen ÖsterreicherInnen oder Deutsche sind und niemand aus einem anderen Land kommt. Weiters sind über 80 Prozent der befragten COOL-GW-LehrerInnen aus Österreich und knapp 20 Prozent aus Deutschland.

Das Alter der befragten Personen reichte von 27 bis 61 Jahren, wobei eine Teilnehmerin keine Altersangabe machte. Die Erhebungsergebnisse in Bezug auf diese Testperson werden in der Untersuchung berücksichtigt, nur im Rahmende

Überprüfung von Hypothese 7, bei der das Alter als Einflussgröße getestet wird, werden die Angaben dieser Person nicht berücksichtigt.

In meiner Untersuchung wurde auch erhoben, welche Fächer die Probanden noch unterrichten. Interessant ist hier, dass es kein Zweifach gibt, dass besonders oft genannt wird. Die Palette reicht hier von Bewegung und Sport, Deutsch, Mathematik über verschiedene Formen von Geschichte und viele weitere Schulfächer.

Tabelle 3: Schultypen, an denen die Befragten unterrichten

		<b>Schultyp</b>			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AHS	1	2,0	2,0	2,0
	NMS	5	9,8	9,8	11,8
	HLW	13	25,5	25,5	37,3
	HAK	18	35,3	35,3	72,5
	Sonstiger Schultyp	14	27,5	27,5	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

Um die Verbreitung von COOL zu veranschaulichen, soll die Ausbreitung in den verschiedenen Formen von Schulen aufgezeigt werden. Wie schon angenommen, wird Cooperatives Offenes Lernen vor allem in der Handelsakademie (HAK) eingesetzt. Unter „sonstiger Schultyp“ fallen acht Berufsbildende Höhere Schulen in Deutschland, aber auch zwei Nennungen der Handelsschule. In gut einem Viertel der Fälle unterrichten die befragten COOL-GW-LehrerInnen in einer Höheren Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe (HLW). Das COOL-Konzept wird in Geographie und Wirtschaftskunde auch in der Neuen Mittelschule (NMS) und an einer Allgemein Höheren Schule (AHS) unterrichtet. Interessant ist hier, dass nur sehr wenige befragte GW-LehrerInnen angaben, in einer Handelsschule zu unterrichten. Dies scheint deshalb ein wenig unverständlich, weil in dieser Schulform der Ursprung des Cooperativen Offenen Lernens liegt.

### III.4.2. Beschreibung der räumlich-zeitlichen Ausbreitung von COOL

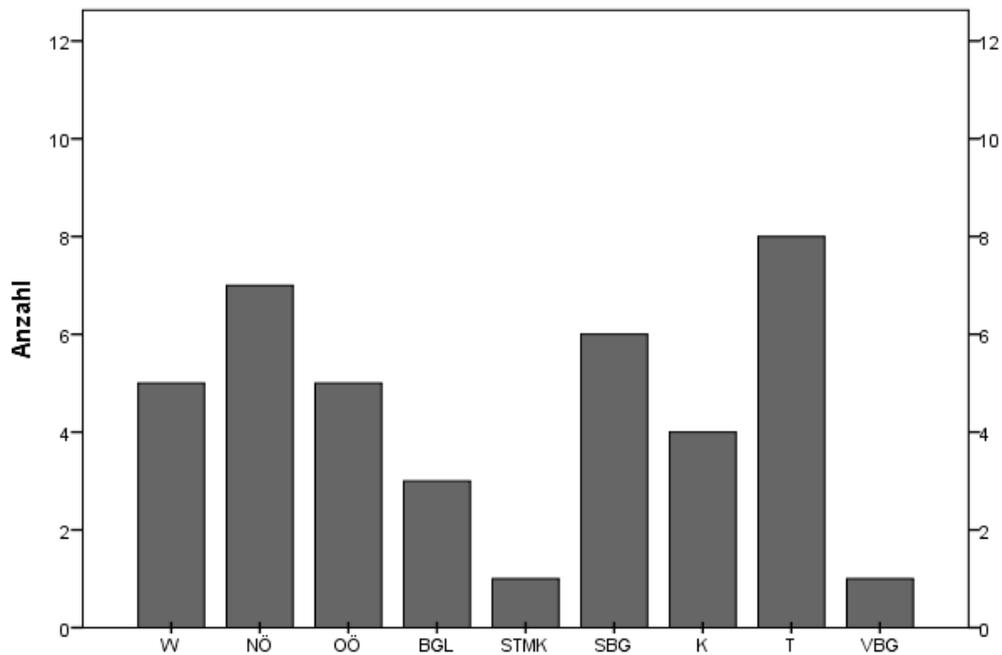


Abbildung 7: Verteilung der COOL-GW-LehrerInnen nach Bundesländern 2017

Die meisten der befragten COOL-LehrerInnen, die Geographie (und Wirtschaftskunde) unterrichten, arbeiten in Tirol (acht Befragte), gefolgt von Niederösterreich (sieben LehrerInnen) und Salzburg (sechs der Befragten). Aus der Steiermark und Vorarlberg nahmen nur jeweils eine Person und aus Deutschland (in der Graphik nicht ersichtlich) elf Lehrpersonen an der Erhebung teil. Interessant ist auch, dass es in Oberösterreich nur fünf Geographie (und Wirtschaftskunde)-LehrerInnen gibt, die hier statistisch erhoben wurden. Oberösterreich liegt damit zahlenmäßig im Mittelfeld, obwohl das Konzept in Steyr seinen Ursprung nahm und sich somit von Oberösterreich ausbreitete.

Tabelle 4: Abschluss einer COOL-Ausbildung

Abschluss einer COOL-Ausbildung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	23	45,1	45,1	45,1
	Nein, ich befinde mich gerade in der COOL-Ausbildungsphase	6	11,8	11,8	56,9
	Ich habe noch nicht begonnen	22	43,1	43,1	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

In Tabelle 4 kann man erkennen, dass 45,1 Prozent bereits eine COOL-Ausbildung abgeschlossen haben und 11,8 Prozent der Befragten sich gerade in der Ausbildungsphase befinden. 43,1 Prozent der Fälle haben noch nicht mit dieser Ausbildung begonnen. Für weitere Untersuchungen wäre es auch spannend zu erheben, ob diese Lehrpersonen in Zukunft eine COOL-Ausbildung absolvieren oder ob sie sich durch Eigeninitiative oder im COOL-LehrerInnenteam in diesem Bereich fortbilden. Für die Überprüfung der Hypothese 5 ist diese Information besonders wichtig, weil analysiert werden soll, ob der Abschluss eines Ausbildungslehrgangs zum Cooperativen Offenen Lernen Auswirkungen auf die Leistungsbewertung im Unterricht hat.

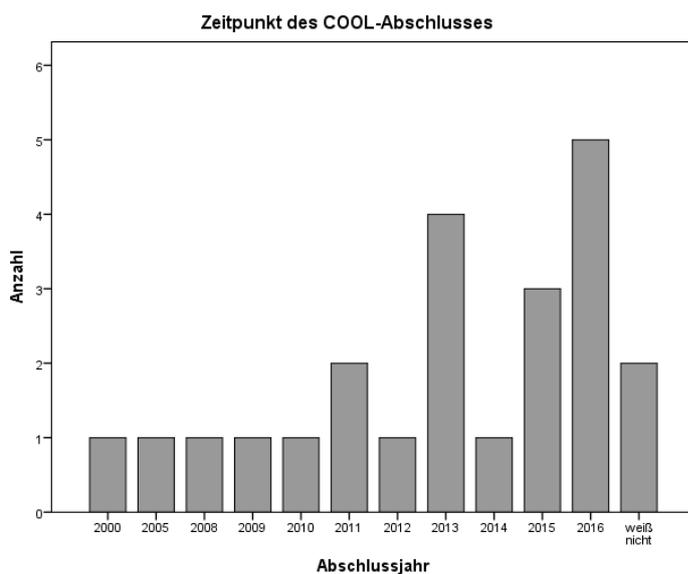


Abbildung 8: Abschluss einer COOL-Ausbildung nach Abschlussjahr

Abbildung 8 zeigt das Jahr, in welchem die GW-LehrerInnen ihre Ausbildungslehrgänge abgeschlossen haben. Die erste Lehrperson schloss die

Ausbildung zum Cooperativen Offenen Lernen 2000 ab. Auffällig ist, dass die zweite befragte Person, die Geographie (und Wirtschaftskunde) unterrichtet, erst fünf Jahre später diese Ausbildung abschloss. Erst seit 2008 schloss zumindest ein COOL-GW-LehrerIn mit der Ausbildung zu diesem neuen Unterrichtsmodell ab. 2013 schlossen vier und 2016 sogar fünf Befragte ihre COOL-Ausbildung ab. Zwei der Personen dieser Untersuchung konnten sich nicht mehr daran erinnern, wann sie ihre Ausbildung zu dem Unterrichtsprojekt COOL absolvierten. Die Informationen aus Abbildung 8 lassen darauf schließen, dass sich Geographie (und Wirtschaftskunde)- LehrerInnen erst sehr spät dazu entschieden haben, an einem (oder mehreren) COOL-Lehrgängen teilzunehmen und diese auch abzuschließen.

Tabelle 4 zeigt, dass sechs der befragten Lehrpersonen schon mit dieser Ausbildung begonnen, aber die COOL-Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben. Dies veranschaulicht jedoch die Präsenz von COOL-Lehrgängen im Geographie (und Wirtschaftskunde)- Kollegium aktuell. Die Tendenz auch einen COOL-Lehrgang abzuschließen, wenn man Cooperatives Offenes Lernen aktiv im Unterricht praktiziert, scheint also aktuell sehr hoch zu sein. Man könnte hier also sagen, dass COOL jetzt auch verstärkt im Geographie (und Wirtschaftskunde)- Unterricht angekommen ist. Trotzdem haben noch 22 der untersuchten LehrerInnen (das sind immerhin 43,1 Prozent) noch nicht mit dieser Ausbildung begonnen. Es ist somit bei den GW-LehrerInnen, die das Unterrichtskonzept COOL umsetzen, noch viel Potenzial bezüglich einer COOL-Ausbildung vorhanden. Es stellt sich hier also die Frage, ob diese LehrerInnen an einer solchen Ausbildung partizipieren werden oder ein großer Teil der GW-COOL-LehrerInnen, auch ohne diesen Ausbildungslehrgang besucht zu haben, Cooperatives Offenes Lernen im ihrem Unterricht anwenden. Interessant ist auch, dass es von 2002 bis 2004 einen MultiplikatorInnenlehrgang gegeben hat und keiner von den befragten LehrerInnen 2004 einen Lehrgang abschloss. Genauso verhält es sich beim zweiten Lehrgang, der inhaltlich die MultiplikatorInnenrolle eher vernachlässigte und von 2005 bis 2006 stattfand (vgl. ALTRICHTER und MADERTHANER 2007: 176f.). 2006 absolvierte auch keine der untersuchten Lehrpersonen einen Ausbildungslehrgang.

In meinem Fragebogen sollte auch erhoben werden, wo die LehrerInnen ihre COOL-Ausbildung besuchten oder zum jetzigen Zeitpunkt machen. 29 der Probanden haben eine Ausbildung zum Cooperativen Offenen Lernen abgeschlossen oder haben

zumindest eine solche Ausbildung schon begonnen. Sieben von diesen LehrerInnen nahmen oder nehmen an mehr als einem Seminar oder Lehrgang zu diesem Unterrichtskonzept teil. Die häufigsten genannten Ausbildungsorte sind Schlierbach (sieben Nennungen) und Linz (sechs Nennungen). Weiters gaben drei COOL-GW-LehrerInnen an, die Ausbildung in Steyr und ein/e LehrerIn in Wels zu besuchen oder besucht zu haben. Damit finden die meisten Weiterbildungsseminare für COOL-interessierte PädagogInnen in Oberösterreich statt. Zweimal wurde Rabenstein an der Pielach und Wien angegeben und dreimal Österreich genannt, ohne weitere Informationen über den genauen Ausbildungsort zu geben. Einzelne Nennungen fielen auf Rotenburg (D), Innsbruck, Eisenstadt, Salzburg-Klessheim und Salzburg. Zwei deutsche GW-LehrerInnen haben im Zuge eines Erasmusprojektes die COOL-Methoden kennengelernt.

Tabelle 5: Universität, an welcher die universitäre Bildung abgeschlossen wurde

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
gar nicht (Quereinsteiger)	1	2,0	2,0
Katholische Privat-Universität Linz	1	2,0	2,0
Pädagogische Hochschule Klagenfurt	1	2,0	2,0
Pädagogische Hochschule Salzburg	1	2,0	2,0
Pädagogische Hochschule Wien	2	3,9	3,9
TU Magdeburg	1	2,0	2,0
Universität Bremen	1	2,0	2,0
Universität Göttingen	1	2,0	2,0
Universität Graz	3	5,9	5,9
Universität Hamburg	1	2,0	2,0
Universität Innsbruck	11	21,6	21,6
Universität Klagenfurt	1	2,0	2,0
Universität Lüneburg	1	2,0	2,0
Universität Oldenburg	4	7,8	7,8
Universität Salzburg	8	15,7	15,7
Universität Wien	12	23,5	23,5
Gesamt	51	100,0	100,0

Bei der universitären Ausbildung fällt sofort auf, dass die meisten COOL-LehrerInnen an der Universität Wien ihr Studium absolviert haben (zwölf der Befragten). Gleich dahinter liegt die Universität Innsbruck mit elf der befragten AbsolventInnen. Außerdem haben vier der Probanden an der Universität Salzburg studiert. Man könnte hier schlussfolgern, dass die AbsolventInnen des Lehramtsstudiums Geographie (und Wirtschaftskunde) an der Universität Wien, der Universität Innsbruck und der Universität Salzburg besonders offen für offene Lernformen und innovative Unterrichtskonzepte sind. Es stellt sich hier jedoch die Frage, ob der Grund für den hohen Anteil der AbsolventInnen dieser Universitäten an den COOL-GW-LehrerInnen an der oben vorgeschlagenen Schlussfolgerung liegt oder daran, dass diese Universitäten zu den größten Österreichs gehören. Der in Kapitel II.7. erwähnte fachdidaktische Grundkonsens des Instituts für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien bestätigt aber die Annahme, dass sich das Lehramtsstudium „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Universität Wien auch an offenen Lernformen orientiert. Die im fachdidaktischen Grundkonsens vorgeschlagenen didaktischen und methodischen Prinzipien sind den Prinzipien des Cooperativen Offenen Lernen in vielen Punkten ähnlich. So soll laut Grundkonsens von Pichler und Vielhaber SchülerInnenorientierung/Lebensweltorientierung, Handlungsorientierung und Aktualitätsorientierung/Zukunftsorientierung großgeschrieben werden. Weiters sollen individualisiertes und kooperatives Lernen gefördert werden (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46).

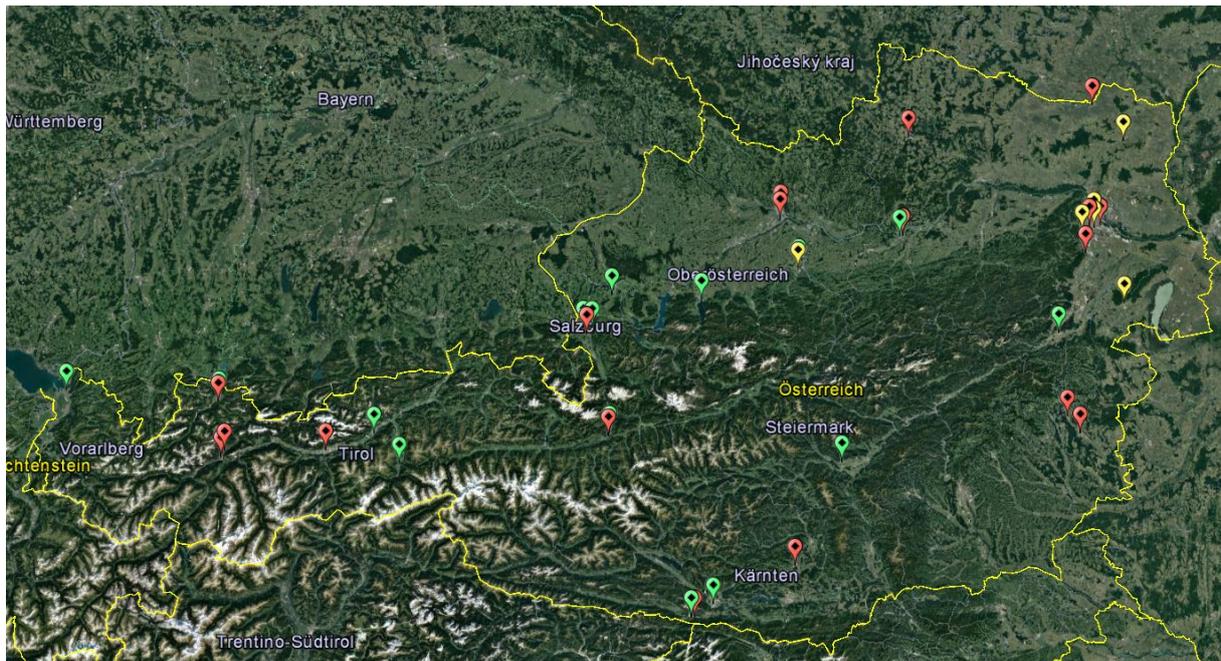


Abbildung 9: Verbreitung der COOL-GW-LehrerInnen in Österreich 2017 (grün= Abschluss COOL-Ausbildung, gelb= gerade in der COOL-Ausbildungsphase, rot= noch keine COOL-Ausbildung begonnen) (Quelle: Google Earth bearbeitet von Christina Fuchs)

Abbildung 9 stellt die räumliche Verteilung der COOL-GW-LehrerInnen dar und zeigt dabei in welchen Regionen Geographie (und Wirtschaftskunde)-LehrerInnen Cooperatives Offenes Lernen im Unterrichtsalltag umsetzen und ob sie eine COOL-Ausbildung abgeschlossen haben (grün in der Abbildung), sich zur Zeit der Befragung inmitten einer solchen Ausbildung gefunden haben (gelb) oder ob sie (noch) nicht mit einem COOL-Lehrgang begonnen haben (rot). Auffällig ist hier, dass keine COOL-GW-PädagogInnen in Wien eine spezifische Ausbildung zu COOL abgeschlossen haben, es aber im Osten Österreichs gerade sechs Lehrpersonen gibt, die sich in der COOL-Ausbildungsphase befinden. Wie schon aus Abbildung 6 ersichtlich, unterrichtet nur jeweils eine der befragten COOL-Lehrpersonen in der Steiermark und in Vorarlberg.

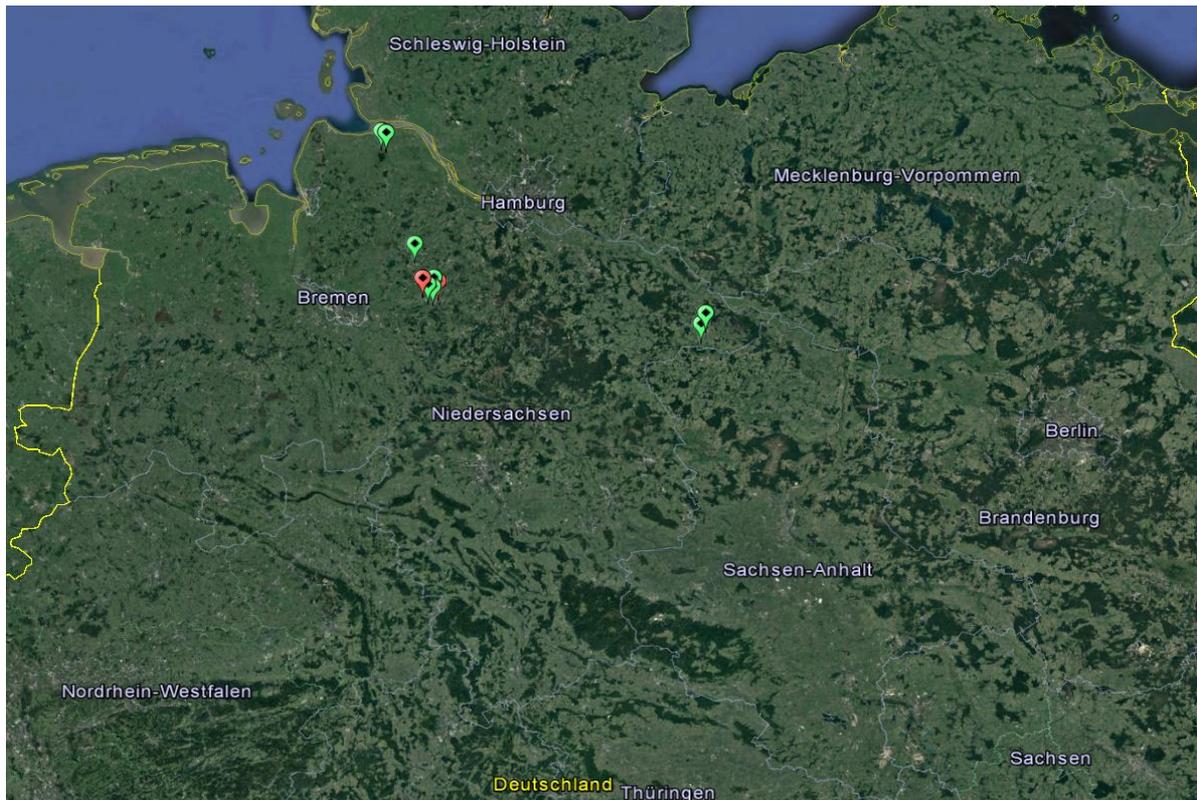


Abbildung 10 Verbreitung der COOL-GW-LehrerInnen in Deutschland (grün= Abschluss einer COOL-Ausbildung, gelb= gerade in der COOL-Ausbildungsphase, rot= keine COOL-Ausbildung begonnen) (Quelle: Google Earth bearbeitet von Christina Fuchs)

In Deutschland ist, wie Abbildung 10 zeigt, das COOL-Modell in Geographie noch nicht sehr weit verbreitet. In Deutschland gibt es derzeit sechs zertifizierte COOL-Schulen, an denen in vier dieser Schulen Cooperatives Offenes Lernen auch in Geographie als Unterrichtskonzept umgesetzt wird (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)). Zehn COOL-GW-LehrerInnen haben an der Erhebung teilgenommen, wovon acht bereits eine COOL-Ausbildung abgeschlossen haben und zwei noch nie an einer COOL-Weiterbildung teilgenommen haben. Keine der befragten deutschen COOL-GW-PädagogInnen befand sich zur Zeit der Erhebung in einer COOL-Ausbildungsphase. Abbildung 10 veranschaulicht die Tatsache, dass sich das Unterrichtskonzept COOL zwar nach Deutschland ausgebreitet hat, doch geographisch auf ein Bundesland beschränkt ist, denn alle COOL Schulen und damit auch alle COOL-GW-LehrerInnen befinden sich im Bundesland Niedersachsen (vgl. auch Liste der COOL-Schulen von Frau Helga Wittwer, die auch im Anhang zu finden ist).

### III.4.3. Einstellungen der COOL-GW-LehrerInnen im Spiegel ausgewählter Hypothesen

Im nachfolgenden Kapitel sollen die in Kapitel III.2. aufgestellten Hypothesen mit Hilfe der Ergebnisse des Online-Fragebogens überprüft werden. Diese erhobenen Ergebnisse dienen als Grundlage der Beantwortung der Forschungsfragen, die im nächsten Kapitel erläutert werden sollen.

#### III.4.3.1. Hypothese 1

*Hypothese 1: Wenn sich GW-LehrerInnen für eine COOL-Ausbildung interessieren, dann ist die LehrerInnenfortbildung für sie der entscheidende Ausgangs- und Beweggrund.*

Tabelle 6: Entscheidungsgründe für eine COOL-Ausbildung

Entscheidung für eine COOL-Ausbildung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Durch eine LehrerInnenfortbildung	4	7,8	12,1	12,1
	Durch KollegInnen	14	27,5	42,4	54,5
	Durch die Schulleitung	10	19,6	30,3	84,8
	Durch Eigeninitiative (z.B. bei der Suche nach neuen Konzepten)	3	5,9	9,1	93,9
	Sonstiges	2	3,9	6,1	100,0
	Gesamt	33	64,7	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	18	35,3		
Gesamt		51	100,0		

Diese Hypothese bezieht sich also auf all jene LehrerInnen, die sich für eine Ausbildung zum Cooperativen Offenen Lernen interessieren oder interessiert haben. Insgesamt haben die Frage nach dem Motiv für eine COOL-Ausbildung 33 Befragte beantwortet, obwohl nur 29 Personen der Untersuchung eine COOL-Ausbildung abgeschlossen haben oder sich zum Befragungszeitpunkt in der Ausbildungsphase befinden. Das heißt, dass 4 befragte COOL-GW-LehrerInnen, die noch keine COOL-

Ausbildung gemacht oder gemacht haben, trotzdem diese Frage beantwortet haben. Beim genaueren Hinsehen auf die Daten bestätigt sich diese Vermutung. Man kann also daraus schließen, dass sich diese COOL-PädagogInnen in Zukunft für eine COOL-Ausbildung interessieren werden.

Hypothese 1 kann verworfen werden, da – wie in Tabelle 6 ersichtlich – primär KollegInnen das Interesse an einer COOL-Ausbildung initiieren. 42,4 Prozent der Personen, die die Frage beantworteten, gaben also an, dass das Interesse durch ihre KollegInnen geweckt wurde und 30,3 Prozent von ihnen wurden durch die Schulleitung zu einer COOL-Ausbildung bewegt. Eine LehrerInnenfortbildung bewegt nur 12,1 Prozent der Befragten, die auf die Frage nach den Beweggründen für eine COOL-Ausbildung antworteten, sich für eine COOL-Ausbildung zu interessieren.

### III.4.3.2. Hypothese 2

*Hypothese 2: Wenn Lehrpersonen ihr unterrichtliches Handeln an COOL orientieren, dann gelten der mögliche intensivere persönliche Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und die mögliche intensivere LehrerInnenkooperation als gleichrangige Motivationsfaktoren.*

Tabelle 7: Für COOL-GW-LehrerInnen interessanteste Aspekte am Konzept

Interesse von COOL-GW-LehrerInnen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Die neue Rolle als Lehrperson	15	29,4	29,4	29,4
	Neue Methoden zu verwenden	9	17,6	17,6	47,1
	Mit anderen LehrerInnen zusammenzuarbeiten	3	5,9	5,9	52,9
	Zu sehen auf welche Art SchülerInnen lernen (wie sie Inhalte selbstbestimmt erarbeiten)	18	35,3	35,3	88,2
	Der persönliche Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen	6	11,8	11,8	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

Wie aus Tabelle 7 ablesbar, gewichten 35,3 Prozent der Befragten den Aspekt „Zu sehen auf welche Art SchülerInnen lernen (wie sie Inhalte selbstbestimmt erarbeiten)“ als den interessantesten im Rahmen des Cooperativen Offenen Lernen. 29,4 Prozent der Befragten gaben an, dass für sie die neue Rolle als Lehrperson (zum Beispiel die Rolle als Coach und LernberaterIn) am spannendsten ist.

Hypothese 2 stützt sich auf die in der Literatur vorgestellten Interessen von COOL-LehrerInnen. Wie schon in Kapitel III.2. erläutert, nennen Neuhauser und Wittwer die verstärkte Kooperation im LehrerInnenteam und der mögliche intensivere Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden als interessante Aspekte für COOL-LehrerInnen (vgl. NEUHAUSER und WITTWER 2002: 179). Für die befragten COOL-GW-LehrerInnen gelten diese Aspekte – wie in Tabelle 7 zu sehen – nicht als die interessantesten Faktoren im COOL-Unterricht.

Hypothese 2 bleibt ohne breitere Unterstützung, weil der intensivere persönliche Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und die Zusammenarbeit mit anderen LehrerInnen keine gleichrangigen Motivationsfaktoren darstellen. Lediglich drei (5,9 Prozent) der Befragten gaben an, dass für sie die Zusammenarbeit mit KollegInnen der interessanteste Aspekt an COOL ist. Doppelt so viele, also sechs (11,8 Prozent) der untersuchten COOL-GW-PädagogInnen sehen in der möglichen intensiveren Kooperation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen den spannendsten Beweggrund, Cooperatives Offenes Lernen in ihren Unterricht zu integrieren.

#### *III.4.3.3. Hypothese 3*

*Hypothese 3: Wenn GW-LehrerInnen COOL unterrichten, dann beurteilen sie die Prinzipien des Konstruktivismus und der kritisch-konstruktiven Didaktik als jene, die für ihren Unterricht am zutreffendsten sind.*

Tabelle 8: Entscheidung für die Aussagen der curriculumorientierten Didaktik

<b>Curriculumorientierte Didaktik</b>				
		Ich unterteile meine Unterrichtsziele in Richtziele, Grobziele und Feinziele.	Von mir ausgewählte Lebenssituationen spielen in meinem Unterricht eine besondere Rolle.	Die Qualifikationen der SchülerInnen sollen anhand eines geordneten Klassifikationsschemas geprüft werden.
N	Gültig	51	51	51
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		0,04	0,08	0,00
Summe		2	4	0

Tabelle 9: Entscheidung für die Aussagen der lehr-lerntheoretischen Didaktik

<b>Lehr-Lerntheoretische Didaktik</b>				
		Es ist mir wichtig, meinen Unterricht genau zu planen und später auch zu analysieren.	Der Unterricht ist vor allem ein Zusammenspiel von Zielen, Methoden und Medien.	Die durch die Institutionen gegebenen Rahmenbedingungen können von mir nicht beeinflusst werden, doch sie spielen trotzdem eine besondere Rolle beim Verlauf des Unterrichts.
N	Gültig	51	51	51
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		0,20	0,39	0,25
Summe		10	20	13

Tabelle 10: Entscheidung für die Aussagen der kritisch-konstruktiven Didaktik

<b>Kritisch-Konstruktive Didaktik</b>				
		Die Unterrichtsinhalte müssen eine Bedeutung für die Zukunft der SchülerInnen haben.	Die Behandlung von Schlüsselproblemen wie zum Beispiel Klimaveränderungen oder Terrorismus sind in meinem Unterricht besonders wichtig.	Die SchülerInnen sollen den Unterricht selbst mitbestimmen und ihre Lernprozesse selbst bestimmen.
N	Gültig	51	51	51
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		0,61	0,27	0,43
Summe		31	14	22

Tabelle 11: Entscheidung für die Aussagen der konstruktivistischen Didaktikansätze

<b>Konstruktivistische Didaktikansätze</b>				
		Erfahrungen und das Vorwissen der SchülerInnen sollen bei der Durchführung von Lernprozessen eine entscheidende Rolle spielen.	Die SchülerInnen sind ErfinderInnen der eigenen Wirklichkeit.	Die Lernumgebung ist wichtig für interessante weiterführende Lernprozesse.
N	Gültig	51	51	51
	Fehlend	0	0	0
Mittelwert		0,35	0,02	0,35
Summe		18	1	18

Tabelle 12: Entscheidung für eine Aussage der jeweiligen Didaktik

	<b>Antworten absolut</b>	<b>Antworten relativ</b>
Curriculumorientierte Didaktik	6	3,92%
Lehr-Lerntheoretische Didaktik	43	28,10%
Kritisch-Konstruktive Didaktik	67	43,79%
Konstruktivistische Didaktikansätze	37	24,18%
Gesamt	153	100%

Hypothese 3 wird durch die Ergebnisse der Befragung nicht voll unterstützt, da zwar die Aussagen der kritisch-konstruktiven Didaktik am positivsten für den Lernerfolg von SchülerInnen bewertet, doch die konstruktivistischen Didaktikansätze als weniger relevant angenommen beurteilt wurden. Im Fragebogen konnten die 51 Probanden zwischen zwölf Aussagen, die drei für sie zutreffendsten, auswählen. Jeweils drei Aussagen bezogen sich auf die curriculumorientierte Didaktik, die lehr-lerntheoretische Didaktik, die kritisch-konstruktive Didaktik und die konstruktivistischen Didaktikansätze. Daraus ergeben sich die in Tabelle 12 dargestellten 153 Antworten, von welchen 43,79 Prozent auf die Aussagen der kritisch-konstruktiven Didaktik entfallen. Die Ideen der konstruktivistischen Didaktikansätze wurden nur von 24,18 Prozent als am zutreffendsten angesehen. Aus den Tabellen 8 bis 12 wird ersichtlich, dass die Prinzipien der kritisch-konstruktiven und der lehr-lerntheoretischen Didaktik für die befragten COOL-GW-Lehrpersonen als besonders wichtig für ihren Unterricht bewertet werden.

#### III.4.3.4. Hypothese 4

*Hypothese 4: Es besteht bei COOL-LehrerInnen kein Unterschied hinsichtlich der Bewertung von konstruktivistischen Didaktikansätzen und kritisch-konstruktiver Didaktik.*

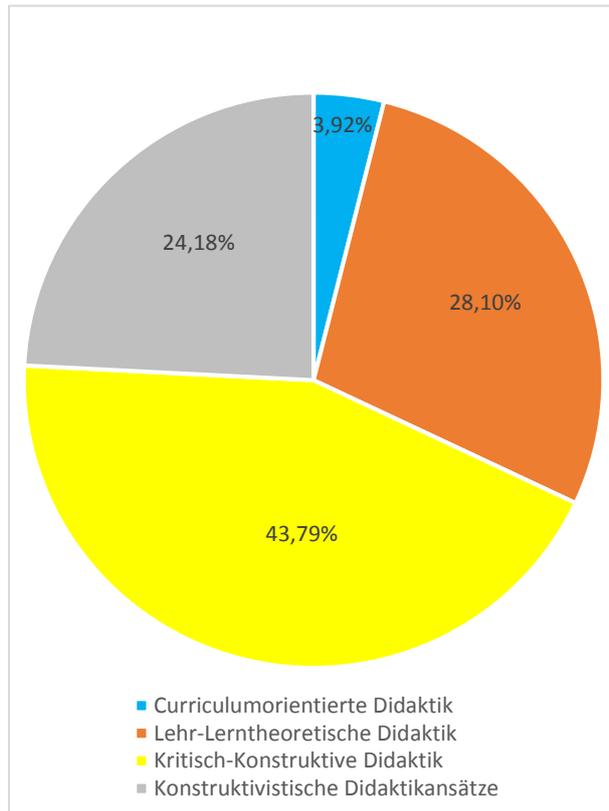


Abbildung 11: Anteil der Entscheidungen für die jeweilige Didaktik

Wie schon in Hypothese 3 gezeigt und nun nochmals in Abbildung 11 veranschaulicht, bewerten die meisten COOL-GW-LehrerInnen die Aussagen der kritisch-konstruktiven Didaktik am zutreffenden für ihren Unterricht. In Abbildung 11 ist auch ersichtlich, dass Hypothese 4 nicht haltbar ist. Die Prinzipien der kritisch-konstruktiven Didaktik empfinden 43,79 Prozent und der konstruktivistischen Didaktikansätze nur 24,18 Prozent als die wichtigsten Aspekte in ihrem Unterricht. Man kann hier also eine fast gleichrangige Beurteilung der Aussagen der lehr-

lerntheoretischen Didaktik und der konstruktivistischen Didaktikansätze feststellen. Die Aspekte der curriculumtheoretischen Didaktik wurden mit Abstand am seltensten als zutreffend für den Unterricht gewählt. Man kann hier also festhalten, dass GW-LehrerInnen, die Cooperativen Offenen Unterricht umsetzen, die Prinzipien der curriculumtheoretischen Didaktik als nicht sehr wichtig für ihren Unterricht betrachten.

### III.4.3.5. Hypothese 5

*Hypothese 5: Es gibt einen Unterschied, was Fragen der Leistungsbeurteilung betrifft, zwischen Lehrpersonen mit einer abgeschlossenen und jene ohne einer abgeschlossenen COOL-Ausbildung.*

Tabelle 13: Verwendung von Tests nach COOL-Abschluss

<b>Verwendung von Tests im COOL-Unterricht</b>				
Anzahl				
		COOL-Abschluss		Gesamt
		Nein	ja	
Leistungsbeurteilung: Tests	nicht gewählt	12	18	30
	ausgewählt	11	10	21
Gesamt		23	28	51

Tabelle 14: Chi-Quadrat-Tests Verwendung von Tests

<b>Chi-Quadrat-Tests</b>					
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,765 <sup>a</sup>	1	,382		
Kontinuitätskorrektur <sup>b</sup>	,346	1	,556		
Likelihood-Quotient	,765	1	,382		
Exakter Test nach Fisher				,408	,278
Zusammenhang linear-mit-linear	,750	1	,387		
Anzahl der gültigen Fälle	51				
a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 9,47.					
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet					

Tabelle 15: Verwendung von Portfolios nach COOL-Abschluss

<b>Verwendung von Portfolios im COOL-Unterricht</b>				
Anzahl				
		COOL-Abschluss		Gesamt
		Nein	ja	
Leistungsbeurteilung: Portfolios	nicht gewählt	14	18	32
	ausgewählt	9	10	19
Gesamt		23	28	51

Tabelle 16: Chi-Quadrat-Tests Verwendung von Portfolios

Chi-Quadrat-Tests					
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Signifikanz (2-seitig)	Exakte Signifikanz (1-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,063 <sup>a</sup>	1	,802		
Kontinuitätskorrektur <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood-Quotient	,063	1	,802		
Exakter Test nach Fisher				1,000	,515
Zusammenhang linear-mit-linear	,062	1	,804		
Anzahl der gültigen Fälle	51				
a. 0 Zellen (0,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,57.					
b. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet					

Hypothese 5 kann nicht aufrecht erhalten werden, denn es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der bevorzugten Leistungsbeurteilung zwischen COOL-GW-LehrerInnen mit und ohne COOL-Abschluss. Das bedeutet, dass sich der Abschluss einer COOL-Ausbildung nicht auf die Leistungsbeurteilungsformen, die von den Lehrpersonen verwendet werden, auswirkt. COOL-GW-LehrerInnen unterscheiden sich also nicht wesentlich bei Verwendung von Tests und Portfolios im COOL-Unterricht, egal ob sie eine COOL-Ausbildung abgeschlossen haben oder nicht. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson weist bei der asymptotischen Signifikanz (zweiseitig) einen Wert von 0,802 auf. Das bedeutet, dass keine eindeutige Abhängigkeit zwischen den Formen der Leistungsbeurteilung (sowohl bei Tests also auch bei Portfolios) und einem COOL-Abschluss (oder eben keinem Abschluss der COOL-Ausbildung) vorliegt.

#### III.4.3.6. Hypothese 6

*Hypothese 6: Wenn GW-LehrerInnen Cooperatives Offenes Lernen unterrichten, dann beurteilen sie die freie Zeiteinteilung und die Wahlfreiheit hinsichtlich der Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit als besonders positiv.*

Tabelle 17: Feststellung der Wichtigkeit der Erfolgsfaktoren für einen gelungenen COOL-Unterricht

<b>Erfolgsfaktoren für COOL nach ihrer beurteilten Wichtigkeit</b>							
	Partner- und Gruppenarbeiten	Freie Zeiteinteilung	Didaktisch geschulte LehrerInnen	Miteinander kooperierende LehrerInnen-teams	Die Wahlfreiheit hinsichtlich der Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit	Die Möglichkeit, das Klassenzimmer verlassen zu können	Transparenz
Gültig	51	51	51	51	51	51	51
Fehlend	0	0	0	0	0	0	0
Mittelwert	0,71	1,18	0,59	0,75	1,29	0,29	1,20
Summe	36	60	30	38	66	15	61

Tabelle 18: Feststellung der Wichtigkeit der freien Zeiteinteilung als beurteilter Erfolgsfaktor für COOL

<b>Wichtigkeit der „freien Zeiteinteilung“ als beurteilter Erfolgsfaktor von COOL</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	24	47,1	47,1	47,1
	Rangplatz 1	12	23,5	23,5	70,6
	Rangplatz 2	9	17,6	17,6	88,2
	Rangplatz 3	6	11,8	11,8	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

Tabelle 19: Feststellung der Wichtigkeit der Wahlfreiheit bei der Reihenfolge der zu erledigenden Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit als beurteilte Erfolgsfaktoren von COOL

<b>Wichtigkeit der „Wahlfreiheit hinsichtlich der Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit“ als beurteilter Erfolgsfaktor von COOL</b>					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	18	35,3	35,3	35,3
	Rangplatz 1	11	21,6	21,6	56,9
	Rangplatz 2	11	21,6	21,6	78,4
	Rangplatz 3	11	21,6	21,6	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

In Hypothese 6 geht es darum, ob die Wahlfreiheit bei der Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit von SchülerInnen und die freie Zeiteinteilung bei den Arbeitsaufgaben von COOL-GW-Lehrpersonen als besonders wichtig für den Lernerfolg der Jugendlichen von den befragten COOL-GW-Lehrenden beurteilt werden. Im Fragebogen hatten die Befragten sieben Erfolgsfaktoren für einen gelungenen COOL-Unterricht zur Auswahl und sollten die drei für sie essentiellsten in eine Rangordnung von 1 bis 3 bringen. Die Summenwerte in Tabelle 17 spiegeln die Einstellungen der befragten PädagogInnen wider, weil diese Werte die Summe der gewählten Rangfolgen darstellen. Dabei wurden die Werte umcodiert, um aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen (1. Rangplatz entspricht drei Punkten, 2. Rangplatz entspricht zwei Punkten und 3. Rangplatz erhält einen Punkt).

Die drei als erfolgreiche Faktoren für einen gelungenen COOL-Unterricht sind dabei die Wahlfreiheit hinsichtlich der Erledigung von Aufgaben und der Zusammenarbeit (66 Punkte), die Transparenz (61 Punkte) und eine freie Zeiteinteilung bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge (60 Punkte). Als eher unwichtigere Aspekte für einen erfolgreichen COOL-Unterricht werden die Möglichkeit das Klassenzimmer verlassen zu können (15 Punkte) und didaktisch geschulte Lehrende (30 Punkte) angesehen.

Hypothese 6 kann also bestätigt werden, weil eine Wahlfreiheit bei der Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit und eine freie Zeiteinteilung beim Erarbeiten der Assignments als sehr wichtige Erfolgsfaktoren für einen Cooperativen Offenen Unterricht von den befragten LehrerInnen gesehen werden.

#### *III.4.3.7. Hypothese 7*

*Hypothese 7: Das Alter ist eine Erklärungsvariable bei der Beurteilung der Anfangsschwierigkeiten im Zuge der Umsetzung von COOL.*

Hypothese 7 vergleicht die Anfangsschwierigkeiten von COOL-GW-LehrerInnen, die 45 Jahre und jünger sind mit COOL-GW-LehrerInnen, die älter als 45 Jahre alt sind. Es soll überprüft werden, ob jüngere LehrerInnen die neuen Aufgaben des Cooperativen Offenen Lernen hinsichtlich ihren Schwierigkeiten am Anfang der Umsetzung dieses Konzepts anders bewerten.

Tabelle 20: Anfangsschwierigkeiten beim Verfassen der Arbeitsaufträge nach Altersklassen

<b>Schwierigkeiten beim Verfassen der Assignments nach Altersklassen</b>					
			Altersklassen		Gesamt
			bis 45 Jahre	45+ Jahre	
Schwierigkeiten: Das Verfassen der Arbeitsaufträge (assignments)	sehr einfach	Anzahl	1	0	1
		Erwartete Anzahl	,4	,6	1,0
		% innerhalb von Altersklassen	4,8%	0,0%	2,0%
	einfach	Anzahl	11	10	21
		Erwartete Anzahl	8,8	12,2	21,0
		% innerhalb von Altersklassen	52,4%	34,5%	42,0%
	weder noch	Anzahl	3	8	11
		Erwartete Anzahl	4,6	6,4	11,0
		% innerhalb von Altersklassen	14,3%	27,6%	22,0%
	schwierig	Anzahl	6	5	11
		Erwartete Anzahl	4,6	6,4	11,0
		% innerhalb von Altersklassen	28,6%	17,2%	22,0%
	sehr schwierig	Anzahl	0	6	6
		Erwartete Anzahl	2,5	3,5	6,0
		% innerhalb von Altersklassen	0,0%	20,7%	12,0%
Gesamt		Anzahl	21	29	50
		Erwartete Anzahl	21,0	29,0	50,0
		% innerhalb von Altersklassen	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 21: Chi-Quadrat-Tests: Anfangsschwierigkeiten von COOL-GW-LehrerInnen nach Altersklassen

<b>Chi-Quadrat-Tests</b>			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	8,345 <sup>a</sup>	4	,080
Likelihood-Quotient	10,915	4	,028
Zusammenhang linear-mit-linear	3,285	1	,070
Anzahl der gültigen Fälle	50		
a. 6 Zellen (60,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 0,42.			

In Tabelle 20 kann man erkennen, dass es Unterschiede zwischen den Altersklassen bei den Anfangsschwierigkeiten beim Verfassen der COOL-Arbeitsaufträge gibt. Für keine befragte Lehrperson, die 45 Jahre oder älter ist, war es am Anfang sehr einfach,

diese Arbeitsaufträge zu gestalten. Im Vergleich dazu gab es einen jüngeren COOL-GW-Lehrenden, für den dies sehr einfach war. Für 52,4 Prozent der Befragten unter 45 Jahren waren die Gestaltung der Assignments einfach, aber nur für 34,5 Prozent ihrer älteren KollegInnen. Auffällig war auch, dass es für kein/e Befragte/n unter 45 Jahren sehr schwierig war, diese Assignments zu erstellen, aber für 20,7 Prozent der Personen, die 45 Jahre oder älter zum Befragungszeitpunkt waren. Interessant ist aber die Tatsache, dass von 28,6 der jüngeren COOL-GW-LehrerInnen das Verfassen der Arbeitsaufträge zu Beginn als schwierig eingestuft wurde und nur von 17,2 Prozent der älteren KollegInnen.

Die Überprüfung der Hypothese 7 brachte somit keine eindeutigen Ergebnisse. Der Chi-Quadrat-Test nach Pearson zeigt bei der asymptotischen Signifikanz (zweiseitig) einen Wert von 0,080. Somit gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Alter und den Anfangsschwierigkeiten bei dem Verfassen der Arbeitsaufträge von COOL (der Grenzwert liegt bei 0,05).

Tabelle 22: Anfangsschwierigkeiten mit der neuen LehrerInnenrolle nach Altersklassen

<b>Schwierigkeiten mit der neuen LehrerInnenrolle nach Altersklassen</b>					
			Altersklassen		Gesamt
			bis 45 Jahre	45+ Jahre	
Schwierigkeiten: Neue LehrerInnenrolle als Coach (man muss sich selbst zurücknehmen)	sehr einfach	Anzahl	2	3	5
		Erwartete Anzahl	2,1	2,9	5,0
		% innerhalb von Altersklassen	9,5%	10,3%	10,0%
	einfach	Anzahl	14	17	31
		Erwartete Anzahl	13,0	18,0	31,0
		% innerhalb von Altersklassen	66,7%	58,6%	62,0%
	weder noch	Anzahl	1	3	4
		Erwartete Anzahl	1,7	2,3	4,0
		% innerhalb von Altersklassen	4,8%	10,3%	8,0%
	schwierig	Anzahl	4	5	9
		Erwartete Anzahl	3,8	5,2	9,0
		% innerhalb von Altersklassen	19,0%	17,2%	18,0%
	sehr schwierig	Anzahl	0	1	1
		Erwartete Anzahl	,4	,6	1,0
		% innerhalb von Altersklassen	0,0%	3,4%	2,0%
Gesamt		Anzahl	21	29	50
		Erwartete Anzahl	21,0	29,0	50,0
		% innerhalb von Altersklassen	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 23: : Chi-Quadrat-Tests: Anfangsschwierigkeiten mit der neuen LehrerInnenrolle nach Altersklassen

<b>Chi-Quadrat-Tests</b>			
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	1,356 <sup>a</sup>	4	,852
Likelihood-Quotient	1,751	4	,781
Zusammenhang linear-mit-linear	,171	1	,679
Anzahl der gültigen Fälle	50		

a. 7 Zellen (70,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 0,42.

Im Vergleich zu den Anfangsschwierigkeiten mit dem Gestalten der COOL-Arbeitsaufträge, kann man fast keine Unterschiede zwischen den zwei Altersklassen bei den Anfangsschwierigkeiten mit der neuen LehrerInnenrolle feststellen. Das Ergebnis zeigt, dass unabhängig vom Alter der Befragten, dass die neue Rolle als LernberaterIn und Coach von der Mehrheit der COOL-GW-LehrerInnen (62 Prozent) als einfach bewertet wird (66,7 Prozent der unter 45-Jährigen und 58,6 Prozent der 45 oder Älteren). Der Wert der asymptotischen Signifikanz (zweiseitig) beim Chi-Quadrat-Tests ist mit 0,852 sehr hoch und lässt keine signifikante Abhängigkeit zwischen Alter und den Anfangsschwierigkeiten mit der neuen Rolle als LehrerIn feststellen.

Hypothese 7 lässt sich also nicht eindeutig bestätigen oder widerlegen, weil es hier darauf ankommt, welche Anfangsschwierigkeiten untersucht werden. Während es eine (zwar keine signifikante) Abhängigkeit zwischen dem Alter der befragten COOL-GW-LehrerInnen gibt, lässt sich bei den Anfangsschwierigkeiten mit der neuen LehrerInnenrolle und den Altersklassen kein Zusammenhang feststellen.

#### *III.4.3.8. Hypothese 8*

*Hypothese 8: Wenn von LehrerInnen COOL-Methoden in Geographie (und Wirtschaftskunde) eingesetzt werden, dann findet COOL-Unterricht auch in ihren Zweitfächern statt.*

Hypothese 8 soll prüfen, ob die Mehrheit der befragten COOL-LehrerInnen COOL-Methoden in allen Unterrichtsfächern anwenden oder ob sie Cooperatives Offenes Lernen vorwiegend im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht umsetzen. Die Vermutung liegt nahe, dass es in allen unterrichteten Fächern zum Einsatz von COOL-Methoden kommt, da das COOL-Konzept auf alle Schulfächer anwendbar ist und nicht auf einzelne Fächer beschränkt bleibt.

Tabelle 24: Unterrichtsfächer, in welchen COOL-Unterricht stattfindet

Fächer, in welchen COOL-Unterricht stattfindet					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nur in Geographie	14	27,5	27,5	27,5
	Nur in meinem zweiten Fach/ in einem anderen Fach	6	11,8	11,8	39,2
	In allen Fächern	31	60,8	60,8	100,0
	Gesamt	51	100,0	100,0	

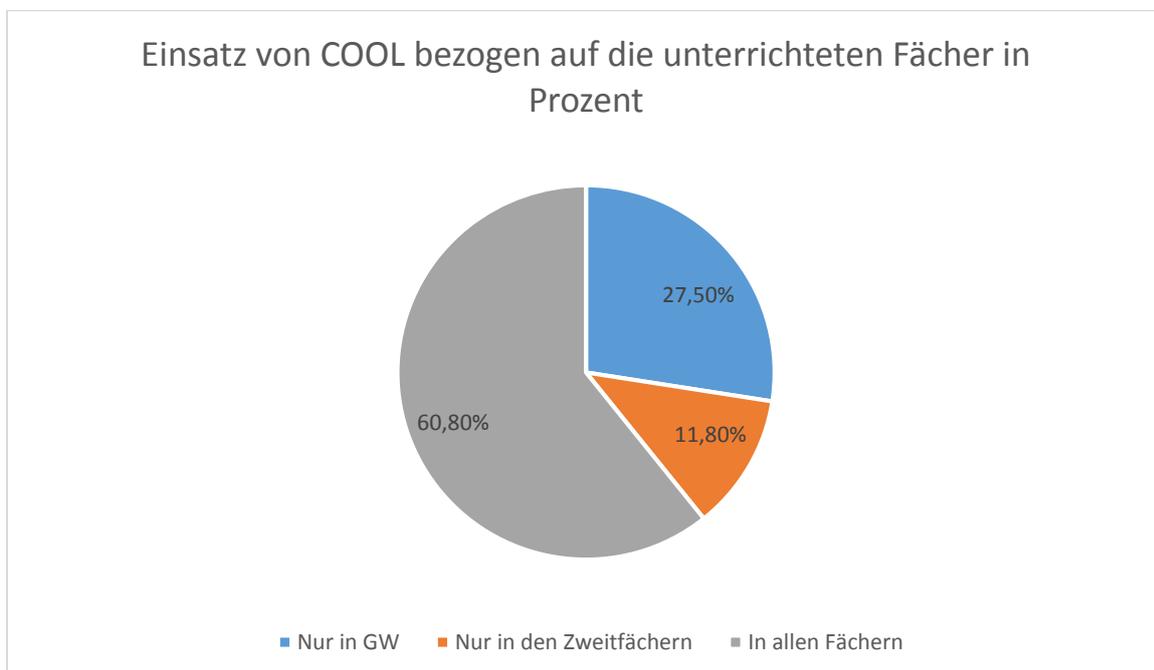


Abbildung 12: Einsatz von COOL bezogen auf unterrichtete Fächer in Prozent

Hypothese 8 lässt sich bestätigen, weil in 60,8 Prozent der Fälle in allen unterrichteten Fächern der befragten GW-COOL-LehrerInnen das Konzept des Cooperativen Offenen Lernen umgesetzt wird. 27,5 Prozent der Befragten gaben an, COOL nur in Geographie (und Wirtschaftskunde) anzuwenden und 11,8 Prozent unterrichten COOL nicht in Geographie (und Wirtschaftskunde) sondern nur in ihren Zweitfächern.

#### III.4.4. Beantwortung der Forschungsfragen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die aufgestellten Hypothesen auf der Ebene der Frequenzverteilung überprüft. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen nun dazu dienen, die in Kapitel III.2. gestellten Forschungsfragen zu beantworten.

*Forschungsfrage 1: Wie hat sich das Unterrichtskonzept „COOL“ in Geographie (und Wirtschaftskunde) räumlich und zeitlich ausgebreitet?*

Diese Frage wurde schon in Kapitel III.4.2. beantwortet und sehr ausführlich beschrieben. Interessant ist hier, dass sich die meisten der befragten COOL-GW-LehrerInnen im Bundesland Tirol befinden (acht der Befragten) und nur fünf der Befragten in Oberösterreich unterrichten, obwohl das COOL-Konzept hier seinen Ausgang genommen hat. An der Erhebung haben auch nur jeweils eine COOL-GW-Lehrperson aus Vorarlberg und der Steiermark teilgenommen.

Bei der Frage, ob es Besonderheiten bei der Ausbreitung vom Cooperativen Offenen Lernen im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) gibt, verschafft der Vergleich der räumlichen Ausbreitung einen guten Einblick. Derzeit gibt es in Österreich und Deutschland 71 (65 in Österreich und sechs in Deutschland) zertifizierte COOL-Schulen (vgl. [www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)). Im Zuge meiner Untersuchungen und des E-Mailverkehrs mit diesen Schulen konnte ich herausfinden, dass mindestens 40 von ihnen das Cooperative Offene Lernen auch in Geographie (und Wirtschaftskunde) umsetzen.

Durch die Untersuchung ließ sich schlussfolgern, dass es bei den GW-LehrerInnen noch ein großes Potenzial gibt, COOL in ihrem Unterrichtsalltag umzusetzen, weil es erst seit 2011 eine größere Nachfrage von GW-Lehrenden gibt, die eine COOL-Ausbildung abgeschlossen haben (bis 2011 waren es nur fünf Befragte). Seit 2011

entschließen sich immer mehr Geographie (und Wirtschaftskunde)-LehrerInnen einen COOL-Lehrgang abzuschließen und somit das Unterrichtskonzept auch umzusetzen (siehe Abbildung 5). Durch den vermehrten aktuellen Anstieg der Nachfrage zu einer COOL-Ausbildung lässt sich ableiten, dass der Entwicklungsprozess in diesem Unterrichtsfach COOL-Methoden anzuwenden noch nicht erschöpft ist.

*Forschungsfrage 2: Welche Beweggründe gibt es für GW-LehrerInnen das COOL-Konzept im Unterricht anzuwenden?*

Diese Fragestellung wurde durch die Hypothesen 1 und 2 beantwortet. Der entscheidende Motivationsgrund sich für eine COOL-Ausbildung und dadurch auch für das Unterrichtskonzept COOL zu interessieren, sind für GW-LehrerInnen ihre KollegInnen. Das bedeutet, dass der informelle Austausch mit KollegInnen an der Schule (für 27,5 Prozent der Probanden) der Motivationsgrund dafür ist, das Cooperative offene Lernen im Unterricht umzusetzen. Fast 20 Prozent der Befragten gaben an, dass die Schulleitung sie für eine Entscheidung zu einer COOL-Ausbildung animierte. Dabei ist für COOL-GW-LehrerInnen besonders interessant zu sehen, wie die SchülerInnen selbstbestimmt lernen (für 35,3 Prozent) und die Herausforderung der neuen LehrerInnenrolle (gaben 29,4 Prozent der Befragten an).

*Forschungsfrage 3: Welche didaktischen Modelle sind für COOL-GW-LehrerInnen besonders wichtig?*

Hypothese 3 und 4 widmen sich dieser Forschungsfrage und verdeutlichen, dass für GW-LehrerInnen, die COOL-Methoden einsetzen, den Prinzipien der kritisch-konstruktiven Didaktik am ehesten zustimmten. Unter den zwölf Antwortmöglichkeiten wurde eine Forderung dieser Didaktik, nämlich „Die Unterrichtsinhalte müssen eine Bedeutung für die Zukunft der SchülerInnen haben“ am öftesten gewählt. 43,79 Prozent der von den Befragten ausgewählten Antworten beinhalteten die Prinzipien der kritisch-konstruktiven Didaktik. 28,10 Prozent der Antworten bezogen sich auf die Ideen der lehr-lernzielorientierten Didaktik und 24,18 Prozent auf die Aussagen der konstruktivistischen Didaktikansätze. Die curriculumorientierte Didaktik wurden von

den COOL-LehrerInnen am schlechtesten bewertet, weil nur 3,92 Prozent der gewählten Aspekte dieser didaktischen Theorie zugeordnet sind.

*Forschungsfrage 4: Spielt der Abschluss einer COOL-Ausbildung eine Rolle im Unterrichtsalltag von COOL-GW-LehrerInnen?*

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurde in Hypothese 5 ermittelt, ob sich COOL-GW-LehrerInnen beim Einsatz von Tests und Portfolios hinsichtlich einer abgeschlossenen COOL-Ausbildung unterscheiden. Es wurde angenommen, dass es hier einen Unterschied gibt, weil die LehrerInnen eventuell durch eine COOL-Ausbildung andere Leistungsbeurteilungsformen kennenlernen. Durch die Untersuchung wurde aber klar, dass es keinen signifikanten Unterschied bei den verwendeten Formen der Leistungsbeurteilung – weder beim Einsatz von Tests noch bei Portfolios – hinsichtlich eines abgeschlossenen COOL-Lehrgangs gibt. Es gibt also keine Abhängigkeit zwischen einer absolvierten COOL-Ausbildung und dem Einsatz von Tests und Portfolios zur Leistungsbeurteilung im COOL-Unterricht.

*Forschungsfrage 5: Welche Faktoren tragen zu einem erfolgreichen Cooperativen Offenen Lernen bei?*

Diese Frage sollte dadurch beantwortet werden, indem die befragten Probanden drei, von sieben zur Auswahl stehenden Faktoren, nach ihrer Wichtigkeit für einen erfolgreichen COOL-Unterricht reihen sollten. Die Ergebnisse waren, dass – gereiht nach ihrer Rangstufe – „die Wahlfreiheit hinsichtlich der Reihenfolge der Erledigung von Aufgaben und der Zusammenarbeit“, „Transparenz“ und die „freie Zeiteinteilung“ am wichtigsten für den Lernerfolg im COOL-Unterricht bewertet wurden. Die Antwortmöglichkeiten „die Möglichkeit das Klassenzimmer verlassen zu können“ und „Didaktisch geschulte LehrerInnen“ hatten dabei die wenigsten Zustimmungen, wichtig für einen gelungenen COOL-Unterricht zu sein.

*Forschungsfrage 6: Spielt das Alter der befragten COOL-LehrerInnen eine Rolle bei den Schwierigkeiten bei der Umsetzung von COOL?*

Für diese Forschungsfrage gibt es keine definitive Beantwortung, weil es hier darauf ankommt, welche Anfangsschwierigkeiten bei der Umsetzung des COOL-Konzepts untersucht werden. COOL-GW-LehrerInnen, die 45 Jahre oder älter sind, haben größere Anfangsschwierigkeiten bei der Verfassung von COOL-Arbeitsaufträgen als ihre jüngeren KollegInnen. Hier besteht eine Abhängigkeit zwischen den Altersklassen und der Anfangsschwierigkeit beim Gestalten der Assignments (aber nicht signifikant). Mit der neuen LehrerInnenrolle hatten beide Altersklassen unerwartet wenig Anfangsschwierigkeiten, denn in beiden Altersklassen wurde die neue LehrerInnenrolle mit über 50 Prozent als „einfach“ bewertet. Hier gibt es keinen Zusammenhang zwischen den Altersklassen und der Beurteilung der neuen Rolle als LernberaterIn.

*Forschungsfrage 7: Werden von den befragten Lehrpersonen die Methoden von COOL nur in Geographie (und Wirtschaftskunde) eingesetzt oder auch in ihren Zweitfächern?*

Es kann eindeutig festgestellt werden, dass die Mehrheit der Befragten (60,8 Prozent), COOL-Methoden in allen ihren Unterrichtsfächern einsetzen. Etwa ein Viertel der Befragten wenden Cooperatives Offenes Lernen nur in Geographie (und Wirtschaftskunde) an und etwa jede/r Zehnte befragte PädagogIn setzt dieses Konzept nur in den Zweitfächern und nicht in Geographie (und Wirtschaftskunde) um. Hier stellt sich nun die Frage, warum diese 11,8 Prozent der untersuchten Personen die Methoden des Cooperativen Offenen Lernen nicht im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) einsetzen.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die befragten COOL-GW-LehrerInnen sehr ungleich über die Bundesländer verteilt sind und diese PädagogInnen erst in den letzten Jahren verstärkt das Angebot, einen COOL-Lehrgang zu absolvieren, angenommen haben. COOL-GW-LehrerInnen entschließen sich meist durch den informellen Austausch mit KollegInnen zu einer COOL-Ausbildung und präferieren die Aspekte der kritisch-konstruktiven Didaktik. Ob der

Abschluss einer COOL-Ausbildung oder das Alter erklärende Variablen der Einstellungen und der Anfangsschwierigkeiten von COOL sind, lässt sich durch die Untersuchung nicht eindeutig feststellen. Als Erfolgsfaktoren für eine gelungenen COOL-Unterricht werden von den befragten PädagogInnen die Säulen des COOL-Modells besonders positiv beurteilt. Außerdem verwenden mehr als die Hälfte der Befragten, COOL-Methoden in allen ihren Unterrichtsfächern.

## IV. Zusammenfassung und Ausblick

Im letzten Kapitel dieser Arbeit sollen noch einmal kurz die eingangs aufgelisteten Fragestellungen beantwortet werden. Cooperatives Offenes Lernen ist also ein neues Unterrichtskonzept, das schon in den Lehrplänen der Handelsschulen und Handelsakademie verankert wurde. Das Konzept entstand 1996 in der Handelsschule Steyr als Reaktion auf eine wachsende Heterogenität der SchülerInnen. „Cooperativ“ bezieht sich darauf, dass die SchülerInnen auch in Partner- und Gruppenarbeiten die Arbeitsaufträge bearbeiten können. Darüber hinaus ist damit auch eine engere Zusammenarbeit der LehrerInnen gemeint, weil sie oft auch in einem LehrerInnenteam aktiv sind.

„Offen“, weil beim Cooperativen Offenen Lernen eine SchülerInnenorientierung im Mittelpunkt steht und die Jugendlichen selbst entscheiden können, in welcher Reihenfolge und in welcher Sozialform sie die Assignments erledigen möchten. Weiters können sie hier selbstständig arbeiten und auch ihren Arbeitsort in der Schule mehr oder weniger frei wählen. Im Unterschied zum traditionellen Unterricht verändern sich die Formen der Leistungsbeurteilung und die Rolle der Lehrperson. So kommen neben herkömmlichen Beurteilungsformen auch etwa Portfolios und Feedbackbögen zum Einsatz. Die Lehrenden nehmen sich bei diesem Unterrichtsmodell zurück und nehmen die Rolle von LernberaterInnen ein. Die Prinzipien des Cooperativen Offenen Lernen decken sich auch mit Modellen der Fachdidaktik von Institut für Geographie und Regionalforschung. Sowohl COOL als auch das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde orientieren sich zunehmend an kritisch-konstruktiven und konstruktivistischen Didaktikansätzen. Das Unterrichtsmodell COOL konnte sich durch Netzwerke wie das Impulszentrum in Steyr und ausgebildete MultiplikatorInnen rasch ausbreiten.

Wie in Abschnitt III veranschaulicht, sind die befragten COOL-GW-LehrerInnen über die Bundesländer ungleich verteilt. Auf der einen Seite gibt es in Tirol acht untersuchte COOL-GW-LehrerInnen und in der Steiermark und Vorarlberg nur jeweils eine befragte Lehrperson, die Geographie (und Wirtschaftskunde) unterrichtet. Auffällig ist, dass es erst seit 2011 eine verstärkte Nachfrage nach COOL-Ausbildungen seitens der Probanden gibt und somit noch großes Interesse bei LehrerInnen mit dem

Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) besteht, an diesem Konzept teilzunehmen und eventuell auch einen COOL-Lehrgang zu absolvieren.

Ein häufiger Beweggrund für eine Ausbildung zum Cooperativen Offenen Lernen sind der Austausch mit KollegInnen und die Schulleitung. Weiters sind die neue LehrerInnenrolle und die Jugendlichen beim selbstständigen Lernen zu unterstützen, Faktoren, die COOL-GW-LehrerInnen an diesem Unterrichtsmodell besonders interessieren. Wie angenommen, beurteilen COOL-GW-LehrerInnen die kritisch-konstruktive Didaktik sehr positiv, weil viele ihrer Prinzipien dem Cooperativen Offenen Lernen ähnlich sind. Überraschend war, dass die Befragten die Aussagen der lehrerlernetheoretischen Didaktik positiver beurteilten, als die Aussagen des Konstruktivismus.

Für weitere Untersuchungen wäre es spannend herauszufinden, warum die räumliche Verteilung der COOL-GW-Lehrenden auf die Bundesländer so unterschiedlich ist. Man könnte hier untersuchen, welche Gründe es hat, dass sehr wenige LehrerInnen in der Steiermark und in Vorarlberg unterrichten, die Cooperatives Offenes Lernen in Geographie (und Wirtschaftskunde) in ihrem Unterricht umsetzen. Weiters wäre es interessant zu erfahren, warum es gerade in Tirol derart viele befragte COOL-GW-LehrerInnen gibt. Zudem stellt sich auch die Frage, warum erst ab 2011 vermehrt GW-LehrerInnen eine COOL-Ausbildung abschlossen (vor 2011 schlossen nur fünf der Befragten einen COOL-Lehrgang ab).

Da diese Arbeit die erste Studie zum Cooperativen Offenen Lernen im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) ist, wären weitere Untersuchungen zu diesem Thema sehr aufschlussreich. Da es in meiner Diplomarbeit um die Einstellungen der COOL-GW-LehrerInnen geht, wäre es nun umso interessanter, auch die Erfahrungen der Lernenden mit dem COOL-Konzept in Geographie (und Wirtschaftskunde) zu erheben. Darüber hinaus könnten die Ergebnisse meiner Erhebung auch mit den Einstellungen von GW-LehrerInnen verglichen werden, die keine COOL-Methoden in ihrem Unterricht einsetzen. Aus diesen Vergleichen könnte besser veranschaulicht werden, ob beispielsweise die kritisch-konstruktive Didaktik speziell von COOL-GW-LehrerInnen bevorzugt wird, oder ob dies ein allgemeiner Trend bei Geographie (und Wirtschaftskunde)-LehrerInnen ist.

Es wäre sehr wichtig, das Cooperative Offenen Lernen nach dem Steyr-Modell genauer zu erforschen, weil es bis dato nur sehr wenig Literatur dazu gibt. Viele Publikationen wurden von Georg Neuhauser und Helga Wittwer – den InitatorInnen von COOL – veröffentlicht. Es liegt auf der Hand, dass diese Veröffentlichungen eher die positiven Seiten des Konzepts darstellen. Etwas kritischer erforscht Christoph Helm das Konzept in seiner „Lotus-Studie“, indem er die Kompetenzentwicklung im COOL-Unterricht im Fach Rechnungswesen darstellt (vgl. Helm 2016).

Cooperatives Offenes Lernen ist also ein innovatives Unterrichtskonzept, das den Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht in mindestens 44 Schulen (Stand Februar 2017) in Österreich und Deutschland prägt. Es gibt in diesem Konzept, vor allem im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde), noch viel Raum für weitere Forschungen.

## V. Literaturverzeichnis

ALTRICHTER H., FRITZ S., NÖBAUER B. und WINTER M. (2007): Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. – In: HEINRICH M. und PREXL-KRAUSZ U. (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. – Wien, 301-324.

ALTRICHTER H. und MADERTHANER P. (2007): Die Verbreitung von Unterrichtsinnovationen durch kollegiale Lehrerfortbildung. Ergebnisse einer Evaluation. – In: Kraler C. und Schranz M. (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrberuf. – Wien, 173-190.

AMRHEIN-KREML R. (2008): Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. – Klagenfurt.

BOHL T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. – Weinheim.

BOHL T. (2008): Leistungsbeurteilung in der Reformpädagogik. Darstellung, Analyse und Folgerungen am Beispiel Célestin Freinet. – In: Stadler-Altmann U., Schindele J. und Schraut A. (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur. – Bad Heilbrunn, 170-184.

BRÜGELMANN H. (2015): Unterricht muss offener geplant, die Offenheit aber auch klar strukturiert werden. – In: Educacao & Realidade 40 (2), 349-374.

COOLTRAINERS Homepage unter <http://www.cooltrainers.at/>, am 1.6.2017

DICKHÄUSER O. und TÖNJES B. (2008): Lern- und Leistungsziele von Lehrkräften. Ein neuer Blick auf das, was Lehrer antreibt. – In: STADLER-ALTMANN U., SCHINDELE J. und SCHRAUT A. (Hrsg.): Neue Lernkultur – neue Leistungskultur. – Bad Heilbrunn, 284-291.

DOBLER K. (2008): Schüler/-innenorientierte Leistungsbeurteilung – ein Widerspruch? – In: DOBLER K., JEKEL T. und PICHLER H. (Hrsg.): kind : macht : raum. – Wien, 112-125.

DOBLER K. und STABER M. (1998): „Ist nicht soo fad!“ Offenes Lernen in geschlossenen Räumen. – In: GOETZ K., HEINTEL M. und KANA R. (Hrsg.): Geographie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten. – Wien, 43-65.

EICHELBERGER H. (2002): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. – Innsbruck.

EICHELBERGER H. und FILICE E. (2003): Freinet-Pädagogik – ein Konzept für jede Schule. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Freinet-Pädagogik & die moderne Schule. – Innsbruck, 13-43.

EINSIEDLER W. (2003): Unterricht in der Grundschule. – In: CORTINA K.S., BAUMERT J., LESCHINSKY A., MEYER K.U. und TROMMER L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Reinbek, 285-341.

FOLDER Impulszentrum erhalten von Frau Martina Piok

FORTMÜLLER R. und NEUBAUER M. (2009): Schlüsselqualifikationen von Schüler/innen aus COOL- und traditionell unterrichteten Klassen. – In: wissensplus 5, 11-15.

FORTMÜLLER R., REDLINGER B. und SEITLINGER C. (2012): COOL an berufsbildenden höheren Schulen. Eine österreichweite Vergleichstudie zu den Rechnungswesenkenntnissen der Schüler/innen von COOL- und herkömmlichen Klassen. – In: wissenplus 5-11/12, 15-18.

FREINET C. (2002): Unterrichtstechniken für eine Erziehung durch Arbeit (1964/1965). – In: HANSEN-SCHABERG I. und SCHONIG B. (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. – Baltmannsweiler, 60-75.

GREEN N. und GREEN K. (2007): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. – Seelze-Velber.

GREIMEL-FUHRMANN B. (2007): Was ist und was kann Cooperatives Offenes Lernen (COOL)? Neues Unterrichtskonzept. Charakteristika, Chancen und Risiken. – In: wissensplus 3-06/07, I-V.

GRUEHN S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. – Münster.

GUDJONS H. (2011): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. – Bad Heilbrunn.

GUDJONS und TRAUB (2015): Pädagogisches Grundwissen. – Bad Heilbrunn.

Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Online unter:  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu\\_tipps\\_4905.pdf?5te8so](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu_tipps_4905.pdf?5te8so), am 3.4.2017

HAAG L. und STREBER D. (2013): Klassenführung. – In: HAAG L., RAHM S., APEL H.J. und SACHER W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. – Bad Heilbrunn, 221-242.

HAAS U. (2015): Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. – Weinheim.

HAUBRICH H. (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. – Oldenburg.

HECKT D.H. (2007): Einleitung. – In: GREEN N. und GREEN K. (Hrsg.): Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium. – Seelze-Velber, 13-15.

HEINRICH M. und MEYER H. (2007): Direkte Instruktion oder Offener Unterricht? – In: HEINRICH M. und PREXL-KRAUSZ U. (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. – Wien, 13-33.

HELM C. (2016): Lernen in Offenen und Traditionellen Unterrichts-Settings (LOTUS). Empirische Analysen zur Kompetenzentwicklung im Fach Rechnungswesen sowie zum kooperativen, offenen Lernen. – Münster.

HÖBLING R., NEUHAUSER G. und WITTEW H. (2008). COOL. Cooperatives Offenes Lernen. Online unter:  
[http://www.cooltrainers.at/fileadmin/impulszentrum/pdf/Cool\\_Booklet\\_120x180\\_lay1.pdf](http://www.cooltrainers.at/fileadmin/impulszentrum/pdf/Cool_Booklet_120x180_lay1.pdf), am 20.5.2017

HÖRMANN G. (1996): Einzel- oder Gruppenarbeit beim Lernen. – In: GREIF S. und KURTZ H. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. – Göttingen, 93-98.

JANK W. und MEYER H. (1991): Didaktische Modelle. – Frankfurt am Main.

JANSEN C. J. (1997): Der Daltonunterricht. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. – Innsbruck, 68- 84.

KANWISCHER D. (2013): Geographiedidaktik – Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. – Stuttgart.

KARIKATUR online unter: [http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/zagora-ricarda-2002-05-02/HTML/zagora\\_html\\_3800c70f.jpg](http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/zagora-ricarda-2002-05-02/HTML/zagora_html_3800c70f.jpg), am 2.6.2017

KESTLER F. (2002): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. – Bad Heilbrunn.

KLAFKI W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – Weinheim.

KLEIN K. und OETTINGER U. (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. – Hohengehren.

KOCH-PIEWE B., KÖKER A. und STÖRTLÄNDER J. C. (2016): Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. – In: PORSCH R. (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. – Münster, 101-132.

KOVERMANN B. (2002): Der Klassenrat. Demokratie mit Jugendlichen im Schulalltag vorbereiten. – In: HANSEN-SCHABERG I. und SCHONIG B. (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. – Baltmannsweiler, 249-279.

KRAFT L. und MEIER K. (2014): Leistungsbewertung – ein kritischer Blick. Zum Problem der Leistungsbewertung in der Schule – Diagnose und Förderung statt Notengebung? – In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule Heft 14 März 2014, 5-18.

KRON F. W. (2008): Grundwissen Didaktik. – München.

KURTZ H.J. (1996): Lernberater. – In: GREIF S. und KURTZ H.J. (Hrsg.): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. – Göttingen, 109-113.

MADERTHANER P. und ALTRICHTER H. (2007): Kooperatives, offenes Lernen in kaufmännischen Schulen: Entwicklung und Stand einer Unterrichtsinnovation. – In: Erziehung & Unterricht 157 (1-2)

MINNEGAL J. (1997): Die Freinet-Techniken. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Lebendige Reformpädagogik. – Innsbruck, 106-122.

NEUHAUSER G. (2005): Soziales Lernen ist COOL. Ein reformpädagogisch inspirierter Schulentwicklungsprozess an der BHAK/BHAS Steyr. – In: Erziehung & Unterricht 155 (3-4), 238-249.

NEUHAUSER (2007): Das Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen und die Sicherung der Nachhaltigkeit neuer Lernformen. – In: HEINRICH M. und PREXL-KRAUSZ U. (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. – Wien, 273-284.

NEUHAUSER G. und WITTEW H. (1999): Dalton an der Österreichischen Handelsschule. – In: POPP S. (Hrsg.): Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe. – Innsbruck, 205-216.

NEUHAUSER G. und WITTEW H. (2002): Das COOL-Projekt. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. – Innsbruck, 161-203.

NEUHAUSER G. und WITTEW H. (2006): Selbstgesteuertes Lernen und soziale Kompetenz. Ein reformpädagogisch inspirierter Schulentwicklungsprozess an der BHAK/BHAS Steyr. In: Kiefer S. und Peterseil T. (Hrsg.): Global Education Week. Referate und Präsentationen 2004/2005. – Linz, 171-181.

PARKHURST H. (1922): Education on the Dalton Plan. – New York.

PARKHURST H. (1925): The Laboratory Plan. – Zitiert in: POPP S. (1999): Der Daltonplan in Theorie und Praxis. – Innsbruck.

PICHLER H. (1996): Der Wahrnehmung auf der Spur – Zeichen lesen und Spuren suchen. Didaktische Impulse zu einer Analyse der Wahrnehmung im Projektunterricht. In: FRIDRICH C. (Hrsg.): Die verzerrte Welt in unseren Köpfen. Beiträge zur Umweltwahrnehmung. Schulheft 82/1996, 123-141.

PICHLER H. und VIELHABER C. (2012): Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? – In: GW-Unterricht 128, 45-46.

POPP S. (1999): Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen Lernens in der Sekundarstufe. – Innsbruck.

POPP S. (2002): Zwischen Wahrheit und Legende. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. – Innsbruck, 33-58.

RABENSTEINER G. und RABENSTEINER P. (2003): Politisches Bewusstsein durch Freinet-Pädagogik. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Freinet-Pädagogik & die moderne Schule. – Innsbruck, 81-99.

RABL M. (2008): Offenes Lernen in der Lehrerfortbildung und im Unterricht am Beispiel COOL. – In: Wissensplus 5, 48-52.

RAMSEGER J. (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. – München.

REICH K. (2016): Die konstruktivistische und inklusive Didaktik. – In: PORSCH R. (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. – Münster, 177-206.

RESCH U. und HÖVEL W. (2003): Zur Bedeutung der Freinet-Pädagogik heute. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Freinet-Pädagogik & die moderne Schule. – Innsbruck, 45-79.

RIEPL A. (2007): Einsatz von ePortfolios im Rahmen des „Kooperativen Offenen Lernens“ (COOL). – In: Erziehung & Unterricht 5-6/2007 157. Jahrgang, 422-427.

SALNER-GRIDLING I. (2009): Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. – Wien.

SAUER A.-K. (2016): Welchen Einfluss hat kooperatives Lernen auf das Klassenklima? Empirische Analysen unter Berücksichtigung der Heterogenität in Klassen berufsbildender Schulen in Österreich. – In: bwp@ Spezial 11 Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen. 1-17. Online unter: [http://www.bwpat.de/spezial11/sauer\\_bwpat\\_spezial11.pdf](http://www.bwpat.de/spezial11/sauer_bwpat_spezial11.pdf), am 12.4.2017

SCHELL W. (2002): Die Freiheit. "Daltonisieren" nach den Prinzipien Freiheit, Kooperation und „Budgeting Time“. – In: EICHELBERGER H. (Hrsg.): Eine Einführung in die Daltonplan-Pädagogik. – Innsbruck, 204-217.

SCHLOSSER A. (2007): COOL zieht Kreise. Ergebnisse von drei Fallstudien über Multiplikatorteam in ihrer Tätigkeit der Verbreitung von Kooperativen Offenen Lernen. – In: HEINRICH M. und PREXL-KRAUSZ U. (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. – Wien, 285-300.

SCHMIDINGER E. (2007): Das Leseportfolio zur Unterstützung selbst bestimmten Lernens im offenen Unterricht. – In: HEINRICH M. und PREXL-KRAUSZ U. (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. – Wien, 141-158.

SCHMIDT-WULFFEN W.-D. (2004): Schülerorientierter Erdkundeunterricht – Gemeinsam mit den Schülern oder an ihnen vorbei!? – In: VIELHABER C. (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ. – Wien, 63-76.

SCHMIDT-WULFFEN W. (2008): Konstruktivismus im GW-Unterricht – oder: „Wir wollen dir nicht die Welt erklären, sondern helfen, diese für dich zu entdecken“. – In: DOBLER K., JEKEL T. und PICHLER H. (Hrsg.): kind : macht : raum. – Wien, 76-85.

SCHRÖDER H. (2002): Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologie und didaktische Grundlagen. – München.

SITTE W. (2001a): Offener Unterricht. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien, 295-304.

SITTE W. (2001b): Lernergebniskontrolle und Leistungsbeurteilung. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien, 271-290.

STERN T. (2010): Förderliche Leistungsbewertung. – Wien.

UBBELOHDE R. (2002): Freinetpädagogik – erfolgreiche Praxis ohne Theorie? Möglichkeiten freinetpädagogischer Arbeit in der Hochschule. – In: HANSEN-SCHABERG I. und SCHONIG B. (Hrsg.): Freinet-Pädagogik. – Baltmannsweiler, 149-174.

VIELHABER C. (2003): Projektunterricht auf dem Prüfstand: Wann ist ein „Projekt“ ein Projekt? 12 Fragen zur Absicherung. In: GW-Unterricht, 2003, 90, 57-63.

VIELHABER (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? – In: GW-Unterricht 128, 38-44.

WEIDNER M. (2003): Kooperatives Lernen im Unterricht. – Seelze-Velber.

WINTER F. (2007): Neue Lernformen brauchen eine veränderte Leistungsbewertung!  
– In: HEINRICH M. und PREXL-KRAUSZ U. (Hrsg.): Eigene Lernwege – Quo vadis?  
Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung.  
– Wien, 35-56.

WITTWER H., SALZGEBER G., NEUHAUSER G. und ALTRICHTER H. (2004):  
Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen offenen Lernen. – In:  
RAHM S. und SCHRATZ M. (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis.  
Braucht Praxis Theorie? – Innsbruck, 105-118.

WOPP C. (1991): 8.4. Offener Unterricht. – In: JANK W. und MEYER H. (Hrsg.):  
Didaktische Modelle. – Frankfurt am Main, 322-335.

## VI. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die „moderne“ Schule .....	1
Abbildung 2: (Vorläufiges) Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung .....	52
Abbildung 3: Verbreitung der zertifizierten COOL-Schulen von 2005-2015.....	60
Abbildung 4: Ausbreitung der zertifizierten COOL-Schulen 2015 .....	63
Abbildung 5: Anzahl der untersuchten Schulen, mit GW-LehrerInnen im COOL-Team, ohne GW-LehrerInnen im COOL-Team und von welchen ich keine Rückmeldung bekommen habe.....	70
Abbildung 6: Rücklaufstatistik des Online-Fragebogens zum Thema COOL 2017... 71	71
Abbildung 7: Verteilung der COOL-GW-LehrerInnen nach Bundesländern 2017.....	77
Abbildung 8: Abschluss einer COOL-Ausbildung nach Abschlussjahr .....	78
Abbildung 9: Verbreitung der COOL-GW-LehrerInnen in Österreich 2017 .....	82
Abbildung 10 Verbreitung der COOL-GW-LehrerInnen in Deutschland .....	83
Abbildung 11: Anteil der Entscheidungen für die jeweilige Didaktik.....	89
Abbildung 12: Einsatz von COOL bezogen auf unterrichtete Fächer in Prozent .....	97

## VII. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Geschlecht der Stichprobe.....	75
Tabelle 2: Nationalität der Stichprobe.....	75
Tabelle 3: Schultypen, an denen die Befragten unterrichten .....	76
Tabelle 4: Abschluss einer COOL-Ausbildung.....	78
Tabelle 5: Universität, an welcher die universitäre Bildung abgeschlossen wurde ...	80
Tabelle 6: Entscheidungsgründe für eine COOL-Ausbildung .....	84
Tabelle 7: Für COOL-GW-LehrerInnen interessanteste Aspekte am Konzept .....	85
Tabelle 8: Entscheidung für die Aussagen der curriculumorientierten Didaktik .....	87
Tabelle 9: Entscheidung für die Aussagen der lehr-lerntheoretischen Didaktik .....	87
Tabelle 10: Entscheidung für die Aussagen der kritisch-konstruktiven Didaktik .....	87
Tabelle 11: Entscheidung für die Aussagen der konstruktivistischen Didaktikansätze .....	88
Tabelle 12: Entscheidung für eine Aussage der jeweiligen Didaktik.....	88
Tabelle 13: Verwendung von Tests nach COOL-Abschluss.....	90
Tabelle 14: Chi-Quadrat-Tests Verwendung von Tests.....	90
Tabelle 15: Verwendung von Portfolios nach COOL-Abschluss.....	90
Tabelle 16: Chi-Quadrat-Tests Verwendung von Portfolios.....	91
Tabelle 17: Feststellung der Wichtigkeit der Erfolgsfaktoren für einen gelungenen COOL-Unterricht.....	92
Tabelle 18: Feststellung der Wichtigkeit der freien Zeiteinteilung als beurteilter Erfolgsfaktor für COOL .....	92
Tabelle 19: Feststellung der Wichtigkeit der Wahlfreiheit bei der Reihenfolge der zu erledigenden Aufgabenabfolge und der Zusammenarbeit als beurteilte Erfolgsfaktoren von COOL.....	92
Tabelle 20: Anfangsschwierigkeiten beim Verfassen der Arbeitsaufträge nach Altersklassen .....	94
Tabelle 21: Chi-Quadrat-Tests: Anfangsschwierigkeiten von COOL-GW-LehrerInnen nach Altersklassen .....	94
Tabelle 22: Anfangsschwierigkeiten mit der neuen LehrerInnenrolle nach Altersklassen .....	95

Tabelle 23: : Chi-Quadrat-Tests: Anfangsschwierigkeiten mit der neuen LehrerInnenrolle nach Altersklassen .....	96
Tabelle 24: Unterrichtsfächer, in welchen COOL-Unterricht stattfindet .....	97

## VIII. Anhang

### VIII.1. Zusammenfassung (Abstract)

Cooperatives Offenes Lernen (kurz „COOL“) steht für ein neues Unterrichtskonzept, das den SchülerInnen freies und selbstständiges Arbeiten beim Bearbeiten von Arbeitsaufträgen ermöglicht. „Cooperativ“ steht für die Wahlfreiheit der Sozialform beim Erledigen der Arbeitsaufträge sowie für die engere Zusammenarbeit der LehrerInnen. Als „Offen“ wird das Konzept bezeichnet, weil dieser schülerInnenzentrierte Unterricht den Lernenden die Möglichkeit gibt, selbst zu entscheiden, in welcher Reihenfolge und in welcher Sozialform sie die Arbeitsaufträge erledigen möchten. In dieser Diplomarbeit soll dieses innovative Unterrichtsmodell dargestellt werden und auf Besonderheiten wie die neue LehrerInnenrolle und alternative Formen der Leistungsbeurteilung eingegangen werden. Weiters wird versucht zu zeigen wie COOL im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) umgesetzt wird.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden 51 LehrerInnen, die Cooperatives Offenes Lernen im Unterrichtsfach Geographie (und Wirtschaftskunde) anwenden, mittels eines Online-Fragebogens befragt. Dabei werden die räumliche und zeitliche Verbreitung von COOL-GW-LehrerInnen, die das Konzept in Geographie (und Wirtschaftskunde) umsetzen, veranschaulicht. Außerdem werden die Beweggründe von LehrerInnen eine COOL-Ausbildung zu besuchen und das Konzept auch im Unterricht anzuwenden dargestellt. Die Erhebung untersucht, ob Alter oder der Abschluss einer solchen Ausbildung erklärende Faktoren, für die Einstellungen der befragten LehrerInnen zu diesem Konzept sind. Darüber hinaus wird dargelegt, welche fachdidaktischen Ansätze COOL-GW-LehrerInnen präferieren und ob sie das Konzept in all ihren Unterrichtsfächern umsetzen.

Schlagwörter: Cooperatives Offenes Lernen – Fachdidaktik – neue Unterrichtskonzepte – Geographie und Wirtschaftskunde – Reformpädagogik

## VIII.2. Begleitschreiben von Frau Wittwer



Steyr 15.12.2016

Liebe COOLlegInnen

Wir bitten Euch die Forschung zur Diplomarbeit von Frau Christine Fuchs (Universität Wien, betreut durch Mag. Herbert Pichler und Dr. Christian Vielhaber) zu unterstützen und sie mit „coolen“ GW-Lehrpersonen zu vernetzen.

für das COOL-Impulszentrum und den COOL-Förderverein

Helga Wittwer

Mag. Helga Wittwer

**COOL-Förderverein**

[www.cooltrainers.at](http://www.cooltrainers.at)

Tel. 0043 7252 52649 36

Mobile 0043 676 9333933

[helga.wittwer@hak-steyr.at](mailto:helga.wittwer@hak-steyr.at)

A-4400 Steyr

Leopold-Werndl-Strasse 7

Austria

### VIII.3. Listen der COOL-Schulen (von Frau Wittwer)

#### COOL-INNOVATIONSSchulen 2016/17

Schule	COOL-KoordinatorInnen	Schulleitung
<b>HAK IMST</b>	Mag. Dorothe Huber do.huber@tsn.at Mag. Silke Nothdurfter s.nothdurfter@tsn.at Mag. Ursula Prix u.prix@tsn.at	Dir. Mag. Harald Schaber Tel. 05412 66 5 25, h.schaber@hak-imst.ac.at
<b>BBS Rohrbach</b>	Mag. Elisabeth Spöcker spoecker@bbs-rohrbach.at Mag. Doris Ortner dortner@bwnet.at	Dir. Mag. Roland Berlinger office@bbs-rohrbach.at Tel. 07289/8646
<b>SZ YBBS</b>	Mag. Helga Geyrecker helga.geyrecker@sz- ybbs.ac.at	MMag. Rainer Graf hak@sz-ybbs.ac.at Tel.: 0 74 12 52 575-11
<b>NMS- Wien- Hainburge r straße</b>	BEd. Doris Kreitmayer doriskreitmayer@hotmail.co m Maria Wiedermann  Maria.Wiedermann1@gmx. at	Direktor: OSR Reinhard Hartl Telefon: 01-714 57 50 nms03hain040k@m56ssr.w ien.at

## Zertifizierte COOL Impulsschulen (IS) und Netzwerkpartner + Kontaktpersonen

Cool-SCHULE seit	Kontaktperson	e-mail
Impulsschulen - rot		
<b>04/05</b>		
HAK Hallein	PAMMINGER Ingeborg (Admin.)	i_pamminger@gmx.at admin@hakhashallein.org
HAK Neumarkt	Christoph Rosenstatter (Admin.)	bhakneumarkt.admin@salzburg.at
HAK Imst	Brigitte Haslwanter	bhaslwanter@hotmail.com
HAK Mödling	Elisabeth Illnar	e.illnar@vbs.ac.at
HAK Laa/Thaya	Dir.Christian Rindhauser Leisser Dagmar	christian@rindhauser.at Leisser.Dagmar@haklaa.ac.at
HAK Deutschlandsberg	Genoveva Heuberger	gen.heuberger@bhak-dl.ac.at
HAK Steyr	Karin Gottlieb- Zimmermann	karin.gottlieb- zimmermann@hak-steyr.at
<b>05/06</b>		
HAK22-Wien Donaustadt	Eva Annau	eva.annau@aon.at
HAK Oberwart	Brigitte Lukits-Weinhofer	brigitte.lukits@aon.at
HAK Bregenz	Drozd Bettina	bettinadrozd@gmail.com
HAK Völkermarkt	Katogoritis Margerita Cornelia Konrad Margit Ragger	kat@hak-vk.at kon@hak-vk.at rag@hak-vk.at
HAK Feldkirchen	Christine Kleiber	c.kleiber@erbler.net christine.kleiber@hak- feldkirchen.at
HAK Bruck	Heinz Rucker	H.Rucker@hakup-bruck.at

HAK Hetzendorf	Gabriele Pinter	GPINTER@ibc.ac.at
<b>06/07</b>		
HAK/HLW Reutte	Lempach Martina	martina.lempach@aon.at
HAK Bludenz	Sailer Alexandra Müller Christine Staub Anika	alexsailer@gmx.at fam.mue@aon.at anika.staub@gmx.de
HAK Neunkirchen	Hans Wiedner	jwiedner@utanet.at
HAK Liezen	Wolfgang Lechner	Wolfgang-Lechner@gmx.at
CHS Villach	Petra Mayr	g.p.mayer@gmx.at
<b>07/08</b>		
HAK Stegersbach	Bettina Roth	bettina.roth@aon.at
AC-HLW- Salzburg	Andrea Brunner	andrea.brunner@gmx.com
HLW Zwettl	Regina Mayer-Uitz	rmayer-uitz@hlwzwettl.ac.at
HLW Bad Ischl	Claudia Korinek	c.korinek@eduhi.at
HLW Bregenz- Marienberg	Beatrice Winkler Birgit Burtscher Schöpf Sonja	beatrice.winkler@cooltrainers.at burtscher@marienberg.at schoepf@marienberg.at
HLW Hartberg	Astrid Krogger Dir. Helga Schöller	as.krogger@aon.at helga.schoeller@hlw- hartberg.at
HLW Linz- Landwiedstraße	Marlene Fritz	marlene.fritz@gmx.net
HLW Saalfelden	Toni Klug	toniklug@hotmail.com
HLW Steyr	Waltraud Neuhauser	waltraud.neuhauser02@gmail.com
<b>08/09</b>		
HLW Weiz	Peter Loidl	Peter.loidl@schule.at
BBS Rohrbach	Elisabeth Spöcker	spoecker@gmx.at

	Doris Ortner	dortner@bwnet.at
HAK Schwaz	Karin Wenter	Wenter.ak@chello.at
HAK Innsbruck	Judith Margreiter	j.margreiter@tsn.at
HAK Oberndorf	Karin Hiti Höckner Gerhard	Karin.hiti@schule.at <b>gerhard.hoeckner@gmx.at</b>
<b>HLTW-Wien13-Bergheideng.</b>	Matthias Eisterer	eisbaerer@gmx.at
<b>09/10</b>		
BFS/HLW Pinkafeld	Andrea Neubauer	andrea.neubauer@hotmail.com
HAK GRAZbachgasse	Ingrid Kulmitzer	KULMITZER.Ingrid@hak-graz.at
HLW Fohnsdorf	Elisabeth Pirker	elpirker@schule.at
HAK ZWEI Salzburg	Ingo Rath (im Akadem.Gymnasium Salzburg)	Ingo.rath@gmx.at
<b>10/11</b>		
Medien-HAK-Graz-Monsbergergasse	Eva-Maria Pichler	Eva_pichler@gmx.net
<b>11/12</b>		
HLMW Wien Michelbeuern	Karin Weber	Weber.karin@hlmw9.at
ABZ St.Josef/Salzburg	Dir. Alexander Schallhammer	schallhammer@abz-stjosef.at
Pannoneum HLW Neusiedl	Petra Altenburger	Petra.altenburger@gmx.at
HAK Eisenerz	Manuela Tramberger (Maunz) Stern Alexander	Manuela.Maunz@mail.bhak-eisenerz.at alexander.stern@bhak-eisenerz.at

HAK St.Johann/Pong au	Johanna Rössler Brigitte Schnegg	roesslerjoh@sbg.at SCHNEGG.Brigitte@hak- stjo.salzburg.at
HAK Zwettl	Eva Schindlechter- Schmotz	eva@wvnet.at
Private HLA für Land- und Ernährungswirts- chaft der Grazer Schulschwestern	Ruth Trippolt Georgigasse 84, 8020 Graz Tel.: 0316/583341	Ruth.trippolt@schulschwestern. at
HTL Perg	Gabriela Danner	g.danner@htl-perg.ac.at
Adalbert-Stifter- Schule- Übungsschule der PPH-Linz	Karlheinz Heimberger	Karlheinz.Heimberger@ph- linz.at hek@ph-linz.at
<b>12/13</b>		
HAK Villach	Hermi Gauglhofer	hgauglhofer@web.de
Villa Blanka Tourismusschule Innsbruck	Silvia Hammer	sy.hammer@tsn.at
Tourismusschule n-Salzburg- Bramberg	Ivana Hofer	lvana.h@gmx.at
FS Wien- Siebeneichenga- sse	Michaela Koch-Reiter	Alice_m1@gmx.at
HAK1-Salzburg	Eveline Mich	Eveline.mich@gmx.at
HLW Wolfsberg	Sylvia Joham	fam.joham@gmx.at
HLW Neumarkt am Wallersee	Elisabeth Korn-Pfeiffer	e.korn-pfeifer@gmx.at
<b>13/14</b>		
FS für wirtschaftl. Berufe der	Adelheid Ehrenhuber	adelheid.ehrenhuber@caritas- steiermark.at

Caritas Graz-Grabenstr.		
SZ Ybbs an der Donau	Maurer Christoph	christoph.maurer@sz-ybbs.ac.at
BBS Rotenburg/Wümme, Niedersachsen	Meike Hülsemann Andrea Bentlin	meike@huelsemanni.de abentlin@t-online.de
HLW Oberwart	Michaela Reschl	m.reschl@gmx.net
<b>14/15</b>		
HLW St.Veit	Rosa Windbichler	windbichler@hotmail.com
Europagymnasium Baumgartenberg	Himmelsbach Michael	<b>Himmelsbach.Michael@eurogym.info</b>
HLW-Wien 11	Ewald Schartner	ewald.schartner@gmx.at
HAK Eisenstadt	Fister Petra /Iris Strobl	p.fister@bhak-eisenstadt.at Fister.petra@gmail.com i.strobl@bhak-eisenstadt.at
NMS Wien Hainburgerstraße	<b>Doris Kreitmayer, MA</b> <b>doriskreitmayer@hotmail.com</b>	<b>NMS Hainburger Straße 40</b> <b>1030 Wien</b> <b>0676/7186446</b>
ÖKO-NMS Pöchlarn	Sandra Timpel Sigrid Zauner	s.timpel@hspoechlarn.ac.at s.zauner@hspoechlarn.ac.at
NMS Arnoldstein	Monika Trupper Irmgard Wohlmuther Koller Annette	monikatruppe@gmx.at i.wohlmuther@gmail.com annette.koller@aon.at
<b>15/16</b>		
HAK-Wien-10	Astrid Silbert	astrid.silbert@bhakwien10.at
NMS Ybbs		

<b>16/17</b>		
BAKIP Mistelbach		
BSBK-Wien15	Monika Tesch	
Tourismusschule n Zillertal	Bruno Haller Eva Gunsch	bru.haller@tsn.at eva@gunsch.at
Niedersachsen:		
BBS Lüchow	Andrea Wöge-Wopatek Stefan Walgenbach	doege@bbs-luechow.de walgenbach@bbs-luechow.de
BBS Verden	Meike Jung Ines Kasdorf Jutta Stockmeier-Kuse	meijung@aol.com ines.kasdorf@bbs-verden.de jutta.stocksmeier-kuse@bbs-verden.de
BBS Cuxhaven	Nina Both Verena Veldmann	n.both@bbs-cux.de verenaveldmann@gmx.de
BBS Cadenberge	Birte Mußmann Adriana Kovacevic Daniela Peper	birte.mussmann@bbscad.de adriana.kovacevic@bbscad.de daniela.peper@bbscad.de
Albrecht-Thaer- Schule, BBS III- Celle	Daniela Frost Tanja Hauf Katharina Kalinski	frostda@googlemail.com anja.hauf@arcor.de schroederkathi@googlemail.com
BBS Zeven KIVINAN	Wolfgang Hübsch	wolfgang.huebsch@gmx.de

## VIII.4. Fragebogen

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

in meiner Diplomarbeit geht es um das "Cooperative Offene Lernen" (hier kurz COOL genannt). Dadurch sind Sie in Ihrer Funktion als COOL-LehrerIn für diese Befragung besonders wichtig. Darum werden hier LehrerInnen befragt, die bereits eine COOL-Ausbildung abgeschlossen haben, gerade eine COOL-Ausbildung absolvieren oder sich öfters in ihrem Unterricht Methoden aus dem "Cooperativen Offenen Lernen" bedienen. Im folgenden Fragebogen steht der Begriff Geographie verkürzt auch für die Fächer Geographie und Wirtschaftskunde, Wirtschaftsgeographie und alle ähnlichen Fächer.

Die Beantwortung des Fragebogens dauert etwa 10 bis 15 Minuten. Ihre Antworten werden nur zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt und nicht an Dritte weiter gegeben.

Bei Fragen können Sie sich gerne an mich unter der Emailadresse a0704711@univie.ac.at oder an meinen Diplomarbeitbetreuer Dr. Christian Vielhaber unter der Emailadresse christian.vielhaber@univie.ac.at wenden.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung,

Christina Fuchs

### 1. Schultyp

Bitte geben Sie den Schultyp an, wo Sie unterrichten.

- AHS
- NMS
- HLW
- HAK
- HTL
- Sonstiger Schultyp \_\_\_\_\_

### 2. Zweites Schulfach

Bitte geben Sie Ihr zweites Schulfach an, das Sie unterrichten bzw. wenn Sie aktuell weitere Schulfächer unterrichten, dann weitere Fächer (bitte führen Sie das vollständige Fach/ vollständige Fächer an und verwenden Sie keine Abkürzungen)

\_\_\_\_\_

### 3. In welchem Fach/ in welchen Fächern verwenden Sie COOL-Methoden?

- Nur in Geographie
- Nur in meinem zweiten Fach/in meinen anderen Fächern
- In allen Fächern
- In keinem Fach

**4. In welchem Bundesland unterrichten Sie derzeit?**

- Wien
- Niederösterreich
- Oberösterreich
- Burgenland
- Steiermark
- Salzburg
- Kärnten
- Tirol
- Vorarlberg
- Ich unterrichte nicht in Österreich

**5. Um einen differenzierten räumlich-zeitlichen Verlauf der Ausbreitung von COOL dokumentieren zu können, ist es auch wichtig zu erfahren in welchem Bezirk Sie unterrichten?**

Bitte geben Sie die Postleitzahl ihres Unterrichtsorts ein.

\_\_\_\_\_

Im folgenden Teil werden Ihnen Fragen zu ihrer Ausbildung gestellt, um einen räumlich-zeitlichen Zusammenhang zwischen Ihrer Hochschulausbildung und Ihrer COOL-Ausbildung erheben zu können.

**6. Wann haben Sie Ihre universitäre Lehramtsausbildung abgeschlossen?**

Bitte geben Sie das Jahr an (zum Beispiel 1980).

\_\_\_\_\_

- Noch nicht abgeschlossen

**7. An welcher Universität/Pädagogischen Hochschule haben Sie ihre Hochschulausbildung abgeschlossen?**

\_\_\_\_\_

**8. Haben Sie Ihre COOL-Ausbildung zum jetzigen Zeitpunkt bereits abgeschlossen.**

- Ja
- Nein, ich befinde mich gerade in der COOL-Ausbildungsphase (bitte weiter zu Frage 10)
- Noch nicht begonnen (bitte weiter zu Frage 12)

**9. Wann haben Sie Ihre COOL Ausbildung abgeschlossen?**

Bitte geben Sie das Jahr an.

\_\_\_\_\_

**10. Wo wurde/wird Ihre COOL-Ausbildung angeboten?**

Bitte geben Sie in genauen Ort an.

\_\_\_\_\_

**11. Welche Kontakte waren für Sie im Rahmen Ihrer Entscheidung für eine COOL-Ausbildung wichtig? Bitte nennen Sie den wichtigsten Kontakt.**

- Durch eine Lehrerfortbildung
- Durch Kolleginnen
- Durch andere Bekannte
- Durch die Medien
- Durch die Schulleitung
- Durch Eigeninitiative (z.B. bei der Suche nach neuen Konzepten)
- Sonstiges \_\_\_\_\_

Der nachfolgende Teil widmet sich Ihren Einstellungen zum Cooperativen Offenen Lernen.

**12. Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen hinsichtlich Ihrer Meinung (1= trifft gar nicht zu, 2=trifft kaum zu, 3=weder noch, 4= trifft überwiegend zu, 5= trifft vollständig zu).**

Nur in Lehrerteams kann Kooperativer offener Unterricht stattfinden.

Die Individualisierung des Lernprozesses ermöglicht in heterogenen Klassen einen besseren Unterricht.

Tests sind auch im COOL-Unterricht unverzichtbar.

Durch selbstständiges Lernen werden die SchülerInnen gut auf die Arbeitswelt vorbereitet.

LehrerInnen haben beim COOL-Unterricht mehr Freiraum bei der inhaltlichen Gestaltung.

Beim COOL-Unterricht wird jede Art des Zwangs aufgegeben.

Die Noten im GW-Unterricht werden durch die COOL-Stunden positiv beeinflusst.

**13. Welcher Aspekt von COOL ist für Sie als LehrerIn am interessantesten?**

- Die neue Rolle als Lehrperson
- Neue Methoden zu verwenden
- Mit anderen LehrerInnen zusammenzuarbeiten
- Zu sehen auf welche Art SchülerInnen lernen (wie sie Inhalte selbstbestimmt erarbeiten)
- Der persönliche Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

**14. Welche Schwierigkeiten ergaben sich für Sie im COOL-Unterricht zu Beginn?**

**Bitte beurteilen Sie die angegebenen Schwierigkeiten (1= sehr einfach, 2=einfach, 3=weder noch, 4=schwierig, 5=sehr schwierig)**

- Das Verfassen der Arbeitsaufträge (Assignments)
- Neue Lehrerrolle als Couch (man muss sich selbst zurücknehmen)
- Den Lehrstoff durchzubringen
- Alternative Beurteilungsformen zu bewerten

**15. Beurteilen Sie bitte die angeführten Aspekte des COOL-Unterrichts anhand ihrer Wichtigkeit für den Lernerfolg der SchülerInnen in diesem Unterricht.**

Nennen Sie die drei wichtigsten Aspekte und bringen Sie diese in eine Rangfolge (1=höchste Priorität, 2=zweithöchste Priorität, 3=dritthöchste Priorität).

Ziehen Sie den für Sie wichtigsten Aspekt mit der Maus zum Kästchen mit der Zahl 1, etc.

- Partner- und Gruppenarbeiten
- Freie Zeiteinteilung
- Didaktisch geschulte LehrerInnen
- Miteinander kooperierende Lehrerteams
- Die Wahlfreiheit hinsichtlich der Aufgabenabfolge, Zusammenarbeit und des Arbeitsplatzes
- Die Möglichkeit das Klassenzimmer verlassen zu können
- Transparenz (die SchülerInnen wissen über die Ziele, die sie im Schuljahr erreichen sollen Bescheid)

**16. Welche Formen der Leistungsbeurteilung verwenden Sie bei der Beurteilung des Geographie-COOL-Unterrichts?**

- Tests
- Portfolios
- Protokolle und Dossiers
- Mitarbeit (Verhalten bei Gruppenarbeiten,....)
- Sonstiges \_\_\_\_\_

**17. Beurteilen Sie bitte die Formen der Leistungsbeurteilung im Geographie-COOL-Unterricht anhand ihrer Wichtigkeit. (1= sehr unwichtig, 2= unwichtig, 3=weder noch, 4= wichtig, 5= sehr wichtig)**

- Tests
- Portfolios
- Protokolle und Dossiers
- Mitarbeit (Verhalten bei Gruppenarbeiten,...)

**18. Bitte beurteilen Sie die folgenden Aussagen hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und wählen Sie dabei drei Aussagen aus, die für Sie am meisten zutreffen.**

- Ich unterteile meine Unterrichtsziele in Richtziele, Grobziele und Feinziele.
- Es ist mir wichtig meinen Unterricht genau zu planen und später auch zu analysieren.
- Die Unterrichtsinhalte müssen eine Bedeutung für die Zukunft der SchülerInnen haben.
- Die Erfahrungen und das Vorwissen der SchülerInnen sollen bei der Durchführung von Lernprozessen eine entscheidende Rolle spielen.
- Der Unterricht ist vor allem ein Zusammenspiel von Zielen, Methoden und Medien.
- Die SchülerInnen sind die ErfinderInnen der eigenen Wirklichkeit.
- Die Behandlung von Schlüsselproblemen wie zum Beispiel Klimaveränderungen oder Terrorismus sind in meinem Unterricht besonders wichtig.
- Von mir ausgewählte Lebenssituationen spielen in meinem Unterricht eine besondere Rolle.
- Die Lernumgebung ist wichtig für interessante weiterführende Lernprozesse.
- Die Qualifikationen von SchülerInnen sollen anhand eines geordneten Klassifikationschemas geprüft werden.
- Die beteiligten Personen und die durch die Institution gegebenen Rahmenbedingungen können von mir nicht beeinflusst werden, doch sie spielen trotzdem eine besondere Rolle beim Verlauf des Unterrichts.
- Die SchülerInnen sollen den Unterricht selbst mitbestimmen und ihre Lernprozesse somit selbst bestimmen.

Abschließend werden Ihnen noch Fragen zu Ihrer Person gestellt.

**19. Alter**

Bitte geben Sie Ihr Alter in Jahren an.

\_\_\_\_\_

**20. Geschlecht**

- Weiblich
- Männlich
- Ich möchte mich keinem Geschlecht zuordnen.

**21. Nationalität**

- Österreich
- Deutschland
- Sonstige \_\_\_\_\_