Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)
FORUM Umweltbildung

Universitätslehrgang
„Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der Lehrer/innenbildung“ (BINE)

Ursula Sparr & Peter Fischer

Offenes Lernen unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit

Abschlussarbeit

Betreuung:
Dr. Franz Radits

Bregenz & Rankweil 2005

Inhaltsangabe

I Abstract 4

II Kurzfassung 5

0 Ein Danke – statt eines Vorworts 7

1 Persönliche Zugänge des Projektteams zum Thema: Offenes Lernen unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit 8

1.1 Wie ich zum offenen Lernen und zur Nachhaltigkeit gekommen bin – eine persönliche Einleitung von der Berufsschullehrerin Ursula Sparr! 8

1.2 Wie ich zum offenen Lernen und zur Nachhaltigkeit gekommen bin – eine persönliche Einleitung vom Hauptschuldidaktiker Peter Fischer! 14

2 Definitionsversuche 19

2.1 Was ist offenes Lernen (OL) für uns? 19

2.2 Schlüsselkompetenzen 21

2.3 Von der ökologischen zur pädagogischen Nachhaltigkeit 25

3 Projekt: Entstehung, Beschreibung und Durchführung 29

3.1 Ziele 30

3.2 Annahmen (Hypothesen) und Forschungsfragen 30

3.3 Entwicklung der Unterrichtseinheiten und deren Dokumentation 31

3.3.1 Kreisgespräche 33

3.3.2 Analyse der Kreisgespräche 35

3.4 Unterrichtseinheiten 38

3.4.1 Ergebnisse und Analysen der Unterrichtsbeobachtungen 38

3.4.2 Wo sind Spuren eigenständigen Arbeitens? 38

3.4.3 Wie und wo passiert Kooperation? 39

3.4.4 Wie wird kommuniziert? 41

3.4.5 Wie fühlen sich die TeilnehmerInnen beim Projekt? 42

3.4.6 Was uns noch auffällt? 43

4 Weitere Ergebnisse, Analysen und Folgerungen 46

4.1 Raumsituation: 46

4.2 Mehr Bewegung während des Unterrichts 50

4.3 Arbeitsklima und Spaßfaktor 51

4.4 Arbeitsintensität oder Konzentration bei der Arbeit 54

4.5 Kommunikationsstrukturen im OL 57

5 Ausblick 59

5.1 Konsequenzen für den eigenen Unterricht von Ursula 65

5.2 Konsequenzen für den eigenen Unterricht von Peter 66

5.2.1 Ein neues Bewusstsein entwickeln helfen 66
5.2.2 Teamkompetenz versus Einzelkämpfertum 68
5.2.3 LehrerInnen und StudentInnen lernen voneinander 69
5.2.4 Von bewährten Modellen und handelnd lernen 70
5.2.5 alternative Prüfungsformen 73
5.3 Konsequenzen für die Institution 76
5.3.1 Durch Vorbildwirkung Veränderungen einleiten 76
5.3.2 Lernwerkstatt als zentrale Einrichtung 77
5.3.3 Erweiterung des Lehrangebots und Berufseinstiegsphase als Prophylaxe 78
5.3.4 Institutionelle Zusammenarbeit im Akademienverbund 80
5.4. Zukünftige Forschungsfragen 80
6 Literaturliste 83
7 Anhang 86
7.1 Dokumentation der Projektdurchführung 86
7.2 Arbeitsplan und Arbeitsmaterialien von Ursula an der Berufsschule 100
7.3 Arbeitsplan und Arbeitsmaterialien von Peter an der PA 105

I Abstract

Die Arbeit geht von der Hypothese aus, dass offene Lernformen im Sinne der Bildung von nachhaltiger Entwicklung gesehen werden sollen. Nach einem Klärungsversuch der polysemantischen Begriffe „Offenes Lernen“, „Nachhaltigkeit“ und „Schlüsselkompetenzen“ prägen und begründen die beiden AutorInnen den Begriff „pädagogische Nachhaltigkeit“. Dieser geht im Wesentlichen von einem bestimmten Menschbild aus und zielt stark auf die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen bei den LernerInnen. Mit den Instrumentarien der Aktionsforschung untersuchen sie 4 Unterrichtseinheiten mit offenen Lernformen an einer Berufsschule und einer pädagogischen Akademie. Die zum Teil überraschenden Ergebnisse geben ermutigende Antworten auf ihre Forschungsfragen!

II Kurzfassung

Das Forschungsteam, die Berufsschullehrerin Ursula Sparr und der Hauptschuldidaktiker an einer Pädak (PA) Peter Fischer, hat jahrelange Erfahrungen mit offenen Lernformen. Ausgehend von der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BINE) sprechen die beiden LehrerInnen von einer pädagogischen Nachhaltigkeit, deren zentrales Element die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ist. Diese wiederum sind aus ihrer Sicht notwendig, um einen zukunftsfähigen Lebensstil entwickeln zu helfen, der „ökologischen, sozialen, partizipativen, (inter)kulturellen und globalethischen Prinzipien“ entspricht.

Nach den Definitionen der Begriffe „Offenes Lernen“ (OL), „Schlüsselkompetenzen“ und „pädagogischer Nachhaltigkeit“ wird die Entstehung, Beschreibung und Durchführung des Forschungsprojekts dargestellt. Im Projekt wird von der Annahme (Hypothese) ausgegangen, dass offene Lernformen ganz im Sinne von BINE Schlüsselkompetenzen wie Eigeninitiative, Selbsttätigkeit und Teamfähigkeit vermitteln. Dies suchen sie an zwei LernerInnengruppen, an einer Berufsschulklasse für Zimmerei des dritten Lehrjahres in Dornbirn und mit den Studierenden des 2. Hauptschulsemesters Deutsch der pädagogischen Akademie Feldkirch, zu verifizieren, und zwar in insgesamt vier Unterrichtseinheiten (jeweils zwei an jeder Institution). Diese Unterrichtseinheiten werden von einem Beobachtungsteam, bestehend aus sieben Personen, begleitet. Das Beobachtungsmaterial umfasst 24 Beobachtungsprotokolle, Videoaufnahmen, Digitalfotos und schriftliche Selbstreflexionen der Berufsschüler bzw. StudentInnen über ihre Erfahrungen in diesen vier Einheiten, aber auch über ihre früheren Unterrichterfahrungen während ihrer Schulzeit, die mittels eines Kreisgesprächs in jeder Gruppe eruiert werden.

Das sehr umfangreiche Datenmaterial wird nach diversen Forschungsfragen untersucht, wie z. B.: Wo sind Spuren eigenständigen Handelns? Wie und wo passiert Kooperation? Wie wird kommuniziert? Wie fühlen sich die TeilnehmerInnen beim Projekt? Bei der Sichtung des Materials tauchen aber noch eine Reihe weiterer Fragen auf, die ebenfalls nach Fragenkategorien eingeteilt und analysiert werden. Solche Kategorien sind: Raumsituation, mehr Bewegung während des Unterrichts, Arbeitsklima und Spaßfaktor, Arbeitsintensität oder Kommunikationsstrukturen im OL. Im Anschluss an die Analyse erfolgt jeweils eine Interpretation der Ergebnisse.

Ebenfalls breiten Raum nehmen die Ausblicke ein. Dort macht sich das Forschungsteam Gedanken darüber, welche Konsequenzen sich aus dieser Studie für seinen eigenen Unterricht ergeben. Diese Konsequenzen sind naturgemäß von

den Rahmenbedingungen und Strukturen der jeweiligen Institution, an der unterrichtet wird, abhängig. Außerdem gibt es auch unterschiedliche Intentionen, gerade auch in Bezug auf Nachhaltigkeit. Die sind an einer Berufsschule anders gelagert als an einer PA, wo zukünftige PflichtschullehrerInnen unterrichtet werden! Deshalb sind die Konsequenzen für den Unterricht an der PA vielschichtiger und komplexer, u. a. auch deshalb, weil die Ausbildungszeit länger dauert. Dort geht es neben anderen Aspekten primär um eine Bewusstseinsbildung für offene Lernformen.

Ein weiteres Thema der Studie ist die Frage nach den Konsequenzen für die Institutionen, an denen die beiden PädagogInnen tätig sind, und die Möglichkeiten einer institutionellen Zusammenarbeit. Hier werden durchaus praktikable Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Den Abschluss bildet das Kapitel mit den zukünftigen Forschungsfragen. Hier werden 14 aufgezählt, wobei noch mehr Fragestellungen angedeutet werden.

Der Anhang ist sehr umfangreich, denn er beinhaltet die Dokumentation der Projektdurchführung und, vor allem für PraktikerInnen von Interesse, die Arbeitspläne und Unterrichtsmaterialien, die im Rahmen des Projekts an der Berufsschule und an der PA verwendet wurden.

0 Ein Danke – statt eines Vorworts

Damit diese Studie überhaupt in der Form zustande gekommen ist, wie sie anschließend zu lesen ist, verdanken wir einigen Menschen, die uns in unterschiedlicher Weise unterstützt haben.

Ein besonderes Dankeschön gebührt dem gesamten BINE – Lehrgangsteam, das uns durch seine Kompetenz, Geduld und wohlwollende Art in die Geheimnisse des wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt hat und uns das Gefühl vermittelt hat, dass Hindernisse durchaus überwunden werden können und eine Chance für Weiterentwicklung sind – ganz im Sinne von Nachhaltigkeit!

Ohne den Dank für die anderen schmälern zu wollen, möchten wir doch Dr. Franz Radits als Betreuer der Regionalgruppe und somit auch unserer Arbeit namentlich erwähnen. Schließlich war er es, der uns durch seine geduldige und erhellende Beratung die Motivation zum Forschen und für das Verfassen dieser Studie entscheidend beeinflusst hat. Auch wenn wir seinen Gedankengängen nicht immer auf Anhieb folgen konnten, so sollten sie sich im Nachhinein doch als Quelle für unsere Heureka-Erlebnisse herausstellen und uns zu einem wahren Schreibrausch motivieren!

Ein weiteres Danke gebührt unserer Regionalgruppe, die uns durch ihre wohlwollenden Rückmeldungen und mit der Sichtweise des/r kritischen Freundes/in eine wertvolle Hilfe waren!

Auch zu Dank verpflichtet fühlen wir uns den Schülern der LBS D1 und den StudentInnen des 2.Hauptschulsemesters Deutsch. Sie agierten im Kreisgespräch und in der Unterrichtseinheit mit offenen Lernformen so, als ob diese Unterrichtssituationen in unserem Bildungssystem selbstverständlichen wären!

Ein besonders großes Danke möchten wir unseren engagierten BeobachterInnen aussprechen und ihnen ein hohes Lob zollen. Sie haben für uns viel Zeit investiert und uns durch ihre schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen sozusagen die Basis, den Rohstoff geliefert, ohne die unsere Studie in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen wäre! Namentlich waren das Kollegin Dr. Mag. Klaudia Niedermair, Dir. Mag. Franz Josef Winsauer, der auch bei der Stundenplanung sehr kooperativ war, und die Studierenden Isolde Fiel, Jasmine Walter, Arabadzic Lucija, Feiersinger Nicole, Kammann Jan.

1 Persönliche Zugänge des Projektteams zum Thema: Offenes Lernen unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit

Die folgenden persönlichen Bemerkungen sollen einen Einblick in die persönlichen Zugänge der beiden VerfasserInnen in die Thematik der Studie gewähren.

1.1 Wie ich zum offenen Lernen und zur Nachhaltigkeit gekommen bin – eine persönliche Einleitung von der Berufsschullehrerin Ursula Sparr!

Durch die neuen Herausforderungen und Aufgaben der Pädagogischen Hochschule, die auch für meine Arbeit als planende Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut des Landes Vorarlberg Auswirkungen zeigen werden, bin ich auf den Lehrgang „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Innovation in der LehrerInnenbildung“, kurz BINE genannt, aufmerksam geworden. „BINE“, was bedeutet diese Bezeichnung? Meine Neugier war geweckt! Ich verband in Gedanken diese Abkürzung sofort mit fleißigen Bienen. Diese Tiere sind einer „richtigen“ Vorarlbergerin einfach sehr sympathisch.

Die Inhalte des Lehrgangs fand ich faszinierend und ich wollte die Werkzeuge der Aktionsforschung kennen lernen und in meiner pädagogischen Arbeit anwenden.

Ich unterrichte seit September 1993 an einer Landesberufsschule für Baugewerbe in Vorarlberg. Eigentlich bin ich gelernte Hochbauingenieurin mit dem Spezialgebiet Holzbau. Seit Juli 1996 bin ich auch geprüfte Dipl. Pädagogin für Zimmerei. Nach zwölf Jahren Unterrichtstätigkeit an der Berufsschule bereue ich den damaligen Wechsel von der Wirtschaft in die Schule immer noch nicht, obwohl mir das damals viele Kollegen und Chefs prophezeit hatten. Was mich jedoch jedes Schuljahr aufs Neue erschreckt, ist die hohe Anzahl von „Schulverweigerern und Schulverweigerinnen“ in den Berufsschuljahrgängen. Leistungsverweigerer, ich nenne sie „Schulleichen“, haben allzu oft die abenteuerlichsten Schulkarrieren hinter sich. Diese sogenannten „Schulleichen“ sind SchülerInnen, deren Intelligenzwerte, ihren Leistungen in der Berufsschule nach zu urteilen, im normalen bis im überdurchschnittlichem Bereich liegen. Sie waren meiner Meinung nach in den Schulen unterfordert oder überfordert. Als allerletzte Chance, einen Beruf zu erlernen, bleibt ihnen als einzige Möglichkeit die Lehre. Berufsschulen müssen jede Person, die die Schulpflicht erfüllt und einen gültigen Lehrvertrag besitzt, aufnehmen. Aus diesem Grund bewegt sich das Bildungsniveau unserer SchülerInnen zwischen StudienabbrecherInnen und SonderschülerInnen. In einer Berufsschulklasse (bis zu 31 SchülerInnen) finden wir nahezu alle österreichischen und ausländischen Bildungslevels.

Bunt gemischt, wie die SchülerInnen, stellt sich auch der Lehrkörper der Berufsschulen dar. Diplomingenieure, Magister, Kaufleute, Ingenieure, Meister und Meisterinnen aller Richtungen sind vertreten. In jedem Fachbereich finden wir die „abenteuerlichsten bis normalsten“ Bildungsbiographien von Lehrpersonen.

Um das System Berufsschule leichter zu verstehen, sollte man einen Werdegang einer österreichischen Berufsschullehrperson nachvollziehen. Als Beispiel beschreibe ich meinen eigenen Weg.

Nach einigen Jahren einschlägiger Berufs- und Lebenspraxis bewarb ich mich für die Stelle eines Fachlehrers für den Lehrberuf „Zimmerer“ (weibliche Bezeichnung existierten zu dieser Zeit noch nicht) an der Gewerblichen Berufsschule in Dornbirn nach dem ersten Schuljahr. Da ich über die geforderten fachlichen Qualifikationen und zusätzlich auch Erfahrungen mit EDV und CAD hatte, bekam ich die Chance unterrichten zu dürfen. Am Beginn meiner Lehrerinnenkarriere stand ich als sogenannte „Praktikerin“ in einer Berufsschulklasse mit ausschließlich männlichen Schülern.

„PraktikerInnen“ sind Lehrpersonen, die nach einer Kurzeinführung (1 Woche) einen „Schnellsiedekurs“ „Pädagogik und Schulrecht“ durchlaufen haben. Berufsbegleitend wird während der nächsten zwei Jahre das „NeulehrerInnenseminar“ in der unterrichtsfreien Zeit besucht. Nach erfolgreichem Abschluss des ersten Ausbildungsteiles der Berufspädagogischen Akademie wird zwei Semester lang die Akademie im Vollstudium in Innsbruck oder Wien besucht und die Lehramtsprüfung abgelegt.

Dass ich - und auch meine damaligen SchülerInnen - das erste Unterrichtsjahr im wahrsten Sinnes des Wortes überlebt haben, verdanke ich rückblickend nur meinem Humor und der toleranten Haltung meiner SchülerInnen mir gegenüber. Kritische Situationen meisterte ich durch meine Schlagfertigkeit. Sehr oft half mir im Umgang mit „schwierigen“ SchülerInnen die Erziehungserfahrung als Mutter, die ich durch meine zwei eigenen Kinder hatte.

Ich hatte die „übliche“ und von allen Seiten (Direktion, Kollegenschaft, Landesschulinspektor, Lehrherren) erwartete Unterrichtsform des klassischen Frontalunterrichts übernommen. Sie zu hinterfragen oder mit Störungen des Unterrichts in Verbindung zu bringen, kam mir nicht in den Sinn. Ich mutierte zur Alleinunterhalterin, was meine SchülerInnen offensichtlich nicht besonders störte. Die Passivität, zu der die SchülerInnen gezwungen wurden, war meiner Meinung

nach einer der großen Nachteile dieser Unterrichtsform. Ich konnte öfters beobachten, dass besonders für junge Männer dieser Unterrichtsart sehr schlafförderND war. Sie schliefen mit offenen oder geschlossenen Augen und gaben sich ihren Tagträumen hin. Eines Tages erklärte mir ein Schüler nach einem erfolgreichen Weckversuch, dass Lehrer aus der Hauptschule ihn niemals geweckt hätten, weil sie lieber Ruhe in der Klasse haben wollten! Wie ich später feststellte, war diese „Ruhe im Unterricht“ von unserem ehemaligen Direktor der Schule auch sehr erwünscht! Nach dieser Erfahrung wurde mir schlagartig klar, dass sich an meinem Unterrichtstil sofort etwas ändern musste. Ich würde sonst nie das Unterrichtsziel, SchülerInnen für den Fachstoff zu interessieren und ihnen das richtige „Rüstzeug“ für ihren Beruf mitgeben zu können, erreichen. (Lehrlinge können die theoretischen Fachgrundlagen heute oft nur noch im Berufsschulunterricht lernen. Sie müssen diese Grundlagen bei der Lehrabschlussprüfung umsetzen und anwenden können, auch für die zukünftige Berufsausübung sind sie unbedingt notwendig.) Ich suchte also nach Modellen und Ideen für einen besseren Unterricht. Die Aussage eines erfahrenen Berufsschullehrers, der uns „Grünlinge“ im Neulehrerseminar unterrichtetet hatte, gab mir einen entscheidenden Anstoß für meine zukünftige Unterrichtsgestaltung.

„Wenn du den Schüler/Innen einen Bach erklären musst, erkläre nicht stundenlang einen Bach, sondern gehe hinaus und zeige ihnen einen Bach!“

Ein älterer Lehrerkollege aus der Tischlereiabteilung, der nach 25 Jahren Berufsschulunterricht noch voller Begeisterung von „seinen tollen“ Schülern sprach, bestärkte mich „Arbeite in Gruppen!“ auszuprobieren. Er zeigte mir einige Beispiele und ich konnte sein Unterrichtsmaterial kopieren und verwenden. Ein durchschlagender Erfolg zeichnete sich nach dem ersten Versuch ab. Selbst die verschlafensten Schüler arbeiteten mit viel Freude an den Aufgaben. Die negative Seite (Lärm) dieser Unterrichtstunden – diesen hatten wir gar nicht als störend empfunden - bekam ich eine Woche später präsentiert.

Wir arbeiteten in der nächsten Stunde an den Holzarten in Gruppenarbeit weiter, als der Herr Landesschulinspektor überraschend an die Türe klopfte. Die Schüler registrierten seine Anwesenheit kaum, grüßten nur kurz und arbeiteten konzentriert in ihren Gruppen weiter. Der Landesschulinspektor bat mich in einem persönlichen Gespräch nach dem Unterricht, in Zukunft auf den Lärm in der Klasse zu achten. Er sagte mir, dass sich mein damaliger Direktor über den Lärmpegel in meiner Klasse beschwert habe und darum um eine unangemeldete Inspektion gebeten hatte. Er

lobte den interessanten Unterricht und ich konnte diese Unterrichtsform beibehalten. Später stellte sich dieses Gespräch als „Freibrief“ für nachfolgende didaktische Experimente heraus.

Weiterer Schritte in meiner „didaktischen Entwicklung“ waren die vielen Diskussionen und Gespräche mit meinen SchülerInnen und meinen beiden halbwüchsigen Kindern. In Wirklichkeit, so erkannte ich, waren sie die ExpertenInnen in der Schule. Wenn ich aber an meine eigenen Schulerfahrungen zurückdachte und sie mit den Erfahrungen der Jugendlichen verglich, erschrak ich über die Tatsache, dass sich kaum etwas im Regelschulsystem geändert hatte. Sollte und wollte ich wirklich im letzten „Maria - Theresianischen“ System arbeiten? Diese Frage stellte sich ganz konkret nach dem ersten Schuljahr, als meine Vertragsverlängerung anstand. Die Entscheidung fiel mir nicht leicht, aber ich dachte für mich:„Auch wenn nur ein Tropfen Wasser ins Meer fällt, verändert sich das Meer!“

Im zweiten Unterrichtsjahr nützte ich das Seminarangebot des Pädagogischen Instituts. Ich begann mich mit neuen/alten didaktischen Modellen und Unterrichtsmethoden auseinander zu setzen. Ich suchte nach praktizierbaren Lösungen für den Schulalltag. Meine eigene Ausbildung zur Berufsschullehrerin half mir auf meinem eingeschlagenen Weg weiterzukommen. Ich musste für ein Studienjahr an die Berufspädagogische Akademie (BPA) in Innsbruck um meine pädagogische Ausbildung abzuschließen. Ich dachte, dort werde ich das didaktische Rüstzeug als Pädagogin erhalten.

Was ich dort bekam, war nicht der Feinschliff, sondern die einmalige Chance, meine Rolle als Unterrichtende mit der Rolle einer Lernenden zu vertauschen. Als Fachlehrerin mit zwei Jahren Unterrichtspraxis saß ich wieder hinter dem SchülerInnenpult. Ich erfuhr am eigenen Leibe, was es heißt, von Professoren als dumm und unwissend bezeichnet zu werden. Die Notengebung und „Schätzlewirtschaft“ brachte mich zur Weißglut, die ich mir aber nicht anmerken lassen durfte. Es kamen alte Schulerinnerungen und Erfahrungen mit diesen Dingen hoch. Das Positive in dieser Zeit war meine veränderte Einstellung gegenüber meinen SchülerInnen. Diese negativen Erlebnisse an der BPA verstärkten mein Bemühen, besseren Unterricht zu bieten.

Ich befasste mich mit dem Bereich Alternativpädagogik, hauptsächlich nach M. Montessori, mit Aggression im Rahmen einer Seminararbeit mit dem Titel „Aggressionen und ihre Auswirkungen auf den Berufsschulen“.

Im Rahmen der fachlichen Ausbildung musste ich einige Hospitationen und Lehrübungen in verschiedenen Schulen und Fachbereichen durchführen. Diese Hospitationen und die vielen am eigenen Leib ertragenen Stunden an der BPA boten in der Rückschau einen großen Fundus an Negativbeispielen. Diese Beispiele diskutierten wir „JunglehrerInnen“ privat untereinander und unsere neue Devise lautete „Nur nicht so!“

Einer meiner Leitsätze als Lehrerin stammte aus dieser Zeit, er lautet „ Hole den lernenden Menschen dort ab, wo er steht!“ Als ich in meine Klassen zurückkehrte und wieder die Seiten des Schreibpults wechselte, hatte ich mir vorgenommen, meinen Vortrag auf maximal 10 Minuten zu beschränken und die SchülerInnen möglichst selbst arbeiten zu lassen. Dieser Vorsatz reichte aus, um meinen Unterricht entscheidend zu verändern, da ich andere didaktische Methoden einsetzen musste, um die verbleibende Unterrichtszeit sinnvoll zu füllen.

Ein weiterer Meilenstein auf meinem Weg als Berufsschulpädagogin stellte die Ausbildung für den Religionsunterricht an Berufsschulen dar. Die Fachdidaktikstunden an der Pädak Feldkirch - unter Frau Mag. Annemarie Spirk - boten einen reichhaltigen Fundus von selbst angewendeten Beispielen des offenen Lernens. Ich wurde zur Sammlerin von Ideen, wog diese ab, überlegte, was im System Berufsschule möglich ist, probierte, experimentierte und verbesserte. Die Kritik „so ein bisschen spielen kann nicht lernen sein“ von KollegInnenseite hielt mich nicht ab meinen Unterricht zu verändern. Die Schüler nahmen die neuen Möglichkeiten dankbar an und schätzten meine Angebote sehr. Die Begeisterung, mit der die SchülerInnen in diesen Stunden arbeiteten, motivierte mich immer wieder aufs Neue, Ideen umzusetzen.

Mein Weg führte über unzählige Fortbildungsveranstaltungen, viele Gespräche und Erfahrungsaustausch unter KollegInnen aus allen Schulbereichen Schritt für Schritt in Richtung „Offenes Lernen“.

Ich habe festgestellt, dass so genannte Leistungsverweigerer leicht über körperliche Tätigkeiten, wie z.B. aufstehen und Bewegungsübungen durchführen - aus ihrer Passivität bzw. Resignation geholt werden. Dadurch können sie sich endlich dem Lernen widmen und müssen nicht ihre alte Rolle weiterspielen. Gespräche, Teamarbeit, kleine Pausen, Hilfeleistung von KollegInnen und Lehrpersonen sind ohne Unterrichtsstörungen möglich. Langeweile stellt sich nicht ein, wenn verschiedene Varianten der Aufgabenstellungen und Beschäftigungsmöglichkeiten angeboten werden. Das Sprichwort: „Aus Fehlern wird man klug“ (und nicht mehr

„nicht genügend“!) gilt wieder. Frustration und Desinteresse, Rückzug und Verweigerung bis zu allen Arten von Verhaltensauffälligkeit treten bei dieser Unterrichtsform seltener auf. Spaß beim Lernen ist die beste Motivation für späteres lebenslanges Lernen. (Forderung der Wirtschaft und Gesellschaft an jeden!) Eine angenehme und entspannte Atmosphäre in der Klasse fördert das Wohlbefinden aller Beteiligten.

Meine persönliche Erfahrung bestätigt, dass OL eine gute Lösung für den Berufsschulalltag sein kann. Ich bin überzeugt, wenn meine SchülerInnen offenes Lernen schon früher erlebt hätten, wären sie heute keine „Schulleichen“ und würden den Begriff Lernen mit angenehmen Gefühlen wie Spaß und Freude verbinden!

1.2 Wie ich zum offenen Lernen und zur Nachhaltigkeit gekommen bin – eine persönliche Einleitung des Hauptschuldidaktikers Peter Fischer!

Offenes Lernen (OL, eine Definition ist unter 2.1 angeführt) war für mich im Rahmen meiner didaktischen Ausbildung an der Universität in Innsbruck, wo ich das Lehramt für Deutsch und Leibesübungen absolviert hatte, kein Thema. Es gab zwar die Möglichkeit, sich mit reformpädagogischen Ansätzen zu befassen, aber für mich persönlich sah ich keine Notwendigkeit, mich mit solchen Ideen auseinander zu setzen, zumindest nicht im Fach Deutsch und in der Pädagogik, wo die verpflichtenden Vorlesungen zur Didaktik u. Erziehungswissenschaften „spurlos“ an mir vorbeigegangen sind! Ich kann mich heute nur noch vage an die Namen der vortragenden Professoren erinnern, aber nicht mehr an Inhalte! Das Einzige, was mir noch vom Methodisch-Didaktischen her gegenwärtig ist, sind Veranstaltungen im Fach Leibesübungen, das mir auch emotional näher stand als Deutsch und wo ich mit der damals relativ neuen Methode des programmierten Unterrichts konfrontiert wurde! Aus heutiger Sicht kommt diese Methode den Ideen des OL sehr nahe!

Einigermaßen verwundert war ich von der Didaktik im Fach Deutsch, wo ich nie eine Stunde beobachten, geschweige denn als Student eine halten musste! Mit anderen Worten – meine erste Deutschstunde hielt ich, wie von meiner eigenen Schulzeit her gewohnt und für richtig befunden: total frontal am BRG für Berufstätige der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt! Schließlich konnte ich ja auf 13 Jahre eigene Schulerfahrungen in diversen Schultypen ohne besonders große Schwierigkeiten zurückgreifen! Ich probierte zwar dann als Junglehrer einige wenige „programmierte“ Unterrichtseinheiten in Leibesübungen aus. Allerdings waren sie mir in der Vorbereitung zu aufwändig, sodass ich dann lange Zeit die „ach so bewährten traditionellen Methoden“ in beiden Fächern angewandt habe. Dazu kam noch, dass ich in den ersten Jahren meines Junglehrerdaseins bis zu sechs Deutschklassen an zwei Gymnasien in Dornbirn und Feldkirch zu führen hatte. Das bedeutete sehr viel Vorbereitung und Korrekturarbeit, aber auch Vernachlässigung der Vorbereitungen in Leibesübungen, was das zarte Pflänzchen „programmierter Unterricht“ in Vergessenheit geraten ließ!

Erst nach Jahren des „trial and error“, als ich mich als Deutsch- und Sportlehrer an mehreren höheren Schulen und vor allem am Gymnasium Dornbirn als Lehrerpersönlichkeit etablieren und festigen konnte, beginne ich mich über fachliche und methodisch-didaktische Fragen hinaus über die Sinnhaftigkeit meines pädagogischen Tuns Gedanken zu machen. Dafür gibt es mehrere Gründe:

Ich nehme, seitdem ich unterrichte, intensiv das Fort- und Weiterbildungsprogramm, das vom PI (pädagogisches Institut) auf Landes- als auch Bundesebene angeboten wird, wahr. Mir ist es nach wie vor ein großes Anliegen, mich permanent weiterzubilden und die neuen Anregungen in meinen Unterricht zu integrieren bzw. umzusetzen! Vier konkrete Ausbildungen bzw. Fortbildungen möchte ich hier herausheben.

Im Jahre 1985 absolvierte ich die Ausbildung zum Betreuungslehrer am PI Feldkirch, wo gegenseitige Unterrichtsbesuche, kollegiales Feedback u. Reflexionen zentrales Element waren.

Zwischen 1991 – 1993 belegte ich den Hochschullehrgang des IFF Klagenfurt zur Pädagogik und Fachdidaktik für DeutschlehrerInnen. Dort wurde ich bestärkt und ermutigt, reformpädagogische Ideen in meinen Unterricht einfließen zu lassen und vor allem meinen eigenen Unterricht zu reflektieren. Dazu gibt es auch einen Erfahrungsbericht von mir (Fischer P. 1996). Ein mehrtägiges Seminar in Klagenfurt mit Univ.-Prof. Dr. Rudolf Messner, Universität Kassel, vermittelte mir einen konkreten Einblick in die Theorie und Praxis des OL.

Das pädagogische Schlüsselerlebnis schlechthin hatte ich im Herbst 1992, wo ich im Rahmen einer PI-Fortbildung einen Vormittag lang dem Unterricht einer vierten Volksschulklasse beiwohnen durfte, die nach den Ideen Freinets geführt wurde. Ab diesem Zeitpunkt war für mich ganz klar, dass ich in einer ähnlichen Form zusammen mit einem LehrerInnenteam ab dem kommenden Schuljahr 1993/94 eine erste Klasse am Gymnasium führen würde!

Ein weiterer wichtiger Grund für die Beschäftigung mit der Reformpädagogik waren meine beiden Adoptivkinder D. und R., denen ich die Regelschule „ersparen“ wollte, nicht weil sie „schwierig“ waren, sondern weil ich zusammen mit meiner Frau, Sonderschullehrerin, überzeugt war, dass reformpädagogische Modelle vom Kind, seiner Persönlichkeit, seinen Bedürfnissen und seiner Entwicklung, ausgehen und deshalb solche Modelle per se einfach besser seien. Durch einen Lehrerkollegen, der seine Tochter an der Waldorfschule in Schaan (Liechtenstein) hatte, begannen wir uns für die Pädagogik von Rudolf Steiner zu interessieren. Durch Gespräche mit Eltern, die ihre Kinder auch an der Waldorfschule bzw. im Waldorfkindergarten hatten, und Lektüre war der Beschluss, D. in die Schule nach Schaan und R. in den Waldorfkindergarten in Rankweil zu schicken, bald klar. Die sehr guten Schul- bzw. Kindergartenerfahrungen über unsere Kinder und die vielen Gespräche mit den Steiner – PädagogInnen ließen zunehmend mein pädagogisches Tun hinterfragen.

Das führte bei mir auch zur Beschäftigung mit anderen Reformmodellen durch Lektüre und Unterrichtsbesuche in Freinet- und Montessoriklassen.

Wahrscheinlich als ein Ergebnis all dieser gerade angeführten Faktoren behagte mir einerseits meine Lehrerrolle als „Entertainer“, der alles dirigistisch vorgibt, und andererseits die „Konsumhaltung“ der SchülerInnen immer weniger. Unter Konsumhaltung verstehe ich die durch das Schulsystem konditionierte Einstellung der SchülerInnen, die vom Kindergarten bis zur Matura Wissensstoff, mehr oder weniger „mundgerecht“, von den PädagogInnen präsentiert, reproduzieren sollen. Diese Haltung, die ich ja selber auch als Schüler, als Student und teilweise noch als Junglehrer hatte, fand ich zunehmend äußerst problematisch, weil sie mit meinem Verständnis von Demokratie und der Forderung nach Schlüsselkompetenzen, auf die ich später noch im Detail eingehen werde, nicht in Einklang zu bringen sind. Angeregt wurde ich, diese Haltung zu hinterfragen, als ich zusammen mit dem Religionskollegen P. M. am Bundesgymnasium Dornbirn anlässlich des Jubiläums „500 Jahre Entdeckung Amerikas“ im Frühjahr des Jahres 1992 mit meiner 7. Klasse ein Südamerikaprojekt durchgeführt habe. Eine Woche lang wurde der Stundenplan aufgehoben und die SchülerInnen konnten im Rahmen des üblichen Stundenkontingents in Gruppen ihre selbst gewählten Themen zu Südamerika bearbeiten und am Schluss in einer Schulausstellung, bei einem Projektabschlussfest und im Fernsehen präsentieren. Kollege M. und ich waren nur in der Funktion des Beraters behilflich. Ansonsten wurde alles von den angehenden MaturantInnen eigenständig erarbeitet und vorgestellt. Diese sehr prägenden Erfahrungen und Erlebnisse und vor allem das äußerst positive Feedback der Jugendlichen, der Eltern und auch einiger KollegInnen bestärkte und ermutigte mich auf meiner Suche nach anderen Unterrichtsformen.

Aus meiner zugegebenermaßen eher kritischen Sichtweise empfinde ich weiters als problematisch, dass unser traditionelles Schulsystem das Lernen von einer Prüfung zur anderen fördert, mit kaum einem Anspruch von verstehendem oder entdeckendem Lernen, und ein bloßes Gedächtnistraining, das bestenfalls auf die „Millionenshow“ vorbereitet, aber nicht für die Lebensbewältigung! Wo war und ist in diesem Schulsystem Platz für Kinder und Jugendliche, sich angstfrei kritisch mit Fragen, die sie und unsere Gesellschaft betreffen, auseinander zu setzen und auch Fehler zu machen, ohne dass sie gleich sanktioniert werden?

Wo ist Raum für eine Fehlerkultur, die die große Chance in sich birgt, durch Fehler Prozesse in Gang zu setzen, die eine Weiterentwicklung auf persönlicher und

inhaltlicher Ebene ermöglichen? Den Begriff „Fehlerkultur“ habe ich durch den ersten Teil einer Videodokumentation mit dem Titel „Lob des Fehlers“ 1993 (sechsteilige Reihe in den 3. Pogrammen der ARD) kennen gelernt. Kinder, Jugendliche und Erwachsene dürfen Fehler machen! Das gilt gleichermaßen für SchülerInnen und LehrerInnen! Diese Erkenntnis entlastete meinen bis dahin ziemlich manifesten Anspruch an mich als Lehrer, keine Fehler machen zu dürfen. Dass ich mich damit selber unter Druck gesetzt habe, wurde mir das erste Mal durch diese Dokumentation so richtig bewusst.

Das Schlimmste ist nicht: Fehler haben, nicht einmal sie nicht bekämpfen ist schlimm. Schlimm ist, sie zu verstecken. BERTOLT BRECHT

Bemerkenswert in meiner Biografie ist auch das zunehmende Interesse an Politik und mein Bedürfnis, mich dort auf Kommunalebene bei den Grünen als Gemeindevertreter zu engagieren. Dieses Bedürfnis geht einher mit der Beschäftigung mit Reformpädagogik und ihrer „Legitimation“. In den mir bekannten Reformmodellen zieht sich für mich wie ein roter Faden die Förderung der Kinder und Jugendlichen zu kritischem, mündigen und demokratischen Menschen durch – eigentlich findet sich diese Forderung auch im SchOG *§ 2 (1):*

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

Aus meiner Sicht sind diese Forderungen hochpolitisch – deshalb auch mein persönliches Bemühen, von politischer Seite aus die Rahmenbedingungen zu schaffen, dass diese „hehren“ Ziele zumindest im Ansatz umgesetzt werden können. Dass die normative Kraft des Faktischen in unserem Schulsystem das Erreichen dieser Ziele kaum zulässt oder gar verhindert, ist für mich leider eine Tatsache! Diese Beobachtungen musste ich nicht nur am Gymnasium machen, sondern auch

seit meiner Tätigkeit an der Pädak (PA) ab dem Jahre 1999! Dazu schreibt Andrea Seel in ihrem Aufsatz „Der lange Weg zum selbstorientieren Lernen“ u. a.:

„Die Schulerfahrungen, mit denen Studierende an Einrichtungen der Lehrerausbildung kommen, stehen oftmals in krassem Widerspruch zu den in der Theorie formulierten Ansprüchen. [...] werden Studierende häufig zu Anwälten des bestehenden Systems.“ (Seel, 2002. 9)

Aus der Seele spricht mir eine Studentin, die bei unserem Projekt als Beobachterin lobenswerter Weise eine kritische Sichtweise erkennen lässt, bei ihrer Reflexion des Kreisgesprächs mit den StudentInnen am 4. 4. mit folgenden Sätzen:

„Aussagen wie ‚Offene Unterrichtsformen bewirken eigenständige Denkprozesse’ bleiben ohne praktische Erfahrungswerte Lippenbekenntnisse und verursachen bei Studenten Unbehagen und ängstliche Reaktionen: Zu Beginn der Schulpraxis fühlt sich fast jeder Student schon überfordert, wenn er sich auf traditionellen Pfaden bewegt. Außerdem hat er sich nach einem starren vorgegebenen Modell und sehr präzisen Zielsetzungen zu richten - da ist kein Spielraum für die Auseinandersetzung mit innovativen Unterrichtsformen bzw. Erprobung derselben.
Das an der Pädak für Studenten geschnürte enge Korsett vermittelt nach einigen Monaten Schulpraxis eine gewisse Sicherheit: Eine erste Routine stellt sich ein, der eingeschlagene Weg wird zum Trampelpfad, und der heißt: ‚Frontalunterricht’!“

Deshalb ist es mir ein besonderes Anliegen an der PA im Rahmen meiner Veranstaltungen und auch in meiner Schulpraxisbetreuung den Studierenden Formen des OL anzubieten, ihnen das Bewusstsein für die Notwendigkeit von offenen Unterrichtsformen entwickeln zu helfen und sie zu ermutigen, in der Schulpraxis solche Formen anzuwenden und auszuprobieren! Die Rückmeldungen von AbsolventInnen und auch von derzeit Studierenden geben mir Hoffnung, dass eine junge Generation von LehrerInnen - in Zusammenarbeit mit arrivierten LehrerInnen – unser überwiegend konservatives, selektives, zur Unmündigkeit u. Abhängigkeit erziehendes öffentliches Schulsystem sich allmählich zu einem innovativen System entwickelt, das jede/n einzelne Schüler/in mit seinen/ihren Stärken und Defiziten individuell fördert und fordert!

Die Zitate *„Hilf mir, es selbst zu tun!“* von Maria Montessori und *„Den Kindern das Wort geben!“* von Celestin Freinet prägten und prägen meine pädagogischen Leitideen!

Dinge, die wir lernen müssen, bevor wir sie tun können, lernen wir, indem wir sie tun. ARISTOTELES

2 Definitionsversuche

2.1. Was ist offenes Lernen (OL) für uns?

Definitionen und Bezeichnungen zum OL gibt es sonder Zahl! Auch die Synonyme dazu sind sehr vielfältig – wie z. B. offener Unterricht, selbstgesteuertes Lernen, selbstorientiertes Lernen, handlungsorientiertes Lernen, eigenverantwortliches Lernen usw. Allen Begriffen gemeinsam ist, „dass Lernen ein aktiver, d. h. an die vom Lernenden ausgehende Aktivität gebundener Prozess ist.“ (Giest H. 2005. 43). Von diesem konstruktivistischen Ansatz, den Giest in seinem gerade zitierten Aufsatz ausführlich darstellt, gehen wir aus.
Weiters möchten wir betonen, dass wir uns bei der Definitionsfrage stark an unseren praktischen Erfahrungen orientieren (vgl. Fischer P. 1995. 487).

Im Rahmen dieser Arbeit wollen wir deshalb nur kurz OL als eine Lernsituation definieren, die neben den kognitiven Fähigkeiten bestimmte Schlüsselkompetenzen (Definition siehe Kapitel 2.3) entwickeln und fördern hilft. Dabei ist es uns ganz wichtig, dass wir eine animierende Lernumgebung schaffen, in der SchülerInnen bzw. Studierende möglichst selbstbestimmt und handlungsorientiert agieren können! Dabei werden sie von uns Lehrenden begleitet, unterstützt und motiviert. Dies wiederum führt zu einem neuen Rollen- und Machtverständnis! Wir werden vom „EntertainerIn“ zum „Coach“, vom „DiktatorIn“ zur/m „BegleiterIn“, um es eher salopp auszudrücken! Wir wollen eine Unterrichtssituation schaffen, in der alle Beteiligten PartnerInnen sind und aktiv an der Planung, Umsetzung und Beteiligung am Unterrichtsgeschehen mitwirken. So wird den jungen Menschen ermöglicht, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihren individuellen Bedürfnissen, ihrer sozialen, ethnischen und religiösen Herkunft, sich als ExpertInnen in ihrem Lebensumfeld zu etablieren. Beteiligung schafft Kontakt, Akzeptanz und, was uns sehr wichtig ist, Selbstwertgefühl und ermöglicht die Einübung von demokratischen Strukturen und Handlungsweisen! (vgl. http://www.jugendbeteiligung.cc/ 19. 7. 2005)

Das herkömmliche Bildungssystem (bis auf ganz wenige Ausnahmen!) nimmt unserer festen Überzeugung nach auf die oben angeführten Bildungsindikatoren keine bzw. kaum Rücksicht! Dieses auf Homogenität der Klassen und Lernvoraussetzungen bedachte System trägt eher zur Uniformierung denn zur

Individualisierung bei! Gerade im Zusammenhang mit dem ökologischen Nachhaltigkeitsbegriff drängt sich der Vergleich mit den hinlänglich bekannten zum Untergang verurteilten Monokulturen auf! Droht nicht auch das traditionelle Bildungssystem zu einer Monokultur zu verkommen, deren „Nachhaltigkeit“ in immensen Wiederaufbauarbeiten und Kosten besteht? PISA hat uns klar vor Augen geführt, dass Integration und Heterogenität im Bildungssystem zum Erfolg führen und nicht Segregation (strukturell und sozial) wie im österreichischen Bildungssystem! (vgl. http://www.boell.de/downloads/bildung/5.Empfehlung.pdf S.9. 21. 07. 2005)

Ganz zu schweigen von den demokratiepolitischen Defiziten, die sich nicht nur in einer bedrohlich zunehmenden Politikverdrossenheit äußern, sondern auch in der zunehmenden Abhängigkeit unserer Gesellschaft von globalen ökonomischen Strukturen, von „global players“, denen die Gewinnmaximierung offensichtlich wichtiger ist als das Schicksal der/s Einzelnen! Ein gerade durch die neuerlichen Terroranschläge in London wieder aktualisiertes Szenario ergibt sich für uns durch die zunehmenden persönlichen Einschränkungen der/s Einzelnen und den damit drohenden sukzessiven Abbau demokratischer Grundrechte!

Solchen Tendenzen kann und muss ein Bildungssystem entgegenwirken und deshalb Rahmenbedingungen schaffen – OL gehört für uns unbedingt dazu - , die es ermöglichen, die Lernenden in ihrem Selbstwert und in ihren individuellen Begabungen zu stärken, damit sie in unserer komplexen Gesellschaft bestehen, agieren und reagieren können, und helfen, die demokratischen Strukturen zu erhalten und auszubauen!

2.2 Schlüsselkompetenzen

Wenn man in der Literatur oder im Internet nach Schlüsselkompetenzen sucht, stößt man auf unzählige Angaben. Der Begriff scheint eines jener Plastikwörter zu sein, von denen Pörksen schreibt: *„Die Wörter tauchen in ungezählten Kontexten auf, sie sind räumlich oder zeitlich, in ihrem Anwendungsbereich kaum begrenzt.“* Und an anderer Stelle steht über Plastikwörter: *„Diese Wörter bilden die Brücke zur Welt der Experten. Ihr Inhalt ist u. U. nicht mehr als ein weißer Fleck, aber sie vermitteln die ‚Aura' einer Welt, in der man über ihn Auskunft zu geben weiß. Sie verankern das Bedürfnis nach expertenhafter Hilfe in der Umgangssprache. Sie sind geldträchtig: Ressourcen. [...] Dieses Vokabular ist, wenn auch zeitverschoben, international“* (Pörksen. 2004. 118, 121) Um diese Internationalität zu unterstreichen, verweisen wir auf den englischen Terminus key competencies!

In unserem Sprachgebrauch wird Kompetenz häufig mit Können, Fähigkeit, Vermögen, Eignung, Qualifikation, um nur einige Synonyme zu nennen, gleichgesetzt. Zudem ist uns aufgefallen, dass der Begriff Schlüsselqualifikation meist in einem gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext verwendet wird, während Schlüsselkompetenz eher in der Pädagogik, im Bildungsbereich Einzug gehalten hat!

Welche Definition ist also brauchbar für unsere Zwecke im Zusammenhang mit der pädagogischen Nachhaltigkeit und unserer Absicht, nach Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen im OL Ausschau zu halten?

Bei unseren Recherchen sind wir immer wieder auf den Aufsatz von Weinert F. E. „Vermittlung von Schlüsselqualifikationen“ (Weinert. F. E. 1998) gestoßen. In diesem Aufsatz führt er den „Begriffsschöpfer Mertens“ an, der Schlüsselqualifikationen 1974 als *„Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr (a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Option zum gleichen Zeitpunkt, und (b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens gewährleisten.“* (a.a.O. 23f).

Diese doch sehr allgemein gehaltene und für den Bildungsbereich kaum brauchbare Definition wird von Weinert konkretisiert, indem er eine *„vorläufige Begriffsbestimmung“* unter Berücksichtigung von Kriterien wie *„dramatisch zunehmende Vermehrung des wissenschaftlichen wie des lebenspraktischen Wissens“, „permanente Produktion von Neuem“, „die rasant verlaufende*

Verwissenschaftlichung und Technisierung unserer Welt", „die psychologische Grundlage und Begrenzung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen" und *„wenn es auch realistische, d.h. empirisch nachweisbare Möglichkeiten der Qualifizierung gibt."* vornimmt. Weinert versteht mit Schlüsselqualifikationen *„alle individuellen Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen [...], die prinzipiell erlernbar- und vermittelbar sind, die in möglichst unterschiedlichen [auch zeitlich entfernten] Situationen und möglichst verschiedenen Inhaltsbereichen beim Erwerb notwendiger Spezialkenntnisse, bei der Verarbeitung relevanter Informationen, bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben und bei der Lösung neuer Probleme mit Gewinn genutzt werden können."* (a.a.O. 26f).

Bei der Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen unterscheidet Weinert zwischen dem motivationalen und dem volitionalen Bereich.

Zum motivationalen Bereich zählt er:

„- unspezifische Interessen (Neugier, generelles Informationsbedürfnis etc.),
- thematische Interessen für bestimmte Fächer, Tätigkeitsbereiche und Handlungsfelder,
- generelle Lernfreude,
- Arbeits- und Leistungsmotive (wobei man zweckmäßigerweise zwischen dispositionaler Erfolgszuversicht und Mißerfolgsängstlichkeit unterscheiden sollte),
- soziale Bedürfnisse,
- moralische Motivation."

Zum volitionalen Bereich zählt er:

„- Lern- und Arbeitsgewohnheiten,
- Konzentrationsfähigkeit,
- Aufgabenorientierung,
- Impulskontrolle,
- Selbstmanagementtechniken,
- Entscheidungsfähigkeit,
- Toleranz gegen mehrdeutige Information." (a.a.O. 34).

Weinert führt folgende Lernprinzipien für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen an, die gerade für unsere Untersuchungen von Interesse sind! Wir führen zur Verdeutlichung allerdings nur die jeweiligen Überschriften, die in seinem Artikel genauer erläutert werden, an.

a) Aktiv-sinnstiftendes gegenüber passiv-mechanischem Lernen

b) Erkenntnisorientiertes und nutzungsbezogenes Lernen

c) Abstrahierendes und automatisierendes Lernen

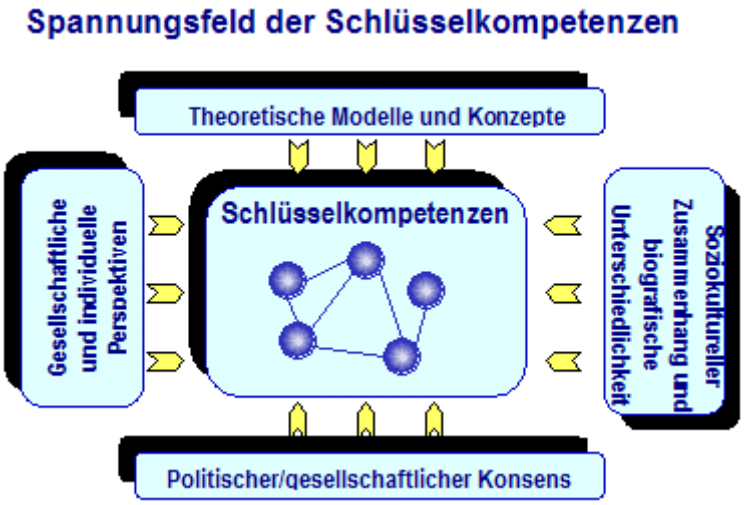
d) Angeleitetes und selbständiges Lernen

e) Individuelles und kooperatives Lernen

f) Lernen von Inhalten und Lernen über Lernen" (vgl. a.a.O. 35f).

Sehr interessant sind die Ansätze des OECD-Programms „*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*“, das es seit 1997 gibt! *„Ziel von DeSeCo ist die Erarbeitung von normativen, theoretischen und konzeptuellen Grundlagen für die Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (welche Kompetenzen sind zentral in verschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Kontexten? welches ist die kulturelle und nationale Variabilität von Schlüsselkompetenzen? welches ist die Rolle sozialer Institutionen bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen?). Damit erarbeitet DeSeCo auch Grundlagen für die weitere Entwicklung und Validierung von Bildungsindikatoren und die Interpretation empirischer Resultate aus Bildungsstatistiken.“* (http://www.edu-int.org/2001-12-de/2001-12-08.html. 20.07.2005)

Die folgenden Diagramme wurden von der DeSeCo erstellt. Sie zeigen anschaulich die Vernetztheit, mit der Schlüsselkompetenzen gesehen werden können.



Quelle:http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mBeitrage/beitrag.asp?id=133&MenuID=100&bgcolor=3#. (21. 07. 2005)

FIGURE 2
Key competencies for a successful life and well-functioning society

Critical thinking and holistic /integrated approach

Acting autonomously
- ability to defend and assert one' s rights, interests, responsibilities, limits and needs
- ability to form and conduct life plans and personal projects
- ability to act within the big picture/the larger context

Using tools interactively
- ability to use language, symbols, and text interactively
- ability to use knowledge and information interactively
- ability to use (new) technology interactively

Functioning in socially heterogeneous groups
- ability to relate well to others
- ability to cooperate
- ability to manage and resolve conflict

Source: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), 2002

Quelle: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf ; S. 12. (21. 07. 2005)

In der im Jahre 2003 von DeSeCo herausgegebenen Studie werden die Schlüsselkompetenzen (Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society) mit 3 Kategorien von Kernkompetenzen angeführt, wie aus obigem Diagramm (figure 2) ersichtlich ist: *„Interagieren in sozial heterogenen Gruppen; selbständiges Handeln und interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln.“* (http://www.oecd.org/document/49/0,2340,en_2649_34487_14112625_1_1_1_1,00.html. 21. 07. 2005).

Es geht also um ein persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen jedes einzelnen Individuums!

Die allerneueste Studie von DeSeCo vom 27. 05. 2005 deckt sich im Großen und Ganzen mit der von 2003, wurde aber durch den Bereich Reflexion *(„Reflectiveness – the heart of key competencies. At the centre of the framework of key competencies is the ability of individuals to think for themselves as an expression of moral and intellectual maturity, and to take responsibility for their learning and for their actions.”)* erweitert! (https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf. S.8. 21. 07. 2005)

Wenn man die Vielfalt von Definitionen und Zugängen zu den Begriffen Schlüsselkompetenzen bzw. –qualifikationen in Betracht zieht - wir haben hier nur einen kleinen Ausschnitt darzustellen versucht - so lässt sich vielleicht die Schwierigkeit erahnen, mit der wir zu kämpfen hatten, mit dieser Vielfalt umzugehen, uns auf einen für unsere Zwecke brauchbaren Definitionsansatz und uns auf einen reduzierten Kompetenzkatalog zu einigen! Entscheidend ist für uns, dass sich die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen letztlich an drei wesentlichen Bildungszielen orientieren bzw. sie zu erlangen helfen: Menschenrechte, Demokratie und nachhaltige Entwicklung! (vgl. a.a.O. 6)

2.3. Von der ökologischen zur pädagogischen Nachhaltigkeit

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ ist ähnlich dem Begriff „offenes Lernen“ polysemantisch! Deshalb ist einer missbräuchlichen Verwendung Tür und Tor geöffnet. Wir haben den Eindruck, dass er gerade von der Politik und der Wirtschaft sehr häufig in einem Kontext verwendet wird, der mit dem ursprünglichen Begriff „sustainable development“, wie er 1980 von internationalen Umweltorganisationen in der "World Conservation Strategy" eingeführt wurde, wenig bis gar nichts gemeinsam hat!

de Haan/ Harenberg schreiben in ihrem Artikel „Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe“ u. a. folgendes:

„Mit dem 1987 erschienenen Bericht ‚Unsere gemeinsame Zukunft’ (Brundtland-Bericht) der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (vgl. Hauff 1987) wurde die Diskussion um eine ökologisch und sozial ‚nachhaltige Entwicklung’ im breiteren politischen Rahmen forciert (vgl. Harborth 1993, S. 58). Wie schon aus dem Namen der Kommission hervorgeht, werden hier umwelt- und entwicklungspolitische Stränge zusammengeführt. Dabei steht eine Vermittlung zwischen ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimensionen und Zielen im Vordergrund (vgl. Kastenholz/Erdmann/Wolff 1996, S. 1).

Der soziale Leitgedanke, das grundlegende Werturteil des Sustainability-Konzepts ist die ‚Gerechtigkeit‘, und zwar in einem doppelt verpflichtenden Sinne: Es geht sowohl um die Lebenschancen und -qualitäten aller auf der Erde existierenden Menschen (globale Dimension) als auch um die künftiger Generationen (Zukunftsdimension), also um gleiche Rechte an Ressourcen und intakter Umwelt.

Zukunftsfähige Entwicklung, so läßt sich das bündeln, folgt zur Seite der Menschen wie zur Seite der Natur hin jeweils drei Maximen:

Zur Seite der Menschen hin:

1. Gleiche Lebensansprüche für alle heute lebenden Menschen

2. Gleiche Lebensansprüche für künftige Generationen

3. Freie Gestaltung innerhalb des Umweltraums

Zur Seite der Natur hin bedeutet es, daß die Reduktionsziele selbst in eine recht normative Vision von Rahmenparametern eingebettet sind, unter denen die künftige Nutzung der Umwelt sich entfalten kann:

1. Die Nutzung einer Ressource darf nicht größer sein als die Regenerationsrate. Das heißt z.B.: Die Einschlagmenge an Holz in Europa sollte nicht über der dort jährlich nachwachsenden Menge liegen.
2. Die Freisetzung von Stoffen darf nicht größer sein als die Aufnahmefähigkeit (critical loads) der Umwelt. Dies ist besonders wichtig, da die Knappheit der Tragfähigkeit (carrying capacity) der Ökosysteme größer zu sein scheint als die Knappheit der Ressourcen (vgl. Mohr 1996).
3. Nicht erneuerbare Ressourcen sollen nur in dem Maße genutzt werden, wie auf der Ebene der erneuerbaren Ressourcen solche nachwachsen, die anstelle der nicht erneuerbaren in Zukunft genutzt werden können (‚Substitutionsregel').
Das an dieser Stelle nur knapp umrissene Modell (vgl. auch den guten Überblick bei Harborth 1993; Huber 1995) wurde von der Brundtland-Kommission in den 1980er Jahren im Zuge des Nord-Süd-Dialogs politikfähig gemacht.
Der entscheidende Schritt zur Sustainability wurde dann aber erst auf Rio-Konferenz 1992 (UNCED), dem Welt-Umwelt-Gipfel getan. Mit der dort verabschiedeten Agenda 21, dem Aktionsprogramm für das Leben im 21. Jahrhundert, wurde die Idee der Nachhaltigkeit zum Weltmodell erklärt: Nahezu 180 Staaten unterzeichneten dieses Papier."
(http://www.learnline.nrw.de/angebote/uekontaktschulen/medio/Entwicklung/didak_doc/Haan-Harbg.pdf. Seite 1-2. 19. 07. 2005)

Im Kapitel 36 der Agenda 21 (vgl. http://www.nachhaltigkeit.at/monthly/2004-02/pdf/kapitel_36.pdf. 19. 07. 2005) *„Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewusstseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung"* wurde der Begriff Bildung mit Nachhaltigkeit in Zusammenhang gebracht! Damit wurde der Bildungsauftrag klar definiert und vorgegeben!

Es ist nicht unsere Aufgabe zu untersuchen, inwieweit dieser Bildungsauftrag in Österreich umgesetzt wurde. Mag. Dr. Markus E. Langer vom Forum Umweltbildung hat in seiner Zusammenfassung des Monatsthemas 2/2002 kurz dazu Stellung genommen und einige Projekte angeführt, die in Österreich umgesetzt wurden und werden. (vgl. http://www.nachhaltigkeit.at/monthly/2004-02/pdf/thema_02-2004.pdf. Seite 18 - 22. 19. 07. 2005)

Bei der Lektüre und Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen dieses BINE-Hochschullehrgangs generierte sich allmählich für uns der Begriff einer pädagogischen Nachhaltigkeit. Einerseits wollten wir den sehr komplexen Begriff von Nachhaltigkeit in der Bildung für unsere Arbeit vereinfachen und abgrenzen, andererseits wollten wir doch eine Definition wählen, die näher beim Unterrichten, bei unserem pädagogischen Tun ist!

Wesentlich ist auch das Menschenbild, das wir von den LernerInnen haben. Wir sehen in ihnen kein „Defizitwesen", sondern eine emanzipierte Persönlichkeit mit ihren individuellen Ausprägungen und all ihren Begabungen! Aus dieser Sichtweise resultiert für uns zwangsläufig eine andere Art der Pädagogik! Dass sich daraus

auch die Umsetzung der Forderungen im *SchOG* § 2 (1), wie in der Einleitung schon zitiert, ergeben, sei der Vollständigkeit halber noch einmal angeführt.

Ein weiterer Baustein ist der konstruktivistische Ansatz, wie ihn Giest H. in seinem Aufsatz formuliert (vgl. Giest H. 2005. 43 – 62), und wie wir ihn schon beim Definitionsversuch zum OL in Kapitel 2.1 erwähnt haben.

Ein zentraler Aspekt bei diesem Versuch, den Begriff „pädagogische Nachhaltigkeit" zu beschreiben, sind die Schlüsselkompetenzen, die in einem Bildungssystem vermittelt bzw. entwickelt werden sollen, wie schon in Kapitel 2.2 erwähnt!

In Summe erscheint es uns treffend und geeignet, die beiden Begriffe „pädagogisch" und „Nachhaltigkeit" miteinander zu verknüpfen. Pädagogische Nachhaltigkeit bedingt konsequenterweise nicht nur ein anderes Menschenbild, einen anderen Umgang mit den Lernenden, sondern auch ein methodisch-didaktisches Konzept, das die Komplexität der pädagogischen Nachhaltigkeit so vermittelt, dass die folgenden Forderungen, wie sie vom Forum Umweltbildung im aktuellen Monatsthema 7/2005 *„Nachhaltigkeit und Jugend"* u. a. formuliert werden, erfüllt werden können:

„Nachhaltiges Lernen ist praktisches Lernen. Das Lernen an positiven Beispielen, Erfahrungen sammeln und der ressourcenschonende Umgang mit der Umwelt. Durch praktisches Lernen im Alltag gewinnen Lernprozesse an Glaubwürdigkeit und bezogen auf konkrete Lebenssituationen werden Fähigkeiten vermittelt, die sich auf unterschiedlichste Bereiche (Freizeit, Konsum, etc.) übertragen lassen (Godeman in Bolscho/Michelsen 2002).

In eine nachhaltige Bildung sind neben den Aspekt der Umwelt auch die sozialen, regionalen, partizipativen, (inter)kulturelle und global-ethische Aspekte einzubeziehen. Das soziokulturelle Umweltbildungskonzept steht im Vergleich zum rein naturbezogenen Umweltbildungskonzept der nachhaltigen Entwicklung näher.

Die soziale Säule der Nachhaltigkeit muss bei der nachhaltigen Bildung ihren Platz finden, in der Ökologie und dem Verständnis der Umweltkrise dominiert nach wie vor die ökonomische und technisch-naturwissenschaftliche Betrachtungsweise. Dieser Aspekt darf bei einer Veränderung in der Umweltbildung aber nicht in neue Verkürzungen verfallen, sondern soll eine Erweiterung der Aspekte der Lebensstile, Lebensqualitäten (individuell und gesellschaftliche) soziokulturell verstehen und auch Gestaltungsfragen, etwa urbaner Umwelten und der Natur in den Blick sowohl einer kritisch-reflexiven als auch einer handlungsorientierten Umweltbildung erfahren (Becker 2001)."

(http://www.nachhaltigkeit.at/reportagen.php3?id=0#f4.1 Kapitel 4: Möglichkeiten der Umsetzung Aspekte der Nachhaltigkeit im Bildungsbereich. 20. 07. 2005)

Bestätigt fühlen wir uns auch, bezogen auf unsere Bildungsinstitutionen, an denen wir tätig sind, durch eine Formulierung zur österreichischen Nachhaltigkeitsstrategie des Lebensministeriums unter dem Titel *„Die österreichische Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung. Ein zukunftsfähiger Lebensstil. Durch Bildung und*

Bewusstseinsbildung die Lebensstile am Leitbild Nachhaltiger Entwicklung orientieren und einen Wertewandel initiieren.“ Unter Ziel steht:

„Besonders wichtig ist es, dass sich gesellschaftliche und politische Entscheidungsträger und Meinungsbildner für Nachhaltige Entwicklung einsetzen und aussprechen („Sustainability Leadership“). Weiters sind Kriterien für einen zukunftsfähigen Lebensstil zu entwickeln, an denen sich jede/r Einzelne orientieren kann. Leitziel der vorliegenden Strategie bis zum Jahre 2005 ist die Integration des Leitbilds Nachhaltige Entwicklung als Querschnittsmaterie in alle schulischen Lehrpläne und die Lehrerfortbildung, das Festschreiben der Inhalte und methodischen Anforderungen der Bildung für Nachhaltigkeit, die rasche Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und die Etablierung als Grundlagenfach in allen Curricula von Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Akademien. Dabei sollen auch die komplexen Zusammenhänge im Bereich Entwicklungszusammenarbeit, Umwelt und nachhaltige Entwicklung vermittelt werden, um Verständnis und Engagement für diese Themen zu fördern.“
(http://www.nachhaltigkeit.at/strategie.php3?sc=lz01&hf=01. 20. 07. 2005)

Wenn man all die gerade erwähnten Aspekte zur Nachhaltigkeit und unser pädagogisches Verständnis miteinander in Beziehung setzt, so ist aus unserer Sicht der Begriff „pädagogische Nachhaltigkeit“ durchaus gerechtfertigt, zumal er für uns die Basis bildet, einen „*zukunftsfähigen Lebensstil*“ zu entwickeln hilft, der *die* ökologischen, *„sozialen, regionalen, partizipativen, (inter)kulturellen und global-ethischen Aspekte“* durchaus implementiert, sei es über die Schlüsselkompetenzen oder über spezifische Inhalte zur Nachhaltigkeit in einzelnen Fächern.

Ob der Begriff „pädagogische Nachhaltigkeit“ einer gestrengen wissenschaftlichen Überprüfung standhalten kann, wird sich weisen! Ob er politisch umgesetzt wird, überlassen wir den utopischen Phantasien der LeserInnen!

Auf jeden Fall versuchen wir ihn in unseren Unterrichtsalltag zu integrieren und unser pädagogisches Handeln danach zu richten! OL erscheint uns das am besten geeignete methodisch-didaktische Konzept zu sein, mit dem unser Verständnis von Pädagogik und Nachhaltigkeit im Sinne der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen umgesetzt werden kann.

Die folgenden Ausführungen sollen Ihnen einen Einblick in unsere Herangehensweise vermitteln.

3 Projekt: Entstehung, Beschreibung und Durchführung

Unser Team besteht aus Peter Fischer, Fachwissenschaftler, -didaktiker und Praxisbetreuer für Deutsch an der Pädagogischen Akademie Feldkirch (PA), und Ursula Sparr, Berufsschullehrerin für Zimmerei, Landesberufsschule Dornbirn 1 für Baugewerbe (LBS D1) und Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts des Landes Vorarlberg (PI). Wir beide sind somit, ohne dass wir uns vor dem BINE-Lehrgang gekannt haben und miteinander zu tun hatten, im Akademienverbund der PA Feldkirch tätig. Bis dahin hatten wir allerdings keine Berührungspunkte, weil wir in ganz unterschiedlichen Bereichen an der PA tätig sind. Erst durch diesen Lehrgang lernten wir einander kennen und entdeckten unser gemeinsames Interesse für offene Lernformen. Auch wenn wir diese Studie als Team erstellt haben, so sind wir nicht auf dieses Forschungsfeld, Teamarbeit beim gemeinsamen Erstellen einer Forschungsstudie, eingegangen. Dazu hätte es eines besonderen Focus' während unseren gemeinsamen Arbeit an unserer Studie bedurft. Wir hatten weder die nötigen Zeitressourcen und noch das besondere Forschungsinteresse - dieses war hauptsächlich auf unseren Unterricht fokussiert - für diesen Bereich, der sicherlich aufgenommen wird in unsere Liste von zukünftigen Forschungsfragen im Kapitel 7.4! Allerdings können wir resümierend zu unserer Teamarbeit sagen, dass sie friktionsfrei, motivierend, sehr effizient und befruchtend, Zeit sparend und spontan bei gemeinsamen Gesprächsterminen, ohne „Berührungsängste" zwischen den unterschiedlichen Institutionen Berufsschule und PA verlaufen ist. Die langen Bahnfahrten zu den Seminarorten und Regionalgruppentreffen stellten sich als sehr Team fördernd heraus, auch wenn sie für Nicht-Vorarlberger wegen der großen Distanzen eher abschreckend wirken sollten, und taten ein Übriges zur exzellenten Teamarbeit zwischen uns!

Für das Aktionsforschungsprojekt im Rahmen des Hochschullehrganges „Bildung für nachhaltige Entwicklung", kurz BINE genannt, suchten wir Gemeinsamkeiten in unserem Berufsalltag.
Unsere persönlichen Erfahrungen und das Interesse an neuen Lehr- und Lernformen führten zu unserer Projektidee „Offenes Lernen im Sinne der Nachhaltigkeit" zu erforschen. Wir legten unseren Fokus auf die Schlüsselkompetenzen.
Nebenprodukte unseres Projektes waren für Peter das Kennenlernen eines bisher wenig bekannten Schultyps Berufsschule und die Zusammenarbeit mit einer

Kollegin aus dem Berufsschulwesen und der BerufsschullehrerInnenfortbildung. Umgekehrt war für Ursula die Zusammenarbeit mit dem Kollegen aus der PA Feldkirch und mit StudentInnen, die sowohl als BeobachterInnen als auch als Beobachtete fungierten, ebenfalls eine neue Erfahrung.

3.1 Ziele

Die Ergebnisse aus diesem Projekt sollen uns in Zukunft helfen, die folgenden Ziele zu erreichen.

- Mit Werkzeugen aus der Aktionsforschung wollen wir offene Lernformen unter dem Aspekt von Nachhaltigkeit in zwei unterschiedlichen Institutionen mit StudentInnen der PA und mit Berufsschülern (nur männliche) untersuchen.
- Das Projekt soll den Studierenden, LehrerkollegInnen und Interessierten sozusagen empirisch beweisen, dass offene Lernformen gegenüber den traditionellen Unterrichtsformen mehr Vorteile haben, was die Entwicklungsmöglichkeiten der „Schlüsselkompetenzen“ im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung bei den StudentInnen bzw. SchülerInnen anlangt.
- Es soll für eine bessere Diskussionsgrundlage und Argumentationshilfe für offenes Lernen an Berufsschulen gegenüber den Verantwortlichen und Entscheidungsträgern im Berufsschulwesen und im pädagogischen Institut dienen.
- Die Studie soll unsere Qualifikationen als Lehrperson verbessern helfen.

3.2 Annahmen (Hypothesen) und Forschungsfragen

Unsere Hypothese lautete: Offenes Lernen (OL) fördert Schlüsselkompetenzen!
Nachdem wir in der Literatur nach Definitionen von Schlüsselkompetenzen gesucht hatten (siehe Kapitel 2), wurde uns klar, dass wir eine Reduktion auf Eigeninitiative, Selbsttätigkeit und Teamfähigkeit vornehmen mussten. Alles andere hätte den zeitlichen Rahmen unserer Projektarbeit gesprengt.
Wir versuchten ursprünglich den deduktiven Weg über formulierte Kategorien: Wo zeigen sich Schlüsselkompetenzen wie Eigenständigkeit, Teamfähigkeit und Selbständigkeit? Das Datenmaterial trachteten wir nach diesen Kategorien zu ordnen. Doch bei der Durchsicht stießen wir insofern gleich an die erste Grenze, als wir ja klare Indikatoren für diese oben angeführten Kompetenzen brauchten. Diese

wiederum konnten nur durch eine Begriffsdefinition festgelegt werden, die unseren und auch den Ansprüchen aus dem Literaturstudium halbwegs gerecht werden!
Wir entwickelten für die Analyse der Daten folgende Forschungsfragen:

- Wo sind Spuren eigenständigen Arbeitens?
- Wie/wo passiert Kooperation?
- Wie wird kommuniziert?
- Wie fühlen sich die TeilnehmerInnen beim Projekt?

Für die Analyse wurden nun Kategorien entwickelt und die Daten kodiert. Bei der Kriteriensuche entdeckten wir auch andere als die von uns eingangs erwähnten Kompetenzen. Solche waren z. B. eigenständiges Arbeiten, Kooperation, Kommunikation, Befindlichkeit der TeilnehmerInnen und andere Auffälligkeiten, die wir ab Kapitel 3.4.6 und in Kapitel 4 näher beschreiben werden.
Was tun? Auf Anraten unseres Betreuers begannen wir alle unsere beobachteten Indikatoren, und zwar jede/r für sich, zu sammeln. Wir wählten also den induktiven Weg! (vgl. Altrichter/Posch, 1998, 174). Jetzt verstanden wir auch plötzlich die von Katharina Soukup-Altrichter beschriebene Forschungsspirale, die sie uns im BINE-Seminar in Reichenau erklärt hatte.

3.3 Entwicklung der Unterrichtseinheiten und deren Dokumentation

Wir entschieden uns, je zwei Unterrichtseinheiten (90 Minuten) mit offenen Lernformen an der LBS D1 und an der PA abzuhalten. Zuerst wollten wir durch ein Kreisgespräch – an der PA sollten alle Studierenden um einen Tisch mit Peter sitzen, in der LBS D1 sollten die Schüler zusammen mit Ursula einen Sesselkreis bilden – eruieren, welche Schulerfahrungen die Studierenden bzw. Schüler mitbringen, ob sie eventuell schon mit offenen Lernformen zu tun gehabt haben. Eine Vorgabe für uns war, die Unterrichtseinheiten möglichst im üblichen Rahmen der Institution abzuhalten. Der Unterricht fand also in den stundenplanmäßig üblichen Unterrichtszeiten und -räumen statt, auch die Sessel- bzw. Tischkreissituation war nichts Außergewöhnliches.
Eine wesentliche Intention des OL, den Studierenden bzw. SchülerInnen Wertschätzung zu zeigen, ist, sie nicht als passive „Objekte“, sondern sie aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubinden! Die Diskussion, wie wir unsere StudentInnen und Schüler vom beobachteten Objekt zum beteiligten Subjekt machen könnten, brachte als Lösung die Variante, einige Freiwillige als BeobachterInnen einzusetzen. Zuvor allerdings wurden alle Studierenden des 2. Hauptschulsemesters Deutsch im

Rahmen des Fachdidaktikseminars über unser Vorhaben informiert. Sie hatten auch die Gelegenheit, ihre Bedenken und Ideen einzubringen. Die Auswahl der BeobachterInnen erfolgte basisdemokratisch durch die Studierenden selber, ohne dass Peter irgendeinen Einfluss genommen hätte! Er stellte nur in Aussicht, dass dieser zusätzliche Zeit- und Arbeitsaufwand in der Seminararbeit berücksichtigt werde. Diese Vorgangsweise verlief reibungslos.

Als zusätzliche Beobachterinnen konnten zwei Studentinnen des 4. HS-Semesters Deutsch gewonnen werden, die sich spontan bereit erklärt haben, diese zusätzliche Arbeit auf sich zu nehmen, ohne „Belohnung“ im Sinne einer Note oder Seminararbeit! Allerdings sind diese beiden Studentinnen schon in früheren Semestern durch ihr besonderes Engagement und Interesse an OL aufgefallen. Sie haben auch schon in der Schulpraxisausbildung erfolgreich OL angewandt.

Das Beobachtungsteam komplettierten die Kollegin C. aus den Humanwissenschaften an der PA Feldkirch, Ursula bei den Unterrichtseinheiten an der PA u. Peter bei den Unterrichtseinheiten an der LBS D1.

Die Schüler der LBS D1 konnten aus schulorganisatorischen Gründen nicht als Beobachter herangezogen werden, was durchaus sinnvoll gewesen wäre, damit sie auf diesem Wege Kontakt zu Studierenden der PA aufgenommen und gleichzeitig die PA als Institution kennen gelernt hätten! Aber Berufsschulen sind Pflichtschulen, die SchülerInnen bekommen während des Schulbesuchs ihre Lehrlingsentschädigung bezahlt und dürfen deshalb keinen Fachunterricht versäumen!

Wir planten jeweils nach den durchgeführten OL-Einheiten in jeder Gruppe eine Selbstreflexion der Studierenden bzw. der Schüler. Sie sollten stichwortartig ihre Schulerfahrungen nach den Kriterien + (positive Schulerfahrungen), - (negative Schulerfahrungen) +/- (Schulerfahrungen, die in die beiden vorigen Kategorien nicht einzuordnen sind) auf verschieden farbigen Zetteln aufschreiben. Diese sollten sie dann für alle einsichtig auf drei Tuchtafeln pinnen. Die am OL-Unterricht teilnehmenden StudentInnen und Berufsschüler sollten uns auf diese Art auswertbare Daten für unser Forschungsprojekt liefern.

Zusätzliches Beobachtungsdatenmaterial bekamen wir durch Videoaufnahmen und durch Digitalfotos, die von BeobachterInnen und Peter gemacht wurden.

Zusammenfassend konnten wir also aus folgendem Datenmaterial unsere Analysen entnehmen:

- 24 Beobachtungsprotokolle (2 Studentinnen des 2. Hauptschulsemesters Deutsch, 2 Studentinnen des 4. Hauptschulsemesters Deutsch, eine Humanwissenschaftlerin der PA Feldkirch, Ursula bzw. Peter)

- Videoaufnahmen (Student des 2. Hauptschulsemesters Deutsch)
- Digitalfotos (StudentInnen des 2. Hauptschulsemesters Deutsch und Peter)
- Selbstreflexionen der Studierenden des 2. Hauptschulsemesters Deutsch und der Zimmererlehrlinge im 3. Ausbildungsjahr an der LBS D1

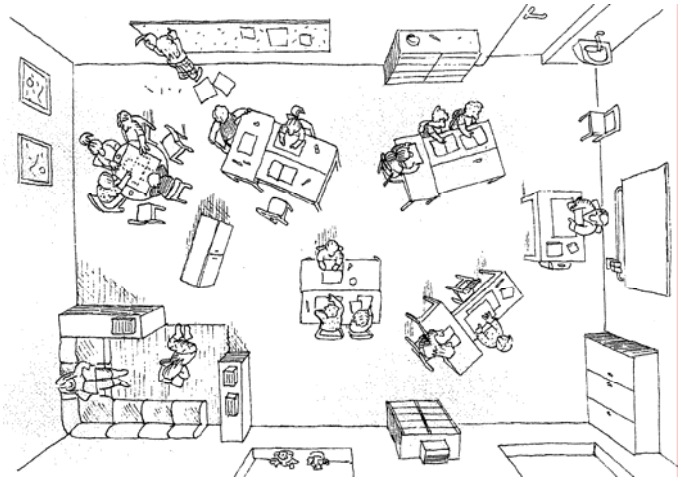
3.3.1 Kreisgespräche

Mit dem Kreisgespräch wollten wir, wie schon erwähnt, in erster Linie erheben, ob die Schüler bzw. die Studierenden schon Erfahrungen mit OL aus ihrer Schulzeit mitbringen. Denn solche Vorerfahrungen müssten sich im Unterrichtsverhalten entsprechend auswirken. Auf Grund der geplanten Reflexion nach der Unterrichtseinheit brachte Ursula ein, dass den Berufsschülern die für die Reflexion eventuell notwendigen Begriffe wahrscheinlich unbekannt seien. Darum wurde das Projekt erweitert. Als Vorspann planten wir ein Kreisgespräch zu je 45 Minuten mit jeder Gruppe durchzuführen.

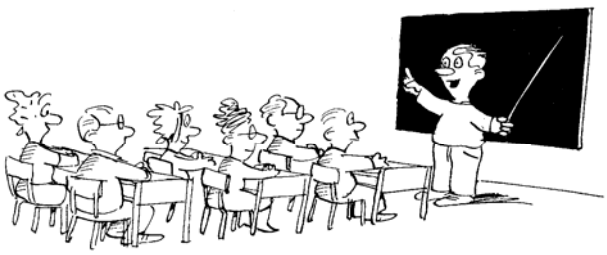
Nun überlegten wir, wie wir typische Unterrichtssituationen so anschaulich für die StudentInnen und Berufsschüler darstellen können, dass sie einen so hohen Identifikations- und Wiedererkennungswert haben, um darüber möglichst offen und ehrlich reflektieren zu können. Zudem konnten wir Fachbegriffe wie z. B. Frontalunterricht, Gruppenunterricht, OL usw. einfließen lassen.

Die geeignete und Erfolg versprechende Lösung erschien uns der Einsatz von Karikaturen als Bildimpulse. Folgende Bildimpulse (sie stammen aus Badegruber B. 1999) wurden den Studierenden bzw. den Schülern mit einer Overheadfolie gezeigt.

1. Bild

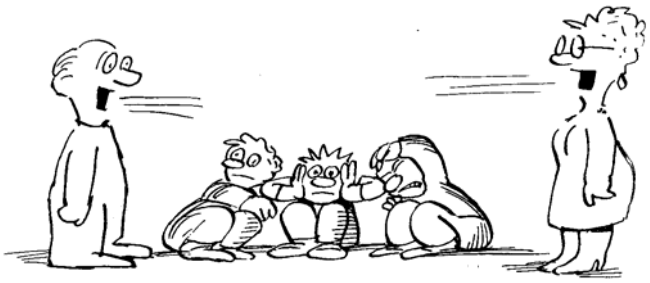


2. Bild



3. Bild

4. Bild



5. Bild

3.3.2 Analyse der Kreisgespräche

Diese Reflexion über die eigenen Schulerfahrungen hat doch einige interessante und unerwartete Ergebnisse erbracht. Folgende Aussagen beziehen sich auf 9 Schüler der LBS D1 und 12 Studierende der PA.

Besonders auffallend ist die Tatsache, dass von allen 21 ProbandInnen nur 3 offene Unterrichtserfahrungen hatten! *„Die Studentinnen sind sich einig → es handelt sich um keine typische Schulsituation“* beobachtet J. (J. 4. 4.)

Ein Schüler konnte sich an seine Handelsschulzeit im Rahmen eines Projekts mit einer Übungsfirma an OL-Situationen erinnern. Dieser Schüler war auch der Einzige, der sich intensiv am Kreisgespräch beteiligt hat. *„Von den insgesamt 9 Schülern beteiligte sich nur M. lebhaft und kritisch-konstruktiv am Gespräch,“* (I. 7. 4.) Eine andere Beobachterin schreibt über diesen Schüler: *„Ist am aktivsten u. sagt zu jedem Thema etwas“* (L. 7. 4.) Die Frage stellt sich, ob dieses Engagement und Selbstbewusstsein eine Auswirkung des OL ist, wenn wir die verschiedenen Protokollaufzeichnungen hernehmen, die diesen Schüler und die Studentin J., von der anschließend die Rede ist, wahrnehmen, oder eher zufällig ist?

Bei den StudentInnen waren es auch nur zwei, die auf eigene Erfahrungen mit offenen Unterrichtssituationen verweisen konnten. *„Nur 1 Studentin [J.] kennt solchen Unterricht aus der Erfahrung mit ihrem Vater; eine zweite – berichtet von Erfahrungen, die im Chaos geendet haben.“* (C. 4. 4.) Eine andere Beobachterin schreibt: *„Eine Studentin [J.] kennt diese Situation aus der Schule des eigenen Vaters sowie aus dem eigens erlebten Biologieunterricht“* und *„eine zweite Studentin habe Ähnliches in der BAKIP [Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik] erlebt; beide [Studentinnen] waren der Meinung, dass diese Struktur sehr schwer umsetzbar ist.“* (J. 4. 4.) *„Sie ist sehr aktiv am Geschehen beteiligt. J. spricht auch eine Problematik von offenen Unterrichtsformen an, nämlich die zu hohe Lautstärke.“*, beobachtet eine Studentin (N. 4. 4.) und *„J. schwelgt gerne in Erinnerungen an die Schulzeit.“*

Ansonsten brachten die beiden Kreisgespräche, für uns nicht sehr überraschend, hauptsächlich Erfahrungen mit traditionellem Frontalunterricht zutage. *„Positive Erfahrungen (21) bezogen sich überwiegend auf gute soziale Kontakte mit Schulkollegen. Negative Erfahrungen (26) bezogen sich überwiegend auf die Allmacht des Lehrers, Machtmissbrauch durch Lehrer und den Leistungsdruck, welchem die Schüler ausgesetzt sind“* steht in einem Protokoll (I. 4. 4.), bezogen auf die schriftlichen Reflexionen der StudentInnen.

Die folgenden 31 negativen Äußerungen wurden von den StudentInnen stichwortartig schriftlich festgehalten: *„Direktor; Übertrieben strenge Lehrer; Zu viele Gedichte auswendig lernen; Schwächere Schüler wurden immer schwächer durch Drohungen; Machtlose Lehrer – Gewalt; Bei Wandertagen immer bis zum Gipfel; Frontal-Terror; Stress; Unverständliche Erklärungen; ‚Streit fördern' – vom Lehrer; Prüfungsangst; Beschämung (bloß stellen, beleidigen); Gleichgültigkeit des Lehrers; Machtmissbrauch des Lehrers – Ohnmacht des Schülers; Leistungsdruck – Stress; Druck; [3x] Notendruck; ‚Schätzlewirtschaft'; wenig Mitsprachemöglichkeit; VS gewalttätiger Lehrer; Mobbing unter den Schülern; Mathe; Lehrer; Klassengemeinschaft; ‚Spielsachen' im Unterricht wurden aus dem Fenster geworfen; Mitarbeitsüberprüfungen (unangesagt); Nur Frontalunterricht; Angst machen (Notendruck, generell); Schüler-/Lehrermobbing".*

Immerhin 28 positive Erinnerungen wurden schriftlich angeführt: *„Themen mitbestimmen lassen; Musikerziehung; Lehrer, die auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen; Lehrer nimmt sich Zeit für Themen, die Schüler interessieren; Wertschätzende Lehrer; Nimmt sich Zeeeeiiiiittt!; Interessante Themen durchnehmen; [2x] Freunde; [2x] Ausflüge (Wandertage, Exkursionen, Wochen, Sporttage); Lehrer; Lehrer: Vielseitige Erklärungen für Themen u .zugeben, dass man etwas nicht weiß; Hilfe bei Problemen von Lehrern; Lehrer, die Schüler als Person wahrnehmen; Lehrer, die Schüler respektieren & auf sie eingehen; Gemeinschaft; [4x] Klassengemeinschaft; Sport; Musik/Turnen/Deutsch (guter Unterricht); Wienwoche; Projekte /Ausflüge; Super Mathe-Lehrer; Bei Problemen – Gesprächsstunde mit der ganzen Klasse; Anregender Unterricht (gute Vorbereitung); Angebot versch. Kreativer Freifächer".*

23 schriftliche Reflexionen der Berufsschüler im Kreisgespräch waren insgesamt positiv: *"Jeder hilft jedem; Schüler helfen einander; Mann(!) lernt im Team zu arbeiten; Gruppenarbeit; Mann(!) kann auch Mitschüler fragen; [2x] Klassengemeinschaft; [2x] Freundschaften; Man lernt viele neue Leute/Kollegen (...kennen); Gemütlich; Pause (von der Arbeit im Betrieb); Mann(!) verdient was !!! (Bezahlung für das Lernen!); Moderne Arbeitsräume; Man wird angehört; Wer Probleme hat, dem wird auch geholfen. (Von Lehrpersonen und Mitschülern); Jeder kann seine Meinung äußern; Lernen, Bildung; Wissenszuwachs; Man lernt immer wieder etwas neues dazu; Etwas neues lernen; Fachlehrer (Fachlehrerinnen sind auch gemeint); Fachausbildung".*

Dem stehen 14 negative Äußerungen zu den Schulerfahrungen gegenüber: *„Schlechtes Englischniveau (von Lehrpersonen und Schülern); Manche Lehrer (auch weiblichen); Wirtschaftsfächer; zum Teil langweilig; zum Teil schlechte Lernformen; [2x] zu wenig Gruppenarbeiten; Frontalunterricht (für einige Fächer wäre es besser die Schüler selbst arbeiten zu lassen. Sie sollten miteinander sprechen dürfen. In Mathe ist Frontal gut, weil man da ja nicht viel weiß!); Ausdauer für 10 h fehlt; Die ganze Zeit im Haus sitzen, nie im Freien (frische Luft); Man muss den ganzen Tag still sitzen!; wenig Bewegung; Stundenlanges Herumsitzen; zu wenig Auslauf".*

Für Ursula besonders überraschend sind die vielen positiven Aussagen (23) im Vergleich zu den negativen (14) über Schulerfahrungen in der Berufsschule. Sie hatte eher mehr negative als positive Meldungen erwartet. Einige Bemerkungen aus den Beobachtungsprotokollen stellten die Reflexion in ein anderes Licht. Ein Beispiel dazu:

„Die Schulerfahrungen in positiver, negativer und neutraler Hinsicht bezogen sich im Wesentlichen auf die Berufsschule. Positive Erfahrungen bezogen sich auf die Schulqualität in fachlicher und sozialer Hinsicht. Das Ergebnis war für mich eine positive Überraschung, diese Schüler sind mit dem gebotenen Unterricht, vor allem, was Fach- und Sozialkompetenzen der LehrerInnen anbelangt, hochzufrieden. Auch die Qualität der Klassengemeinschaft und die guten sozialen Kontakte mit Schulkollegen rangierten in der Bewertung weit oben." (I. 7. 4.)

Diese positive Einschätzung der Berufsschule durch junge Menschen, die Lernen und Schule als notwendiges Übel und den Schulbesuch als Qual betrachten, so äußern sich die meisten BerufsschülerInnen gegenüber den Erwachsenen, könnte eventuell ein neuer interessanter Ansatzpunkt für ein zukünftiges Forschungsprojekt sein, das sich mit Schulerfahrungen am Beginn der Berufsschulzeit und am Ende auseinandersetzen könnte. Das Ergebnis könnte eventuell zu neuen Ansätzen im Unterricht führen!

Anderes sind hingegen die Reflexionen der angehenden HauptschullehrerInnen zu bewerten. Da überwiegen die negativen Schulerfahrungen. *„Ich bin überrascht über das doch sehr negative Schulbild, viele Zettel beim Minus; Positiv werden in der Schule offensichtlich Freundschaften und andere außerschulische Dinge erlebt; auch wertschätzende LehrerInnen; das ‚Lernen' als Zentrum der Schule wird positiv nicht/kaum erwähnt."* (C. 4. 4.) *„Die Studentinnen haben ihre Erfahrungen mit dem traditionellen Schulsystem eingebracht: Anhäufung von ‚fremdbestimmtem' Wissen, dieses wird an ‚Lostagen' abgefragt und dann dem Vergessen preisgegeben!"* (I. 4. 4.)

Es ist für uns schon einigermaßen verwunderlich, dass die Studierenden aufgrund dieser doch eher negativen Schulerfahrungen sich trotzdem für eine LehrerInnenkarriere entschieden haben! Oder liegt eine ihrer Motivationen, LehrerIn zu werden, vielleicht darin, einen besseren Unterricht anzubieten, als den, den sie selber erleben mussten?

3.4 Unterrichtseinheiten

Wie schon erwähnt, wurde jeweils eine Unterrichtseinheit mit offenen Lernformen an der PA und an der LBS D1 durchgeführt und beobachtet.

3.4.1 Ergebnisse und Analysen der Unterrichtsbeobachtungen

Für die Datenanalyse wurden alle Datenquellen, das sind 24 Beobachtungsprotokolle, 4 Stichwortsammlungen der Reflexionen nach den Unterrichtseinheiten, 180 Minuten Videoaufzeichnungen und 60 Fotos, verwendet. Die sich daraus ergebenden Daten wurden verdichtet und folgenden Forschungsfragen zugeordnet.

3.4.2 Wo sind Spuren eigenständigen Arbeitens?

Alle Tätigkeiten der TeilnehmerInnen, die unter konzentriertes (16x) oder selbständiges (19x) Arbeiten fallen, wurden unter diesem Punkt zusammengefasst.
Dies betrifft Tätigkeiten wie z.B. lesen, schreiben oder Hilfe holen/ geben. 12 Fotos konnten eindeutig diesen Tätigkeiten zugeordnet werden. Die Datenanalyse ergab aus den Protokollen 40-mal eine entsprechende Bemerkung.
Folgende Beispiele sehen wir als besonders aussagekräftige Daten: *„arbeitet sehr intensiv [...] hat jedoch Lösung selbst erarbeitet“* (C 11. 4.) oder aus dem Protokoll von L. 11. 4. *„liest nun Plan gründlich, scheint diesmal genau zu wählen [...] arbeitet hier wieder sehr konzentriert.“ „Nach der Selbstkontrolle mittels Lösungsblatt, welches neben der Tafel deponiert war, kommentierten Daniel und Mario das richtige Ergebnis mit einer eindrucksvollen Gestik (2 x die rechte Faust nach oben) und artikulierten sich auch entsprechend: Ja!“* (I. 14. 4.)
Herauszuheben wären die Beobachtungen (10x) über „selbständiges Lesen“. Da die Arbeiten anschließend ausgeführt wurden, kann unserer Meinung nach vom „sinnerfassenden Lesen“ gesprochen werden, worauf wir noch gesondert eingehen werden. Die Protokollaussagen ließen sich besonders gut in den Videoaufzeichnungen nachvollziehen und bestätigen. (Video 8.20-10.40) Als

typische Fotos (von 12 Fotos) zu dieser Situation können die Nummer 49 und 52 erwähnt werden.

Foto 52

3.4.3 Wie und wo passiert Kooperation?

Auffallend waren die häufigen Nennungen von Teamarbeit/ Gruppenarbeit/ Partnerarbeit in den Protokollaufzeichnungen (14x), bei der Videofilmanalyse konnten wir diese 14-mal eindeutig feststellen. (Video 12.00 –12.20).

Besonders hervorheben möchten wir, dass bei den Reflexionen Teamarbeit/ Gruppenarbeit 6-mal unter den positiven Punkten von den StudentInnen und Schülern als Stichwort angegeben wurde. Einige Beispiele aus den schriftlichen Aufzeichnungen, die das noch verdeutlichen sollen.

„Alle vier Arbeitsbereiche wurden mit großem Teamgeist, kollegialer Hilfestellung, mit viel Elan und Riesenspaß bearbeitet und bewältigt.“ (I. 14. 4.)

„ Man lernt im Team arbeiten!“ (Selbstreflexion 7. 4.)

„Gute Sequenz für Schüler helfen sich gegenseitig, wirkte sehr aufmerksam bei der Erklärung seines Mitschülers“ (C. 14. 4.).

„erste Aufgabe löst sie zusammen mit einer anderen Studentin, obwohl es sich eigentlich um keine Partnerarbeit handelt“ (J. 11. 4.).

Unter den Negativpunkten der Reflexion des Kreisgesprächs über Schulerfahrungen in der Berufsschulklasse wurden bei 14 schriftlichen Meldungen, 2-mal *„zu wenig Gruppenarbeit“* und *„Frontalunterricht“* erwähnt. Eine ergänzende Bemerkung der Schüler: *„Für einige Fächer wäre es besser die Schüler selbst arbeiten zu lassen.*

Sie sollten miteinander sprechen dürfen. In Mathe ist frontal gut, weil man da ja nicht viel weiß.“ (Selbstreflexion 7. 4.)

Vor allem für Ursula war das Ergebnis der Schulerfahrungen der Berufsschüler überraschend und erfreulich, da sich bei der Auswertung der Protokolle herausgestellt hat, dass der Unterricht an der Berufsschule reflektiert wurde. Dazu ein kurzer Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll.

„Die Schulerfahrungen in positiver (23), negativer (14) und neutraler (5) Hinsicht bezogen sich im Wesentlichen auf die Berufsschule. Positive Erfahrungen bezogen sich auf die Schulqualität in fachlicher und sozialer Hinsicht. Das Ergebnis war für mich eine positive Überraschung, diese Schüler sind mit dem gebotenen Unterricht, vor allem, was Fach- und Sozialkompetenzen der LehrerInnen anbelangt, hoch zufrieden. Auch die Qualität der Klassengemeinschaft und die guten sozialen Kontakte mit Schulkollegen rangierten in der Bewertung weit oben.“ (I. 7. 4.)

Bei den Reflexionen wurden Klassengemeinschaft (7x) und Freunde (4x) als Pluspunkte der Schule genannt. Auch aus den Protokollen ergaben sich einige Aspekte in diese Richtung.

„Positiv werden in der Schule offensichtlich Freundschaft und außerschulische Dinge erlebt“ (C. 4. 4.).

Aus den Fotos konnten vier Bilder diesem Thema zugeordnet werden. (Foto Nummer 56 und 73)

Foto 56

Bei den Reflexionen in der Berufsschule schrieb ein Beobachter *„Jeder hilft jedem“* und *„Schüler helfen einander*“ (P. 7. 4.)

„*Einander helfen*“ oder ähnliche Begriffe wurde 14-mal auf der Plustafel der Reflexionen genannt, auffallend für uns war, dass der Begriff „Hilfe“ in der PA überhaupt nicht aufschien.

Darum suchten wir in den Protokollen nach dem Wort „Hilfe“. Wir stießen auf folgende Bemerkungen. *„das Wort „Hilfe“ ist für sie sehr wichtig!“* (J. 7. 4.).

„Lehrerin ist ausgesprochen aktiv, hilft und berät die Schüler an den einzelnen Stationen – tolles Beispiel dafür, wie viel Arbeit man als Lehrerin in solchen Phasen hat“ (C. 14. 4.). *„Sie suchten Hilfe“* und *„fragen bei der Lehrerin nach u. diskutieren mit ihr - gehen zum Platz zurück – arbeiten konzentriert – Lehrerin muss wieder helfen“* (L. 14. 4.).
Die Videoaufzeichnungen der Reflexionen bestätigten ebenfalls die Daten aus den Reflexions- und den Protokollaufzeichnungen.

Zwei Fotos bestätigen diese Situation, als Beispiel wählten wir Bild 74.

„Lehrerin ist ausgesprochen aktiv, hilft und berät die Schüler an den einzelnen Stationen“

3.4.4 Wie wird kommuniziert?

Aus den Filmaufzeichnungen ließ sich diese Frage, so dachten wir, wohl am einfachsten analysieren. Wir konnten vier eindeutig „nonverbale“ Kommunikationssituationen beobachten. (Video 17.50 – 20.20)
Folgende Protokollaussagen ergaben eine Bestätigung für unsere Videoanlyse. Zwei BeobachterInnen (N. 11. 4. und U. 11. 4.) verwenden in ihren Beschreibungen „nonverbal“ als eine Art der Kommunikation zwischen den StudentInnen.
„Austausch von Blickkontakten, Kurzkommentaren zwischen Sitznachbarn“ (I. 7. 4.)
Es fanden 21-mal Gespräche untereinander statt. (Video 12.00 –12.20)

Die BeobachterInnen stellten Unterschiede heraus, wie *„Im Gegensatz zur letzten Stunde tauschten sich die Studentinnen mit ihren Nachbarinnen aus“* (J. 11. 4.).
„Einzelgespräche mit Lehrperson möglich“ wurde in der Reflexion vom 11. 4. unter den Pluspunkten genannt. Im Gegensatz dazu stand die Protokollbemerkung: *„Peter wird nicht zur Beratung aufgefordert; hat keinen/kaum Kontakt zu diesen beiden Studierenden während der Einheit – die räumlichen Gegebenheiten fördern diese Kommunikation auch nicht“* (C. 11. 4.). *„es ist außergewöhnlich ruhig und still; man hat den Eindruck, dass sich kaum jemand zu reden getraut“* (U. 11. 4.).
Dazu passt der Kommentar von Peter auf dem Video *„ Man darf auch reden“* (Video 30.15)
14-mal wurde „reden miteinander“ oder „diskutieren miteinander“ in den schriftlichen Aufzeichnungen erwähnt.

3.4.5 Wie fühlen sich die TeilnehmerInnen beim Projekt?

Besonders häufig (30x) wurden die Wörter Spaß/ Freude und lächeln/ entspannt/ gemütlich und angenehm (8x) nach diesen Einheiten aufgeschrieben.

Die Stimmung/Gefühle in den Gruppen während der UE spiegelt folgende Aussage wider, die für einige ähnliche (10x) steht.

„Die nächste Station beinhaltete das Thema „Holzqualität – Schwarzer Peter“, Mario und Daniel suchten sich zwei Kollegen zum Mitspielen. Mario wiederholte kurz die Arbeitsanweisung und dann spielten sie zu viert Karten! Abgesehen vom Wissenszuwachs in fachlicher Hinsicht, welcher durch diese Übung sicher vermittelt wurde, nahm ich sehr positiv zur Kenntnis, dass vier „18-jährige Kinder“ mit ganz viel Spaß miteinander „Schwarzer Peter“ spielten und ihren Emotionen freien Lauf ließen.“ (I. 14. 4.)

Die Videodaten ergaben dasselbe Bild, nur fiel uns die anfängliche Hilflosigkeit einiger TeilnehmerInnen auf. In den Protokollen tauchten Aussagen wie *„wirkte sehr angespannt, hilflos“* (U. 11. 4.) oder *„anfängliche Hilflosigkeit“* (Reflexion 11. 4.) auf. Auch die Aussage eines Schülers *„Akkordarbeit war des“* (N. 14. 4.) erstaunte uns. In der Reflexion vom 11. 4. wurden folgende Aussagen gemacht: *„hatte das Gefühl keine Fragen stellen zu dürfen“*; *„ Gefühl des Leistungsdrucks“; „Ein wenig stressig, man kann nur schwer einschätzen, ob man schnell genug arbeitet.“*

Zum Arbeitsklima fanden wir folgende Bemerkungen interessant - vor allem, wenn man an die üblichen Bemerkungen über Unterricht denkt! Wie z.B. *„Schulstunden dauern ewig, sind wie Kaugummi“* (Tagebuch U. 15. 4.).

Die TeilnehmerInnen waren *„gefesselt von ihrer Arbeitstätigkeit“ „ kurzweilig“* (I. 14. 4.). *„lockere/angenehme Atmosphäre“* wurde 6-mal in Protokollen erwähnt und als Beispiel im Video möchten wir auf die Sequenz 40.40 – 41.00 hinweisen. Die Aussage *„Zeit ist viel schneller vergangen als sonst!“* (Reflexion 14. 4.) können wir als Unterrichtende nur bestätigen. Aus den Fotos wählten wir zur Veranschaulichung die Nummer 80.

Bild 80

3.4.6 Was uns noch auffällt?

Die Bedeutung von **körperlicher Bewegung** der StudentInnen und SchülerInnen für das Wohlbefinden im Unterricht wurde uns erst durch die Datenanalyse deutlich vor Augen geführt. Als Negativpunkte bei der Reflexion über die Schulerfahrungen wurde *„zuwenig Bewegung“* (8x) genannt. Für uns treffend formulierte ein Berufsschüler die übliche Schulsituation mit der Bemerkung *„Ja sicher – beim Sitzen wirst du ja ‚deppert’* (I. 7. 4.) Als positives Beispiel hoben die Berufsschüler den Werkstättenunterricht heraus -*„Freies, uneingeschränktes Bewegen in der Werkstatt“* ist dort möglich und notwendig. Nach der OL – Einheit gab es keine einzige Meldung über zu wenig Bewegung.

Das **Glockenzeichen**, welches im üblichen Unterrichtsgeschehen nie überhört wird, wurde ignoriert. Folgende Daten aus den Protokollen bestätigen dies. *„Sie waren derart gefesselt von ihrer Tätigkeit, dass sie diese nicht unterbrechen wollten, als der Wecker klingelte und Frau Sparr zum „Round-Table-Gespräch“ aufforderte.“* (I.

14. 4.) oder *„Die StudentInnen schrieben auch nach dem Beenden weiter.“* (U. 11. 4.)

Diese Situationen, das beobachten wir immer wieder in der Praxis, sind typisch für OL. Die LernerInnen wollen gar nicht mit dem Unterricht aufhören, sehr oft zum Ärgernis des nachfolgenden Kollegen oder Kollegin, weil die Klasse die üblichen Sitzordnungen noch nicht wieder hergestellt hat. (Siehe auch Kapitel 6.1)

Die Wahlfreiheit der Aufgaben war nicht für alle gleich, die unterschiedlichen Lerntypen und Lernkanäle können angesprochen werden. *“Unterschiedliche Lerntypen kommen beide mit der Arbeit zurecht.“* (C.11. 4.)

Auffallend ist die **Veränderung der Rolle der Lehrperson** beim offenen Unterrichten. Die Lehrperson wird vom Entertainer zum Helfer und Begleiter. Sie kann zu Lernprozessen anregen und motivieren, d. h. für uns ist es möglich, auf verschiedene Bedürfnisse und Wissensniveaus einzugehen, ohne die anderen LernerInnen zu langweilen oder zu überfordern. Die immer wieder laut werdende Forderung der Gesellschaft an die Schule, individuelle Förderung zu bieten, kann in den Regelunterricht eingebunden werden. Dies ist jedoch nur ohne Unterrichtszeitverlust möglich, wenn die Rahmenbedingungen geändert werden. Einige Bemerkungen der BeobachterInnen zu diesem Thema wollen wir den LeserInnen nicht vorenthalten.

„Ich bin überrascht über das doch sehr negative Schulbild (der Pädak-StudentInnen), viele Zettel beim Minus; Positiv werden in der Schule offensichtlich Freundschaften und andere außerschulische Dinge erlebt; auch wertschätzende LehrerInnen; das „Lernen“ als Zentrum der Schule wird positiv nicht/kaum erwähnt.“ (C. 4. 4.) Eine weitere Bemerkung einer Beobachterin über die Rolle der Lehrpersonen.

„Die Diskussion mit einer Studienkollegin (nach dem Kreisgespräch) vermittelte ein derart negatives Lehrerbild, dass meine Gesprächspartnerin sichtlich nachdenklich gestimmt war und sich dementsprechend äußerte: ‚Will ich wirklich so ein Lehrer werden?’ “ (I. 4. 4.)

Ein weiterer Punkt, der besonders in der LBS D1 aufgefallen ist, von den StudentInnen an der PA wird dies als selbstverständlich vorausgesetzt, betrifft das sinnerfassende Lesen. Viele BerufsschülerInnen vermeiden Situationen, in welchen sie Texte lesen sollten, so beobachtet es Ursula leider über viele Jahre.

Die LernerInnen werden zum **Lesen der Arbeitsaufträge** angehalten. Die Lesefertigkeit kann mit OL in jedem Unterrichtsfach und in jeder Schulstufe geübt werden. Wir sind überzeugt, dass dadurch die in der PISA-Studie nachgewiesenen Leseschwächen der 15jährigen österreichischen Schüler (20% können nicht sinnerfassend lesen!) massiv verbessert werden könnten!
Die Lernstationen an der Berufsschule waren mit kurzen, klaren Arbeitsanleitungen (reiner Text) versehen. Wie die Daten und die nachträgliche Arbeitsplanbesprechung im Fachunterricht ergaben, lasen alle Berufsschüler die Anleitungen so durch, dass sie ihre Lernarbeiten durchführen konnten. Die neue/alte Aufgabe der Berufsschule nach Pisa 2004, das Lesen zu üben, kann mit Hilfe von OL im Rahmen des normalen, berufsspezifischen Fachunterrichts erfüllt werden. „Leseverweigerer“ (die besonders häufig nach den persönlichen Erfahrungen von Ursula in Berufsschulen zu finden sind) werden durch OL zum Lesen hingeführt bzw. animiert. Diese Lesekompetenz ist für alle, ganz besonders aber für die zukünftigen HandwerkerInnen eine Grundvoraussetzung, um mit dem technischen Fortschritt unserer Zeit mithalten zu können. Wir wissen heute, dass der erlernte Erstberuf meist nur noch als Fundament für das „lebenslange (Um-) Lernen“ im Handwerk und Gewerbe dient. Die BerufsschullehrerInnen sind darum besonders bestrebt, den jungen LernerInnen jene Grundkompetenzen und Kulturtechniken mitzugeben, die ihnen ein menschliches und wirtschaftliches Leben in Zukunft im Sinne der Agenda 21 ermöglichen. Für einen hohen Prozentsatz unserer Lehrlinge bietet die Berufsschule die letzte Chance, diese Kulturtechniken zu lernen.

Diese Lernform ermöglicht den StudentInnen und SchülerInnen - so interpretieren wir die Ergebnisse unseres Projekts - eigenständig zu arbeiten. Dadurch wird ihre **Selbständigkeit** gefördert. Die **Selbstkontrolle**, die ein wesentliches Element der OL- Methode ist, hilft den LernerInnen zu einer sinnvollen Fehlerkultur ohne große Frustrationserlebnisse.

Die Daten belegen eindeutig, dass die Schlüsselkompetenz **Teamarbeit** in diesen OL- Einheiten stattfand und von den Beteiligten als sehr positiv empfunden wurde.

Zu erwähnen wäre noch, dass das Unterrichtsmodell OL sehr **wirklichkeitsnah** dem alltäglichen Arbeiten der Lehrlinge entspricht. Kein Zimmerer kann ohne Hilfe eines anderen ein Bauwerk erstellen. Die Zusammenarbeit und das Einbringen des Wissens und der handwerklichen Fertigkeit jedes Einzelnen sind notwendig. Eigene Schwächen werden durch die Stärken des Partners ausgeglichen. Am Ende der

Teamarbeit steht als Ziel: ein funktionierendes und stabiles Gebäude oder Tragwerk aus Holz. Aus dieser Berufserfahrung heraus ist die Kritik der Lehrlinge am Schulsystem mit zu wenig Gruppenarbeit mehr als berechtigt! Wenn wir uns an die eigene Schulzeit zurückerinnern, werden wir feststellen, dass sich die heutige Jugend kaum verändert hat. Interessant an der Schule waren doch, wenn wir ehrlich sind, die sozialen Kontakte mit Freunden und das Kennenlernen anderer.

Hilfe - dieses Wort ist in der Berufsschule sehr wichtig, dies erklärt sich durch die Art der Berufsausbildung. Lehrlinge sind auf die Hilfe ihrer AusbildnerInnen, Lehrpersonen, Gesellen und Gesellinnen angewiesen. Die entsprechende Fachliteratur ist für sie schwer verständlich geschrieben und Schulbücher helfen oft nicht weiter, wenn kein Grundlagenwissen (z.B. Fachausdrücke) vorhanden ist. Oft sind auch sogenannte „Leseschwächen“ vorhanden, die einen Wissenserwerb über die Literatur unmöglich machen. Für diese jungen Menschen ist es „überlebensnotwendig“, Informationen und Lehrinhalte ihres Berufes verständlich erklärt zu bekommen. Ursula hat oft beobachtet, dass ein sogenannter „guter“ Schüler einem „schwächeren“ Schüler die Unterrichtsinhalte schneller und einfacher als sie erklären konnte. Die Lernbarrieren sind vermutlich auch geringer, wenn Dinge von einem Kollegen oder einer Kollegin erklärt werden. Als Vorteil des OL sieht sie, dass die kollegiale Nachhilfe ohne Unterrichtsstörung durchgeführt werden kann.

4 Weitere Ergebnisse, Analysen und Folgerungen

Durch die induktive Vorgangsweise, von der schon die Rede war, haben wir in unserem umfangreichen Datenmaterial Indikatoren gefunden, die für uns eher unerwartet, aber aufgrund unserer langjährigen Erfahrung mit OL nicht unbekannt, aufgetaucht sind.

4.1 Raumsituation:

Wie in der Projektbeschreibung (vgl. Fischer. 1995. 487f) schon dargestellt, ist die Raumsituation bzw. die Klassengestaltung ein wesentliches Element des OL. Statt der traditionellen „Bussitzordnung“ in der LBS D1 oder der „Frontalsitzordnung“ in einem Hörsaal der PA wurden Tischgruppen installiert. In der PA fanden die beiden Unterrichtseinheiten zwar in einem Hörsaal statt, aber doch mit einer für Hochschulen eher ungewohnten Sitzordnung. Diese wurde vor einem Jahr auf

Betreiben von Peter so adaptiert, dass zwei der nach oben steigenden Bankreihen herausgenommen wurden, um Platz für eine Tischanordnung zu bekommen, um die bis zu 18 StudentInnen sitzen können. Bei Gruppen mit mehr TeilnehmerInnen können sie sich entscheiden, um den Tisch zu sitzen oder auf den höher gelegenen Bänken Platz zu nehmen. Diese Sitzordnung um den Tisch ist bei den StudentInnen zwar ungewohnt, aber doch sehr beliebt, wie viele Anmerkungen bei den schriftlichen Evaluationen und auch mündliche Äußerungen zeigen!

Dieser große Tisch im Hörsaal sollte sich eher als nachteilig für die OL-Situation herausstellen, weil die Studentinnen sich relativ wenig bewegten, da sie die Arbeitsmaterialien, die fast alle auf dem Tisch platziert waren, in Reichweite hatten. Eine Beobachterin: *„Ich habe den Eindruck, sie nimmt, was vor ihr liegt und leicht erreichbar ist; was sie vom Platz ohne aufzustehen, erreichen kann.“* (I. 11. 4.)

Nur die beiden Walkman und die Texte für das Hördiktat befanden sich auf einer Bank in den oberen Sitzreihen bzw. an den Wänden. Dazu zwei Kommentare einer Beobachterin: *„Sehr unangenehmer Raum, wirkt alles andere als einladend, keine Variationsmöglichkeiten durch fixiertes Mobiliar; keine ‚lernanregende' Umgebung“* oder *„die Raumsituation lässt es nicht zu, dass Peter rundherum gehen und unterstützen kann; die Studierende erhält während der Arbeit kein Feedback“* (C. 11. 4.) Eine andere Beobachtung*: „Kämmerchen mit vielen Sitzplätzen und wenig Platz“.* (N. 7. 4.)

Auch die Beratungsmöglichkeiten der/s LehrerIn, ein weiteres wichtiges Element des OL, scheinen durch die Raumsituation reduziert, wenn eine Beobachterin festhält: *„Peter wird nicht zur Beratung aufgefordert; hat keinen/kaum? Kontakt zu diesen beiden Studierenden während der Einheit – die räumlichen Gegebenheiten fördern diese Kommunikation auch nicht;“* (C. 11. 4.)

Allerdings kann dieses Kaum-in-Anspruch-Nehmen der Hilfe des Lehrers auch in der für fast alle beteiligten Studentinnen ungewohnten Unterrichtssituation liegen, wie ja das Kreisgespräch gezeigt hat!

In der LBS D1 hingegen bewegten sich die Schüler wesentlich mehr, weil die verschiedenen Aufgaben jeweils auf einer anderen Tischgruppe deponiert waren und deshalb ähnlich wie bei einem Stationenbetrieb agiert wurde. *„Freies, uneingeschränktes Bewegen ist möglich“*, erwähnt ein Schüler zur Raumsituation. (I. 7. 4.) Eine Beobachterin beschreibt die Raumsituation an der LBS D1 folgendermaßen: *„Sehr angenehmer Raum, groß, hell; großer Gruppentisch, kleine*

Stationentische im Halbkreis arrangiert; Lernmaterial liegt bereits auf; einladend, das Lernarrangement wird bereits durch die räumliche Anordnung sichtbar“. (C. 14. 4.)

Raumsituation an der PA

Raumsituation an der LBS D1

Als Konsequenz dieser Beobachtungen ist an der PA unbedingt auf die richtige Auswahl des Raumes zu achten, wenn die StudentInnen OL-Situationen ausprobieren sollten. In einem Seminarraum wäre das durchaus möglich, wenn man sich im Vorfeld mit KollegInnen wegen eines Raumtausches abspricht! Peter hat sich zwar schon Gedanken darüber gemacht und war sich lange unschlüssig, ob Hörsaal oder Seminarraum. Letzten Endes haben ihn die gewohnte Raumsituation, die Größe des Hörsaals, die große Tischgruppe und auch die „höher gelegene“ Sitzmöglichkeit für die BeobachterInnen so entscheiden lassen.

Für Ursula ergibt sich als Konsequenz aus der Datenanalyse der Wunsch nach einem fixen Unterrichtsraum für jede Lehrperson an der LBS D1. Denkbar wäre auch eine gemeinsame Nutzung des Klassenzimmers durch Lehrpersonen, die das Unterrichtsmodell OL anwenden. Aus Zeitgründen (45 Minuten - Einheiten) ist es oft nicht möglich, eine Sitzordnung mit Tischgruppen herzustellen. Die im Stundenplan nachfolgende Lehrperson bevorzugt meist die klassische Tischaufstellung nach der „Bussitzordnung“. Eine Umstellung würde Unterrichtszeit kosten. Auch die Lärmentwicklung durch das Verschieben der Möbel ist nicht zu vergessen (Störung der anderen Klassen.) Zu beachten ist auch, dass am Abend jedes Unterrichtstages aus reinigungstechnischen Gründen die übliche Tischstellung wieder hergestellt werden muss. (Dieses Problem könnte aber sicher einvernehmlich mit dem Reinigungspersonal der Berufsschule gelöst werden.) Alle genannten Schwierigkeiten könnten durch einen der Lehrperson fix zugeteilten Klassenraum minimiert oder gar verhindert werden.

Nachdem weder die Lehrperson noch die Tafel im Mittelpunkt stehen, braucht es folglich auch keine permanente Sitzordnung, die sich danach richtet, sondern eine,

die ein Arbeiten alleine oder in Gruppen ermöglicht und flexibel handhabbar ist. Deshalb sind die Tische und Bänke danach zu richten. Diese Situation ist ähnlich einem Großraumbüro, wo auch viele Menschen zur gleichen Zeit unterschiedliche Arbeiten verrichten und nicht den/die ChefIn bzw. AbteilungsleiterIn fragen müssen, ob sie z. B. aufs WC, dislozierte Arbeiten verrichten oder mit bestimmten MitarbeiterInnen zusammenarbeiten dürfen! Selbstverständlich müssen die SchülerInnen bzw. StudentInnen lernen, mit einem so offenen Unterrichtskonzept und einer solchen Raumsituation umzugehen. Wie die Kreisgespräche mit den Schülern und den StudentInnen gezeigt haben, waren solche Unterrichtssituationen nur für drei (1 Schüler und 2 StudentInnen) bekannt. Deshalb sind die meisten LernerInnen auf die traditionelle Sitzordnung konditioniert. Es kann durchaus vorkommen, dass Einzelne am Anfang desorientiert sind *(„weiß nicht, was sie machen muss (fragendes Gesicht)“, „anfängliche Hilflosigkeit“,* L.11. 4.) Daraus folgt, dass die LernerInnen behutsam an die für sie neue Unterrichtssituation herangeführt werden sollen, um Überforderungen und Frustrationen zu vermeiden.

Zudem ist es sinnvoll, in regelmäßigen Abständen, je nach Dringlichkeit, Klassenräte oder Klassenparlamente abzuhalten, wo sich alle Beteiligten z. B. über den störenden Lärmpegel, Aufgabenstellungen, Schwierigkeiten und andere Probleme, Anregungen, Lob und Wünsche äußern können und demokratische Abstimmungsprozesse stattfinden - also eine urdemokratische Einrichtung, die in keinem offenen Unterrichtskonzept fehlen darf! Für den Klassenrat (geht auf C. Freinet zurück) ist es notwendig, eine Sitzordnung zu ermöglichen, in der alle TeilnehmerInnen miteinander Blickkontakt haben. Das heißt, dass ohne großen Zeit- und Arbeitsaufwand Umstellungen zu einem Sitzkreis als Sesselkreis oder mit Sitzpolstern am Boden möglich sind. (vgl. Fischer P. 1995. 487 - 490)

Neben einer flexiblen Stuhl- und Bankausstattung sind Regale und/oder Kästen notwendig, in denen Lernmaterialien, Lernspiele, Walkman, CD-Player, Kopfhörer usw. deponiert werden können. Pinnwände zum Aufhängen von diversen Arbeiten, Fotos, Verlautbarungen, Regeln, verschriftlichte Wünsche und Beschwerden für den Klassenrat usw. gehören ebenfalls zu einer Grundausstattung. Wünschenswert wären sogenannte Ateliers, wie sie Freinet nennt. Das sind nach Inhalten geordnete Arbeitsbereiche im Klassenzimmer, wie Schreibatelier, Mathematikatelier, Wissenschaftsatelier, Künstleratelier usw., in denen die für das entdeckende Lernen notwendigen Materialien vorhanden sind und zum Arbeiten und Experimentieren einladen. Die sonst im Mittelpunkt stehende Tafel hat also nur noch eine temporäre Bedeutung. PCs sollten auch zur Grundausstattung gehören. Falls kein

Internetanschluss vorhanden ist, kann man die LernerInnen in Räumen mit PC-Ausstattung mit Internetverbindung arbeiten lassen. Zu einer OL – Situation gehört auch die Schulbibliothek, die selbstverständlich während eines solchen Unterrichts genutzt werden soll! Sehr gut bewährt hat sich ein Ruhebereich innerhalb der Klasse, in den sich die LernerInnen zur Erholung oder zum Lesen zurückziehen können.

Falls die Raumsituation zu eng ist, können im Gang vor der Klasse ohne großen Aufwand Arbeitsbereiche eingerichtet werden. (a.a.O. 487f)

Ideal ist aber aus unserer Sicht und nach unserer Erfahrung ein Unterricht – nicht nur Projektunterricht - außerhalb des Klassen- bzw. Seminarraumes, auch außerhalb des Schulgebäudes. Wenn sich Unterricht an den wahren Bedürfnissen der Lernenden und somit unserer Gesellschaft orientieren will, also an der Lebenswirklichkeit, dann müsste er im realen Leben passieren. Und das spielt sich in der Natur, in unserer Wohn- und Berufswelt ab! Die sogenannten Fachräume in unseren Bildungsinstitutionen sind überwiegend künstlich herbei geführte Imitationen, die nur andeutungsweise eine reale Situation simulieren, um es pointiert auszudrücken.

4.2 Mehr Bewegung während des Unterrichts

Eng im Zusammenhang mit der Raumsituation müssen die Bewegungsmöglichkeiten für die SchülerInnen bzw. StudentInnen gesehen werden. Es ist unbestritten, dass Bewegung während des Unterrichts viele Vorteile hat, auf die wir jetzt nicht näher eingehen wollen. Es sei nur daran erinnert, dass es seit Jahren immer wieder Initiativen gegeben hat und nach wie vor gibt, die mit großem Werbeaufwand mehr Bewegung in die Klassenzimmer bringen sollen! Würde man die Energie und die Geldmittel für diesen Werbeaufwand z. B. für eine Bewusstseinsbildung, Formen des OL in den Unterricht einzubauen, bei den KollegInnen investieren, dann käme nicht nur dem Wortsinn nach mehr Bewegung in unser Bildungssystem!

Bewegung kann man in mehrfacher Hinsicht im OL ermöglichen. Da sind einmal die Materialien, die entweder in Regalen oder auf Tischen im Klassenraum deponiert sind. Von dort holen die LernerInnen ihre Materialien, die sie brauchen, bzw. gehen zu den Stationen hin.

Weiters bringen Aufgaben Bewegung in den Unterricht, die explizit Bewegung fordern wie z. B. Laufdiktate, wo sich die SchülerInnen bzw. StudentInnen von ihrem

Platz zu einem Diktattext oder Merktext, der z. B. an der Wand hängt, hinbewegen und dann wieder zurückkehren, um den Satz oder den Teilsatz, den sie sich eingeprägt haben (Schulung des Kurzzeitgedächtnisses gerade beim Rechtschreibenlernen!), zu notieren. Das wiederholt sich, bis der ganze Text aufgeschrieben ist. Zur Selbstkontrolle kann dann der geschriebene Text mit der Textvorlage in Eigenverantwortung verglichen und korrigiert oder der Lehrperson bzw. einer/m MitschülerIn gezeigt werden.

Studentin beim Laufdiktat

Aufgabenstellungen, die Recherchen im Klassenzimmer, im Schulgebäude, im Schulgelände oder gar außerhalb des Schulgeländes vorsehen, verlangen naturgemäß entsprechende Mobilität, die aber, je nach Ort, in Partner- oder Gruppenarbeit erfolgen sollte.
Abschließend können wir feststellen, dass OL mehr Bewegungsmöglichkeiten bietet als der traditionelle Unterricht. Diese Erfahrungen machen wir, seit wir OL anbieten. Allerdings ist der Umfang der Bewegungen sehr von den einzelnen Aufgabenstellungen und der Platzierung der Lernmaterialien abhängig, wie gerade die Unterrichtseinheit an der PA gezeigt hat!

4.3 Arbeitsklima und Spaßfaktor

Das Arbeitsklima hängt von verschiedenen Faktoren ab. Auf die Raumsituation sind wir schon unter 4.1 eingegangen. Um die Lernfreude und die Motivation zum Arbeiten zu gewährleisten, sollte das Arbeitsklima möglichst entspannt *(„sitzt gemütlich, beide Beine auf dem Stuhl“,* L. 11. 4*; „völlig entspannt arbeitete“* I. 11. 4.) und zum Wohlfühlen (*„Reden miteinander, wirken erfreut und scheinen sich über die*

Arbeit zu freuen" C. 14. 4.) einladen. In der Selbstreflexion der Schüler bzw. StudentInnen wurde das Arbeitsklima immer wieder genannt (*„Angenehmes Arbeitsklima", „Gutes Arbeitsklima", „Ruhige Arbeitsatmosphäre"*).

Zu einem guten Arbeitsklima gehören gewisse Freiräume, wie die Wahl und Reihenfolge der Arbeitsaufträge, die freie Partnerwahl *(„Wählt Sitznachbar als Partner"* C. 14. 4.), das eigene Arbeitstempo bestimmen zu können *(„Sehr langsames, gründliches Arbeiten bei Frau M. – scheint ihr eigenes Tempo zu kennen; wirkt ruhig und entspannt"* C. 11. 4.), bei Unklarheiten die/den LehrerIn oder eine/n MitschülerIn *(„Gute Sequenz für Schüler helfen sich gegenseitig, wirkte sehr aufmerksam bei der Erklärung seines Mitschülers"* C. 14. 4.) fragen zu können, anderen zu helfen *(„Holt Hilfe bei einem Kollegen, dieser erklärt, er arbeitet anschließend selbständig weiter"* C. 14. 4.), sich den Arbeitsplatz aussuchen zu können, Pausen nach eigenem Gutdünken einzulegen, ohne zu fragen, ob man etwas essen oder trinken darf bzw. ob man aufs WC gehen darf! Es ist auch selbstverständlich, dass die LernerInnen nach Rücksprache mit der/m LehrerIn einen Arbeitsplatz außerhalb der Klasse aufsuchen zu können.

Nicht unterschätzt werden darf eine **vorbereitete Lernumgebung** mit ansprechenden, qualitativ hochwertigen Lernmaterialien *(„wirkte für mich sehr vielfältig und unterschiedlich in den Anforderungsniveaus"* C. 14. 4.) und damit im Zusammenhang Aufgabenstellungen und Arbeitsumfänge, die leicht nachvollziehbar sind und keine Überforderung darstellen! *„Durch Verschiedenheit der Aufgaben keine Langeweile!" „Überschaubarkeit! (kleine Aufgaben)"* ist zu diesem Thema bei den Selbstreflexionen zu lesen.

„Nachdem D. den Arbeitsplan erhalten hatte, begann er, ihn durchzulesen, und zwar mit sichtlichem Vergnügen, da er permanent lächelte bzw. grinste, dieselbe Reaktion stellte ich bei M. fest." (I. 14. 4.) Dazu gehören natürlich auch Lernspiele! Gerade das spielerische Lernen ist ein Element des OL, das von vielen KritikerInnen des OL schwer nachvollziehbar ist, weil die Lernenden angeblich nichts lernen (dieser Überzeugung ist übrigens auch die derzeitige Bildungsministerin*: „Die SchülerInnen sollen in der Schule keinen Spaß haben, sondern etwas lernen!*"). Sie haben offensichtlich den Bedeutsamkeit des Spiels noch nicht erkannt oder nur eine sehr eingeschränkte Vorstellung vom Spiel an sich. In dem Zusammenhang möchten wir auf keinen Geringeren als auf Schiller verweisen, der in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts schreibt: *„Denn, um es endlich einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes*

Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Wir halten es lieber mit Schiller als mit unreflektierten Klischees!

„Die nächste Station beinhaltete das Thema ‚Holzqualität – Schwarzer Peter’, M. und D. suchten sich zwei Kollegen zum Mitspielen. M. wiederholte kurz die Arbeitsanweisung und dann spielten sie zu viert Karten! Abgesehen vom Wissenszuwachs in fachlicher Hinsicht, welcher durch diese Übung sicher vermittelt wurde, nahm ich sehr positiv zur Kenntnis, dass vier ‚17-jährige Kinder’ mit ganz viel Spaß miteinander ‚Schwarzer Peter’ spielten und ihren Emotionen freien Lauf ließen.“ (I. 14. 4.) *„Zu viert spielen sie u. amüsieren sich offensichtlich sehr gut, aber sind trotzdem ernsthaft dabei!“* (P. 14. 4.)

Schüler beim Schwarzer – Peter – Spiel zur Holzqualität

Selbstkontrollmöglichkeiten - *„spielerische Kontrolle über den Inhalt“* steht in einer Selbstreflexion, oder individuelles Feedback durch die/den LehrerIn tragen ebenfalls zu einem guten Klima bei. *„Beendet auch diese Arbeit nach langer Zeit – hat jedoch die Lösung selbst erarbeitet, wirkt entspannt, als er sie verräumt“* (C.11. 4.).

Wenn eine Beobachterin schreibt: *„Lacht, zeigt viel Emotion“* und *„angenehme Stimmung, leise, zwischendurch ein Lachen“* oder *„reden miteinander, wirken erfreut und scheinen sich über die Arbeit zu freuen“* (C. 14. 4.), dann wurde ein Arbeitsklima erzeugt, das nicht nur motivierend ist, sondern auch einen hohen Spaßfaktor hat. Ein anderer Beobachter (P. 14. 4.) schreibt: *„Dass ihnen diese Form des Arbeitens Spaß macht, war für mich offensichtlich!“* Vom angenehmen Arbeitsklima zeugen auch die Unterrichtsreflexionen der Betroffenen selbst, wenn da steht: *„Zeit ist viel schneller vergangen als sonst“, „Lockere Atmosphäre“, „interessanterer Unterricht“,*

„keine Langeweile“, „lustig“, „Lernen (ohne das Gefühl zu haben, angestrengt gelernt zu haben.)“, „Angenehmes Arbeitsklima“.

Am Schluss dieses Kapitels sollen selbstredend zum Arbeitsklima und zum Spaßfaktor folgende abschließende Bemerkungen der Beobachterin I. stehen:

„Alle vier Arbeitsbereiche wurden mit großem Teamgeist, kollegialer Hilfestellung, mit viel Elan und Riesenspaß bearbeitet und bewältigt.“ „Motivation, Elan, kooperatives Miteinander und ein hohes Maß an Interesse an der Arbeit sind für mich die Kernaussagen, die diese Unterrichtseinheit charakterisierten.“ (I. 14. 4.)

4.4 Arbeitsintensität oder Konzentration bei der Arbeit

Vorweg - es ist schwer, nur aufgrund von Beobachtungen die Intensität zu eruieren. Dazu müssten u. a. die jeweiligen Arbeitergebnisse als Indikator herangezogen werden, um diesen halbwegs objektivierbar zu machen. Das war aber in unserer Arbeit nicht vorgesehen.

Unter Arbeitsintensität verstehen wir in erster Linie die Konzentration, mit der die Schüler bzw. die StudentInnen ihre Arbeiten verrichten. Dazu gibt es eine Reihe von Hinweisen in unserem Datenmaterial!

Wie uns schon frühere Erfahrungen gezeigt haben, ist die Arbeitsintensität beim OL auffallend hoch. (vgl. Fischer. 1995. 490 und Fischer. 1996. 72 – 79) Dies zeigt sich in den beiden beobachteten Unterrichtseinheiten wieder sehr deutlich! Es gibt Bemerkungen von BeobachterInnen und auch bei den Selbstreflexionen der Schüler bzw. der StudentInnen *(„sehr große Konzentration“, „Ruhe und Konzentration“*), die auf das Thema Konzentration hinweisen! Eine Beobachterin erwähnt dies sogar als körperlich sichtbar, wenn sie schreibt: *„In der Beginnphase ein stark erhöhter ‚Wimpernschlag‘; nach ca. einer Viertelstunde rosa Bäckchen, nach einer halben Stunde rote Bäckchen; keine Kontaktaufnahme mit ihren Sitznachbarinnen“* (I.11. 4.)

„Insgesamt sehr fleißiges Arbeiten, hohe Konzentration“ (C. 11. 4.)

An anderer Stelle heißt es: *„Nachdem J. den Arbeitsplan erhalten hatte, begann sie, ihn konzentriert durchzulesen. Die anschließenden Erklärungen von F. verfolgte sie aufmerksam, unterbrach ihre Lesetätigkeit und richtete ihr Augenmerk auf seine Ausführungen.“ „Diese und alle folgenden Aufgabenstellungen erledigte sie extrem konzentriert, gönnte sich keine Pause“. „Als P. den Arbeitsplan zum Thema der Stunde erklärt, hört sie aufmerksam zu“. „Bei einer Unverständlichkeit fragt sie bei P. nach, bekommt von diesem eine Rückmeldung und arbeitet dann wieder konzentriert weiter.“ „Es ist sehr klar zu erkennen, dass ihre Konzentrationsfähigkeit gegen Ende der Stunde nachlässt. Sie schaut dann vermehrt auf das Blatt ihrer Nachbarin.“* (J.11. 4.) Eine andere Beobachterin: *„Arbeitet höchst konzentriert; scheint die anderen nicht wahrzunehmen“, „arbeitet bis zum Schluss mit voller Konzentration“, „arbeitet insgesamt hoch konzentriert und gespannt“, „arbeitet hier wieder sehr konzentriert, schnell, pausenlos“* (C. 11. 4.)

Zum Thema Konzentration an der LBS D1 schreibt eine Beobachterin: *„Sie waren derart gefesselt von ihrer Tätigkeit, dass sie diese nicht unterbrechen wollten, als der Wecker klingelte und Frau S. zum „Round-Table-Gespräch“ aufforderte. Die vier Schüler ließen sich nicht aus der Ruhe bringen und spielten ihr Domino zu Ende.“* (I. 14. 4.) Bei einem Schüler bemerkt eine andere Beobachterin: „Akkordarbeit war des" (N. 14. 4.)!

Eher ungewöhnlich im Schulalltag sind die anschließenden Feststellungen*: „Als die Glocke läutet, reagiert niemand!“, „Auch hier arbeitet er wieder sehr konzentriert, unterbricht nur kurz, als ein Kollege dazukommt u. dieselbe Station macht“, „Die Schüler vermittelten mir den Eindruck, dass sie sehr selbständig sind u. sehr konzentriert u. lustvoll arbeiten können. Dass ihnen diese Form des Arbeitens Spaß macht, war für mich offensichtlich!“* (P. 14. 4.)

Auffallend ist auch die Tatsache, dass niemand von den beteiligten Schülern und StudentInnen sich eine „Auszeit“ gegönnt hat. Bei keiner einzigen Bobachtung kommt der Hinweis, dass nicht gearbeitet wurde. Diese Tatsache kann natürlich auch auf die außergewöhnliche Beobachtungssituation – StudentInnen, LehrerIn, Videokamera, in der LBS D1 der Direktor, zurückzuführen sein. Diese positive Arbeitshaltung und damit verbunden die Motivation entsprechen durchaus unseren Erfahrungen mit OL!

Wenn die Lernvoraussetzungen, wie die Raumsituation, die Zeitstrukturen (keine 45- bzw. 50-Minuten-Häppchen), die adäquaten Aufgabenstellungen, die anregenden

Lernmaterialien, die individuellen Freiräume, die frei wählbaren Sozialformen, die Beratungsmöglichkeiten, gegeben sind, dann ist auch die Motivation zu lernen, lieber in die Schule bzw. in die jeweilige Bildungseinrichtung zu gehen ungleich höher. Zitat eines 14-jährigen Schülers: *„Der ‚offene Unterricht' ist für mich genau die richtige Schulform. Ich bin der Meinung, dass man das gesamte Schulsystem auf ‚Freiarbeit' umstellen sollte, weil es besonders in der heutigen Zeit wichtig ist, verantwortungsvoll und ‚teamfähig' zu arbeiten."* (Fischer P. 2003. 134) Kurz die Erklärung des Begriffs „Freiarbeit". Darunter verstehen wir die Unterrichtszeit, in der OL stattfindet. Das waren im Gymnasium Dornbirn ca. ein Viertel bis zu einem Drittel der Pflichtwochenstunden.

Dass sich OL auch auf das Klassenklima positiv auswirkt, zeigt die Evaluation des Projekts „Offenes Lernen am Gymnasium Dornbirn" durch Univ. -Prof. Dr. Ferdinand Eder. Es wurden insgesamt 10 Klassen evaluiert - 5 Klassen mit offenem Unterricht und jeweils zufällig ausgewählte Parallelklassen mit Regelunterricht. In diesem Evaluationsbericht schreibt Eder u. a. resümierend:

„Die Analysen zum Klima zeigten: ***Das Klima in den Versuchsklassen war signifikant und erheblich günstiger als in den Kontrollklassen.*** *Der Unterricht wird von Schüler/innen in weitaus höherem Ausmaß als schülerzentriert erlebt, Sozial- und Leistungsdruck sind um vieles geringer. [...] Die Analysen zum Befindensbereich ergaben: Die durchgeführten Vergleiche zeigen fast durchgehend* ***die jeweils günstigere Befindensausprägung in der Versuchsgruppe.*** *Bei Schulmüdigkeit, Schulangst, psychovegetativen Beschwerden, Nichtauskennen im Unterricht und der erlebten Ablehnung durch Lehrkräfte sind diese Unterschiede statistisch signifikant, bei den erfassten Merkmalen sind klare Tendenzen in dieser Richtung. [...]*
Die Schüler/innen im Projekt ‚Offenes Lernen' lernen also nicht weniger, sondern eher mehr als die Mitschüler/innen aus den Vergleichsklassen, erleben jedoch ein deutlich günstigeres Klima in ihren Klassen, fühlen sich in der Schule wohler und zeigen weniger psychische Belastungen durch die Schule. In ihrem Umgang mit den schulischen Lernanforderungen (Lernstrategien) und in ihren Persönlichkeitshaltungen unterscheiden sie sich im allgemeinen nicht oder nur geringfügig positiv von ihren Mitschüler/innen." (Eder F. 1999. 34f)

Unsere persönlichen Erfahrungen bestätigen einen weiteren wesentlichen Vorteil. Ein gutes Lernklima motiviert nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende! Eine gut aufgelegte und motivierte Lehrperson ist kein unwesentlicher Faktor für das Klima in der Klasse.

Die Kooperation und die Motivation, die durch OL bei allen entsteht, wirkt sich ganz wesentlich auf das persönliche Befinden der/s unterrichtenden Lehrerin/s aus. Das Unterrichten macht einfach mehr Spaß! Dazu ein persönlicher Kommentar einer Beobachterin:

„Die Aufzeichnung der Beobachtungen hat mir Freude bereitet, da der Spaßfaktor für die Schüler sehr hoch war und diese starken Emotionen auch auf mich übergeschwappt sind. Motivation, Elan, kooperatives Miteinander und ein hohes Maß an Interesse an der Arbeit sind für mich die Kernaussagen, die diese Unterrichtseinheit charakterisierten.“ (I. 14. 4.)

4.5 Kommunikationsstrukturen im OL

OL impliziert nicht nur eine andere Lernumgebung, sondern auch andere Kommunikationsstrukturen als der herkömmliche Unterricht. Während dort Gespräche der LernerInnen unerwünscht und meist als störend empfunden werden, weil sie ja den LehrerInnenvortrag oder die anderen stören, ist der Dialog im OL sogar erwünscht und notwendig. Dieser Dialog findet zwischen den LernerInnen untereinander, zwischen der/m LehrerIn und der/m LernerIn und zwischen der/m LehrerIn und einer LernerInnengruppe statt. Zudem gibt es auch Möglichkeiten des verbalen Austausches außerhalb der Klasse oder des Seminarraums mit diversen Menschen, die über Fachwissen verfügen, von dem die LernerInnen profitieren sollen.

Unvermeidlich ist bei dieser Unterrichtssituation, dass ein bestimmter Arbeitslärmpegel herrscht, der bei entsprechenden Maßnahmen und Sensibilisierung aller TeilnehmerInnen nicht störend sein soll. Falls den Lärmpegel einige als störend empfinden, wird er Thema im Klassenrat und dort über Lösungen diskutiert und entschieden!

Eine wichtige Form der Kommunikation ist die Präsentation von Arbeitsergebnissen. Zum handelnden Lernen gehört selbstverständlich auch, dass am Ende dieses Prozesses einzeln, paarweise oder gruppenweise den MitschülerInnen oder den MItstudentInnen und der/m LehrerIn in einer ansprechenden Weise Resultate kommuniziert werden.

Die Kommunikation im Klassenrat, von dem schon die Rede war, hat eine eminent wichtige demokratische Bedeutung – zuhören, reden, argumentieren, entscheiden lernen – das sind Fertigkeiten, die in allen Bereichen unseres Lebens beherrscht werden müssen!

Die im LehrerInnenkollegium häufig vernachlässigte Teamarbeit erfordert selbstverständlich die Kommunikation zumindest zwischen den KollegInnen, die gemeinsam in einer Klasse oder Gruppe unterrichten, in denen OL stattfindet. Ohne LehrerInnenteam sind offene Lernformen nur mit großem persönlichen Aufwand

möglich, und das meist nur von kurzer Dauer, wie uns viele persönliche Bobachtungen und Erfahrungen zeigen und gezeigt haben! (vgl. Fischer P. 1995. 490)

5 Ausblick

Welche Methoden der Vermittlung letzten Endes in einer Bildungsinstitution angewendet werden, ist nach unseren Erfahrungen entscheidend abhängig vom Menschenbild, das wir als LehrerInnen von den uns anvertrauten SchülerInnen und StudentInnen haben! Unsere Aufgabe ist es primär, sie als wertvolle Persönlichkeiten wahrzunehmen und sie ernst zu nehmen mit ihren individuellen Bedürfnissen und Begabungen und sie entsprechend zu fördern und zu fordern! Sie sollen und dürfen nicht als Defizitwesen oder wie vielfach mit dem zynischen Begriff „Schülermaterial“ bezeichnet, in einem starren Bildungssystem uniformiert und zurechtgebogen werden! Sie dürfen nicht zu willenlosen und unkritischen Menschen erzogen werden, die nur als Manövriermasse für eine neoliberale Marktwirtschaft, für machtpolitischen Opportunismus und religiöse Interessen missbraucht werden. Das wäre höchst fahrlässig, unverantwortlich, Raubbau an den geschaffenen Werten und unserer eigenen Zukunft und würde demokratische Strukturen sukzessive abbauen helfen und letztlich Tür und Tor öffnen für Demagogen und totalitäre Systeme!

Wenn wir uns als LehrerInnen dem gesetzlichen Bildungsauftrag verpflichtet fühlen und in der jungen Generation die Basis künftiger Generationen und als Chance für eine demokratische und soziale Gesellschaft sehen, die verantwortungsvoll und „nachhaltig“ in unserer Mitwelt agiert und mit den Ressourcen sorgfältig umgeht, dann müssen wir alles daransetzen, Strukturen im Bildungssystem zu schaffen, die die Umsetzung dieses Auftrags auch ermöglichen!

Nach den langjährigen Erfahrungen und Beobachtungen von Peter als Vater, Lehrer und Kommunalpolitiker eignen sich dazu Formen des offenen Lernens sehr gut!

Diese Beobachtungen kann Ursula durch ihre eigenen Erfahrungen als Elternteil, Lehrerin und Umweltaktivistin (Greenpeace, Mütter gegen Atomgefahren und Plattform gegen Wackersdorf) nur bestätigen.

Dazu gehört nicht nur ein entsprechendes Bewusstsein bei den Lehrenden, sondern es müssen auch Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen diese Offenheit in jeder Beziehung besteht, auf die Bedürfnisse der LernerInnen einzugehen, die gesellschaftlichen Veränderungen wahrzunehmen und darauf entsprechend zu reagieren.

Das wiederum heißt permanente Veränderung! Gerade diese letzte Forderung ist nach Peters Wahrnehmungen in beinahe dreißig Jahren Tätigkeit als Lehrer im öffentlichen Bildungssystem das größte Hindernis. Veränderung setzt voraus, offen zu sein für Neues, anstatt Angst davor zu haben, Fort- und Weiterbildung anstatt

Zufriedenheit mit dem intellektuellen Ist-Zustand, Hinterfragen inhaltlicher und struktureller Normen, anstatt deren KonservatorIn zu sein, Konflikte und Diskussionen mit KollegInnen und den Behörden (darüber könnte Peter eine eigene Arbeit schreiben!) anstatt Ignoranz und Friedhofsruhe, aber auch Aufklärung und viele Gespräche mit Eltern und Mitmenschen, die das traditionelle Bildungssystem eher als unveränderlich oder beinahe als „gottgewollt" sehen, denn schließlich haben es alle irgendwie überlebt, hinter sich gebracht wie z. B. das Militär oder eine Krankheit! *„Geschadet hat es mir nicht, warum soll es den heutigen SchülerInnen oder StudentInnen denn schaden?!"*, oder Aussagen von StudentInnen beim Kreisgespräch, wo es um ihre eigenen Schulerfahrungen ging *„Man kennt nichts anderes! Wer nichts anderes kennt, vermisst es nicht!"* Diesen weit verbreiteten Fatalismus gilt es abzubauen durch massive und möglichst flächendeckende Veränderungen in unserer Bildungslandschaft.

An solchen und ähnlichen Haltungen wurde in der letzten Zeit zumindest gerüttelt durch die mediale Präsenz und die vielen öffentlichen Diskussionen zu Fragen der Bildung, ausgelöst durch die für Österreich nicht sehr schmeichelhaften Ergebnisse der PISA-Studie und den internationalen Vergleich mit wesentlich effizienteren und kostengünstigeren Bildungssystemen. Über diese öffentliche Diskussion sind wir insofern sehr froh, als wir uns nicht mehr so als einsame/r Rufer/in und Querulant/in in der „Bildungswüste" fühlen, sondern entdecken, dass es doch viele Gleichgesinnte aus allen Bereichen unserer Gesellschaft gibt, denen eine gravierende Veränderung unseres Bildungssystems ein Anliegen ist und damit einhergehend auch eine gesellschaftliche Veränderung.

Wir befürchten leider, dass die derzeitige politische Konstellation in Österreich nur kosmetische Veränderungen (z. B. Umbenennung des Faches Leibesübungen in Bewegung und Sport, Erlaubnis zur Einführung der Fünftagewoche und ganztägiger Betreuungseinrichtungen mit Millionenaufwand in Hochglanzbroschüren von der verantwortlichen Ministerin propagiert!) zulässt. Oder es wird bei auftretenden Problemen im System (z. B. Integration verschiedenster Art, mangelnde Sprachkenntnisse von MigrantInnenkindern, diverse Leistungsdefizite, Verhaltensauffälligkeiten nicht nur von LernerInnen! usw.) mit kurzfristigen Feuerwehraktionen reagiert, anstatt Ursachenforschung zu betreiben! Diese Aktionen kosten enorme Summen, genauso wie die Unsummen, die für Nachhilfestunden (meist unversteuert!) ausgegeben werden, weil unser Bildungssystem seinem ureigensten Auftrag in vielen Fällen nur mangelhaft nachkommt! Ein zusätzliches Problem stellt der zunehmende strukturelle

Analphabetismus dar, von dem alleine in Vorarlberg laut ifs-Pressemeldung vom 4. 8. 2005 30.000 Menschen, überwiegend mit Schulabschluss, ohne die MigrantInnen eingerechnet, betroffen sind! (vgl. ifs-Pressemeldung. 4. 8. 2005)

Unter politische Fahrlässigkeit stufen wir eine weitere Problematik ein, und zwar die Nahtstellenproblematik, also die Übergangssituation nach der vierten und achten bzw. neunten Schulstufe! Das kann Peter deshalb dezidiert behaupten, weil er in den Jahren 1994 bis 1996 in zwei Arbeitsgruppen (in einer vom Unterrichtsministerium und einer vom Landesschulrat für Vorarlberg), die sich mit dieser Nahtstellenthematik nach der vierten Schulstufe auseinander gesetzt haben, mitgearbeitet hat. In beiden Arbeitsgruppen war das einmütige Ergebnis dasselbe: Das Hauptübel für die in der Nahtstelle auftretenden Probleme liegt hauptsächlich im zweigliedrigen Schulsystem, also in der Trennung Hauptschule und Gymnasium. Wie bei vielen Ergebnissen und Empfehlungen, und als gelernte/r Österreicher/in ist uns das nicht unbekannt, verliefen sie offensichtlich im Sand bzw. in Behördenschubladen, so wie das Ende beider Arbeitsgruppen – ohne offiziellen Abschluss, ohne ein Kommunique' oder einen Dank an die Kommissionsmitglieder, geschweige denn mit entsprechenden Konsequenzen durch Veränderungen struktureller Art im System! Auch die PISA-Studie weist auf diese Problematik der Mehrgliedrigkeit des Systems hin.

Solange die politischen Beharrungskräfte so dominant sind und nach wie vor einen elitären Bildungsbegriff pflegen, der eine soziale Selektion in Kauf nimmt und eher bereit ist, ein neues „Bildungsghetto" für Begabte oder Eliteuniversitäten zu schaffen, anstatt die alten „Ghettos", wie die Sonderschulen, die dritten Leistungsgruppen, die Gymnasien oder polytechnischen Lehrgänge, abzubauen zugunsten einer gemeinsamen Schule der Sechs- bis Fünfzehnjährigen und der Sanierung bestehender Hochschulen und Universitäten, wird sich leider nichts ändern. Nach unserem pädagogischen und gesellschaftspolitischen Verständnis muss ein Bildungssystem alle zulassen, muss integrieren und darf nicht segregieren, außer es besteht die Absicht, wie wir befürchten und die politischen Signale deuten, das öffentliche Bildungssystem kaputt zu sparen, um das Feld zu bereiten für dessen Privatisierung!

Die geschilderten Probleme und Entwicklungen unseres Bildungssystems zeigen natürlich auch Auswirkungen auf die Berufsschulen Österreichs. Das duale Ausbildungssystem in Österreich (um das uns viele Länder der Welt beneiden) hat einige Besonderheiten, die man nur noch in der Bildungslandschaft der Schweiz findet.

Als Schulpartner finden wir neben den üblichen PartnerInnen - LernerInnen, Eltern, LehrerInnen, Schulbehörde und Verwaltung - die Wirtschaft in Form von sogenannten „Lehrherren/-frauen“ und die Innungen der unterschiedlichsten Berufsgruppen. Diese nehmen ganz entscheidenden Einfluss auf die Lehrinhalte und Lehrpläne der Berufsschulen. Die Berufsschule befindet sich nicht unbedingt unter der üblichen (Schutz-) Glasglocke des „Labors Schule“, sondern wird mit den praktischen und alltäglichen Anforderungen dieser zusätzlichen PartnerInnen konfrontiert. Notwendige Änderungen (z. B. neue EDV-Programme, die in Betreiben kurzfristig eingesetzt werden) können nicht langfristig geplant, sondern müssen schnell umgesetzt werden. Das starre System muss notgedrungen umgangen und sogenannte Grauzonen müssen bewusst betreten werden, um die entsprechenden Ausbildungserfolge garantieren zu können. Berufsschulen stehen permanent unter der Lupe der Wirtschaft und weniger der Gesellschaft, die sich eher für andere Schultypen interessiert. Flexibilität, Fortbildungswille und Aktivität der Lehrpersonen in der Bildungseinrichtung Berufsschule werden von allen PartnerInnen vorausgesetzt und eingefordert. Um als Bildungseinrichtung für unsere Ausbildungsbetriebe bestehen zu können, werden die Wünsche der Wirtschaft ernst genommen, auf ihre Umsetzbarkeit und zukünftigen Gültigkeit geprüft und so schnell wie möglich in den Regelunterricht eingebaut. Eine lebenslange, fachliche Weiterbildung der BerufsschullehrerInnen ist deshalb unerlässlich, um einen guten Fachunterricht bieten zu können.

Leider tritt auf Grund des großen Zeitaufwands für neue fachliche Anforderungen in den Lehrberufen (im Durchschnitt machen Vorarlbergs FachlehrerInnen ca. 25 Unterrichtseinheiten berufsspezifische Seminare pro Jahr und 90 % der Seminare finden in der unterrichtsfreien Zeit statt) die pädagogische und didaktische Weiterbildung in den Hintergrund.

Der starke Einfluss der Wirtschaft spiegelt sich auch in den meisten Berufsbiographien der Lehrpersonen dieses Schultyps wider. Eine kurze Erläuterung zum Werdegang einer/s Berufsschullehrers/in: Um an einer österreichischen Berufsschule unterrichten zu dürfen, benötigt man eine entsprechende fachliche Ausbildung (mindestens auf Meisterniveau), vorgeschriebene Fachpraxisjahre und das Glück einer erfolgreichen Stellenbewerbung (in vielen Bereichen gibt es alle paar Jahrzehnte eine Stellenausschreibung!).

Weitere Voraussetzungen sind Freude am Arbeiten mit jungen Menschen und ein gewisses pädagogisches Geschick. Am Beginn der Berufsschullaufbahn steht das

Probejahr, während diesem Schuljahr ist das „NeulehrerInnenseminar“ (Gesamtumfang vier Semester) berufsbegleitend und verpflichtend in der Freizeit zu besuchen. Wenn das Probejahr erfolgreich abgelegt wird, bekommt die entsprechende Lehrperson eine Verlängerung ihres Vertrages mit der Auflage, die berufspädagogische Akademie (Dauer zwei Semester) erfolgreich abzulegen. Die letzten zwei Semester haben im Vollzeitstudium (ein Jahr Dienstfreistellung) zu erfolgen.

Das bedeutet, dass jede/r Diplompädagoge/in mindestens zwei Berufsausbildungen durchlaufen hat, einmal die fachspezifische und dann eine pädagogische Ausbildung. Nach den Ergebnissen des österreichischen Jugendberichts, der alle zwei Jahre für die österreichische Regierung erstellt wird, zeigt sich bei den BerufsschullehrerInnen eine sehr hohe Zufriedenheit mit ihrem Lehrberuf. Ursula meint, dass neben den Vorteilen der LehrerInnenarbeit (geregelte Arbeitszeiten, sichere Ferienzeiten) vor allem die Möglichkeit, in den Erstberuf (viele Bespiele beweisen, dass dies keine theoretische Variante ist) zurückzukehren, diese Zufriedenheit hervorruft. Die Tatsache, dass vor allem die Berufsschule als wichtiger Partner der Wirtschaft großes Ansehen in der Gesellschaft und Politik hat, drücken folgende Daten aus: Über 50 % eines Jahrganges in Vorarlberg wählt die Lehre mit ihrem dualen Ausbildungssystem. Vorarlberg ist ein klassisches Facharbeiterland. Hier gilt für die Lehrausbildung in der Bevölkerung noch immer der Sprichwort „Handwerk hat einen goldenen Boden“. Einige aktuelle Beispiele sollen das verdeutlichen!

Die Firma Liebherr (Kranbau), ein Weltkonzern, hat sich auf Grund einer weltweiten Studie über vorhandenes FacharbeiterInnenpotential im Walgau, im Vorarlberger Oberland, niedergelassen. Das wäre eigentlich nichts Besonders, wenn dieser Betrieb nicht Schiffskräne für die Hochseehäfen aller Weltmeere bauen würde. Auf den ersten Blick erscheint dies widersinnig, hunderte Kilometer von jedem Schiffshafen entfernt, Spezialkräne zu bauen und diese so weit zu transportieren. Der zweite Blick hinter die Kulissen der Firma erklärt dieses Phänomen. Für Hightechprodukte braucht man nicht nur hochwertige Materialressourcen, sondern auch besonders gutes, leitungsfähiges Fachpersonal. Wie die weltweite Studie dieses Weltkonzerns ergab und wie die Firmenleitung den Berufsschulen immer wieder bestätigt, gibt es nur an drei Orten der Welt eine so hohe Dichte an gut ausgebildeten FacharbeiterInnen. Die Qualität der Produkte und der wirtschaftliche Erfolg dieser Firma bestätigen diese Tatsache. Um zukünftig gutes Fachpersonal

einsetzen zu können, stellt diese Firma vielen jungen Leuten ausgezeichnete Ausbildungsplätze (technische, gewerbliche und kaufmännische Lehrberufe) zur Verfügung. Die Berufsschulen Vorarlbergs haben dadurch neben vielen anderen PartnerInnen einen weiteren mächtigen Förderer gewonnen, der natürlich auch konstruktive Kritik am System und Unterricht einbringt.

Ein weiteres Beispiel ist die bereits über alle Grenzen hinaus bekannte „Vorarlberger Holzbauinitiative“. Am Beginn stand das Interesse durch einen Zusammenschluss von Zimmereien aus Vorarlberg eine bessere Vermarktung ihrer Produkte zu erreichen. Innovative und qualitativ hochwertige Produkte verlangten automatisch eine bessere und erweiterte Ausbildung der zukünftigen Facharbeiter. Die Initiative bekam eine neue Dimension dazu, es wurden Ausbildungskonzepte für die Lehrlinge kreiert und durch diese Gruppe durchgeführt. In die Konzeptentwicklung und -umsetzung wurden BerufsschullehrerInnen aktiv eingebunden.

Als Partner der Ausbildung und in Programmen wie z. B. Projektwochen ist die Berufsschule für die Innungen nicht wegzudenken. In den Projektwochen, die nun ein wesentlicher Teil der Ausbildung in den Betrieben darstellt, können theoretische und praktische Inhalte (die in der Schule nicht in den Lehrplan passen) vermittelt oder vertieft werden. Dadurch ist es möglich, auf aktuelle Bedürfnisse der Ausbildungsbetriebe eingehen zu können, ohne die langwierigen Lehrplanänderungen abwarten zu müssen. Durch die intensive Zusammenarbeit mit den Betrieben hat sich das fachliche Niveau unserer angehenden ZimmererInnen wesentlich erhöht. Der Nebeneffekt ist der klare Anstieg von Lehrlingszahlen (= BerufsschülerInnenzahl) in diesem Bereich. Durch die Bereitschaft, außerhalb der Schule intensiv mitzuarbeiten, ist das weitere Überleben der Berufsschulen in Vorarlberg gesichert.

5.1 Konsequenzen für den eigenen Unterricht von Ursula

Um die wesentlichen Forderungen der Zukunft an die Menschen (siehe Agenda 21!) erfüllen zu können und in allen Lebensbereichen bestehen zu können, dürfen und müssen wir Lehrenden trotz rigider Strukturen in unserem bestehenden Bildungseinrichtungen an Änderungen denken.

Nur Mut! Es gibt Ansätze, dir wir denken und ausprobieren können. Eine dieser Möglichkeiten stellt für mich der Einsatz des OL im Regelunterricht in der Berufsschule dar. Da die Berufsschulklassen im Baugewerbe im Block - pro Lehrjahr nur 10 Wochen Schule – unterrichtet werden, kann OL nicht 1:1 wie in den Ganzjahresschulen umgesetzt werden. Projektarbeit im weiteren Sinne findet in den Betrieben statt und die theoretischen Grundlagen sollten an der Berufsschule vermittelt werden. Meine eigene Erfahrung zeigt, dass OL nahe am „Lernen im Beruf“ steht. Diese Art des Unterrichts ist sozusagen „praxisnäher“ - es kann z.B. bei Unklarheiten sofort nachgefragt werden, dadurch sind Fehler erkennbar und Lösungen möglich. „Theoriewissenserwerb“ kann somit für SchülerInnen erleichtert und mit Spaß verbunden werden. Frusterlebnisse beim Lernen können vermieden werden und sie können in Gruppen arbeiten, wie sie es in ihrem Beruf benötigen. Ein Bauwerk kann nur im Team erstellt werden!

Für meinen eigenen Unterricht habe ich mir vorgenommen, in Zukunft noch häufiger OL einzusetzen und mehr Mut für Experimente mit schwierigen Theorieinhalten zu haben. Durch unser Projekt ist mir klar geworden, dass ich einen fixen Unterrichtsraum (den ich ev. mit einem/r Kollegen/ Kollegin teile) brauche, damit ich OL mit weniger Aufwand und Störung durchführen kann. Durch einen fixen Raum wäre es möglich, den SchülerInnen eine Fachbibliothek und entsprechende Modelle, die sie nach eigenen Bedürfnissen nutzen können, bereitzustellen.

Der erstmalige Versuch, fachspezifische Formeln über eine OL-Station und Hilfestellung bei Problemen durch LernpartnerInnen entwickeln zu lassen, hat überraschend gute Ergebnisse gebracht. Diese Art des Entwickelns von Formeln werde ich in Zukunft verstärkt einsetzen.

Durch OL kann ich in Zukunft die „Bewegungssituation“ während des Unterrichts verbessern und die Lernbereitschaft der Berufsschüler im wahrsten Sinne körperlich, ohne Widerstand von Bewegungsmuffeln, aktivieren. (Schüleraussage: *„Am schlimmsten ist das stundenlange Sitzen!“*) Bei der Reflexion der Berufsschüler zu

ihren Schulerfahrungen bezogen sich von den 14 Negativpunkten 7 auf zu wenig Bewegung!

Die vielen positiven Rückmeldungen der BeobachterInnen, über meiner Art mit den Schülern umzugehen, hat mich bestärkt meinen eigenen Weg in der pädagogischen Arbeit weiterzugehen!

5.2 Konsequenzen für den eigenen Unterricht von Peter

Welche Konsequenzen ergeben sich für meinen Unterricht im Sinne von OL unter dem Aspekt von Bildung für nachhaltige Entwicklung an der PA? Sicher sind die Strukturen diverser Schultypen anders als an einer Hochschule, speziell an einer künftigen pädagogischen Hochschule oder Universität. Trotz anderer Strukturen bin ich überzeugt, dass Elemente des OL im sinne von pädagogischer Nachhaltigkeit auch an diesen Einrichtungen zu verwirklichen sind! Eine Bemerkung eines Univ.-Professors im Rahmen des Hochschullehrgangs PFL Deutsch ist mir lebhaft in Erinnerung. Sinngemäß sagte er durchaus selbstkritisch, dass der Wissensstand an den Universitäten, was die neuesten Erkenntnisse in der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften anbelange, zwar auf dem aktuellsten Stand sei, aber gerade dort deren praktische Umsetzung nicht erfolge! Offensichtlich war auch für ihn diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis in Anspielung auf die beinahe ausschließlich frontalen Vermittlungsmethoden.

5.2.1 Ein neues Bewusstsein entwickeln helfen

Wie aber kann ich nun wirklich Elemente des OL an der PA umsetzen? Diese Frage bewegt mich, seit ich an der PA unterrichte. Seither bin ich auf der Suche nach Methoden, die dem OL nahe kommen bzw. ihm entsprechen.
Wie schon mehrmals angeführt, ist für mich OL eine Methode, basierend auf einer pädagogischen Haltung, deren Umsetzung mir seit vielen Jahren ein wichtiges Anliegen ist. Konkret begonnen hat es im Schuljahr 1993/94 mit dem Projekt „Offenes Lernen am Gymnasium Dornbirn“ zusammen mit einem LehrerInnenteam. Fortgesetzt wurden das Bestreben nach Veränderungen durch Publikationen, Referate, Seminare im In- und Ausland und SCHILF-Veranstaltungen in vielen Schulen Österreichs, wo ich auf großes Interesse und sehr positive Resonanz gestoßen bin, bis hin zu konkretem Umsetzungswillen und auch tatsächlichen Verwirklichung in modifizierter Form! Eines haben mir diese Erfahrungen ganz

deutlich gezeigt: Man kann ein Modell nicht eins zu eins umsetzen, weil die jeweiligen personellen und strukturellen Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich sind! Außerdem müssen zumindest die Direktion und einzelne KollegInnen dahinter stehen und ihre Unterstützung gewährleisten, auch wenn sie persönlich vorerst nicht bereit sind, ihren eigenen Unterricht gravierend umzustellen. Das kann ja, falls die Resonanz der SchülerInnen, StudentInnen, der Eltern und der KollegInnen positiv ausfällt, durchaus eine Folge sein, und zwar in kleinen Schritten! Zudem muss man sich auch darüber im Klaren sein, dass ein Modell OL nicht fertig ist, sondern prozesshaft verläuft, weil sich die Bedingungen auf verschiedensten Ebenen permanent verändern und deshalb Nachjustierungen unvermeidlich und auch notwendig sind.

Aufgrund meiner Erfahrungen komme ich immer mehr zur Erkenntnis, dass ich zwar meine Erfahrungen mit OL öffentlich machen muss, aber wichtiger erscheint mir, gerade in der LehrerInnenausbildung, das Bewusstsein für OL und Nachhaltigkeit entwickeln zu helfen. Die Interessierten sollen für sich überlegen, wie und mit welchen Methoden die LernerInnen die Schlüsselkompetenzen erlangen, die jede/r Einzelne und unsere Gesellschaft braucht. In dem Zusammenhang hat sich für mich bewährt, in einer Analyse des bestehenden Bildungssystems und den persönlichen Erfahrungen herauszufinden, wie und ob eine Vermittlung dieser Kompetenzen in der jeweiligen Bildungslaufbahn erfolgt ist, sozusagen eine Erhebung des Ist-Zustandes. Dem gegenüber entwickeln wir dann gemeinsam Ideen für einen Soll-Zustand, wie Unterricht ausschauen sollte, wenn die Vermittlung und Umsetzung der Schlüsselkompetenzen im Vordergrund stehen. Bei diesem Prozedere ist es mir wichtig, keine fertigen Patentrezepte anzubieten, sondern nur mein Wissen, meine persönlichen Erfahrungen – positive und negative – einzubringen, sodass sich jede/r Einzelne ein Bild machen kann und hoffentlich die Neugier und Sehnsucht nach Neuerungen entwickelt, die notwendigen Veränderungen herbeizuführen. Immer wieder kommen Rückmeldungen von StudentInnen, KollegInnen, Eltern und an Schule Interessierten wie: *„Schade, dass wir einen solchen Unterricht nicht erleben durften!“*

Auch auf die Gefahr hin, missionarisch zu wirken, war diese Vorgangsweise letztlich der Grund, warum ich im Jahre 1999 neben dem Gymnasium Dornbirn an der PA Feldkirch begonnen habe zu unterrichten. Es ist mir ein Herzensbedürfnis, die künftigen LehrerInnen vorzubereiten und sensibel zu machen für offene Unterrichtsformen, egal aus welcher reformpädagogischen Richtung sie kommen! Entscheidend ist, dass ihr Unterricht authentisch ist, das Wohl der Kinder im

Mittelpunkt steht und kontinuierlich über das eigene pädagogische Tun reflektiert wird. Die/der reflektierende PraktikerIn soll nicht nur ein Schlagwort sein! Dazu gehört auch das kollegiale Feedback, das wiederum nur in einem Team möglich ist.

5.2.2 Teamkompetenz versus Einzelkämpfertum

Wenn Teamfähigkeit als eine der zentralen Schlüsselkompetenzen gelten soll, dann müsste auch Teamarbeit zwischen einzelnen LehrerInnen möglich sein und gleichzeitig Vorbildfunktion für die LernerInnen haben. Ich bin der festen Überzeugung, dass das Einzelkämpfertum im traditionellen Bildungssystem unbedingt von teamfähigen Menschen abgelöst werden sollte, die diese Teamfähigkeit den LernerInnen auch vorlebt! *„Auf diese Weise kann das Funktionsideal des Lehrers korrigiert werden, das immer noch an dem des unbesiegbaren pädagogischen Einzelkämpfers orientiert ist. Allzuschnell macht ein solches Einzelkämpferideal den Lehrer zum »Looser« oder zum Rambo.“* (Schiffer. 1999. 128)

Diese Zusammenarbeit mit KollegInnen kann auf vielfältigste Weise erfolgen. Das kann u. a. in einer gemeinsamen Konzeptentwicklung erfolgen, wie das in unserem Projekt *„Offenes Lernen am Gymnasium Dornbirn“* geschehen ist, im gemeinsamen Besuch alternativer Schulmodelle im In- und Ausland, um neue Impulse zu bekommen, in gemeinsamen Fortbildungen für uns und für interessierte KollegInnen. Teamarbeit ist auch erforderlich in der gemeinsamen Projektplanung und bei fächerübergreifenden Vorhaben, natürlich mit Einbezug der in der Hauptsache betroffenen SchülerInnen bzw. StudentInnen. Auch konkrete Unterrichtsplanung soll und kann gemeinschaftlich erfolgen. Dadurch ergibt sich vielfach ein Austausch neuer Ideen, und die gemeinsame Entwicklung bzw. Fertigung von Arbeitsmaterialien ist meist effizienter und erhöht häufig auch den Spaßfaktor! Regelmäßige Teamsitzungen, bei denen in der Oberstufe am Gymnasium Dornbirn auch SchülerInnenvertreter dabei sein konnten, um u. a. auch Basisdemokratie zu leben, haben letztlich denselben Effekt wie der Klassenrat oder das Schülerparlament: Sie dienen der Weiterentwicklung auf mehreren Ebenen, der Problemanalyse und Problembewältigung, stärken das Gemeinschaftsgefühl und stärken einem gegen Angriffe von KollegInnen, Behörden und von Eltern. Teamsitzungen dienen nicht zuletzt auch der Psychohygiene, wie ich in unserem Modell auch erfahren durfte.

Zur Teamarbeit gehört für mich aber auch die Zusammenarbeit mit Eltern und Außenstehenden! Sie bietet eine Unzahl an weiteren Möglichkeiten. Deshalb wurden auch regelmäßig all die Jahre hindurch ca. alle zwei Monate von den ElternvertreterInnen organisierte Elternstammtische abgehalten, bei denen auch SchülerInnenvertreter dabei sein konnten, worum es bei den SchülerInnen immer ein großes Geriss gab!

Teamarbeit erleichtert einem das Leben als LehrerIn ungemein, bewirkt Freude am Beruf und eine hohe Zufriedenheit, die sich letztlich auch auf die LernerInnen überträgt, wie ich aus eigener Erfahrung weiß und von vielen ehemaligen SchülerInnen, deren Eltern und StudentInnen zurückgemeldet bekomme! *„Die bisherigen Erfahrungen und die Resonanz bei den Kindern, den Eltern und den KollegInnen, die uns besucht haben, sind sehr positiv. Wenn wir die SchülerInnen erleben, wie sie meist mit großer Intensität, Motivation und Freude ihre Arbeiten selbständig oder in Gruppen machen, dabei zum Teil die Klingelzeichen ignorieren und die Pausen durcharbeiten oder sich zur Erholung in die Leseecke zurückziehen oder auf neue Ideen kommen, Spiele erfinden oder ohne Aufforderung der LehrerInnen Ideen entwickeln, selber Arbeitskarten und Lernspiele gestalten, dann ist unser Arbeitsaufwand und unser Engagement mehr als gerechtfertigt, dann macht Unterrichten wieder mehr Spaß.“* (Krainer/Posch. 1996. 110)

Aus diesen sehr positiven Teamerfahrungen heraus versuche ich innerhalb des Akademienverbunds mehr Zusammenarbeit anzustreben!

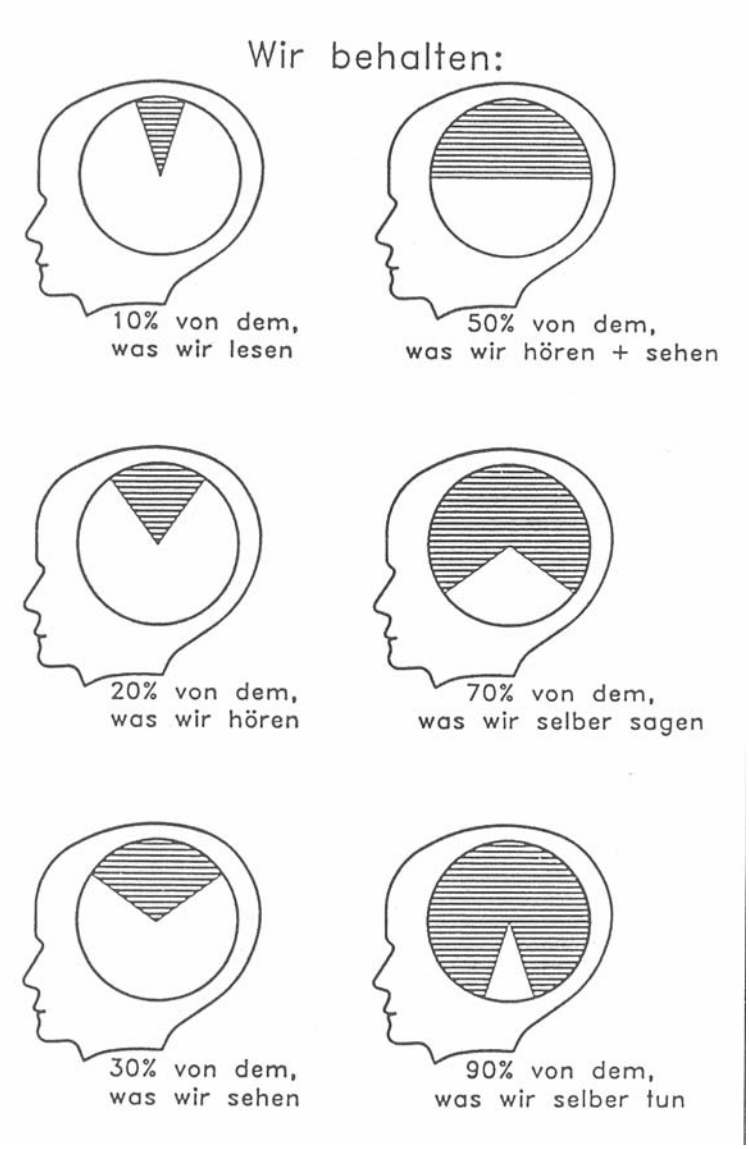
5.2.3 LehrerInnen und StudentInnen lernen voneinander

OL soll auf die Bedürfnisse und Erfahrungen der LernerInnen Rücksicht nehmen. Das hieß für mich am Gymnasium im Rahmen des Klassenrats, die Anregungen, Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen zu erheben und mit ihnen gemeinsam auf Basis des Lehrplanes Schwerpunkte, inhaltlicher oder organisatorischer Art, zu diskutieren und letztlich darüber abzustimmen. Das heißt für mich jetzt an der PA, dass ich, einem Anfangsritual gleich, nach der Begrüßung die StudentInnen bei jeder meiner Lehrveranstaltungen nach ihren Wünschen, Anregungen und Beschwerden frage. Gerade das Fach Deutsch bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten, auf die Wünsche der StudentInnen einzugehen, weil von jedem Text, der empfohlen wird, alle Aspekte der literarhistorischen Zuordnung, der Hermeneutik und des Formellen berücksichtigt werden können, und zwar in einem induktiven Verfahren, das auch für mich immer wieder neue und zum Teil überraschende

Erkenntnisse bringt! Dieser offene, mit vielen Unwägbarkeiten und Überraschungen verbundene Prozess ist für mich und die Studierenden sehr spannend und für beide Seiten befruchtend. Außerdem wird dadurch wiederum bewiesen, wie das LehrerInnen im OL immer wieder erleben und bestätigen, dass beide, StudentInnen und Lehrende voneinander lernen und deshalb beide Lehrende und Lernende sind! Trotz dieses Verfahrens verliere ich nicht den roten thematischen Faden einer Veranstaltung, wie vielleicht von der/dem LeserIn befürchtet werden könnte, weil ich am Anfang jedes Semesters die Ziele der Lehrveranstaltung artikuliere und auch dort Wünsche der Studierenden berücksichtige! Zudem steht am Ende eine freiwillige schriftliche Evaluation, auf die ich sehr viel Wert lege, und wo ich sehr konstruktive Kritik erfahre und sie auch ernst nehme. Aber, ich getraue mich kaum das niederzuschreiben, es gibt fast ausschließlich nur äußerst positive Rückmeldungen, obwohl ich die Studierenden geradezu auffordere ein kritisches Feedback zu geben! Schließlich möchte ich mich aufgrund von Mängeln und Unzulänglichkeiten (Fehlerkultur!) weiterentwickeln.

5.2.4 Von bewährten Modellen und handelnd lernen

Im Rahmen der Fachdidaktik Deutsch setze ich einen Schwerpunkt OL, indem ich mich mit den Studierenden gemeinsam auf die Suche nach Vermittlungswegen von Schlüsselkompetenzen begebe, wie ich sie oben geschildert habe.
Den Einstieg mache ich mit Erkenntnissen aus der Gehirnforschung. Sie sollen verdeutlichen, dass Formen des multisensorischen, entdeckenden oder handelnden Lernens die höchste Behaltensquote haben.



Quelle: Holler J. Das neue Gehirn. Paderborn 1996. S.297

Obligat ist der Besuch in der UNESO-Hauptschule Bürs, eine achtklassige Landhauptschule, in der in allen Klassen seit 10 Jahren offene Lernformen praktiziert werden. Sie ist seit zwei Jahren auf mein Betreiben hin auch Praxisschule der PA Feldkirch. Dort hospitieren die DeutschstudentInnen im Rahmen meines Didaktikseminars in 2 Klassen und werden anschließend von einer/m LehrerIn über das Schulmodell informiert. Jedes Mal ein Highlight ist für sie der Fundus an Unterrichtsmaterialien, die meisten wurden von den LehrerInnen der HS Bürs in Teamarbeit selbst entwickelt. Nicht nur bei der Sichtung dieses Materials sollen die StudentInnen Lust verspüren, eventuell später auch in dieser oder ähnlicher Weise zu unterrichten!

Als Seminararbeit überlasse ich es den StudentInnen zu entscheiden, welche Form der Überprüfung sie wählen wollen. Zur Auswahl stehen drei Varianten: Eine „klassische“ mündliche Prüfung, ein Portfolio oder einen Arbeitsplan erstellen mit

verschiedenen differenzierenden Aufgaben und den dazu passenden Materialien, die sie selber erstellen sollen. Inhaltlich können sie frei wählen, ob es ein Arbeitsplan ausschließlich mit Themen aus Deutsch oder fächerübergreifend ist. Auch für die Schulstufe und Leistungsgruppen gibt es keine Vorgaben. Bei dieser Offenheit in der Aufgabenstellung geht es mir um folgendes:

- im Team arbeiten: Die StudentInnen können wählen, ob sie den Arbeitsplan allein oder zu zweit machen (nach meinen bisherigen Erfahrungen arbeitet der überwiegende Teil im Team).
- Auseinandersetzung mit dem Thema OL auf Basis des jeweiligen „Bewusstseinszustandes“ der StudentInnen
- konkrete Überlegungen zu den einzelnen Aufgaben und deren Schwierigkeitsgrad, zu Differenzierungsmöglichkeiten in heterogenen Gruppen, Feedback über Selbst-, Partner- oder LehrerInnenkontrolle, Formen der Bewertung
- konkrete Umsetzung der vorangegangenen Überlegung in einem Arbeitsplan und der dazu passenden Materialien
- die Möglichkeit der konkreten Anwendung in der Schulpraxis

Diese konkrete Anwendung habe ich zusammen mit einem Kollegen aus den Erziehungswissenschaften im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung bei den DeutschstudentInnen der Hauptschul-Ausbildung über drei Jahre gepflegt – mit großem Erfolg und mit sehr positivem Echo (Teamarbeit an der PA!). Jeweils zwei StudentInnen haben zusammen im Team die Pläne, die Materialien erstellt und vier Unterrichtseinheiten gehalten. Am Ende stand die Präsentation in der Aula der PA mit allen Arbeitsplänen und den dazu gehörigen Materialien, Fotos während der Freiarbeit, SchülerInnenergebnissen und den SchülerInnenreflexionen. Diese Ausstellung sollte neben der Präsentation, die ja OL impliziert, auch die anderen StudentInnen und vor allem KollegInnen an der PA zu Denkanstößen animieren! Leider ist im Moment dieses Modell nicht möglich, weil der besagte Kollege nicht mehr in der Schulpraxisausbildung tätig ist. Aber ich werde alles daran setzen, dieses oder ein ähnliches Modell wieder mit einer/m Kollegin/en einzuführen! Den Abschluss bildete ein Notengespräch mit allen Beteiligten, wo die StudentInnen ihre Notenvorstellung zusammen mit einer Erklärung des Aufwandes um das Zustandekommen des Arbeitsplanes und der Materialien kundgetan haben. Wir zwei Schulpraxisbetreuer haben diesen Notenvorschlag, der die Seminarnote für die

Erziehungswissenschaft bildete, eventuell mit Nachfragen und Kommentaren zur Kenntnis genommen.

5.2.5 alternative Prüfungsformen

Eine weitere Konsequenz für mich ist die Wahl der Prüfungsformen: mündliche Prüfung, schriftliche Reflexion über eine Lehrveranstaltung, Portfolio oder ein konkretes Unterrichtsprojekt mit OL. Das kam und kommt unterschiedlich bei den Studierenden an. Es sind auch nicht alle Formen für alle meine Lehrveranstaltungen gleichermaßen anwendbar. Aber dort, wo handelndes Lernen überwiegt, müssen sich die StudentInnen für eine der angeführten Prüfungsformen entscheiden. Der Zeitraum meiner Erfahrungen mit diesen frei wählbaren Prüfungsformen ist noch zu kurz, um daraus gesicherte Erkenntnisse ziehen zu können. Portfolios kommen aber sehr gut an, wie weiter unten nochmals zu lesen ist. Das könnte auch ein weiteres Forschungsfeld sein!

Selbstverständlich enden alle Formen in einem Notengespräch. Am Ende, egal welche Prüfungsform gewählt wurde, taucht unweigerlich das heikle Thema Benotung auf, mit dem ich mich, seit ich OL praktiziere, intensiv auseinander setze. (vgl. Fischer. 1995. 489f) Es würde zu weit führen, wenn ich diesen breiten, aber wesentlichen Themenkomplex im Rahmen dieser Arbeit abhandelte! Nur so viel dazu: Die traditionelle Ziffernnote ist für mich ein Anachronismus, der die Betroffenen nur von einer Prüfung zur anderen zu lernen motiviert, wenig aussagekräftig und außerdem nur ergebnisorientiert ist, ohne dass der Prozess, wie es zum Ergebnis gekommen ist, normalerweise berücksichtigt wird. Gerade dieser Prozess und ihn zu beobachten sind wesentliche Elemente des OL. Sie ermöglichen einen Einblick in die Arbeitsweise, in die Lern- und Lösungsstrategien, in das Lerntempo, die Fragestellungen, die Arbeitsintensität usw.

Zudem bin ich überzeugt, dass die traditionelle Ziffernnote dem Nachhaltigkeitsbegriff, wie wir ihn definiert haben, zuwiderläuft und ihn eher konterkariert! Allerdings muss ich mit diesem Anachronismus von Gesetzes wegen leben, weil am Ende eine Ziffernnote im Zeugnis stehen muss! Trotzdem habe ich mich auf die Suche nach Alternativen begeben. Im Gymnasium waren individuelle Notengespräche am Semesterschluss neben dem permanenten schriftlichen oder mündlichen Feedback zu den Ergebnissen der Arbeitspläne obligat. Bei den Notengesprächen haben wir die Leistungen und die Noten gemeinsam erörtert. Es ging und geht mir um größtmögliche Transparenz und die Nachvollziehbarkeit der

Noten, aber auch um Motivation! An den Anfang jedes Notengesprächs stellte und stelle ich die Frage, welche Note sich die/der jeweilige LernerIn geben würde. Von fast allen bekomme ich die Antwort, dass sie sich selber schwer einschätzen könnten und ich die Note geben solle, was ich durchaus verstehe. Aber im Sinne der Schulung der Reflexionsfähigkeit im Zusammenhang mit dem Prozess des Erarbeitens und Lernens verlange ich trotzdem, dass sie sich Gedanken machen, zumal ich ja nicht wissen bzw. nur erahnen könne, welchen Arbeitsaufwand sie geleistet hätten. Bei den StudentInnen gebe ich noch den Hinweis, dass sie, wenn sie später SchülerInnen beurteilen, auch fähig sein sollten, sich selber einschätzen zu lernen! Erfahrungsgemäß nimmt dieser mangelnde Selbsteinschätzungswille bei wiederholten Notengesprächen ab!

Gerade im Zusammenhang mit der Selbstreflexion rege ich die StudentInnen immer wieder an, ein Lerntagebuch zu führen, in dem sie den Lernprozess begleitend reflektieren können. Das verlange ich, falls sich Studierende bei einem meiner Seminare für die Form des Portfolios entscheiden. Nachdem ich diese Möglichkeit erst seit einem Jahr anbiete, kann ich noch auf keine langen Erfahrungen zurückgreifen. Aber die ersten Ergebnisse und vor allem die zum Teil euphorischen Rückmeldungen der StudentInnen bestärken mich, das Portfolio zu forcieren! Der Aufwand, mit dem die Portfolios von den meisten StudentInnen zusammengestellt und reflektiert wurden, überstieg bei Weitem meine Erwartungen und animiert mich dazu, diese Form in noch mehr Lehrveranstaltungen anzubieten! Außerdem fühle ich mich mehrfach bestätigt auf meinem Weg und auf der Suche nach alternativen Bewertungsverfahren, u. a. auch durch das folgende Zitat:

„Die Anwendung eines Bewertungsverfahrens kann ein routinemäßiger Vorgang sein, aber in allen Verfahren sind bereits gefällte Werturteile enthalten. Dies sollte den Lernenden – gleichgültig, ob explizite oder implizite Bewertungsprozesse vorliegen – deutlich werden. Die Wahl von Kriterien für die Untersuchung eines Gegenstandes, deren Gewichtung und Aggregation sind mit subjektiven Entscheidungen verbunden. Sobald die Grundlagen für das Bewertungsstrukturwissen gelegt sind, bietet die Arbeit mit Bewertungen ein hohes Potential für die Reflexion unvermeidlich auftauchender Kritikpunkte an sensiblen Bewertungsschritten. Der Unterricht soll diejenigen Kompetenzen vermitteln, die es erlauben, angeblich „objektive Bewertungen“ sachgerecht analysieren und kritisieren zu können.

Bei der Bewertung müssen für ein abschließendes, handlungsvorbereitendes Urteil unterschiedliche Arten von Parametern miteinander in Beziehung gesetzt werden. Kommunikation ist daher ein wichtiger Aspekt von Bewertung. Die Verbalisierung der Werte, Ansichten und Skalierungen ist für sich genommen schon ein entscheidender Schritt im Bewertungsprozess, aber auch für die Nachvollziehbarkeit und Akzeptanz.“ (Ahlf-Christiani Ch./ Dierks H.-G. u. a. Seite 9)

Durch meine Recherchen zur Nachhaltigkeit und zu den Kompetenzen bin ich im Zusammenhang mit dem Thema Beurteilung auf die Einordnung des Begriffs „Urteilskompetenz“ in das Konzept von Gestaltungskompetenz im BLK-Programm „21“ (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Deutschland, die sich für eine Bildung nachhaltiger Entwicklung, beruhend auf der Agenda 21, ausgesprochen hat) auf eine Definition gestoßen, die mir sehr gut gefällt und auch meinem Verständnis von Beurteilung entspricht. Dort heißt es:

„Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, die Zukunft der Gemeinschaften, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung verändern und erhalten zu können. Diese Fähigkeit wird in acht Teilkompetenzen untergliedert: (1) die Fähigkeit, vorausschauend zu denken, (2) weltoffen und neuen Perspektiven zugänglich zu sein, (3) interdisziplinär denken und handeln zu können, (4) partizipieren zu können, (5) an der Nachhaltigkeit orientiert planen und handeln zu können, (6) Empathie, Engagement und Solidarität zeigen zu können, (7) sich und andere motivieren zu können und (8) auf individuelle und kulturelle Leitbilder reflektieren zu können (vgl.: de Haan u.a., AG-Rahmenplan: Präambel und Empfehlungen/Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in Allgemeinbildenden Schulen, Berlin 2003, S.10f).
Der Begriff „Urteilskompetenz“ umfasst die Fähigkeit, Daten über Systemzustände (Sachmodell) auf relevante Normen und Werthaltungen zu beziehen (Umweltbewertung) sowie die Bewertungskriterien und Bewertungsverfahren kritisch zu reflektieren, um zu einem entscheidungsvorbereitenden Urteil zu gelangen. Das Sachwissen auf der einen Seite soll dabei in transparenter Weise mit den subjektiven Wertsetzungen auf der anderen Seite in[!?]verknüpft werden.
In Bezug auf das Konzept der Gestaltungskompetenz korrespondiert Urteilskompetenz mit der Teilkompetenz (4) partizipieren können: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit ausbilden, mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften und außerschulischen Partnerinnen und Partnern gemeinsame Nachhaltigkeitsziele zu formulieren und für diese einzutreten. Bei der Vermittlung von Urteilskompetenz werden zwei spezifische Bewertungsverfahren unterschieden: Die explizite Bewertung zeichnet sich dadurch aus, dass die dabei verwendeten Kriterien (z.B. Nachhaltigkeitsindikatoren) selbst entwickelt und der Aushandlungsprozess kritisch hinterfragt wird. Bei der impliziten Bewertung werden in der Praxis bereits bewährte, ausgearbeitete Bewertungsverfahren herangezogen.
Vor allem mit der Teilkompetenz (5) an der Nachhaltigkeit orientiert planen und handeln können gibt es Übereinstimmungen zwischen Gestaltungs- und Urteilskompetenz: Die Schülerinnen und Schüler sollen unter Kriterien der Nachhaltigkeit die für konkrete Handlungsabläufe benötigten Ressourcen taxieren und Vorschläge für Optimierungen unterbreiten können. Gerade der reflektierte Umgang mit solchen Kriterien der Nachhaltigkeit, d.h. die Beurteilung eines Systemzustandes, das Anwenden von Bewertungsstrukturwissen während eines Bewertungsverfahrens und das Fällen eines abschließenden Urteils im Rahmen eines Gruppenprozesses, entspricht dem Bedeutungsumfang von Urteilskompetenz.“ (Ahlf-Christiani Ch./ Dierks H.-G. 10)

5.3 Konsequenzen für die Institution

Natürlich hofft man, wenn man von einer Idee überzeugt ist wie ich vom OL, dass diese Idee Kreise zieht, und zwar nicht nur bei den StudentInnen, sondern auch bei KollegInnen an der PA, deren Partnereinrichtungen, wie die pädagogischen Institute und die Schulen, in denen die Studierenden ihre Schulpraxis ausüben können.

5.3.1 Durch Vorbildwirkung Veränderungen einleiten

Am Anfang muss die Vorbildwirkung stehen, d. h. ich muss durch mein pädagogisches Tun die künftigen LehrerInnen, die KollegInnen an der PA und in anderen Bildungseinrichtungen bei diversen Lehrveranstaltungen dazu animieren, Formen des OL auszuprobieren, regelmäßig anzuwenden und die „Mutigen“ zu unterstützen und zu bestärken, falls sie Hilfe brauchen. Eine weitere Möglichkeit ist die Mundpropaganda! Wie ich schon an früherer Stelle erwähnt habe, kann die Begeisterung von SchülerInnen, StudentInnen, Eltern und Interessierter so groß sein, dass über ihre Euphorie OL Verbreitung findet. Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss haben offene Unterrichtseinheiten in den Schulpraxisstandorten, wenn die StudentInnen sie dort ausprobieren, wozu ich sie immer wieder animiere! Zum überwiegenden Teil kommen diese Unterrichtseinheiten bei den HauptschülerInnen und auch bei den PraxislehrerInnen sehr gut an, häufig werden die Unterrichtsmaterialien auch von diesen kopiert!
Es kann aber auch zu gegenteiligen Reaktionen kommen, wie eine äußerst engagierte Studentin, die OL schon häufig zur Freude der SchülerInnen, der MitstudentInnen und auch der PraxislehrerInnen im Tagespraktikum angewendet hat, im Blockpraktikum vor kurzem erfahren musste. Mit einem enormen Aufwand erstellte sie sehr anschauliches, differenzierendes Lernmaterial für Arbeitspläne, mit denen die SchülerInnen motiviert und begeistert gearbeitet und sich auch entsprechend positiv gegenüber der Studentin geäußert haben. Von PraxislehrerInnenseite musste die Studentin als Reaktion, wie man erwarten könnte, keine lobenden Worte zur Kenntnis nehmen, sondern Kritik in der Richtung, dass die SchülerInnen solche Materialien nicht schätzen, sondern nur zerstören würden, die Disziplin schwerer aufrecht zu erhalten sei und außerdem die SchülerInnen den traditionellen Unterricht gewohnt seien. Das Selbstvertrauen der Studentin, ihr Engagement und ihre Überzeugung von der Richtigkeit ihres Handelns wurden hoffentlich dadurch nicht allzu sehr erschüttert. Ich versuchte sie zu trösten, indem ich sie auf die äußerst positiven Reaktionen der SchülerInnen und ihre persönliche

Zufriedenheit mit dem Unterrichtsverlauf verwies. Überdies erzählte ich ihr meine eigenen ähnlichen Erfahrungen. Immer wieder bekam ich von anderer Seite, meist von Eltern, zu hören, dass KollegInnen sich darüber beklagten, dass im OL u. a. nichts gelernt werde, dass dort laissez faire und Chaos herrschen. Bezeichnend für solche Situationen, die nicht nur ich erleben musste, ist auch die Tatsache, dass solche Vorwürfe kaum einmal offen gesagt werden, sondern fast immer nur über Dritte in Erfahrung gebracht werden, sodass eine unmittelbare Reaktion, Klarstellung oder Nachfrage unmöglich ist. Ich versuche ein solches Verhalten bis zu einem gewissen Grad zu verstehen, weil Neuerungen im Schulsystem, insbesondere methodisch-didaktischer Art, zu Verunsicherungen, Ängsten und Abwehrreflexen führen. Das hieße nämlich als Konsequenz, die eigenen Methoden zu hinterfragen, in Frage zu stellen und unbequemer Weise eventuell nach neuen suchen zu müssen! Auf solche Situationen weise ich zwar die StudentInnen und KollegInnen immer wieder anhand meiner persönlicher Erfahrungen hin, aber wie das obige Beispiel mit der Studentin beweist, sind solche Widerstände mit persönlichen Verletzungen und Verunsicherungen verbunden und münden immer wieder in Resignation, womit sich die Wiederkehr des ewig Gleichen perpetuiert! Gleichzeitig zeigt dieses versteckte Kritisieren oder gar Schlecht-Machen ein weiteres Phänomen in unserer Bildungslandschaft auf, nämlich das der mangelnden Gesprächskultur! Diese hat natürlich mehrere Ursachen, auf die ich jetzt nicht näher eingehen möchte. Aber ein wesentliches Faktum ist für mich die Tatsache, dass viele KollegInnen, wie ich schon an früherer Stelle thematisiert habe, hauptsächlich EinzelkämpferInnen sind, die nicht gewohnt sind im Team zu arbeiten, kaum gelernt haben sich kritisch und offen zu äußern, schließlich sind die Aufstiegsmöglichkeiten im hierarchischen Bildungssystem sehr eingeschränkt. Das wiederum fördert nach meinen Erfahrungen eine Mentalität der Angepasstheit, der Konkurrenzierung und des vorauseilenden Gehorsams. Die im Zielparagraphen u. a. sinngemäß geforderte kritische, selbständige, demokratische und mündige Haltung junger Menschen vermisse ich vielfach bei vielen KollegInnen, die ja diese Werte vermitteln sollten!

5.3.2 Lernwerkstatt als zentrale Einrichtung

Ein weiteres Anliegen von mir in Hinblick auf OL ist die Einrichtung einer Lernwerkstatt an der PA. Seit einem Jahr haben wir, durch den Akademienverbund erleichtert, ein sogenanntes Freiarbeitszentrum (FRAZ) in unmittelbarer Nähe der PA, wo Literatur und Materialien zum OL ausgestellt sind und laufend ergänzt

werden, die angeschaut und ausprobiert werden können. Dort können sich StudentInnen, aber auch LehrerInnen von OL-versierten LehrerInnen, die gerade Betreuungsdienst haben, beraten lassen. Allerdings ist das FRAZ aber nur zwei Stunden pro Woche jeweils an einem Mittwochnachmittag geöffnet. Nach meinen und den Vorstellungen von anderen KollegInnen an der PA soll eine solche Lernwerkstatt in der künftigen pädagogischen Hochschule neben der Bibliothek ein weiteres Zentrum innerhalb unserer Institution werden, die eine Fundgrube für Lernmaterialien, einschlägiger Literatur und Werkstatt zugleich ist, mit entsprechender fachkundige Beratung durch die jeweiligen FachdidaktikerInnen. Dort sollen qualitativ hochwertige Materialien, egal, ob gekauft oder selber gemacht, ausprobiert, verglichen und ausgeliehen werden können.

5.3.3 Erweiterung des Lehrangebots und Berufseinstiegsphase als Prophylaxe

Eine weitere Konsequenz, die mir, seit ich an der PA unterrichte, ein Anliegen ist und für die Institution eine wertvolle Bereicherung darstellen würde, Veranstaltungen anzubieten, in denen die Studierenden mit Hilfe von ExpertInnen ihre eigenen Schulerfahrungen „aufarbeiten“ und ihr Selbstwertgefühl, ihre Ich-Stärke, ihre Selbstreflexionsfähigkeit so weit entwickeln können, dass sie in der Schulpraxis, im Umgang mit den SchülerInnen, mit DirektorInnen, mit KollegInnen, mit der Behörde, mit Eltern und in der Öffentlichkeit bestehen und ihre pädagogischen Ideen umsetzen können, ohne zwischen verschiedenen Interessen und erstarrten Strukturen zerrieben und verbraucht oder gar Burn-out-KandidatInnen werden. In Bezug auf die Ausbildungssituation und die Umsetzung des Erlernten in der Schulpraxis verweise ich auf Oelkers, der kritisch bemerkt: *„Berufsausbildungen sind demgegenüber träge und unflexibel. Das gilt mit besonderem Nachdruck für die Lehrerbildung, die es sich leisten kann, Kritik ihrer Abnehmer nicht nur zu überhören, sondern sie erst gar nicht zu erheben.“* (Oelkers J. 2001. 2) An anderer Stelle schreibt er: *„Die Schwierigkeit liegt nicht in der Form, sondern in der Situation des Unterrichtens. Der Stress entsteht und die Belastungen nehmen zu, nicht weil Lehrkräfte bestimmte Unterrichtsmethoden nicht beherrschen, sondern weil sie in erfolgsunsicheren oder erfolgsarmen Situationen handeln müssen, die von den Schülern nicht im Sinne der Modelle der Lehrerbildung angenommen werden. Die Frage ist, wie man für diesen Berufsalltag effektiv qualifiziert werden kann, wenn sehr oder das meiste, was angeboten wird, dazu nicht passt?“* (a.a.O. 8)

Zu dieser Berufsqualifizierung müsste unbedingt eine obligatorische Berufseinstiegsphase mit einer qualifizierten Begleitung gehören, in der sich die JunglehrerInnen in Kleingruppen regelmäßig treffen und sich mit all ihren Anfangsschwierigkeiten und diversen Problemen austauschen und beraten können. In unseren Pflichtschulen fehlt leider eine solche Einrichtung, was für mich in höchstem Maße unverantwortlich ist, denn hier werden viele engagierte Menschen mit Idealismus „verheizt“ und oft alleine gelassen, obwohl sie unbedingt Unterstützung brauchen würden, wie ich aus vielen Gesprächen mit Betroffenen heraushöre! Wenn die JunglehrerInnen an die Schulen kommen, hängt es sehr vom Zufall und von vielen Imponderabilien ab, ob sie so unterrichten dürfen, wie sie sich vorgenommen haben, also auch mit offenen Unterrichtsformen. Aus vielen Gründen, einige wurde schon erwähnt, ist es gerade als JunglehrerIn nur schwer, mit großen Widerständen von verschiedenen Seiten oder gar nicht möglich, anders als mit traditionellen Methoden zu unterrichten. Genau in dieser Phase würden sie mehr Verständnis und vor allem eine qualifizierte Begleitung brauchen!

Dass in solchen Stresssituationen die meisten JunglehrerInnen auf „alt bewährte“ Methoden und Strukturen zurückgreifen, ist für mich durchaus verständlich, zementiert aber wiederum das traditionelle Bildungssystem ein, eine *„permanente Bestätigung eines überholten Systems“,* wie es Oelkers (a.a.O. 13) formuliert, und ist auch mit ein Grund, warum Formen des OL eher die Ausnahme bilden und ich auf diese Berufseinstiegsphase so viel Wert lege!

Rein rechtlich gesehen ist die Berufseinstiegsphase ein Bereich, der nicht in die Ausbildung, sondern in die Fort- und Weiterbildung gehört. Aber die neu geschaffenen Akademienverbünde an den PAs sollen ja nicht nur auf dem Papier bestehen, sondern gerade auch in solchen Fragen durch ihre Zusammenarbeit zu gemeinsamen Lösungen kommen!

Eine ähnliche Begleitung gibt es seit Jahrzehnten in den mittleren und höheren Schulen in Form des Probejahrs. In der Schweiz und in Deutschland hat man politisch in einzelnen Kantonen bzw. Bundesländern die Wichtigkeit dieser Berufseingangsphase schon erkannt und solche Modelle eingeführt! In Vorarlberg scheitert das Bemühen um eine Einführung eines Berufseinstiegsmodells an der Finanzierung, wie vom zuständigen Schullandesrat zu hören ist.

5.3.4 Institutionelle Zusammenarbeit im Akademienverbund

Wie schon erwähnt, erfordert OL eine intensive Zusammenarbeit auf mehreren Ebenen, um u. a die Teamkompetenz zu ermöglichen und zu fördern. Durch den BINE-Lehrgang hat sich eher durch Zufall eine institutionelle Zusammenarbeitsmöglichkeit auf einer neuen Ebene ergeben. Mit Kollegin Sparr, die im PI des Landes teilbeschäftigt ist, habe ich eine sehr engagierte Partnerin gefunden, die genauso an OL interessiert ist wie ich. Als Verantwortliche für das Fort- und Weiterbildungsprogramm für BerufsschullehrerInnen hat sie die Möglichkeit, inhaltliche Schwerpunkte in Richtung OL zu setzen. Zudem ist es für mich eine neue und wertvolle Erfahrung, mit jemandem aus einem ganz anderen Schulbereich forschend tätig zu sein und zu kooperieren, abgesehen vom Kennenlernen eines für mich bisher fremden Schultyps. Dies war übrigens auch für die beobachtenden StudentInnen eine laut ihren Aussagen sehr wichtige und schöne Erfahrung.

Ich hoffe, dass wir damit einen Beitrag leisten, die Berührungsängste der verschiedenen Institutionen innerhalb des neu installierten Akademienverbunds abbauen zu helfen! In dieser Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Institutionen sehe ich auch die Chance, dass es mehr gemeinsame Veranstaltungen für die LehrerInnen unterschiedlicher Schultypen gibt, damit das „Kastendenken“ allmählich abgebaut werden kann. Schließlich tun wir alle dasselbe: Wir unterrichten SchülerInnen, StudentInnen und KollegInnen! Unterrichten heißt für mich voneinander lernen in einer Atmosphäre der gegenseitigen Achtung und Wertschätzung! Am Ende sollen die Neugierde für Bekanntes und Unbekanntes und die Motivation, mehr lernen zu wollen, überwiegen!

5.4. Zukünftige Forschungsfragen

Die Zusammenarbeit innerhalb der Institutionen zu erforschen, wäre durchaus reizvoll und böte sicherlich viele Möglichkeiten, forschend tätig zu werden.

Uns ist durchaus bewusst, dass unser kleines Forschungsprojekt nur eine punktuelle Situationsanalyse darstellt, basierend auf vier Unterrichtseinheiten und unserem Erfahrungsschatz. Um zu gesicherten Erkenntnissen zu kommen, müssten über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Lerngruppen Daten erhoben werden. Das wiederum hätte den Rahmen unseres Projekts gesprengt, wäre aber u. a. im Rahmen einer Dissertation interessant und machbar.

Neben den aufgeworfenen Fragestellungen, Analysen und Antworten haben sich bei Durchsicht des umfangreichen Datenmaterials noch andere interessante Forschungsfragen ergeben, denen wir nicht weiter nachgegangen sind, die aber auch wichtig sind, um sich ein besseres Bild über die Strukturen und Auswirkungen von OL unter dem Aspekt von Bildung für nachhaltige Entwicklung machen zu können!

- Welche Vorteile/Nachteile hat OL im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsformen?
- Wie und wo zeigen sich im OL demokratische Strukturen?
- Welche Rolle spielt die Lehrperson im OL?
- Fördert OL die Reflexionsfähigkeit?
- Wird OL den unterschiedlichen Lerntypen gerecht?
- Welche Lernstrategien werden angewendet?
- Welche Lösungsstrategien kommen zur Anwendung?
- Fördert OL die Lernmotivation?
- Welche Auswirkungen hat OL auf die psychophysische Befindlichkeit?
- Wie findet Integration statt?
- Wie findet das Thema Nachhaltigkeit Eingang in Bildungseinrichtungen?
- Welche Kooperationen sind innerhalb der PA möglich?
- Welche Forschungsfelder ergeben sich im Rahmen der Aktionsforschung in Hinblick auf OL?
- Mit welchen empirischen Methoden kann eine pädagogische Nachhaltigkeit, wie wir sie definiert haben, erfasst und beschrieben werden?

Die Liste ließe sich weiter fortführen! Sie zeigt auf, dass sich noch sehr viele Forschungsfelder im Zusammenhang mit OL, gerade auch unter dem Aspekt von nachhaltiger Entwicklung, beackern ließen.

Wesentlich ist die Auseinandersetzung mit dem Thema offene Lernformen, die Stärken beizubehalten und die Schwachstellen als Chance zu sehen, sie zu verbessern! Auf keinen Fall darf OL als abgeschlossenes Modell gesehen werden, sondern als permanenter Prozess, der auf die individuellen Anlagen und Bedürfnisse der LernerInnen eingeht, die sich verändernden Rahmenbedingungen berücksichtigt und die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen nicht aus den Augen verliert! Gerade im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen die vielen Chancen und Aspekte, die die offenen Lernformen bieten, verstärkt

in den Blickpunkt aller Bildungseinrichtungen treten, insbesondere in der Methodik und Didaktik aller Fächer.

Für die Aktionsforschung würden sich neue Forschungsfelder auftun, wenn sie OL unter dem Aspekt einer pädagogischen Nachhaltigkeit betrachten und erforschen würde.

Wir sind guter Hoffnung, dass diese Betrachtungsweise – unsere Arbeit soll dafür einen kleinen Anstoß und Beitrag leisten - in der nächsten Zeit vermehrt in den Vordergrund rückt, weil einerseits Bildung für nachhaltige Entwicklung mittlerweile politisch wahrgenommen und zum Teil auch forciert wird, sich auch schon an einzelnen Schulen etabliert hat, und sich andererseits die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen so geändert haben, dass die Bildungseinrichtungen adäquat darauf reagieren müssen, indem sie u.a. der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen Priorität einräumen! Denn sie sind nach unserer festen Überzeugung die Voraussetzung dafür, ein Bewusstsein entwickeln zu helfen, das gewährleistet „*die Lebenschancen und -qualitäten aller auf der Erde existierenden Menschen (globale Dimension) als auch um die künftiger Generationen (Zukunftsdimension), also um gleiche Rechte an Ressourcen und intakter Umwelt*“ zu sichern, wie es im „Sustainability-Konzept“ heißt!

(http://www.learnline.nrw.de/angebote/uekontaktschulen/medio/
Entwicklung/didak_doc/Haan-Harbg.pdf. Seite 1-2. 19. 07. 2005)

8 Literaturliste

Ahlf-Christiani Ch./ Dierks H.-G. u. a. Urteilskompetenz II – Werte, Bewerten und Urteilen im Unterricht. Download unter http://www.institutfutur.de/_publikationen/wsm/37.pdf (1. 08. 2005)

Altrichter H./ Posch P. (1998). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Auflage, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Badegruber B. (1999). Offenes Lernen in 28 Schritten. Veritas Verlag, Linz.

De Haan G. / Harenberg D. Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe. Download unter http://www.transfer-21.de/index.php?page=110 (26. 07. 2005)

De Haan G. Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Download unter http://www.transfer-21.de/daten/texte/kernthemen.pdf (26. 07. 2005)

De Haan G. / Harenberg D. Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. Download unter http://www.transfer-21.de/daten/texte/schulmagazin.pdf (26. 07. 2005)

Dokumentation des Workshops „Bildung für nachhaltige Entwicklung – neuer Bildungsauftrag für ErzieherInnen und LehrerInnen“ am 21. Oktober 2004 in München“. Download unter http://www.dnr.de/dnr/projekte/userdata/8/8_Dokumentation%20WorkshBildungOkt04_web1.pdf (26. 07. 2005)

Edelstein W./De Haan G. (federführende Autoren) 2004. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Download unter http://www.boell.de/downloads/bildung/5.Empfehlung.pdf (21. 07. 2005)

Eder F. (1999) Offenes Lernen am BG Dornbirn. Evaluationsbericht. Teil 1: Ergebnisse. Im Privatbesitz von Fischer P.

Fischer P. (1995). Offener Unterricht im Gymnasium Dornbirn, Realschulstraße 3. In: Erziehung und Unterricht. 7/95. 486 – 491.

Fischer P. (1996). Das Klingelzeichen ignorieren... Freiarbeit im Gymnasium. In: ide - Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Studien Verlag Innsbruck-Wien. Heft 1/96, 20. Jahrgang. 72 – 79.

Fischer P. (2003). „... diese ganzen freien Sachen.“ 10 Jahre offenes Lernen (OL) am BGD. In: 125 Jahre Bundesgymnasium Dornbirn. Jahresbericht 2002/2003. 130 – 136.

Giest H. (2005). Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Tätigkeitsansatz in der Pädagogik. 43 – 62. In: Radits F./Braunsteiner M.-L./Klement K. (Hrsg.). (2005). Badener VorDrucke. Schriftenreihe zur Bildungsforschung - Bd. 3. Konzepte und Werkzeuge für Forschung in der LehrerInnenbildung. Perspektiven für Nachhaltigkeit.

Holler J. Das neue Gehirn. M;glichkeiten moderner Gehirnforschung. Verlag Junfermann, Paderborn 1996

Ifs-Pressemeldung zum strukturellen Analphabetismus. Download unter http://www.ifs.at/ (6. 8. 2005)

Kahl R. (2004). Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Dokumentation. Produktion: Archiv der Zukunft, Beltz.

Kahl R. (1993). Lob des Fehlers. (sechsteilige Reihe in den 3. Pogrammen der ARD). Videodokumentationen für die Bertelsmann Stiftung u.a.

Krainer K./Posch P. (Hrsg.) (1996). Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 105 – 110.

Künzli Ch. Didaktisches Konzept. (2004). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Download unter http://www.nachhaltigkeit.at/monthly/ 200402/pdf/didakt.konzept. bineu.pdf (19. 07. 2005)

Kyburz-Graber R. Unterrichtsentwicklung - vom Defizitdenken zu einer gemeinsamen Lernkultur. Download unter http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub21.pdf 12 – 27 (18. 07. 2005)

Langer. M. E. (2004/2). Monatsthema Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Download unter http://www.nachhaltigkeit.at/monthly/2004-02/pdf/thema_02-2004.pdf (20. 07. 2005)

OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris.

OECD (Eds.) (2002): DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. Download unter www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf (22.05.2003)

Oelkers. J. (2001) Lebenslanges Lernen für Lehrerinnen und Lehrer. Download unter http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/037_Verden.pdf (2. 08. 2005)

Pörksen U. (2004). Plastikwörter. 6. veränderte Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart.

Posch P./Rauch F./Kreis I. (Hrsg.) (2000). Bildung für Nachhaltigkeit. Studienverlag Innsbruck, München, Wien.

Rahm/Schratz (Hrsg.) (2004). LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Studienverlag, Innsbruck.

Radits F./Braunsteiner M.-L./Klement K. (Hrsg.) (2003). Badener VorDrucke. Schriftenreihe zur Bildungsforschung - Bd. 2. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der LehrerInnenbildung. Dokumentation der Symposien von Salzburg, Graz und Baden.

Radits F./Braunsteiner M.-L./Klement K. (Hrsg.) (2005). Badener VorDrucke. Schriftenreihe zur Bildungsforschung - Bd. 3. Konzepte und Werkzeuge für Forschung in der LehrerInnenbildung. Perspektiven für Nachhaltigkeit.

Schiffer E. (1999). Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen. Beltz Taschenbuch 4, Weinheim u. Basel.

Seel A. (2002). Der lange Weg zum selbstorientierten Lernen. In: journal für lehrerbildung, 4.Jg., H.3, S. 8-15.

Svecnik E. Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Download unter http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mBeitrage/beitrag.asp?id=133&MenuID=100&bgcolor=3# (21. 07. 2005)

Vester F. (2002). Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. dtv, München.

Weinert, F. E. (1998).Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.). Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden Baden: Nomos, 23 – 43.

Wiater W. (Hrsg.) (2001). Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens. Auer Verlag, Donauwörth.

Internetadressen:

http://www.educa.ch/dyn/9.asp?url=58090%2Ehtm (20. 07. 2005)

http://www.edu-int.org/2001-12-de/2001-12-08.html (20. 07. 2005)

http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mBeitrage/beitrag.asp?id=133&MenuID=100&bgcolor=3# (21. 07. 2005)

http://www.jugendbeteiligung.cc/ (19. 07. 2005)

http://www.learnline.nrw.de/angebote/uekontaktschulen/medio/Entwicklung/didak_doc/Haan-Harbg.pdf (19. 07. 2005)

http://www.nachhaltigkeit.at/reportagen.php3?id=0#f4.1 (20. 07. 2005)

http://www.nachhaltigkeit.at/reportagen.php3?id=17#f1 (19. 07. 2005)

http://www.nachhaltigkeit.at/monthly/2004-02/pdf/kapitel_36.pdf (19. 07. 2005)

http://www.nachhaltigkeit.at/monthly/2004-02/pdf/didakt.konzept.bineu.pdf (19. 07. 2005)

http://www.nachhaltigkeit.at/monthly/2004-02/pdf/thema_02-2004.pdf (19. 07. 2005)

http://www.nachhaltigkeit.at/strategie.php3?sc=lz01&hf=01 (20. 07. 2005)

http://www.oecd.org/document/49/0,2340,en_2649_34487_14112625_1_1_1_1,00.html (21. 07. 2005)

http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf (21. 07. 2005)

7 Anhang

7.1 Dokumentation der Projektdurchführung

24. 6. 04 Aus dem ersten konkreten Gespräch ergibt sich ein gemeinsames Interesse für ein Projekt über das offene Lernen. Wir beschließen, ein Vorarlberger Team zu bilden und ein gemeinsames Projekt zu starten. Unser gewähltes Thema lautet „OL ist nachhaltig!“

Juli bis August 04

Erstellung eines ersten Rohkonzepts, es folgen verschiedene Überarbeitungen

September 04

Regionalgruppentreffen in Linz. Das Konzept wird immer konkreter.
Einschränkung auf die Schwerpunkte: Selbständigkeit u. Selbsttätigkeit, Eigeninitiative, Eigenständigkeit und Teamfähigkeit

Oktober 04

Arbeitstreffen zur Erstellung eines Plakats für die Präsentation unseres Projekts beim BINE- Modul vom 17. – 22. 10.4 in Payrbach/Reichenau

November 04

Bei einem weiteren Arbeitstreffen besprechen und koordinieren wir die genaue Vorgangsweise und den Ablauf der nächsten Projektschritte.

Wir diskutierten intensiv die Idee des Kreisgesprächs mit Bildimpulsen, um Begriffe für die Beteiligten zu klären und Vorerfahrungen zu erheben. Es werden ein grober Zeitrahmen und die Methoden fixiert und mögliche Datenquellen geprüft. Wir suchen die entsprechenden Gruppen/Klassen von StudentInnen und SchülerInnen aus. Wir wollen eine ähnliche Altersstruktur in den beiden Projektgruppen.
Aus den vielen Karikaturen im Buch von Badgruber B. 2002. wählen wir sechs Bilder für das Kreisgespräch aus.

Dezember 04

Ursula führt Vorgespräche mit Berufsschuldirektor Mag. F.J. Winsauer und Landesschulinspektor K.H. Benzer über die Genehmigung der Durchführung unseres Projektes an der Berufsschule. Beide sagen uns in diesen Gesprächen die Unterstützung zu.

Peter nimmt Kontakt zu Humanwissenschaftlern der PA Feldkirch auf, um einen Beobachter oder eine Beobachterin für unser Projekt anzuwerben. Frau Dr. Claudia Niedermair stellt sich als Beobachterin zur Verfügung.

Um eine aktuelle Plakat-Version für das Regionalgruppentreffen im Jänner 05 und einen Kurzbericht über den letzten Stand des Projekts zu erstellen, treffen wir uns zu einem weiteren Arbeitsgespräch.

Jänner 05

Beim Regionalgruppentreffen in Innsbruck am 14.1.- 15.1.05 überarbeiten wir unser Entwicklungskonzept. Mit Unterstützung von Prof. Dr. Franz Radits und den anderen Regionalgruppenmitgliedern entsteht ein erster Forschungsplan. Das Ergebnis dieser intensiven Auseinandersetzung mit unserem Projekt ist die Einschränkung auf drei zu erforschende Schwerpunkte (siehe Projektfahrplan!).

Nach der Überarbeitung dieses Planes wird folgender Projektfahrplan festgelegt:

Einstieg: (Termin 21. 2. – 18.3. 05)

- **Kreisgespräch L mit S** –

  Thema: bisherige Erfahrungen mit Schule allgemein

  BeobachterInnen: Humanwissenschaftlerin, 2 Stud. mit Kamera, 2 Stud. führen Protokoll

  Diskussionsimpulse: Karikaturen zu typischen Unterrichtssituationen

- **alternativer Einstieg:**

  auf verschieden farbige Zettel schreiben die SchülerIn/ StudentIn stichwortartig ihre schulischen Erfahrungen – pro Zettel eine! Diese werden aufgehängt/aufgelegt u. wer will, kann im Plenum Kommentare dazu abgeben – vor allem bei unklaren Aussagen!

  BeobachterInnen: 2 Stud. mit Kamera, 2 Stud. führen Protokoll

  Unterrichtseinheit (90'):

  (Termin Ende März – Anfang April 05)

  Jede/r Schüler/ StudentIn bekommt einen Arbeitsplan, für dessen Erfüllung sie/er diese UE Zeit hat. In diesem Plan sind Aufgaben enthalten, die sie/ er alleine, in Partner- oder Gruppenarbeit erfüllen muss. Es stehen Unterlagen wie Bücher und Unterrichtsmaterialien zur

Verfügung. Auch die Hilfe und Beratung von Mitschülern/ StudentInnen und der Lehrkraft können in Anspruch genommen werden!

Untersuchungsschwerpunkte:

- Teamfähigkeit
- Selbständigkeit u. Selbsttätigkeit
- Eigeninitiative

BeobachterInnen: Ursula bzw. Peter, Humanwissenschaftlerin, 2 StudentInnen mit Kamera, mindestens 2 StudentInnen führen Protokoll.

Menschen für die Datenerhebung:

Schüler der Landesberufsschule Dornbirn bzw. StudentInnen des 2. HS Deutsch - Sem. der PA Feldkirch

Ursula und Peter

Claudia Niedermair (Erziehungswissenschaftlerin an der PA)

6 StudentInnen des 2. HSD-Semesters

Notwendige Materialien:

- zur Beobachtung: Videogerät, Digitalkamera, ev. Aufnahmegerät
- für Unterrichtseinheit: Arbeitsplan, Unterrichtsmaterialien
- für Erhebung verschieden farbige Papierstreifen, Pinntafeln, Stifte

Februar 05

Teambesprechung zur Erstellung des Forschungsdesigns zum Projekt „Offenes Lernen"

Forschungsdesign

Entwicklungsprozess	***Forschungsprozess***
Entwicklungsinteresse OL soll in der PA (KollegInnen), bei StudentInnen (in SPR u. späteren Berufspraxis), BerufsschullehrerInnen eingesetzt werden; Demokratisierung an PA u. Schule; Erfahrungen sollen in BS-Fortbildungsprogrammen einfließen.	**Forschungsinteresse** Wie können StudentInnen, BerufsschülerInnen über ihre eigenen Schulerfahrungen reflektieren? Wie können StudentInnen, BerufsschülerInnen mit OL in der konkreten Unterrichtseinheit umgehen? Wie können StudentInnen über eine konkrete Unterrichtssituation mit OL

	reflektieren?
Vorerfahrungen • 10 Jahre Unterrichtstätigkeit im Gymnasium mit OL • Projektleiter des LehrerInnenteams zum OL am BG in Dornbirn • Seminare zum OL • Publikationen zum Projekt „OL am Gymnasium“ • Umsetzung verschiedener Elemente des OL im Ausbildungsalltag (Vorlesungen, Seminare, Übungen) an der PA, wie Sitzordnung, Notengespräche, Diskussion mit Studierenden über ihre Wünsche bzgl. Inhalte u. didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten, demokrat. Strukturen • Elternerfahrung und Lernpraxis als Hilfslehrerin bei eigenen Kindern • Persönliche Lernerfahrung über eigene Schullaufbahn u. Lernen im Beruf • 11 Jahre Unterrichtstätigkeit im BS-Bereich • Seminare zum OL • Umsetzung und Anwendungsversuche des OL in den BS- Klassen • Eigenkontrolle der SchülerInnen motiviert Lehrende u. Lernende	**Vorwissen** • Fallstudie von Peter („Fallgeschichte zweier Schulwechsel und das Leistungsgruppensystem an einer Hauptschule“) im Rahmen des PFL-Hochschullehrgangs am IFF Klagenfurt zur Pädagogik u. Fachdidaktik Deutsch 1991 - 1993 • Peter als Begleiter der Diplomarbeit von Mag. Franz Platzgummer zum Thema: „Evaluation des Schulprojekts ‚Offenes Lernen’ am BRG Dornbirn“ (1997) • Peter als Initiator, Berater u. Beobachter der Evaluation durch Prof. Dr. Ferdinand Eder, Uni Linz, des Projekts „OL am Gymnasium Dornbirn“ (1999) • Peter am Gymnasium mit einer jährlichen privaten Evaluation in jeder Schulstufe der Projektklasse (Ergebnisse im Projekttagebuch) • Projekttagebuch von Peter • Literaturstudium • OL motiviert Lehrende u. Lernende • Lehrstoff wird besser behalten • die/der LernerIn kann das Lerntempo selbst bestimmen, Über- und Unterforderung

	werden verhindert.
Ziele • Die KollegInnen an der PA, event. SPR-LehrerInnen, Studierende sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass die SchülerInnen/StudentInnen als Persönlichkeiten in der Schule, PA ernst genommen, begleitet und nicht bevormundet werden müssen. Aus diesem Bewusstsein heraus müssten sich zwangsläufig offene Unterrichtsformen ergeben. • Dieses Bewusstsein soll den Studierenden Hilfe sein, diese „neuen“ Lernformen gegenüber den künftigen KollegInnen, DirektorInnen, Behörden u. Eltern zu argumentieren. • Das Projekt soll den Studierenden sozusagen empirisch beweisen, dass OL gegenüber den konservativen Unterrichtsformen mehr Vorteile hat, was die Entwicklungsmöglichkeiten der „Schlüsselqualifikationen“ bei den StudentInnen bzw. SchülerInnen anlangt und für eine bessere Diskussionsgrundlage für OL an BS gegenüber den Verantwortlichen und Entscheidungsträgern im BS- und PI- Bereich dienen. • Eigene Qualifikationen als Lehrperson verbessern • Kennenlernen des mir bisher	**Hypothese** OL fördert Schlüsselkompetenzen (und fördert demokratische Strukturen)

unbekannten Schultyps Berufsschule /PA. • Zusammenarbeit mit Kollegin/Kollege aus dem Berufsschulwesen/PA u. der BerufsschullehrerInnenfortbildung	
<u>Projektverlauf</u>: Im Vorfeld werden alle Personen informiert, die für die erfolgreiche Umsetzung notwendig sind. Bisher wurden von mir informiert: Abteilungsleiter, Kollegin Claudia N. (Humanwissenschaftlerin u. OL-Erfahrene), 2 Studentinnen des 4. HSD-Sem., die beim Didaktikseminar zum OL u. in der SPR sehr großes Engagement gezeigt haben u. vom OL überzeugt sind. BS-Landesschulinspektor Karl Hermann Benzer, BD Mag. Franz Josef Winsauer **Einstieg:** (Termin 21. 2. – 18.3. 05) • **Kreisgespräch L mit S** (ca. 30' + 15') in PA und BS –Klasse Zimmerei (nur männl. S) – Thema: bisherige Erfahrungen mit Schule allgemein, um event. herauszufinden, ob S Erfahrungen mit OL gemacht haben BeobachterInnen: Humanwissenschaftlerin Claudia, Stud. und BS- Schüler mit Kamera, Stud. und BS- Schüler führen	**<u>Forschungsplan</u>** • Literaturstudium • Einführung der StudentInnen ins wissenschaftl. Arbeiten • Aufzeichnungen (Video, Fotos, Kärtchen, Beobachtungsprotokolle) • Kreisgespräch mit 2. HSD-Stud. über das Projekt: Planung, Verlauf, Präsentation – Aufgreifen ihrer Ideen u. Anregungen • Beobachtung und Dokumentation des Kreisgespräches der Stud. über eigene Schulerfahrungen – daraus kristallisieren sich eventuell StudentInnen, die in der UE beobachtet werden sollen • Beobachtung von ausgesuchten Stud. und BerufsschülerInnen in der UE und Dokumentation • Dokumentation der Besprechung mit BS- Kollegen dessen UE zusätzlich verwendet werden müssen. • Dokumentation der Information

Protokoll, Ursula/Peter Diskussionsimpulse: Karikaturen über bestimmte Unterrichtssituationen; auf verschieden farbige Kärtchen schreiben die S zu ihren schulischen Erfahrungen – pro Zettel eine! Diese werden aufgehängt/aufgelegt u. wer will, kann im Plenum Kommentare dazu abgeben – vor allem bei unklaren Aussagen! **Unterrichtseinheit (75' + 15'):** (Termin Ende März – Anfang April 05) Jeder S bekommt einen Arbeitsplan (-auftrag), für dessen Erfüllung er/sie diese UE Zeit hat. In diesem Plan sind Aufgaben enthalten, die er/sie alleine oder in Partnerarbeit erfüllen muss. Es stehen Unterlagen wie Bücher u. Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Auch die Hilfe u. Beratung von Mitschülern bzw. Mitstudierenden u. der Lehrkraft kann in Anspruch genommen werden! **Untersuchungsschwerpunkte**: • Teamfähigkeit • Selbständigkeit u. Selbsttätigkeit • Eigeninitiative BeobachterInnen: Sparr U. bzw. Fischer P., BD Mag. F.J. Winsauer, Humanwissenschaftlerin, StudentInnen und BerufsschülerInnen mit Kamera,	der Schüler. Ev. Einführung der BS- Schüler, die als externe BeobachterInnen fungieren, ins wissenschaftliche Arbeiten • Aufzeichnungen (Video, Fotos, Kärtchen, Beobachtungsprotokolle) • Beobachtung und Dokumentation des Kreisgesprächs in der BS (Vorerfahrungen erheben, Zettel) • Beobachtung und Dokumentation des Kreisgesprächs in der BS in der UE. • Beobachtung des Kreisgesprächs zur Evaluation der UE (Zettel) • Ev. Fotocluster zur zusätzlichen Datengewinnung

StudentInnen und BerufsschülerInnen führen Protokoll **Reflexion** durch Fragen zu einzelnen Lernzielen des Arbeitsplanes. Gemeinsame **Reflexion** mit den StudentInnen des 2. HSD-Sem (BS-Schüler). Am Ende der UE schreiben die S auf verschieden farbige Kärtchen zu ihren Erfahrungen mit dieser OL–Einheit - pro Zettel eine! Diese werden aufgehängt/aufgelegt u. wer will, kann im Plenum Kommentare dazu abgeben – vor allem bei unklaren Aussagen! **Menschen für die Datenerhebung**: BerufsschülerInnen der Landesberufsschule Dornbirn bzw. StudentInnen der 2.+ 4. HSD-Stud.. der PA Feldkirch Ursula Sparr und Peter Fischer Prof. Claudia Niedermair (Erziehungswissenschaftlerin an der PA) BD Mag. Franz Josef Winsauer event. BS- Kollege 2.+ 4. HSD-Stud. **Notwendige Materialien**: • zur Beobachtung: Videogerät, Digikamera, event. Aufnahmegerät, • für Unterrichtseinheit: Arbeitsplan, Unterrichtsmaterialien • für Erhebung verschieden farbige Papierstreifen, Pinntafeln, Stifte ...	

weitere Vorbereitungen: Die StudentInnen bzw. BerufsschülerInnen werden von Anfang an in das Projekt eingeweiht. Die StudentInnen werden motiviert, Ideen einzubringen u. sich am Projekt nicht nur als „Versuchskaninchen“ für eine OL-Unterrichtseinheit zu beteiligen, sondern auch schon als Forschende erste Erfahrungen zu sammeln. Denjenigen, die sich daran beteiligen wollen, wird die „Forschungstätigkeit“ als Seminararbeit anerkannt u. auch die Möglichkeit geboten, später Forschungen zum OL zu einer Diplomarbeit auszuweiten.	
Datenerhebung • durch Studierende, BerufsschülerInnen, KollegInnen • Protokolle, Videos, Fotos, Kärtchen, Arbeitsergebnisse der UE, event. Prüfungsergebnisse, Selbstevaluation der StudentInnen	**Datenerhebung** • durch Studierende, BS- Schüler, KollegInnen • Protokolle, Videos, Fotos, Kärtchen, Arbeitsergebnisse der UE, event. Prüfungsergebnisse, Selbstevaluation der StudentInnen **Datenproduktion** • durch Studierende, BS- Schüler, KollegInnen • Protokolle, Videos, Fotos, Kärtchen, Arbeitsergebnisse der UE, event. Prüfungsergebnisse, Selbstevaluation der StudentInnen
Schreiben, schreiben, schreiben...	**Datenanalyse** • Auswertung des Datenmaterials

	• Interpretation des Datenmaterials
Präsentation der Ergebnisse	**Präsentation der Ergebnisse**
Erkenntnisse u. Konsequenzen	**Erkenntnisse u. Konsequenzen**, - die event. zu weiteren Forschungstätigkeiten von mir u. den Studentinnen führen. - die event. in die Schwerpunktsetzung und Planung von zukünftigen BS-LehrerInnenfortbildung und Seminar einfließen.

24. 2. 05: In einer weiteren Arbeitsbesprechung können wir endlich die Terminvarianten für das Kreisgespräch und die OL – Unterrichtseinheit besprechen, da die Stundenpläne für das zweite Halbjahr bekannt sind. Offene organisatorische Fragen werden, soweit sie in diesem Stadium erkennbar sind, abgeklärt.

Die Terminfestlegung erweist sich als äußerst schwierig, weil viele Menschen und verschiedenste Institutionen beteiligt sind. Nach mehreren Rücksprachen mit den Betroffenen und der Erlaubnis von Direktor Winsauer, zwei seiner Unterrichtsstunden für die OL – Einheit zu verwenden, stehen die Termine für die Durchführung endlich fest.

Pädak Feldkirch: Montag, den 4. 4. 05, und am Montag, den 11. 4. 05, jeweils um 11:30 bis 13:00

Landesberufsschule Dornbirn 1: Donnerstag, den 7. 4. 05, von 9:40 bis 11:10 und am Donnerstag, den 14. 4. 05, von 7:55 bis 9:25.

April 05

4. 4. – Kreisgepräch an der Pädak Feldkirch (HS Deutsch 2):

Es gibt eine kurze Erklärung zum Thema: Schule und zur Stundensituation mit BeobachterInnen.

Karikaturen (siehe Kapitel 3.3) über bestimmte Unterrichtssituationen werden als Diskussionsimpulse aufgelegt. Die BeobachterInnen schreiben die Bemerkungen der StudentInnen mit. Die StudentInnen schreiben anschließend auf verschieden farbige Zettel Schlagwörter zu ihren schulischen Erfahrungen. Auf drei Tuchtafeln werden diese Kärtchen

aufgehängt. Anschließend werden sie von Peter vorgelesen/ rückgefragt. Einige StudentInnen geben Kommentare dazu ab. Diese Aussagen werden auch mitprotokolliert. Die gesamte Einheit wird von einem Studenten gefilmt, er macht auch einige Fotos.

4. 4. – Kreisgepräch an Landesberufsschule Dornbirn 1 für Baugewebe (Z3A – Zimmerei):Kurze Erklärung zum Thema: Schule und zur Stundensituation mit BeobachterInnen.

Karikaturen (siehe Kapitel 3.3) über bestimmte Unterrichtssituationen werden als Diskussionsimpulse von Ursula an die Wand projiziert. Die BeobachterInnen protokollieren die Bemerkungen der Berufsschüler. Die Berufsschüler schreiben anschließend auf verschieden farbige Zettel Schlagwörter zu ihren schulischen Erfahrungen. Auf drei Tuchtafeln (+/-/o) werden diese Kärtchen entsprechend von ihnen zugeordnet. Anschließend werden sie durch Ursula vorgelesen und rückgefragt. Einige Berufsschüler geben Kommentare dazu ab. Diese Aussagen werden auch mitprotokolliert. Während der gesamten Einheit wird durch einen Studenten gefilmt und auch fotografiert.

Bei einem anschließenden Kaffee sprechen wir mit den BeobachterInnen über die Berufsschule, die Situation der BerufsschülerInnen im Besonderen der Zimmerer, sowie den Ausbildungsweg eines/ einer BerufsschullehrerIn. Es werden Vergleiche zwischen den StudentInnen und BerufsschülerInnen gezogen.

11.4.05 - Unterrichtseinheit an der Pädak Feldkirch:

Vor der Unterrichtseinheit ziehen die BeobachterInnen verdeckt je zwei Namen von StudentInnen, welche sie beobachten sollten.

Am Beginn der Einheit gibt es eine kurze Vorstellrunde, damit die BeobachterInnen ihre StudentInnen erkennen können. Anschließend gibt Peter eine Einführung in die folgende Unterrichtseinheit, dann werden die Stationen erklärt. Jede/jeder Student/in erhält einen Arbeitsplan (= Arbeitsauftrag), für dessen Erfüllung er/sie diese Unterrichtseinheit Zeit hat. Es müssen nicht alle Aufgaben gemacht werden! In diesem Plan sind Aufgaben enthalten, die er/sie alleine oder in Partnerarbeit erfüllen sollte. Es stehen Unterlagen wie Bücher u. verschiedene Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. (siehe Anhang!) Auch die Hilfe u. Beratung von Mitschülern bzw. Mitstudierenden u. der Lehrkraft können in Anspruch genommen werden.

Am Ende der Einheit wird eine gemeinsame Reflexion mit den StudentInnen des 2. HSD-Semesters über diese OL- Einheit durchgeführt. Wieder schreiben die StudentInnen auf verschieden farbige Kärtchen ihre Bemerkungen zu dieser OL–Einheit und hängen sie auf die entsprechende Tuchtafel. Wer will, kann diese Bemerkungen im Plenum kommentieren.

Die gesamte Einheit wird durch einen Studenten gefilmt und fotografiert.

14.4.05 – Unterrichtseinheit an der Landesberufsschule Dornbirn 1:

Vor der Unterrichtseinheit ziehen die BeobachterInnen verdeckt je zwei Namen von Berufsschülern, welche sie besonders beobachten sollen.

Am Beginn der Einheit gibt es eine kurze Vorstellrunde, damit die BeobachterInnen ihre Berufsschüler erkennen können. Anschließend macht Ursula eine Einführung in die folgende Unterrichtseinheit und aktiviert ihre Schüler mit Körperübungen, welche auch die BeobachterInnen mitmachen.

Damit wird ein für die Schüler gewohnter Unterrichtsablauf eingehalten. Anschließend erhält jeder Schüler einen Arbeitsplan (= Arbeitsauftrag), für dessen Erfüllung er diese Unterrichtseinheit Zeit hat. In diesem Plan sind fächerübergreifende Aufgaben unterschiedlichster Schwierigkeitsgrade enthalten, die er alleine oder in Partnerarbeit erarbeiten sollte. Ursula erklärt einfach und kurz die verschiedenen Stationen. Es stehen Unterlagen wie Bücher, Rechner, Hefte und verschiedene Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Auch die Hilfe u. Beratung von Mitschülern und der Lehrkraft können in Anspruch genommen werden.

Am Ende der Einheit wird eine gemeinsame Reflexion mit den Berufschulschülern der dritten Klasse Zimmerei über diese OL- Einheit durchgeführt. Die Schüler schreiben auf verschieden farbige Kärtchen ihre Bemerkungen zu dieser OL–Einheit in Schlagworten auf und hängten sie auf die entsprechende Tuchtafel. Wer will, kann diese Bemerkungen im Plenum kommentieren.

Die gesamte Einheit filmt eine Studentin und Peter macht Fotos.

Als gemeinsamer Abschluss gibt es am großen Tisch für alle eine Jause. Dabei werden einige interessante Gespräche über Unterricht und Schule gemeinsam mit den Schülern, den StudentInnen und LehrerInnen geführt.

21.4.05 – Nachbesprechung im Team Ursula/Peter der vier Unterrichtseinheiten.

Es stellt sich die Frage: Wie gehen wir nun weiter vor?

Wir stellen neue Thesen auf:

Offenes Lernen zeigt und fördert Teamfähigkeit, Eigeninitiative und Selbständigkeit!

Als wir das Datenmaterial das erste Mal durchsehen, erkennen wir, dass wir genaue Definitionen von den sogenannten Schlüsselkompetenzen brauchen, damit wir nach den entsprechenden Indikatoren suchen können!

Wir beschließen, unsere eigenen Vorstellungen von Schlüsselkompetenzen einzubringen, uns in der entsprechenden Literatur kundig zu machen und auch im Internet zu recherchieren. (Die Ergebnisse des Literaturstudiums sind in Kapitel 2.3 ausführlich beschrieben.)

Juni 05

Schritt für Schritt verdichten wir das Datenmaterial nach folgenden Fragestellungen:

Wie zeigen sich Vorerfahrungen mit offenem Unterricht?

Wie Eigeninitiative, Teamfähigkeit, Selbständigkeit?

Wir fassen zusammen und haben immer noch viele Daten, die wir nicht zuordnen können. Zur Vorbereitung für das Regionalgruppentreffen in Salzburg – Eugendorf am 17. – 18. 6. 2005 erstellt jeder von uns ein eigenes Expose', da wir keine Zeit haben, uns zu treffen.

Beim Regionalgruppentreffen machen wir mit Unterstützung der anderen Mitglieder des BINE-Lehrgangs und mit Hilfe unseres Gruppenleiters Analysen unserer Projekte nach den Kriterien: Forschungsinteresse, Forschungsfragen, Datenanalyse, Analyseideen u. offene Fragen. Durch die Fragen der anderen Regionalgruppenmitglieder zu unserem Projekt erkennen wir, dass wir offener für ganz neue Fragestellungen sein sollten. Uns wird klar, dass wir die Forschungsfragen einengen müssen, um unsere Datenfülle besser strukturieren zu können. Unser Weg führt über den Forschungsprozess zur Datenanalyse, mit dem Blick auf unsere Alltagstheorien, über den Versuch, die Daten und Vorgänge zu verstehen, sie zu hinterfragen und die AHA- Erkenntnisse als Lerngewinn zu sehen. Damit können wir eine Distanz zum eigenen Tun entstehen lassen und bekannte Vorgänge aus neuen Blickwinkeln beurteilen.

Wir verlassen den deduktiven Weg und beginnen induktiv vorzugehen. (vgl. Altrichter/Posch. 1998. 174) Wir durchforschen das Datenmaterial wieder und einigen uns nach längerer Diskussion auf folgende Fragekategorien:

Wo sind Spuren eigenständigen Arbeitens?

Wie//wo passiert Kooperation?

Wie wird kommuniziert?

Wie wird reflektiert?

Wie fühlten sich die TeilnehmerInnen während der Einheit?

Was fällt uns noch auf?

Wieder beginnt die Arbeit mit dem reichhaltigen Datenmaterial. Wir analysieren und kodieren neuerlich.

Juli 05

Am 5.7.05 findet ein ungeplantes und spontanes Gespräch auf dem Gang der PA statt. Wir nützen dieses als Vorbereitung für die BINE- Schreibwerkstatt.

In Kärnten am Hafnersee findet die Schreibwerkstatt vom 8.7. bis 10.7.05 statt.

Wir erstellen eine detaillierte Kapitelübersicht und teilen für die Schreibarbeit die verschiedenen Bereiche auf.

August 05 – Oktober 05

Koordinationsarbeiten, Schreibarbeiten an der Studie, Fertigstellung und Abgabe der Studie

7.2 Arbeitsplan und Arbeitsmaterialien von Ursula an der Berufsschule

Arbeitsplan Name: Klasse:	Datum:

Thema	**Typ**	**Sozialform**	**Kontrolle**	**erledigt**
Information - Holzqualität	lesen, Arbeitsblatt ergänzen	Einzelarbeit	SK/LK	
*Holzqualität	Domino	Partner-/ Gruppenarbeit	MK	
*Holzqualität	Schwarzer Peter	Gruppenarbeit	MK/SK	
***Holzqualität**	Stechen	Gruppenarbeit	MK/SK	
Satteldach	zuordnen Arbeitsblatt ergänzen	Einzel- /Partnerarbeit	SK/LK	
Winkelfunktionen	Puzzle	Einzelarbeit	SK	
Rauminhalt eines Walmdachs	lesen, Arbeitsblatt ergänzen, Beispiel berechnen	Einzelarbeit	SK/LK	
Oberfläche eines Walmdachs	Modell, Arbeitsblatt ergänzen, Beispiel berechnen	Einzelarbeit	SK/LK	

Aufgaben mit * sind Varianten, aus denen du mindestens eine wählen sollst.

Arbeitsanleitung **„Domino“**

- Teilen Sie die Kärtchen in zwei Hälften bei zwei Spielern, in drei Teile bei drei .....usw.
- Die Kärtchen liegen mit der Schrift nach oben vor dem Spieler
- Falls eine Karte beim Austeilen übrig bleibt, wird mit dieser Karte begonnen. Sonst beginnt der jüngste Spieler (Person A) mit einer beliebigen Karte.
- Der auf der rechten Seite der Person A sitzende Spieler (Person B) versucht eine passende Aussage anzufügen, z.B. S7 - Schnittholz mit geringer Tragfähigkeit
- usw.
- Falls ein Spieler keine passende Aussage hat, spielt der nächste Spieler auf der rechten Seite weiter.
- Gewonnen hat der Spieler, der als erster alle Kärtchen angelegt hat.

Beachte bitte:

Alle Unterlagen und Spielteile sind wieder an ihren Platz, in der richtigen Reihenfolge und Folie zurückzulegen!

Danke!

Arbeitsanleitung **„Holzqualität“**

- Lies das Blatt FK-Z2-R-8B und FK-Z1-R-9B durch!
- Trage in das aufliegende Arbeitsblatt FK-Z2-R-8A den fehlenden Text ein!
- Überlege, ob dir die Bedeutung, die Unterschiede und die Abkürzungen für die Sortierklassen klar sind!
- Wenn **ja**, dann gehe zur nächsten Station.
- Wenn **nein**, lies im Fachbuch Seite 62 nach!
- Falls du Hilfe brauchst um die Sortierklassen zu verstehen, bitte deine Mitschüler oder deine Lehrperson darum.

Beachte bitte:

Lege die Unterlagen wieder an ihren Platz!

Danke!

Arbeitsanleitung **„Schwarzer Peter“**

- Es werden alle Karten gemischt und an die (3-4) SpielerInnen verteilt. Ein(e) SpielerIn (A) erhält eine Karte mehr als die anderen.
- Jeweils zwei Karten bezeichnen dieselbe Holzqualität und Sorte. Auf der einen Karte mit Text und auf der anderen steht die passende Kurzbezeichnung lt. Ö-Norm DIN 4074. Falls man ein passendes Paar bekommt, kann man dieses Paar ablegen.
- Die Person (B) links neben Person (A) zieht aus den Karten von (A). Dies geht so lange reihum, bis alle Paare gefunden sind und der Schwarze Peter als Verlierer übrig bleibt!
- Gewonnen hat die/der SpielerIn mit den meisten Paaren.

Beachte bitte:

Alle Unterlagen und Spielteile sind wieder an ihren Platz, in der richtigen Reihenfolge und Folie zurückzulegen!

Danke!

Oberfläche des Walmdaches
Versuchen Sie aus der Skizze (zusammengesetzte Flächen des Walmdaches) eine Faustformel für die Oberflächenberechnung eines gleich geneigten Walmdachs abzuleiten!

Skizze machen!

<u>Übungsaufgabe:</u>

Aus dem Einreichplan konnten Sie die Länge des Daches mit 940 cm und die Breite mit 740 cm entnehmen. Berechnen Sie für ein gleich geneigtes Walmdach mit einem Dachneigungwinkel von $\alpha = 45^{o}$:

- die Firsthöhe
- die Hauptdachneigungslänge (Hn)
- die Oberfläche des Walmdaches
-

Arbeitsanleitung **„Dreieck bilden“**

- Die kleinen Dreiecke sind so aneinander zu legen, dass an den Seiten der Dreiecke jeweils die richtige Formel zur gesuchten Winkelfunktion aufeinander trifft.
- Alle Dreiecke zusammen bilden ein großes Dreieck.

Beachte bitte:

Alle Unterlagen und Spielteile sind wieder an ihren Platz in der richtigen Reihenfolge und Folie zurück zu legen!

Danke!

Arbeitsanleitung **„Satteldachkonstruktionen“**

- Nimm die Kärtchen zur Hand und ordne den Bildern die richtige Bezeichnung der Satteldachkonstruktion zu!
- Lege die Kärtchen mit der entsprechenden Zuordnung auf eines der beiden Holzbretter!
- Lege das zweite Holzbrett darauf und drehe das ganze um!
- Die richtigen Antworten erkennst du am aufgezeichneten Buchstaben.
- Falsche Zuordnungen bitte richtig stellen.
- Nun wird das Ganze noch einmal umgedreht
und die Namen der Satteldachkonstruktionen können in das ArbeitsblattFK-Z2-14C übertragen werden.

Beachte bitte:

Alle Unterlagen und Spielteile sind wieder an ihren Platz, in der richtigen Reihenfolge und in die Folie zurückzulegen!

Danke!

Arbeitsanleitung **„Stechen“**

- Dieses Spiel funktioniert wie Jassen.
- Es werden alle Karten gemischt und an die Spieler verteilt.
- Die/der jüngste SpielerIn (A) wirft eine beliebige Karte aus.
- Die/der SpielerIn auf der rechten Seite von A versucht eine Karte mit höherer Festigkeit aber der selben Holzsorte zu werfen. ..usw. Derjenige, der die höchste Festigkeit der Holzart geworfen hat, erhält den Stich.

- Falls die/der SpielerIn keine passende Holzart mehr besitzt, darf er werfen, was sie/er will.
- Gewonnen hat die/der SpielerIn mit den meisten Stichen...

Beachte bitte:

Alle Unterlagen und Spielteile sind wieder an ihren Platz, in der richtigen Reihenfolge und Folie zurückzulegen!

Danke!

FK-Z2-R-8B Holzbewertung

Gütebedingungen nach ÖNorm B 4100, 2 Teil: .

Diese **ÖNorm legt Sortiermerkmale und Sortierklassen fest.**
Die Sortierbestimmungen beziehen sich ausschließlich auf **die Tragfähigkeit des Bauholzes.** Die **Zahlen der Sortierklassen** bedeutet jeweils die zulässige Biegenormalspannung (N/mm^2).
z.B. **S 13 = Biegenormalspannung 13 N/mm^2**

Sortierklassen:

1) Vollholz
a) visuelle Sortierung (S)
S 7 : Schnittholz mit **geringer Tragfähigkeit**
S 10 : Schnittholz mit **üblicher Tragfähigkeit**
S 13 : Schnittholz mit **überdurchschnittlicher Tragfähigkeit**.

Hölzer der Klasse **S 13** sind eindeutig und deutlich mit der Sortierklasse, Namen des Sortierbetriebes und Namen des Sortierers zu kennzeichnen.

b) maschinelle Sortierung (MS)
MS 7 : Schnittholz mit **geringer Tragfähigkeit**
MS 10 : Schnittholz mit **üblicher Tragfähigkeit**
MS 13 : Schnittholz mit **überdurchschnittlicher Tragfähigkeit**
MS 17 : Schnittholz mit **besonders hoher Tragfähigkeit**

Hölzer der Klassen **MS 7** und **MS 17** sind eindeutig und deutlich mit der Sortierklasse, Namen des Sortierbetriebes, Typ der Sortiermaschine und Namen des Sortierers zu kennzeichnen.

2) Brettschichtholz (BS)

wird in die Klassen **BS 11, BS 14, BS 16, BS 18** eingeteilt.

Bezeichnung:

Kantholz ÖNORM DIN 4074 - S 10 - FI bedeutet

Kantholz Sortierklasse10 lt. ÖNORM DIN 4074 aus Fichtenholz

S7	**S10**	Schnittholz mit geringer Tragfähigkeit	**S13**
MS7	**S10**	Schnittholz mit üblicher Tragfähigkeit	**MS13**
S7	**MS17**	Schnittholz mit überdurch-schnittl. Tragfähigkeit	**S10**
S7	**S10**	Schnittholz mit besonders hoher Tragfähigkeit	**MS13**
S13	**MS10**	Schnittholz mit geringer Tragfähigkeit	**S13**
MS7	**S10**	Schnittholz mit üblicher Tragfähigkeit	**MS13**
S7	**MS17**	Schnittholz mit überdurch-schnittl. Tragfähigkeit	**S13**
S7	**S10**	Schnittholz mit besonders hoher Tragfähigkeit	**S13**

7.3 Arbeitsplan und Arbeitsmaterialien von Peter an der PA

Planarbeit zum Thema: MAX FRISCH - ANDORRA

Arbeitsplan von (Name):

Thema	Typ	Sozialform	Kontrolle	erledigt
Die Fabel	Domino	☺	SK	
M. Frisch - Biographie	Mindmap	☺	LK	
Innerer Monolog oder Interview zur Biographie von Max Frisch	kreatives Schreiben	☺	LK	
Form und Aufbau von *Andorra*	Lauf-/Hördiktat	☺	SK	
Das Problem des gesellschaftlichen Vorurteils	Kärtchen zuordnen	☺	SK	
* Bildimpuls (Munch: Der Schrei)	kreatives Schreiben	☺	LK	
Der andorranische Jude	Textpuzzle	☺	SK	
Andorra – ein Modell	Dosendiktat	☺ ☺	SK	
Lies einem/r PartnerIn eine Stelle aus Andorra vor, die dir aufgefallen ist – aber so, dass die anderen nicht gestört werden! Ihr könnt auch im Gang vorlesen!	Vorlesen	☺ ☺	SK	
* Vorurteile – Vorverurteilungen heute Diskutiert in einer Kleingruppe eure persönlichen Erfahrungen mit Vorurteilen und deren Auswirkungen. Schreibt anschließend einzeln ein Gedächtnisprotokoll.	Diskussion Protokoll	☺ ☺ ☺	LK	
* Leserbriefe – Beschwerdebriefkasten Hier kannst du Fragen / Beschwerden an Frisch (oder auch an mich) formulieren und Antworten einholen!	Fragen stellen + klären	☺		
* Diskussion Was ist Schuld? – Definition Wer ist Schuld am Tod von Andri? Weshalb? Beantwortet die Fragen und haltet das Ergebnis eurer Diskussion schriftlich fest	Diskussion Protokoll	☺ ☺ ☺	LK	
* Spielt zu zweit eine kurze Szene, die euch besonders beeindruckt hat!	szenisches Spiel	☺ ☺	SK	
* Eine Aufgabe, die dir zum Themenkomplex einfällt!	?	?	?	

Es müssen nicht alle Aufgaben erledigt werden! Aufgaben mit * sind freiwillige Zusatzaufgaben, falls ihr noch Zeit oder Lust habt!

Bitte unterhalte dich während des Arbeitens so, dass die anderen durch deine Lautstärke nicht gestört werden!

Die Fabel (Domino)

Die Fabel Das Stück spielt in einer nicht näher bestimmten Zeit in Andorra – *„gemeint ist natürlich nicht der wirkliche Kleinstaat*	*dieses Namens (...) Andorra ist der Name für ein Modell“* (Max Frisch). Hier begegnet der Zuschauer
dem jungen Andri, dem Pflegesohn des Lehrers Can. Der Lehrer hat ihn nach seiner Darstellung als	Judenkind aus dem Nachbarland gerettet, dem Land der „Schwarzen“, wo er der lebensbedrohlichen
Verfolgung durch dieses Volk ausgesetzt gewesen wäre. Andri ist aber in Wirklichkeit	der leibliche Sohn Cans und der Senora, einer Schwarzen von drüben, was aber niemand weiß,
auch Andri nicht. So sehen die Andorraner in ihm den typischen Juden und behandeln ihn	nach diesem vorgefassten Bild. Unter dem Zwang der an ihn herangetragenen Vorurteile
übernimmt Andri nach und nach dieses Bild des Juden und sieht sich schließlich in seinem	Anderssein bestätigt, als ihm Can die Heirat mit seiner Tochter Barblin verweigert. Von dieser ihm

aufgezwungenen Identität rückt er auch nicht mehr ab, als ihm nach einem Besuch der Senora	seine wahre Herkunft mitgeteilt wird. Die Senora wird vor ihrer Abreise von einem Steinwurf
getötet. Deshalb rücken die Schwarzen in Andorra ein, was die Andorraner veran-lasst , Andri den Mord	an der Senora in die Schuhe zu schieben. In einer spektakulären „Show“ wird Andri von den
Schwarzen als Jude „identifiziert“ und schließlich ermordet. Der Lehrer bezeugt zwar öffentlich die	Wahrheit, aber niemand glaubt ihm. Er erhängt sich in einem Schulzimmer, seine Tochter
Barblin verfällt in geistige Umnachtung.	
	Max Frisch **Andorra**

Biografie von Max Frisch (15. 5. 1911 - 3. 5.1991) Quelle:
http://www.onlinekunst.de/mai/15_05_Frisch_Max.htm
"Die beste und sicherste Tarnung ist immer noch die blanke und nackte Wahrheit.
Die glaubt niemand! " Zitat von Max Frisch

BIOGRAPHIE

Max Frisch wurde am 15. Mai 1911 in Zürich geboren. Er studierte Germanistik und war als Journalist tätig. Dann studierte er 1936 -1940 Architektur in Zürich und wurde wie sein Vater Architekt. Er entwarf für einen Wettbewerb ein Freibad in Zürich und arbeitete von 1944 - 1955 erfolgreich als Architekt.
Reisen führten ihn in viele Länder. Nach der Studienreise, die ihn nach Amerika und Mexiko führte
(1951 -1952), gab er den Beruf als Architekt auf und arbeitete als freier Schriftsteller.
1958 erhielt er den Büchner - Preis.
1961 - 1965 lebte er in Italien, in Rom. Ab
1965 lebte und arbeitete er im Tessin.
1976 erhielt er den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels.
1985 den Commonwealth Award,
1986 den Neustadt-Literaturpreis (USA).
Zahlreiche weitere Auszeichnungen folgten.
Max Frisch war mehrfacher Ehrendoktor und "Commandeur" des französischen "Ordre des Arts et des Lettres".
1989 erhielt er den Heinrich -Heine-Preis.
Max Frisch starb am 3. April 1991 im Alter von 79 Jahren.

ZITATE von Max Frisch

„Die meisten verwechseln Dabeisein mit Erleben.“
„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält, oder ein ganze Reihe von Geschichten.“
„Nur ein Mensch, der mit der Welt nicht eins ist, braucht Ordnung, um nicht unterzugehen.“
„Krise ist ein produktiver Zustand.“
“Man muss ihm nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.“
„Worte verbinden nur, wo unsere Wellenlängen längst übereinstimmen.“
„Muße und Wohlleben sind unerlässliche Voraussetzungen aller Kultur.“
„Erfolg verändert den Menschen nicht. Er entlarvt ihn.“
Alle Zitate aus: "Mein Name sei Gantenbein", 1964

HAUPTWERKE

Dramen:
Santa Cruz,1944
Als der Krieg zu Ende war, 1945
Nun singen sie wieder, 1946
Die Chinesische Mauer, 1947, Neufassung 1955
Graf Öderland, 1951
Don Juan oder die Liebe zur Geometrie, 1953
Biedermann und die Brandstifter, Hörspiel 1956, Drama 1958
Andorra, 1961
Biografie: Ein Spiel, 1967
Triptychon, 1978

Romane und Erzählungen:
Jürg Reinhart, 1934
Antwort aus der Stille, 1937

Die Schwierigen, 1943
Bin oder die Reise nach Peking, 1945
Stiller, 1954
Homo Faber, 1957
Mein Name sei Gantenbein, 1964
Montauk, 1975
Tagebücher:

Kreatives Schreiben als Innerer Monolog oder Interview

Bevor du diese Aufgabe in Angriff nimmst, solltest du dich mit der Biographie von Max Frisch beschäftigt haben! Eine Biographie ist auf der Rückseite!

Du kannst eine der folgenden Aufgaben auswählen!

- Versetze dich in die Stimmung und Situation dieses Bildes! Überlege dir, wohin der Blick Frischs gehen könnte? Was sieht er? Was hat seine Aufmerksamkeit auf sich gezogen? Was denkt er gerade?
  Verfasse nun einen **inneren Monolog** aus der Sicht von Max Frisch.

- Schau dieses Foto an und stell dir vor, dass du Max Frisch gegenübersitzt! Du hast ihn um ein **Interview** gebeten und er hat dich zu sich eingeladen. Überlege genau, was du ihn fragen möchtest und ob du auf deine Fragen auch Antworten finden kannst! Schreibe nun dieses Interview mit Max Frisch nieder! (Du könntest dir auch eine PartnerIn für diese Aufgabe suchen!)

LAUFDIKTAT bzw. HÖRDIKTAT:

FORM UND AUFBAU VON „ANDORRA“

Max Frisch schreibt mit seinem Drama „Andorra“ ein modernes Theaterstück, durchbricht somit das Illusionstheater und stellt sich in die Tradition von Bertolt Brecht.

Er nennt seine Szenen „Bilder“. Zwischen den 12 unterschiedlich langen Bildern stehen die Vordergrundszenen. In der Regel sind das die Szenen der Andorraner vor der Zeugenschranke, wo sie die Ereignisse rückschauend darstellen und alle, außer dem Pater, ihre Unschuld erklären oder die Achseln zucken. Ausgenommen aus dieser regelmäßigen Abfolge sind die Bilderfolgen 5/6 (keine Vordergrundszene), 8/9 (Senora / Lehrer) und 10/11 (patroullierende Soldaten). Der Zuschauer wird also immer wieder aus der Illusion der Handlung (Bilder) herausgerissen und durch die Zeugenaussagen zu eigenständigen Überlegungen gezwungen. Grundlage des Stückes ist Frischs Parabel „Der andorranische Jude“, die im ersten Tagebuch zu finden ist.
Das Drama hat ein offenes Ende, Antworten werden keine gegeben.

Textanalyse

1. Lies den unten stehenden Text genau durch!
2. Schreibe dann mindestens 3 Beobachtungen aus dem Text nieder!
z. B. Mir fällt auf, dass Max Frisch am Anfang und am Schluss der Geschichte den Begriff „Bildnis“ verwendet: Zeile 3 „das fertige Bildnis, das ihn überall erwartet“ und im Schlussteil „Du sollst dir kein Bildnis machen, heißt es, von Gott.“ Ich glaube, dass Frisch hier auf das Bild bzw. die Bilder, die sich die Andorraner vom jungen Mann gemacht haben, hinweist und zeigt, wie diese Bilder dann den jungen Mann zu dem machen, was ihm diese Bilder vorspiegeln. Frisch warnt davor, Menschen zu kategorisieren und damit zu beurteilen bzw. zu verurteilen.

Max Frisch: Der andorranische Jude

1 In Andorra lebte ein junger Mann, den man für einen Juden hielt. Zu erzählen wäre die vermeintliche Geschichte seiner Herkunft, sein täglicher Umgang mit den Andorranern, die in ihm den Juden sehen: das fertige Bildnis, das ihn überall erwartet. Beispielsweise ihr Misstrauen gegenüber seinem Gemüt, das ein Jude, wie auch die Andorraner wissen, nicht haben kann. Er wird auf die Schärfe seines Intellektes
5 verwiesen, der sich eben dadurch schärft, notgedrungen. Oder sein Verhältnis zum Geld, das in Andorra auch eine große Rolle spielt: er wusste, er spürte, was alle wortlos dachten; er prüfte sich, ob es wirklich so war, dass er stets an das Geld denke, er prüfte sich, bis er entdeckte, dass es stimmte, es war so, in der Tat, er dachte stets an das Geld. Er gestand es; er stand dazu, und die Andorraner blickten sich an, wortlos, fast ohne ein Zucken der Mundwinkel. Auch in Dingen des Vaterlandes wusste er genau, was sie dachten; sooft
10 er das Wort in den Mund genommen, ließen sie es liegen wie eine Münze, die in den Schmutz gefallen ist. Denn der Jude, auch das wussten die Andorraner, hat Vaterländer, die er wählt, die er kauft, aber nicht ein Vaterland wie wir, nicht ein zugeborenes, und wie wohl er es meinte, wenn es um andorranische Belange ging, er redete in ein Schweigen hinein, wie in Watte. Später begriff er, dass es ihm offenbar an Takt fehlte, ja, man sagte es ihm einmal rundheraus, als er, verzagt über ihr Verhalten, geradezu
15 leidenschaftlich wurde. Das Vaterland gehörte den andern, ein für allemal, und dass er es lieben könnte, wurde von ihm nicht erwartet, im Gegenteil, seine beharrlichen Versuche und Werbungen öffneten nur eine Kluft des Verdachtes; er buhle um eine Gunst, um einen

Vorteil, um eine Anbiederung, die man als Mittel zum Zweck empfand auch dann, wenn man selber keinen möglichen Zweck erkannte. So wiederum ging es, bis er eines Tages entdeckte, mit seinem rastlosen und alles zergliedernden Scharfsinn entdeckte, dass er das
20 Vaterland wirklich nicht liebte, schon das bloße Wort nicht, das jedes Mal, wenn er es brauchte, ins Peinliche führte. Offenbar hatten sie recht. Offenbar konnte er überhaupt nicht lieben, nicht im andorranischen Sinn; er hatte die Hitze der Leidenschaft, gewiss, dazu die Kälte seines Verstandes, und diesen empfand man als eine immer bereite Geheimwaffe seiner Rachsucht; es fehlte ihm das Gemüt, das Verbindende; es fehlte ihm, und das war unverkennbar, die Wärme des Vertrauens. Der Umgang mit ihm
25war anregend, ja, aber nicht angenehm, nicht gemütlich. Es gelang ihm nicht, zu sein wie alle andern, und nachdem er es umsonst versucht hatte, nicht aufzufallen, trug er sein Anderssein sogar mit einer Art von Trotz, von Stolz und lauernder Feindschaft dahinter, die er, da sie ihm selber nicht gemütlich war, hinwiederum mit einer geschäftigen Höflichkeit überzuckerte; noch wenn er sich verbeugte, war es eine Art von Vorwurf, als wäre die Umwelt daran schuld, dass er ein Jude ist -
30 Die meisten Andorraner taten ihm nichts. Also auch nichts Gutes.
Auf der andern Seite gab es auch Andorraner eines freieren und fortschrittlichen Geistes, wie sie es nannten, eines Geistes, der sich der Menschlichkeit verpflichtet fühlte: sie achteten den Juden, wie sie betonten, gerade um seiner jüdischen Eigenschaften willen, Schärfe des Verstandes und so weiter. Sie standen zu ihm bis zu seinem Tode, der grausam gewesen ist, so grausam und ekelhaft, dass sich
35 auch jene Andorraner entsetzten, die es nicht berührt hatte, dass schon das ganze Leben grausam war. Das heißt, sie beklagten ihn eigentlich nicht, oder ganz offen gesprochen: sie vermissten ihn nicht - sie empörten sich nur über jene, die ihn getötet hatten, und über die Art, wie das geschehen war, vor allem die Art.
Man redete lange davon.
40 Bis es sich eines Tages zeigte, was er selber nicht hat wissen können, der Verstorbene: dass er ein Findelkind gewesen, dessen Eltern man später entdeckt hat, ein Andorraner wie unsereiner -
Man redete nicht mehr davon.
Die Andorraner aber, sooft sie in den Spiegel blickten, sahen mit Entsetzen, dass sie selber die Züge des Judas tragen, jeder von ihnen.

DOSENDIKTAT

- Ordne die Streifen der Reihe nach!
- Nimm nun den ersten Streifen und merke ihn dir!
- Steck ihn in die Dose!
- Schreib den Text dieses Streifens sauber auf ein Blatt Papier!
- Nimm den nächsten Streifen .....

Bist du mit dem Text fertig, kontrolliere ihn mit Hilfe des Kontrollblattes auf Rechtschreibfehler!

DAS PROBLEM DES GESELLSCHAFTLICHEN VORURTEILS

Max Frisch stellt die Frage nach der Situation des Außenseiters, der sich einer in Vorurteilen erstarrten Gesellschaft gegenübersieht.
Im „weißen“ Andorra , dem die Aggression der „Schwarzen“ droht, wird dem „Judenkind“ Andri der Stempel der Andersartigkeit aufgedrückt.

Die Andorraner stehen stellvertretend für Typen von Menschen und jeder vertritt ein Stereotyp, ein Vorurteil gegenüber Andri, dem anderen, dem allerdings nur scheinbar anderen.
Der Wirt lenkt den Verdacht und damit die Schuld von sich auf jemand anderen. Der Tischler, Andris Lehrherr, wirft diesem Fehler vor, die offensichtlich ein anderer begangen hat. Der Soldat misshandelt den Jungen physisch und psychisch und der Arzt beleidigt Andri aus engstirniger Eitelkeit. Der Pater rät Andri zwar sich selbst anzunehmen, kann ihm aber nicht helfen, da auch er sich ein fixes und falsches Bild von ihm gemacht hat.
Diesem Druck nachgebend bildet Andri alle jene Eigenschaften aus, die er als Jude zu haben hat, um dann festzustellen, dass er keiner ist.

Arbeitsanweisung:

- Lies den Text aufmerksam durch!
- Nimm die beschrifteten Streifen aus der Schachtel und ordne sie zu!
- Kontrolliere die richtige Zuordnung, indem du die Farbpunkte auf der Rückseite der Streifen mit der Farbabfolge auf der Rückseite dieser Arbeitsanweisung vergleichst!

Person	Verhalten - Denkmuster
Wirt	
Tischler	
Soldat	
Pater	
Jemand	
Doktor	

Bertolt Brecht - ÜBER DAS ANFERTIGEN VON BILDNISSEN

Der Mensch macht sich von den Dingen, mit denen er in Berührung kommt und auskommen muss, Bilder, kleine Modelle, die ihm verraten, wie sie funktionieren. Solche Bildnisse macht er sich auch von Menschen: Aus ihrem Verhalten in gewissen Situationen, das er beobachtet hat, schließt er auf bestimmtes Verhalten in anderen, zukünftigen Situationen. Der Wunsch, dieses Verhalten vorausbestimmen zu können, bestimmt ihn gerade zu dem Entwerfen solcher Bildnisse. Den fertigen Bildnissen gehören also auch solche Verhaltensarten des Mitmenschen an, die nur vorgestellte, erschlossene (nicht beobachtete), vermutliche Verhaltensarten sind. Dies führt oft zu falschen Bildern und auf Grund dieser falschen Bilder zu falschem eigenem Verhalten, um so mehr, als sich alles nicht ganz bewusst abspielt. Es entstehen Illusionen, die Mitmenschen enttäuschen, ihre Bildnisse werden undeutlich; zusammen mit den nur vorgestellten Verhaltensarten werden auch die wirklich wahrgenommenen undeutlich und unglaubhaft; ihre Behandlung wird unverhältnismäßig schwierig. ist es also falsch, aus den wahrgenommenen Verhaltungsarten auf vermutliche zu schließen? Kommt nur alles darauf an, richtiges Schließen zu lernen? Es kommt viel darauf an, richtiges Schließen zu lernen, aber dies genügt nicht. Es genügt nicht, weil die Menschen nicht ebenso fertig sind wie die Bildnisse, die man von ihnen macht und die man also auch besser nie ganz fertig machen sollte. Außerdem muss man aber auch sorgen, dass die Bildnisse nicht nur den Mitmenschen, sondern auch die Mitmenschen den Bildnissen gleichen. Nicht nur das Bildnis eines Menschen muss geändert werden, wenn der Mensch sich ändert, sondern auch der Mensch kann geändert werden, wenn man ihm ein gutes Bildnis vorhält. Wenn man den Menschen liebt, kann man aus seinen beobachteten Verhaltensarten und der Kenntnis seiner Lage solche Verhaltensarten für ihn ableiten, die für ihn gut sind. man kann dies ebenso wie er selber. Aus den vermutlichen Verhaltensarten werden so wünschbare. Zu der Lage, die sein Verhalten bestimmt, zählt sich plötzlich der Beobachte selber. Der Beobachter muss also dem beobachteten ein gutes Bildnis schenken, das er von ihm gemacht hat. Er kann Verhaltensarten einfügen, die der andere selber gar nicht fände, diese zugeschobenen Verhaltensarten bleiben aber keine Illusion des Beobachters; sie werden zu Wirklichkeiten. Das Bildnis ist produktiv geworden, es kann den Abgebildeten verändern, es enthält (ausführbare) Vorschläge. Solch ein Bildnis machen heißt lieben.

Wenn Herr K. einen Menschen liebte

"Was tun Sie", wurde Herr K. gefragt, "wenn Sie einen Menschen lieben?" - "Ich mache einen Entwurf von ihm", sagte Her K., "und sorge, dass er ihm ähnlich wird." - "Wer? Der Entwurf?" - "Nein", sagte Herr K., "der Mensch."