

OFFENER UNTERRICHT

Qualitätsmerkmale, Dimensionen und Unterrichtskonzepte

Daniela Longhino

Wissenschaftliche Publikationsreihe

Beitrag Nr. 1
4. Januar 2018

Die wissenschaftliche Publikationsreihe von „Schule im Aufbruch“

Die Arbeiten zu „Schule im Aufbruch“ in Österreich beginnen im Jahr 2012. Die Kernfrage heißt: Wie kann die Transformation von Schulen zu Orten einer Lernkultur der Potenzialentfaltung gelingen? Wie schaffen es die Akteure an einer Schule, die Begabungen und Talente von Kindern und Jugendlichen – und darüber hinaus von allen an einer Schule tätigen Personen – zu erkennen und zur Entfaltung zu bringen?

Im Februar 2014 ist es soweit: Wir laden zum ersten „Schule im Aufbruch“-Tag ein, einer neuen Art der wissenschaftlich fundierten und erfrischend offenen Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen, voller Inspiration, Ermutigung und persönlicher Vernetzung.

Im Lauf der Zeit entwickeln und verdichten sich Kontakte und Verbindungen zu Universitäten und Hochschulen und so organisieren wir in Kooperation mit unterschiedlichen Instituten Aus- und Fortbildungsveranstaltungen insbesondere für Studierende, Lehrerinnen und Lehrer. Das Portfolio umfasst einschlägige Vorträge und Seminare, „Schule im Aufbruch“-Tage für hunderte TeilnehmerInnen oder zum Beispiel Schulentwicklungs-Programme für mehrere Schulen, die über das gesamte Schuljahr laufen. Auf Initiative von engagierten Studierenden entwickeln sich Praxis-orientierte Ausbildungsformate, die wir als offizielle Seminare in Kooperation mit Universitäten und Hochschulen durchführen. Unterstützend und ergänzend produzieren wir Videos von Schulen, die als Praxisbeispiele einer Lernkultur der Potenzialentfaltung dienen. Und wir veranstalten Webinare zu ausgewählten Themen der Potenzialentfaltung, Lernkultur und Schultransformation.

Im Jahr 2018 ist es an der Zeit eine weitere Brücke zwischen Theorie und Praxis des Lernens zu schlagen. Wir gründen die wissenschaftliche Publikationsreihe von „Schule im Aufbruch“. Unser Ziel ist es, bestätigte Erkenntnisse des Lernens überschaubar zusammengefasst und gut verständlich aufzubereiten und all jenen zur Verfügung zu stellen, die Interesse an der wissenschaftlichen Fundierung von Lernen und Bildung haben.

Diese wissenschaftlichen Publikationen sind ebenso wie Videos, Webinar-Aufzeichnungen und Einladungen zu Veranstaltungen auf unserer Website www.schule-im-aufbruch.at zu finden.



Daniela Longhino

Daniela Longhino ist Gründungsmitglied von "Schule im Aufbruch" Steiermark, einer Teilgruppe von "Schule im Aufbruch" Österreich. Als Lehrerin in der innovativen Volksschule St. Oswald/Plankenthurm setzte sie unterschiedliche neue Lernformen zur Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern um: Lernziel-Mindmaps, Atelier-Unterricht, Arbeit mit einem Logbuch und Partizipation der Lernenden im Schulalltag. Seit drei Jahren ist sie als Referentin in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung tätig, und seit 2017 ist ihr Arbeitsplatz die Pädagogische Hochschule Steiermark, wo sie sich mit Fachdidaktik Mathematik, Leistungsbeurteilung und Inklusion beschäftigt und die Ideen zur Potenzialentfaltung mit den zukünftigen Volksschullehrerinnen und -lehrern diskutiert.

Vorwort

Der folgende Text beschäftigt sich mit gutem offenen Unterricht, wobei zuerst die Begriffe *guter Unterricht* und *offener Unterricht* aus der Literatur heraus definiert werden. Dabei werden Qualitätsmerkmale für guten Unterricht aufgelistet sowie verschiedene Dimensionen offenen Unterrichts angeführt. Anschließend wird versucht, offenen Unterricht anhand von verschiedenen Qualitätsmerkmalen für guten Unterricht einzuordnen, wobei besonderes Augenmerk auf Unterrichtskonzepten, die in *Schulen im Aufbruch* verwendet werden, liegt.

Inhaltsverzeichnis

1	Wann ist Unterricht gut?	1
1.1	Definitionsversuche	1
1.2	Was die Hattie-Studie über guten Unterricht sagt	2
1.3	Kriterien für guten Unterricht	3
2	Wann ist Unterricht offen?	5
2.1	Definitionsversuche	5
2.2	Dimensionen offenen Unterrichts	6
2.3	Wichtige Aspekte im offenen Unterricht	7
2.4	Formen offenen Unterrichts	9
2.5	Grenzen offenen Unterrichts	10
2.6	Wann ist offener Unterricht gut?	11
2.7	Definitionsversuche	11
2.8	Guter offener Unterricht ermöglicht Potenzialentfaltung	11

1 Wann ist Unterricht¹ gut?

1.1 Definitionsversuche

Zahlreiche Forscherinnen und Forscher haben sich schon mit Unterrichtsqualität beschäftigt. Die Schlussfolgerung, zu der sie alle an irgendeinem Punkt kommen, ist: *Den guten Unterricht* gibt es nicht. Kinder mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen brauchen unterschiedlichen Unterricht. Einzelne Qualitätskriterien, die in der Literatur genannt werden, machen noch keinen guten Unterricht. Der ergibt sich nämlich vor allem aus der richtigen Kombination verschiedener Aspekte, die der Heterogenität der Lerngruppe angepasst werden. (Helmke, 2015)

Was einen *guten Unterricht* ausmacht, kann nur in Hinblick auf die Ziele desselben definiert werden. Auch hier tut sich in der Literatur ein breites Feld an Definitionen auf. Individuelle versus kollektive Zielkriterien, Fachwissen versus Schlüsselkompetenzen, kurz- vs. langfristige Effekte oder erzieherische Wirkungen können als mögliche Zielbilder genannt werden (Helmke, 2015). Weinert fasst sechs Bildungsziele zusammen: Erwerb von intelligentem Wissen, anwendungsbezogenem Wissen, Schlüsselqualifikationen, Lernkompetenzen, sozialen Kompetenzen und Wertorientierungen. Verschiedene Lernziele erfordern unterschiedliche Lehr- und Lernmethoden, die sich dann auf unterschiedliche Definitionen von Unterrichtsqualität auswirken (Weinert, 2000). Schlagwörter, die Meyer im Zusammenhang mit Zielen guten Unterrichts benutzt, sind demokratische Unterrichtskultur, Erziehungsauftrag als Grundlage, gelingendes Arbeitsbündnis, sinnstiftende Orientierung und nachhaltige Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler (Meyer, 2013).

Auch im Lehrplan der Volksschulen sind neben fachlichen Zielen umfangreiche fächerübergreifende Unterrichtsziele abgebildet: Werte wie Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Umweltbewusstsein werden da ebenso genannt wie Weltoffenheit, Verantwortung, Menschenrechte und Demokratie. Weiters sollen Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen gefördert werden. Eine ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ist das Ziel, das mit Hilfe von individueller Förderung erreicht werden soll. (Lehrplan der Volksschule, 2012 und Wolf, 2012) Die angestrebten Kompetenzen in den Bereichen Deutsch, Mathematik und nach der Volksschule auch Englisch werden in den Bildungsstandards abgebildet (Wiesner et al., 2017).

Untersuchungen zur Unterrichtsqualität beschränken sich trotz dieses breiten Spektrums an Unterrichtszielen hauptsächlich auf die Bereiche intelligentes, anwendungsbezogenes Wissen und Schlüsselkompetenzen. Soziale Kompetenzen und Lernkompetenzen sind schwieriger empirisch zu erforschen, Einflüsse des Unterrichts auf diese Lernbereiche sind kaum nachzuweisen. Hatties bekannte Analyse von Metastudien, *Visible Learning*, bezieht sich beispielsweise auf das Lernmodell nach Biggs & Collins (1982), das vier Ebenen des Lernens unterscheidet: Faktenwissen (mit der Disziplin vertraut werden und in ihr Probleme lösen), konzeptuelles Wissen (Zusammenhänge zwischen Elementen in einer großen Struktur erkennen), prozedurales Wissen (Methoden kennen und anwenden können) und meta-kognitives Wissen (Wissen über das Verstehen selbstreflexiv anwenden können) (Steffens & Höfer, 2014) und klammert damit die sozialen Kompetenzen weitgehend aus, Lernkompetenzen fallen zum Teil in den Bereich des meta-kognitiven Wissens.

1.2 Was die Hattie-Studie über guten Unterricht sagt

Hattie findet in guten Unterrichtskonzepten folgende vier Merkmale:

- Anknüpfen an Vorerfahrungen,
- klare Definition der Ziele (inkl. Kriterien zu deren Erreichung),
- unmittelbares Feedback (auf die Zielerreichung bezogen) und
- Unterstützung bei der Entwicklung individueller Lernstrategien im kognitiven, persönlichen und sozialen Bereich (kognitiv: Lerntypen, Methoden zur Stoffaufbereitung, persönlich: Umgang mit Herausforderungen, Stärken und Schwächen erkennen und damit umgehen, Selbstwirksamkeit, sozial: kooperatives Lernen, Arbeiten im Team). (Hattie, 2009)

Hattie analysierte 800 internationale Metastudien quantitativ und bezieht sich so auf etwa 50 000 Einzelstudien. Durch ihre inhaltliche Breite und den enormen Umfang eignen sich die Ergebnisse in besonderer Weise zur Darstellung des Einflusses von 138 verschiedenen Merkmalen aus 7 verschiedenen Bereichen (Lernende, Lehrperson, Elternhaus, Curriculum, Schule und Unterrichten) auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. (Hattie, 2009 und Lotz & Lipowsky, 2017) Folgende ausgewählte Merkmale haben einen großen Effekt:

Lernende

Ein realistisches Selbstkonzept, das Grundmotivation, Selbstwirksamkeit, den Umgang mit Schwierigkeiten, eine positive Grundeinstellung zu sich selbst und Selbstbewusstsein umfasst, hat hohe Auswirkungen auf den Lernerfolg. Weiters werden die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung sowie die Motivation als Einflussfaktoren genannt. Lernfördernd ist es auch, Ängste der Lernenden abzubauen.

Schule

Hohe Auswirkungen auf den Lernerfolg haben das Lernen in kleinen Gruppen sowie ein an den individuellen Leistungsstand angepasstes Voranschreiten des Lehrstoffes. Erfolgreiches Classroom-Management, das nicht nur den förderlichen Umgang mit Störungen, sondern auch eine effektive Klassenführung, die ein leistungsförderliches Unterrichtsklima schafft, beinhaltet, hat großen Effekt auf die Schülerinnen- und Schülerleistungen. Klassenwiederholungen haben nicht nur keinen, sondern sogar einen schädlichen Einfluss auf die Leistung der Lernenden.

Lehrerinnen und Lehrer

Ein Kriterium für guten Unterricht scheint es zu sein, wenn Unterrichtsqualität basierend auf Schülerinnen-Einschätzungen evaluiert wird, außerdem spielen Selbstevaluierungen der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Als weitere effektive Merkmale für Unterrichtsqualität werden hohe Erwartungen der Lehrpersonen an die Leistungen der Lernenden, Unterrichten von Zusammenhängen und Details sowie das Kreieren von Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler genannt. Weiters wirkt sich eine positive Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern ebenso günstig aus wie Klarheit und direkte Instruktionen. Unterrichtszeit, die effektiv genutzt wird, aber nicht die angebotene Unterrichtszeit generell, hat auch einen Einfluss auf den Lernerfolg.

Unterrichten

Positive Auswirkungen auf den Lernerfolg haben Unterrichtskonzepte, wie Concept Mapping (Lernstoff wird ausgehend von einem oder mehreren zentralen Begriffen hin zu verzweigten Begriffen, zwischen denen auch Querverbindungen möglich sind, grafisch dargestellt) oder Mastery Learning (Lernstoff wird in kleine Einheiten zerlegt, ein Lernziel muss mit einem gewissen Level abgeschlossen sein, damit das nächste Lernziel begonnen werden kann, wenn bei einem Test das erforderliche Mindestmaß nicht erreicht wird, bekommt der oder die Lernende Unterstützung und individualisierte Anleitung und danach wird erneut getestet) (Helmke, 2015). Darüber hinaus zeigt sich auch im kooperativen Lernen sowie beim Finden und Anwenden von Lernstrategien ein Effekt. Feedback erweist sich als positiver Faktor, besonders, wenn es genau auf die Lernziele abgestimmt ist und neben der Rückmeldung zur Leistung auch Möglichkeiten zur Erreichung nächster Ziele beinhaltet.

Elternhaus und Curriculum

Im Bereich Elternhaus findet sich das Merkmal „Elternunterstützung beim Lernen“ mit hoher Effektstärke, in Bezug auf die Unterrichtsqualität deutet das auf die Wichtigkeit effektiver Elternarbeit hin. Auf den Bereich Curriculum wird in diesem Artikel nicht näher eingegangen, da es in den meisten Schulen keine Möglichkeit gibt, den Lehrplan zu verändern.

Eine Grundaussage Hatties, die sich auch im Titel seiner Studie *Visible Learning* widerspiegelt, ist, dass der Unterrichtsprozess für beide Seiten sichtbar gemacht werden muss, wenn ein optimaler Output erreicht werden soll:

„What is most important is that teaching is visible to the student, and that learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the learner, then the more successful are the outcomes.“ (Hattie, 2009, S. 25)

1.3 Kriterien für guten Unterricht

Verschiedene Forscherinnen und Forscher haben konkrete Kriterien für eine hohe Unterrichtsqualität genannt. Dabei ist nicht zu vergessen, dass nicht einzelne Kriterien einen guten Unterricht ausmachen, sondern eine an die Lerngruppe und die Lehrperson angepasste Kombination aus mehreren Kriterien.

Qualitätsbereiche guten Unterrichts:

Sowohl Helmke als auch Meyer definieren zehn Qualitätsbereiche, wobei sie zum Teil auch die Ergebnisse der Hattie-Studie berücksichtigen. Dabei ergeben sich einige Überlappungen und Ähnlichkeiten, die in Tab. 1 dargestellt sind:

Tab. 1: Gegenüberstellung der Qualitätsbereiche nach Helmke (2015) und der Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2013).

<i>Qualitätsbereiche nach Helmke (2015)</i>	<i>Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2013)</i>
Klassenführung	Sinnstiftendes Kommunizieren
Klarheit und Strukturiertheit	Klare Strukturierung des Unterrichts
Aktivierung	Inhaltliche Klarheit
Motivierung	Hoher Anteil echter Lernzeit
Konsolidierung und Sicherung	Intelligentes Üben
Lernförderliches Klima	Lernförderliches Klima
Schülerinnen- und Schülerorientierung	Vorbereitete Umgebung
Kompetenzorientierung	Transparente Leistungserwartung
Passung (Umgang mit Heterogenität)	Individuelles Fördern
Angebotsvariation	Methodenvielfalt

Diese Qualitätsbereiche werden wir später noch genauer in Bezug auf offenen Unterricht beleuchten (Kapitel 2.8).

Krainer et al. (2004) sprechen im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität von 10 Spannungsfeldern (siehe Tab. 2). Die Unterrichtsqualität kann erhöht werden, indem diese Spannungsfelder kritisch reflektiert werden, der Ist-Zustand evaluiert wird und sich Lehrpersonen durch die genannten Unterrichtsmerkmale inspirieren lassen (Ebert & Koliander, 2009).

Tab. 2: Zehn Spannungsfelder im Zusammenhang mit Unterrichtsqualität.

Neues Wissen anbieten	Vorwissen beachten
Fachliche Grundlage bereitstellen	Anwendungsmöglichkeiten bieten
Gemeinsame Ziele setzen	Individuelle Ziele herausfordern
Lernschritte vorgeben	Selbstständig arbeiten lassen
Einzelarbeit ermöglichen	Kooperatives Lernen ermöglichen
Intellekt ansprechen	Gefühlen Raum geben
Routinen einüben	Zum Denken anregen
Traditionelle Kulturtechniken pflegen	Moderne Kulturtechniken pflegen
Hohe Ansprüche stellen	Auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen Rücksicht nehmen
Rückmeldungen einholen	Zur Selbstkontrolle anregen

Lehr- und Lernmodelle für guten Unterricht

Klauer & Leutner (2007) haben einen Lehralgorithmus entwickelt, der folgende Schritte beinhaltet (siehe Tab. 3):

Tab. 3: Lehralgorithmus nach Klauer & Leutner (2007).

Nötige Schritte	Das kann die Lehrperson tun
Motivation	Interessantes Problem, interessante Tätigkeit, motivierende Zielein-gabe, anregende Atmosphäre
Information	Aufmerksamkeit, optimale Gestaltung der Information, Aktivierung von Vorkenntnissen
Informationsverarbeitung	Querverbindungen, Beziehungen, Verstehen fördern durch Mind-maps
Speichern und Abrufen	Einprägungsstrategien, Einordnen in bereits Bekanntes, Üben, strukturierte Merkhilfen
Transfer	Vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Anwendung

Helmke hat ein Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht entwickelt. Der Ertrag des Unterrichts hängt dabei nicht nur vom Angebot der Lehrperson, sondern auch von der Nutzung durch die Lernenden ab. Das Modell nennt vier Aspekte, die den Lernerfolg beeinflussen:

- Qualifikation der Lehrperson (Diagnose von Lernständen, individuelle Förderung, lernfreundliche Umgebung)
- Qualität der Lehr- und Lernprozesse
- Qualität der eingesetzten Arbeitsmittel und Medien
- Die zur Verfügung gestellte Lernzeit (oder die tatsächlich genutzte Lernzeit - Meyer, 2013)

Rahmenbedingungen für guten Unterricht

Eine qualitativ hochwertige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern scheint sich günstig auf die Unterrichtsqualität auszuwirken. Hier sieht Kenda seit der Hattie-Studie eine positive Entwicklung (Kenda, 2013 und Steffens & Höfer, 2014). Weiters könnten auch Rahmenbedingungen wie die Personalentwicklung (Engelsberger, 2013) sowie der effektive Einsatz von Unterstützungssystemen (Eder & Hofmann, 2013) Auswirkungen haben.

2 Wann ist Unterricht offen?

2.1 Definitionsversuche

In der Literatur lässt sich keine einheitliche Definition von *offenem Unterricht* finden, zu verschieden sind die Formen von Offenheit, zu unterschiedlich die Grade der Öffnung im Unterricht. Peschel (2002) definiert beispielsweise Spannungsfelder im offenen Unterricht (siehe Tab. 4). Hier wird klar, wie unterschiedlich die Ausprägungen offenen Unterrichts sein können:

Tab. 4: Spannungsfelder im offenen Unterricht nach Peschel (2002).

Offenlegung der Planung am Stundenanfang	Lernende entscheiden über ihr Lernen selbst
Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler	Lernende können ihre eigenen Interessen verfolgen
Differenzierung durch die Lehrperson	Individualisierung und Metakommunikation durch die Lernenden
Methodenvielfalt im Unterricht	Selbstgelenktes, prozessorientiertes, problemlösendes Lernen
Motivierungshilfen	Eigenverantwortung
Feste Umgangsformen, Regeln, Rituale	Freisetzung gruppenspezifischer Wirkungsfaktoren, demokratische Entscheidungen
Medieneinsatz von der Lehrperson gelenkt	Variable Lernangebote inner- und außerhalb der Schule
Aufgaben mit wachsendem Schwierigkeitsgrad	Nicht stark an konventionellen Standards orientierte Inhalte
Wenig Testungen	Individuelle Lernberatung
Wärme im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern	Symmetrische Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Lernenden
Beziehungsarbeit im Unterricht	Verneinung der Lehrerinnen- und Lehrerdominanz

Herold und Landherr versuchen eine Definition, in der die Lernenden selber das Lernziel, den Lerninhalt und die Lernform bestimmen, bei Bedarf Lernberatung anfordern und selbst über ihren Lernprozess entscheiden und sprechen damit einen sehr hohen Grad der Öffnung an (Herold & Landherr, 2003). Andere Forscherinnen und Forscher definieren offenen Unterricht einfach als offener im Vergleich zu Frontalunterricht (Munser-Kiefer, 2014). Wenngleich sich keine einheitliche Definition herausarbeiten lässt, wird im folgenden Abschnitt dennoch versucht, wichtige Aspekte, Dimensionen und Formen offenen Unterrichts herauszuarbeiten.

2.2 Dimensionen offenen Unterrichts

Mangels eindeutiger Definitionen kann versucht werden, offenen Unterricht anhand der Dimensionen der Offenheit oder anhand eines Stufenmodells zu klassifizieren. Folgende Dimensionen nennt unter anderem Peschel (2002):

- Organisatorische Offenheit (Rahmenbedingungen der Arbeit, Raum, Zeit, Sozialform)
- Methodische Offenheit (Lernwege)
- Inhaltliche Offenheit (Lerninhalte)
- Soziale Offenheit (Unterrichtsablauf, Regeln, Klassengemeinschaft)
- Persönliche Offenheit (Beziehungsklima)

Außerdem definiert er verschiedene Grade der Öffnung in einem Stufenmodell (Peschel, 2002):

- Stufe 0: organisatorische Öffnung: Öffnung und Differenzierung durch die Lehrperson

- Stufe 1: methodische Öffnung: Individualisierung vom Lernenden aus
- Stufe 2: methodische und inhaltliche Öffnung (zusätzlich zur Stufe 1 auch inhaltliche Mit- bzw. Selbstbestimmung, interessegeleitetes Lernen)
- Stufe 3: soziale Öffnung: Demokratie und Selbstverwaltung

2.3 Wichtige Aspekte im offenen Unterricht

Hammerer (2012) weist auf drei Grundbedürfnisse hin, denen offener Unterricht entspricht: Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit. Falko Peschel (2002) spricht von folgenden Aspekten, mit denen offener Unterricht eingeordnet werden kann, ohne zu diesem Zeitpunkt auf den Grad der Öffnung einzugehen (Vgl. 2.3)

- Lebensbedeutsamkeit, Anwendungs- und Situationsorientierung
- Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Produktorientierung
- Ganzheitlichkeit, „Lernen mit allen Sinnen“, fächerübergreifendes Prinzip
- Kindorientierung, Differenzierung wird von der Lehrperson auf das Kind übertragen
- Rollenwechsel: Lernende werden aktiv, Lehrende begleiten

Munser-Kiefer (2014) beleuchtet offenen Unterricht aus verschiedenen Blickwinkeln und begründet ihn damit auf verschiedenen Ebenen: Erstens ist aus lernpsychologischer Sicht Lernen ein aktiv-konstruktiver, selbstgesteuerter Prozess, was für einen hohen Grad an Selbstbestimmung im Unterricht spricht. Zweitens kann aus motivationspsychologischer Sicht angeführt werden, dass die Motivation sich schon durch geringe Wahlfreiheiten steigert und dass durch die Individualisierung vom Lernenden ausgehend eine optimale Passung erreicht werden kann. Auch die unmittelbare Selbstkontrolle kann die Motivation steigern. Als dritte Sichtweise bietet Munser-Kiefer die Entwicklungspsychologie an, die konkrete Handlungen mit Lerngegenständen vor allem in der Volksschule als notwendig erachtet, um Inhalte zu verstehen und zu *begreifen*, was für verstärkten Einsatz von konkreten Lern- und Unterrichtsmaterialien spricht. Zum Schluss ist es aus pädagogischer Sicht für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden wichtig, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Sozialkompetenz zu fördern, wofür offener Unterricht in besonderem Maße geeignet scheint (Munser-Kiefer, 2014).

Ziele offenen Unterrichts:

Auch wenn eine einheitliche Definition schwierig ist, stehen bei allen Definitionen und Erklärungen doch die Schülerinnen- und Schülerzentrierung sowie die Selbstbestimmung im Vordergrund (Juen-Kretschmer, 2017). Hohe Selbstständigkeit führt zu guten Lernerfolgen, wenn der Unterricht gut angeleitet und begleitet wird, und dient außerdem als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen, das ebenso selbstgesteuert und selbstkontrolliert ist (Huber, 1999). Peschel (2002) definiert als Ziele des offenen Unterrichts Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz und legt damit Wert auf fachliche und überfachliche Bildung. Weiters werden beispielsweise bei Sehr-Gerrens (2009) auch noch Motivation und Lernkompetenz als Ziele genannt. Inklusion, also passender Unterricht für alle Lernenden, egal welche Lernvoraussetzungen sie haben, ist ebenfalls ein oft genanntes Ziel offenen Unterrichts (Kron et al., 2014).

Notwendige Fähigkeiten der Lernenden:

Salner-Gridling (2009) nennt folgende Fähigkeiten, die Kinder in offenem Unterricht brauchen:

- Fragen stellen, Interesse aktivieren
- Begeistert sein, sich begeistern lassen
- Zeit finden, haben, nützen
- Sich auf ein Lernziel konzentrieren
- Frustrationen bewältigen
- Eigene Lernwege finden und gehen
- Lernen mit allen Sinnen
- Lernpartnerinnen und –partner selbst wählen und gemeinsam lernen
- Sich in der Gruppe behaupten, auf andere eingehen
- Aktiv zuhören
- Wissen, was für eine oder einen selbst wichtig ist
- Zwischen unterschiedlichen Lernformen wählen (sich an Lernschritten orientieren, Lernprozess eigenverantwortlich gestalten, Lernziele selbst erstellen)
- Über das Lernen nachdenken

Notwendige Fähigkeiten der Lehrenden:

Die vielleicht wichtigste Fähigkeit, die eine Lehrperson im offenen Unterricht haben muss, ist Vertrauen in die Ressourcen der Lernenden zu haben. Mit dem offenen Unterricht geht eine neue Lehrerinnen- und Lehrerrolle einher, die besonders zu Beginn als Kontrollverlust erlebt werden kann. Trotz der Abgabe von Verantwortung für einzelne Bereiche an die Lernenden bleibt die Verantwortung für effizienten Methodeneinsatz, das Schaffen verlässlicher Strukturen, geschicktes Classroom Management und gezieltes Training und Pflege von Basiskompetenzen sowie die Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien bei der Lehrerin oder dem Lehrer. Die Lehrperson muss außerdem Transparenz über Ziele und Unterrichtsverlauf herstellen, für klare Regeln und Strukturen sorgen, Lernprozesse in überschaubare Abschnitte gliedern, engmaschiges Feedback geben und die gemeinsame Reflexion anleiten. Innerhalb dieser verlässlichen Strukturen, in denen Lernen stattfindet, wird eine Konzentration auf die Lerninhalte möglich (Hartling, Ramm, 2011 und Cwik, 2009). Um Schülerinnen und Schüler im offenen Unterricht bestmöglich unterstützen zu können, benötigen Lehrpersonen zusätzlich pädagogische Kompetenz sowie Fachwissen und Professionswissen (didaktische Kompetenz) (Meyer, 2013).

Salner-Gridling (2009) nennt folgende Punkte, die die oben genannten Fähigkeiten der Lernenden stärken:

- Lernende anerkennen und wahrnehmen (die ganze Person)
- Realistisches Selbstwertgefühl vermitteln (Rückmeldekultur)

- Raumgeben, um positive Selbstwirksamkeitserwartungen bestätigen zu können (Erfolge verstärken, individuelle Leistungsrückmeldung)
- Erfolgszuversicht vermitteln (Selbstvertrauen, Kennen der eigenen Stärken)
- Fähigkeit zur Selbstreflexion anleiten (Lerntagebuch, Portfolio) Portfolio (v.a. Lern- und Entwicklungsportfolio) kann selbstständiges Lernen unterstützen, hilft Lernprozesse zu verfolgen, zu reflektieren und zu steuern, und damit individuelle und Lehrplan-Ziele zu erreichen (Winter et al., 2008)
- Angstfreies, lernförderliches Arbeitsklima schaffen
- Klare Struktur und Sicherheit geben (individuelle Rahmenbedingungen, mehr Steuerung durch Lehrperson für Misserfolgsängstliche)
- Das Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören, verstärken (kooperative Lernformen, Klassenmanagement, Mitbestimmung)
- Raum geben, um aktiv zuzuhören (Methodentraining, Konzentration)
- Geeignete Lernumgebung gestalten (vgl. Vorbereitete Umgebung)

2.4 Formen offenen Unterrichts

Freie Arbeit

Inhalt, Methode, Sozialform, Zeit, Arbeitsplatz und Material bleiben offen. Die Offenheit wird nur durch die Rücksichtnahme auf die anderen Lernenden und den organisatorischen Rahmen begrenzt (Peschel, 2002).

Stationenlernen

Beim Stationenlernen werden das geschlossene und das offene Stationenmodell unterschieden. Im geschlossenen Modell gibt es eine Zeitbegrenzung und keine inhaltliche Wahlmöglichkeit oder Offenheit der Sozialform, wohingegen im offenen Modell die Lernenden entscheiden, welche und wie viele Stationen sie mit wem besuchen und wie viel Zeit sie in einzelne Stationen investieren. Dazwischen gibt es verschiedene Abstufungen (Peschel, 2002).

Lernwerkstätten, entdeckendes Lernen, forschendes Lernen, Werkstattarbeit

Lernwerkstätten fördern das forschende Erarbeiten eines Themas und finden entweder fächerübergreifend oder auch in einem eigens eingerichteten Fachraum statt. Inhaltlich bleibt eine gewisse Wahlfreiheit und auch das Arbeitstempo können die Lernenden individuell gestalten, meist ist auch die Sozialform offen. Vor allem die Lernwege können in Lernwerkstätten sehr unterschiedlich sein (Peschel, 2002 und Sehr-Gerrens, 2009).

Wochenplanarbeit

Der Wochenplan beinhaltet ein vordefiniertes Aufgabensumme, das auch individuell sein kann. Oft besteht er aus Pflicht- und Wahlaufgaben. Der Grad der Offenheit kann hier sehr unterschiedlich sein, je nachdem ob die Lehrperson oder die Lernenden die Aufgaben des Plans gestalten (Munser-Kiefer, 2014 und Sehr-Gerrens, 2009).

Projektunterricht

In der Projektarbeit bestimmen die Lernenden das Thema mit, das dann auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet wird. Projektunterricht ist besonders vielfältig, in Bezug auf die Offenheit kann die inhaltliche Mitbestimmung hervorgehoben werden (Peschel, 2002 und Sehr-Gerrens, 2009).

Weitere offene Unterrichtskonzepte

Seit den 90er Jahren haben sich viele differenzierte Unterrichtskonzepte mit unterschiedlichen Öffnungsgraden entwickelt. Besonders bekannt sind kooperatives Lernen (vgl. Green & Green, 2005 und Bochmann & Kirchmann, 2006), dialogisches Lernen (vgl. Gallin & Ruf, 1995&1999 und Ruf et al., 2008), selbstorganisiertes Lernen (Haas, 2015), eigenverantwortliches Lernen (Harting & Ramm, 2011), selbstreguliertes Lernen, (Ziegler & Stöger, 2005), Mastery Learning und Concept Mapping (Hattie, 2009).

2.5 Grenzen offenen Unterrichts

Wie schon im Kapitel über *guten* Unterricht herausgearbeitet, brauchen unterschiedlichen Lerntypen unterschiedliche Unterrichtsformen (Weinert, 2000). Das spricht im Sinne der Individualisierung erst einmal für einen geöffneten oder offenen Unterricht, allerdings gibt es Schülerinnen und Schüler, die Wissen nicht effektiv verarbeiten können, wenn sie zu wenig Ordnungsstruktur und Orientierung in Lernprozessen vorfinden. Gerade lernschwächere Schülerinnen und Schüler, deren Persönlichkeitskompetenz noch wenig ausgeprägt ist oder wo wenig Vorwissen vorhanden ist, kommen in sehr offenen Settings weniger gut zurecht. Wenn die Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess noch nicht übernehmen können und von der Lehrperson zu wenig Lenkung bekommen, wird in offenen Unterrichtsphasen Unterrichtszeit auch für nicht unterrichtsrelevante Tätigkeiten genutzt, was den Lernerfolg behindert (Steffens & Höfer, 2014).

Kinder können schon ab dem Kindergartenalter Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, aber da ihre Persönlichkeitskompetenzen noch nicht ausgereift sind, natürlich nur in geringerem Ausmaß. Bis zum Ende der Volksschule kann selbstgesteuertes Lernen nur angebahnt werden (Sehr-Gerrens, 2009). Ein weiterer Aspekt, den es zu beachten gilt, ist die Persönlichkeit der Lehrperson. Wenn man bedenkt, wie sehr der Unterrichtserfolg mit der Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrerin oder den Lehrer zusammenhängt, wird schnell klar, dass offener Unterricht nur dann gut sein kann, wenn diese Unterrichtsform der Persönlichkeit der Lehrperson entspricht (Hattie, 2009). Außerdem kann ein gut strukturierter offener Unterricht eine sehr hohe Vorbereitungsbelastung bedeuten (Meyer, 2013).

Eine weitere Gefahr liegt darin, Individualisierung als Qualitätskriterium in zu engem didaktischen Sinn zu verstehen statt als Grundstruktur für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Wenn die Aktivität einfach von der Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler verlagert wird, bleibt oft der so wichtige Beziehungsfaktor auf der Strecke und die Frage nach Unterrichtsqualität wird ob der Ideologie des offenen Unterrichts manchmal gar nicht gestellt (Schratz, 2017).

Abschließend sei noch angemerkt, dass sehr offener Unterricht, der auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden in unterschiedlichen Bereichen abzielt, sich nur schwer mit einer Leistungsbeurteilung vereinbaren lässt, die nur kognitive Leistungen misst und dafür nur fünf Stufen pro Gegenstand zu Verfügung hat (Hess & Wälti, 2009).

2.6 Wann ist offener Unterricht gut?

2.7 Definitionsversuche

Der Grad der Öffnung ist kein Qualitätskriterium für guten Unterricht. Offener Unterricht ist nicht per se gut, genauso wenig, wie Frontalunterricht oder andere geschlossene Unterrichtsformen per se gut sind. Die Unterschiede zwischen einzelnen Klassen im offenen Unterricht sind oft größer als zwischen Klassen mit offenem und geschlossenem Unterricht. Ebenso verhält es sich im geschlossenen Unterricht (Breidenstein, 2014). Erst wenn ein Lernsetting nach den Kriterien für guten Unterricht gestaltet wird, wird es wirksam. Empirische Forschungsergebnisse zu gutem, offenem Unterricht gibt es wenige, da so viele unterschiedliche Kriterien eine Rolle spielen, es keine einheitliche Begriffsdefinition gibt und Längsschnittstudien fehlen (Bohl & Kucharz, 2010, Wohllhart et al. 2016).

Hattie (2009) kann keinen Zusammenhang zwischen offenen Lernformen und der Wirksamkeit von Unterricht erkennen. Das bedeutet aber nicht, dass auf offene Lernsettings in einer innovativen Schule verzichtet werden kann. Zu wichtig sind in der heutigen Gesellschaft Sozial- und Selbstkompetenz, die in offenen Lernarrangements verstärkt gefördert werden. Außerdem deuten einige Qualitätskriterien für guten Unterricht darauf hin, dass Lernsettings zumindest in verschiedenen Phasen geöffnet oder offen gestaltet werden sollte. Immerhin werden Methodenvielfalt, Orientierung an den Lernenden, Anpassung des Lernstoffes und der Methoden an dieselben, Aktivierung und Motivierung sowie ein hoher Anteil echter Lernzeit als Kriterien für guten Unterricht genannt. Diese Aspekte scheinen sich in offenen oder geöffneten Lernsettings besonders gut umsetzen zu lassen. Es geht jedoch nicht darum, verschiedene Unterrichtsformen gegeneinander aufzuwiegen, sondern ein breites Spektrum didaktischer Handlungsmöglichkeiten parat zu haben, um verschiedenen Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Situationen effiziente Lernangebote machen zu können (Steffens & Höfer, 2014). Ein anspruchsvolles Angebot und eine intensive, zielgerichtete Nutzung sowie eine gute Klassenführung erscheinen für einen qualitätvollen offenen Unterricht genauso wichtig (Hattie, 2009), wie eine intelligente und didaktisch begründete Verknüpfung lehrerinnen- und lehrerzentrierter und schülerinnen- und schülerzentrierter Phasen (Lipowsky, 2007) sowie kooperativer Lernformen und individualistischer Phasen (Johnson & Johnson, 2013).

2.8 Guter offener Unterricht ermöglicht Potenzialentfaltung

Der Verein Schule im Aufbruch² definiert guten Unterricht als eine neue Lernkultur, der hilft, die Potenziale der Schülerinnen und Schüler zu entfalten und beschreibt 15 dafür relevante *Punkte der Potenzialentfaltung* (Schule im Aufbruch, 2017), die von Schule im Aufbruch Steiermark zu sieben Punkten zusammengefasst wurden (siehe Tab. 5):

Tab. 5: 15 Punkte der Potenzialentfaltung definiert durch den Verein Schule um Aufbruch.

<i>15 Bereiche</i>	<i>Mögliche praktische Umsetzung</i>	<i>Zusammenfassung zu 7 Bereichen</i>
Selbstorganisiertes Lernen	Lernbüro, Logbuch, epochale Ziele-Mindmaps, Methodentraining	Lernkultur der Potenzialentfaltung
Projektbasiertes Lernen	Projektwochen, fächerübergreifende und vernetzte Lernsettings, Themenarbeit, Jahresthemen	
Lernen im Leben	Schulfach „Glück“, Praktika, Empowerment, Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern	
Lernen mit digitalen Medien	Bewusster Medienumgang, Wikis, Blogs, Methodenvielfalt	
Umgang mit Heterogenität	Jahrgangsgemischte Lerngruppen, Mehrstufenklassen, Inklusion, Begabtenförderung	Potenzialentfaltung durch Diversität
Lernen durch Engagement	Lernen durch Verantwortung, Sprachbotschafter, Leseprojekte in Altenheim und Kindergarten, Schulfach “Global Goals of Sustainable Development”	Lehrerinnen und Lehrer als Begleiterinnen und Begleiter
Demokratische Mitbestimmung	Klassenrat, Schülerparlament, Streitschlicht-Ausbildung	
Lehrerinnen und Lehrer als Begleiterinnen und Begleiter	Tutorensystem, Lerncoach, Classroom-Management	
Zusammenarbeit des Schulteams	Fächerübergreifende Gestaltung von z.B. Lernbüro und Projekten, fachliche oder organisatorische Kleinteams, wöchentliche Teambesprechungen, kollegiale Hospitationen (auch von und nach außen)	Entwicklungs-dokumentation – förderliche Leistungsrückmeldung
Strukturelle Rahmenbedingungen für eine neue Lernkultur	Stabile Bezugspersonen, Lernzeitblöcke, freie Arbeitsphasen, Rhythmisierung von Arbeit, Spannung und Entspannung, Themenfelder	
Wertschätzende Leistungsrückmeldung	Lernfortschrittsdokumentation, Portfolio, Rückmeldegespräche, Bilanz- und Zielgespräche, Logbuch	
Gelebte Schulgemeinschaft	Vollversammlung, Schulversammlung, Schulgemeinschaftsprojekte, klassenübergreifende Feiern, Absolventenverein	Gelebte Schulgemeinschaft
Zusammenarbeit mit Eltern	Expertentag: Eltern bringen ihre Kompetenzen ein, Elternhospitationen, Schüler-Elternrat, Leseeltern	Der Raum als dritter Pädagoge
Räumliche Gestaltungsideen für neue Lernkultur	Offene Lernlandschaften, Cluster, Ateliers, Einbeziehung außerschulischer Lernräume	
Lernende Schule	Raum und Zeit für Visionsentwicklung und Reflexion, Supervision, Feedbacksysteme, wissenschaftliche Begleitung der Schulentwicklung	

Hier finden sich zahlreiche Beispiele von offenem und geöffnetem Unterricht, die in Tab. 6 auf Basis der Qualitätskriterien für guten Unterricht nach Helmke (2015), Meyer (2013) und Hattie (2009) durchleuchtet werden:

Tab. 6: Beispiele von offenem und geöffnetem Unterricht, durchleuchtet auf Basis der Qualitätskriterien für guten Unterricht nach Helmke (2015), Meyer (2013) und Hattie (2009).

<i>Qualitätskriterien für guten Unterricht</i>		<i>Beispiele neuer Lernkultur (Schulen im Aufbruch)</i>
Klassenführung	<ul style="list-style-type: none"> -Praxisgestaltung, institutionelle und kulturelle Einbindung -Reflexion und Erforschung von Wirkung und Wirksamkeit des Unterrichts, Selbstreflexion, Schülerinnen- und Schülerfeedback -Regeln, Rituale, Routinen, Verhaltenssteuerung, soziales Lernen -Kooperation mit den Erziehungsberechtigten -effiziente Zeitnutzung -dem Leistungsvermögen der/des Lernenden angemessenes Ausmaß an Führung 	Stabile Bezugsperson, vernetzte Lernsettings, epochale Ziele-Mindmaps, Lernzeitblöcke, freie Arbeitsphasen, Rhythmisierung des Schultages, kollegiale Hospitationen, Supervision, Feedbacksysteme, Tutorensystem, Expertentag, Elternhospitationen, Schüler-Elternrat, Leseeltern
Klarheit und Strukturiertheit	<ul style="list-style-type: none"> -Klare Strukturierung aller Planungsebenen -Vermittlung von Informationen, Präsentationen, Aufgaben, Lerntexten -Stimmigkeit von Zielen, Inhalten Methoden -4 Aspekte von Klarheit: akustisch, sprachlich, inhaltlich, fachlich -roter Faden, der sich für Lehrperson und Lernenden erkennbar durch das Lernarrangement zieht -Ergebnissicherung 	Epochale Ziele-Mindmaps, Arbeit mit Lernmaterialien, Lernbeweise, Planarbeit (z.B. Jenaplan), Dokumentation, Logbuch, Teambesprechungen
Konsolidierung und Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> -Wiederholen, Üben -Variantenreichtum, passende Materialien -zielgerichtet, motivierend, passgenau zum Lernstand -Übekompetenz entwickeln, gezielte Hilfestellung durch Lehrperson 	Vorbereitete Umgebung, individualisierte Materialien, Montessori-Materialien, Epochale Ziele-Mindmaps, Methodentraining
Aktivierung	<ul style="list-style-type: none"> -Förderung selbstgesteuerten Lernens -körperliche Aktivierung -soziale Aktivierung (kooperatives Lernen, aktive Teilhabe an Planung und Durchführung der Lernsituation) -Feedback, Reflexion 	Lernbüro, Logbuch, epochale Ziele-Mindmaps, Methodentraining, fächerübergreifende und vernetzte Lernsettings, Themenarbeit, Jahresthemen, Projektarbeit
Motivierung	<ul style="list-style-type: none"> -möglichst motivationale Selbststeuerung, individuell unterschiedlich -<i>Extrinsische Lernmotivation</i>: leistungsbezogen (positive Leistungsrückmeldung), wettbewerbsbezogen (andere übertreffen), sozial (soziale Anerkennung), materiell (materielle Ziele), berufsbezogen (berufliche Laufbahn) 	Projektarbeit, fächerübergreifende und vernetzte Lernsettings, Themenarbeit, Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnerinnen und -partnern

	<p><i>-Intrinsische Lernmotivation:</i> gegenstandsorientiert (Interesse und Neugier), tätigkeitsorientiert (Freude am Lernen)</p> <p>-Lehrperson als Vorbild, Förderung der Motivation durch Selbstbestimmung, Kompetenz und soziale Einbindung (Müller et al., 2009)</p>	
Lernförderliches Klima	<p>-positive Grundeinstellung, Vertrauen, Beziehung</p> <p>-konstruktiver Umgang mit Fehlern, entspannte Lernatmosphäre, überraschungsoffene Grundhaltung, Abbau hemmender Leistungsangst</p> <p>-angemessenes Tempo beim Anbieten des Lernstoffes</p> <p>-Respekt, Wertschätzung, Verantwortung, Beziehung</p>	Lernbüro, epochale Ziele-Mindmaps, demokratische Strukturen, Schulfach „Glück“, Empowerment, Schulgemeinschaftsprojekte, klassenübergreifende Feiern
Schülerinnen- und Schülerorientierung	<p>-als ganze Person ernstgenommen werden</p> <p>-Lernangebote orientiert sich an den Lernenden – Vorwissen, Aktivierung, Motivation, Methoden, Material</p> <p>-Individualisierung, Mitbestimmung</p> <p>-förderliche Leistungsbeurteilung</p> <p>-individuelle Förderung, Umgang mit Heterogenität</p>	Arbeit in Kleingruppen, Kurs- und Kernarbeit, Methodentraining, Themenarbeit, Atelierunterricht, Projektarbeit
Kompetenzorientierung	<p>-Orientierung an den Bildungsstandards</p> <p>-anwendungsorientiert, Individualisierung</p> <p>-Kompetenzerwerbsschemata, Lernausgangslagen berücksichtigen, rückwertiges Lerndesign – vom Ziel ausgehend (Wilhelm, 2016)</p> <p>-förderliche Leistungsbeurteilung</p>	epochale Ziele-Mindmaps, Methodentraining, Kompetenzraster, Logbuch, Individualisierung, Praktika
Passung, Individuelles Fördern	<p><i>-Fördermodell:</i> Ausgleich von Kompetenzdefiziten</p> <p><i>-Kompensationsmodell:</i> Lernmotivation, Selbstvertrauen, Anstrengungsbereitschaft kompensiert Defizite</p> <p><i>-Präferenzmodell:</i> Nutzung von Stärken und Vorlieben durch günstige Methoden</p> <p>-Anpassung der Lernziele (SPF), der Lernmethode (Angebot des Lernstoffes, Lehr-, Lernformen), der Zeit (unterschiedlicher Umfang der Lernzeit), Individualisierung vom Lernenden ausgehend</p> <p>-Spannungsfeld: Kooperation, Inklusion, Individualisierung</p>	Lernbüro, epochale Ziele-Mindmaps, Methodentraining, Atelierunterricht, Themenarbeit, Projektarbeit, jahrgangsgemischte Lerngruppen, Mehrstufenklassen, Begabtenförderung, Inklusion, Entwicklungs-Portfolio
Angebotsvariation, Methodenvielfalt	<p><i>-Makroebene:</i> z. B. Freiarbeit (selbstgesteuert), Lehrgänge (Frontalunterricht), Projektarbeit</p> <p><i>-Mesoebene:</i> z. B. Sozialformen, Handlungsmuster (Vortrag, Lehrgespräch, Experiment), Verlaufsformen (Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung)</p> <p><i>-Mikroebene:</i> Inszenierungstechniken: Verlangsamten, Beschleunigen, Zeigen, Vormachen, Dramatisieren, ...</p> <p>-außerdem: Lernorte, Materialien, Sinnesmodalitäten</p>	Rhythmisierung der Arbeitszeit, Lernzeitblöcke, freie Arbeitsphasen, Themenarbeit, Projektwochen, fächerübergreifende und vernetzte Lernsettings, bewusster Medienumgang, Wikis, Blogs, Methodenvielfalt

Sinnstiftendes Kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> -Planungsbeteiligung -Feedbackkultur -Gesprächskultur -Lerntagebuch, Logbuch, Reflexion 	Methodentraining, Klassenrat, Logbuch, Lerntagebuch, Schulfach „Glück“, „Global Goals“, Lernen durch Verantwortung, Klassenrat, Schülerparlament
Hoher Anteil echter Lernzeit	<ul style="list-style-type: none"> -gute Vorbereitung, Pünktlichkeit -Auslagerung von organisatorischen Aufgaben -klare Strukturierung von Lernangeboten und Abläufen -geschickte Rhythmisierung -in offenen Settings wird Lernzeit effektiver genutzt (Breidenstein & Rademacher, 2013) 	Epochale Ziele-Mindmaps, Lernbüro, Rhythmisierung des Schultages, ritualisierte Tages- und Stundenabläufe
Transparente Leistungserwartung	<ul style="list-style-type: none"> -klare Formulierung der Leistungserwartungen: BiSt, LP -Lernzielorientierung: Lernziele genannt und definiert -direkte Rückmeldung: zügig und individuell -transparentes Bezugssystem: sozial, kriteriumsorientiert oder individuell -verschiedene Formen der Leistungskontrolle 	Epochale Ziele-Mindmaps, Logbuch, Kompetenzraster, Lernbeweise, Mastery Learning, Lernfortschrittsdokumentation, Rückmeldegespräche, Bilanz- und Zielgespräche
Vorbereitete Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> -Ordnung, funktionale Einrichtung, brauchbare Lernwerkzeuge -Lehrperson und Lernende nutzen den Raum effektiv und arbeiten erfolgreich -Materialien zugänglich und übersichtlich 	Vorbereitete Umgebung, Cluster, Offene Lernlandschaften, Ateliers, Einbeziehung außerschulischer Lernräume

So verlockend es auch wäre, abschließend zu sagen, wie wunderbar sich offene Unterrichtskonzepte, wie zum Beispiel von „Schule im Aufbruch“ gesammelt, den einzelnen Qualitätskriterien von gutem Unterricht zuordnen lassen, und diese Konzepte damit als *guten Unterricht* zu bezeichnen, wäre diese Behauptung dennoch zu kurz gegriffen. Viele Dimensionen, die „Schule im Aufbruch“ als relevant für Potenzialentfaltung sieht, deuten auf eine hohe Qualität der angebotenen Lernsettings in diesen Schulen hin. Vor allem die Tatsache, dass diese Konzepte neuer Lernkultur immer wieder durch kollegiale Hospitationen, Supervisionen und begleitete Schul- und Unterrichtsentwicklung evaluiert, reflektiert und verbessert sowie an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, lässt die Qualität der Angebote kontinuierlich steigen. Der hohe Wert von Individualisierung, Diversität, Rückmeldekultur und einem lernförderlichen Klima im Sinne von funktionierenden Beziehungen, wertschätzendem Umgang und demokratischer Mitbestimmung in Kombination mit einer Evaluationskultur der eigenen Arbeit deckt viele Qualitätsbereiche, die für guten Unterricht und damit für Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler stehen, ab.

Literaturverzeichnis

- Bochmann, R. & Kirchmann, R. (2006). Kooperatives Lernen in der Grundschule. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 3.
- Breidenstein, G. (2014). Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, B., Martschinke, S., Munser-Kiefer, M., Haider, M., Kirschhock, E., Ranger, G. & Renner, G. (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung (Band 17). Wiesbaden: Springer.
- Cwik, G. (2009). Methoden-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz. In: Cwik, G. (Hrsg.): 2009. Selbstständiges Lernen unterstützen, 5. Auflage, 2013.
- Ebert, V. & Koliander, B. (2009). Was ist guter Unterricht?- Wege zu gutem Unterricht. In: Krainer, K., Hanfstingl, B. & Zehetmaier, S. (Hrsg.): 2009. Fragen zur Schule - Antworten aus Theorie und Praxis. Innsbruck: Studienverlag.
- Eder, F. & Hofmann, F. (2013). Unterstützungssysteme für LehrerInnen und Schulen. Erziehung und Unterricht, 3-4/2013, 357-368
- Engelsberger, E. (2013). Personalentwicklung in Schulen. Erziehung und Unterricht, 3-4/2013, 301-308
- Gallin, P. & Ruf, U. (1995). Ich - Du - Wir. 1.-3. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1999). Ich - Du - Wir. 4.-5. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Green, N. & Green, K. (2005). Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer.
- Haas, U. (2015). Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hammerer, F. (2012). Kindgemäße Lernformen im Unterricht der Grundschule - selbstgesteuertes Lernen in offenen Lernsituationen. In: Wolf, W., Freund J. & Boyer, L. (Hrsg.): 2012. Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Wien: Jugend und Volk.
- Harting, A. & Ramm, R. (2011). Eigenverantwortliches Lernen. Schulmanagement Handbuch, Band 137.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Herold, M. & Landherr, B. (2003). Selbstorganisiertes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2013). The Impact of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments on Achievement. In: J. Hattie & E. Anderman (Hrsg.). International Handbook of Student Achievement. New York: Routledge.
- Kenda, H. (2013). Bilden Pädagogische Hochschulen "bessere" LehrerInnen aus? Erziehung und Unterricht, 3-4/2013, 284-290.

Klauer, K. & Leutner, D. (2007). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Krainer, K., Posch, P & Stern, T. (2004). Guter Unterricht - eine komplexe Herausforderung. Lernende Schule, 7 (28).

Kron, F., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). Grundwissen Didaktik. München: Ernst Reinhardt.

Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? In: Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Stäudel, L. & Terhart, E. (Hrsg.): 2007. Guter Unterricht. Seelze: Friedrich/Klett.

Meyer, H. (2013). Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen.

Müller, F., Andreitz, I. & Fussi, A. (2009). Motivationsförderung im Unterricht: Zwischen Utopie und Machbarem. In: Krainer, K., Hanfstingl, B. & Zehetmaier, S. (Hrsg.): 2009. Fragen zur Schule - Antworten aus Theorie und Praxis. Innsbruck: Studienverlag.

Munser-Kiefer, M. (2014). Formen und Qualitätsmerkmale offenen Unterrichts. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): 2014. Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Peschel, F. (2002). Offener Unterricht. Teil I+II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 7. Auflage, 2012.

Ruf, U., Keller, S. & Winter, F. (Hrsg.) (2008). Besser Lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Salner-Gridling, I. (2009). Querfeldein: individuell lernen - differenziert lehren. Wien: özeps.

Schratz, M. (2017). Guter Unterricht ermöglicht einzigartige Lernwege. In: Beutel, S., Höhmann, K., Pant, H. & Schratz, M. (Hrsg.): 2017. Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Sehr-Gerrens, A. (2009). Beginnendes selbstgesteuertes Lernen mit Wochenplanarbeit. In: Cwik, G. (Hrsg.): 2009. Selbstständiges Lernen unterstützen, 5. Auflage, 2013.

Weinert, F. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, 2, 1-16.

Wilhelm, M. (2016). Alle Kinder kompetent? Kompetenzorientierung inklusiv interpretieren mit KoKids. Inklusion Konkret, Band 1.

Winter, F., Michalsen-Burkhardt, U. & Witte, C. (2009). Selbstständig lernen mit Portfolio. In: Cwik, G. (Hrsg.): 2009. Selbstständiges Lernen unterstützen, 5. Auflage, 2013.

Wolf, W. (2012). Der Lehrplan der österreichischen Grunschule. In: Wolf, W., Freund J. & Boyer, L. (Hrsg.): 2012. Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Wien: Jugend und Volk.

Ziegler, A. & Stöger, H. (2005). Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I. Lernökonomische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Internetquellen

Huber, L. (1999). Selbstständiges Lernen als Weg und Ziel. Abgerufen am 15.12.2017, von http://dbbm.fwu.de/se-mik/publikationen/downloads/nw1_huber.pdf

Juen-Kretschmer, C. (2017). Offenes Lernen - Offener Unterricht. Abgerufen am 30.12.2017 von <https://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/offenes-lernen.pdf>

Lehrplan der Volksschulen (2012). Abgerufen am 29.12.2017, von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf

Lotz, M. & Lipowsky, F. (2017). Die Hattie Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Abgerufen am 30.12.2017 von <http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf>

Steffens, U. & Höfer, D. (2014). Die Hattie-Studie. Abgerufen am 29.12.2017, von http://www.sqa.at/plugin-file.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf

Verein Schule im Aufbruch (2017): Potenzialentfaltung. Abgerufen am 30.12.2017 von <http://www.schule-im-aufbruch.at/potenzialentfaltung/>

Wiesner, C., Schreiner C., Breit S. & Pacher K. (2017). Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. Salzburg: BIFIE. Abgerufen am 29.12.2017 von <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht>.

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016): Die österreichische Volksschule. In: Nationaler Bildungsbericht 2015. Band 2. Abgerufen am 30.12.2017, von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_v1_final_WEB.pdf

Endnoten

¹ Die Wörter *Unterricht* und *unterrichten* lassen durch die Bestandteile „unter“ und „richten“ oft ein negatives Bild im Kopf entstehen. Häufig hört man in Vorträgen zu neuer Lernkultur den Satz: „Wir wollen nicht *unterrichten*, wir wollen *auf-richten*.“ Tatsächlich ist der Wortursprung im Mittelalter zu finden und hat keine negative Bedeutung: „unter“ steht für „zwischen“, also etwas, das zwischen Menschen stattfindet, und „richten“ steht für „auf ein Ziel hinlenken“, „fertig/richtig machen“ (www.dwds.de). Trotzdem wurde Unterricht zur Zeit der Entstehung des Wortes grundsätzlich als „Belehrung“ verstanden. Heute wird der Begriff viel umfangreicher verwendet und beinhaltet laut Wikipedia alle Vorgänge zur Aneignung von Wissen und Fertigkeiten. In diesem Artikel wird der Begriff aus der wissenschaftlichen Definition heraus verwendet, aber im Zusammenhang mit einer neuen Lernkultur (Kapitel 3.2) aufgrund negativer Assoziationen so weit als möglich vermieden.

² Im deutschsprachigen Raum gibt es seit 2013 die Initiative „Schule im Aufbruch“, die vom Neurobiologen Gerald Hüther, der Schulleiterin Margret Rasfeld und dem Bildungsexperten Stephan Breidenbach in Deutschland gegründet wurde. Seit 2014 gibt es diesen Verein auch in Österreich, 2015 wurde „Schule im Aufbruch – Steiermark“ gegründet. Diese Initiative hat sich zum Ziel gesetzt, Schulen und andere an Bildung interessierte Personen dabei zu unterstützen, sich weiterzuentwickeln, um die Potenziale der Kinder zur Entfaltung zu bringen. Schule im Aufbruch steht für kein bestimmtes pädagogisches Konzept, es gibt keine Mitgliedschaft, die Angebote stehen allen interessierten Personen offen.

Bisher erschienene Publikationen

Nr	AutorIn	Titel	Datum
1	Daniela Longhino	Offener Unterricht - Qualitätsmerkmale, Dimensionen und Unterrichtskonzepte	4. Januar 2018
2	Dr. Manuela Wipperfürth	Vernetzung von LehrerInnen für schulische und persönliche Potenzialentfaltung - Ausgangsbedingungen, Konzeptionen und Potenziale	24. Mai 2018
3	Dr. Karlheinz Valtl	Pädagogik der Achtsamkeit – Ein Literaturbericht	12. Juni 2018

Medieninhaber und Herausgeber

Schule im Aufbruch Österreich

Zentrales Vereinsregister Zahl 160858023

c/o Impact Hub Vienna
Lindengasse 56
1070 Wien

www.schule-im-aufbruch.at