

Neue Lehr-Lernkultur

Motor für den pädagogisch erfolgreichen Prozess zur selbst-verantwortlichen Schule

Die Beiträge in diesem Reader zur Arbeit im Handlungsfeld ‚Qualitätsentwicklung‘ sollen ein Bild der Projektarbeit an den Projektschulen vermitteln, die derzeit die in den Beiträgen vorgestellten Konzepte, Methoden und Instrumente auf ihre jeweilige spezifische Situation anpassen und erproben. Dabei ist es m.E. wichtig, selbstgesteuertes Lernen nicht zu einer Methode zu verkürzen oder auf ‚das Konzept‘ zu reduzieren. Es handelt sich bei allen Präferenzen für einen pragmatischen Anschluss an die bisherige Praxis um nichts weniger als die Einführung einer neuen Lehr-Lern-Kultur, die das Lernen der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Schule und Unterricht haben soll. Um die Einführung einer derartigen Lehr-Lern-Kultur zu unterstützen, hat das Teilprojektleitungsteam im Rahmen von Arbeitsbesuchen an allen Schulen die aufgelegten Projekte kritisch gewürdigt und die Philosophie des selbstgesteuerten Lernens (SGL) und deren Umsetzung vorgestellt und diskutiert. Um die Qualität der Entwicklungsarbeit zu unterstützen, wurde mit den Vertretern der Schulen für die Dokumentation und den Austausch von Lehr-Lern-Arrangements über eine Internetplattform eine Vorlage vereinbart. Ebenso wurde eine Liste mit Merkmalen von selbstgesteuertem Lernen erstellt, damit diese Kriterien besser herausgearbeitet und berücksichtigt werden können. Die Merkmale differenzieren sich nach einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern, Lerngruppen, Lehrkräften, Lehrkräfteteams, Schulen, Schulleitung und Schulorganisation und lassen Raum für Ergänzungen durch die schulischen Akteure. Durch diese beiden Instrumente wird neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lern-Arrangement auch dessen zukünftiger Transfer in weitere Schulen unterstützt.

Die gelisteten Merkmale machen bereits deutlich, dass sich die Einführung einer neuen Lehr-Lern-Kultur neben dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen auch auf andere Bereiche von Schule auswirkt. Ein Ergebnis unserer wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes war, dass es Wechselbeziehungen zwischen der nachhaltigen und gehaltvollen Einführung von SGL und anderen Bedingungen von Unterricht gibt, die im Entwicklungsprozess als strategische Knotenpunkte (vgl. Abb. 1) bezeichnet werden können. Hierzu zählen die Rollenauffassung der Lehrkräfte, die Organisation von Schule, gesetzliche Rahmenbedingungen und der Zugriff auf die Inhalte. Eine gehaltvolle, d.h. über die rezepthafte Adaption von Konzepten, Methoden und Instrumenten hinausgehende, und nachhaltige Einführung dieser neuen Lehr-Lern-Kultur an einer Schule wird erschwert bzw. scheitert, wenn Entwicklungshemmnisse an diesen strategischen Knotenpunkten nicht angegangen werden.

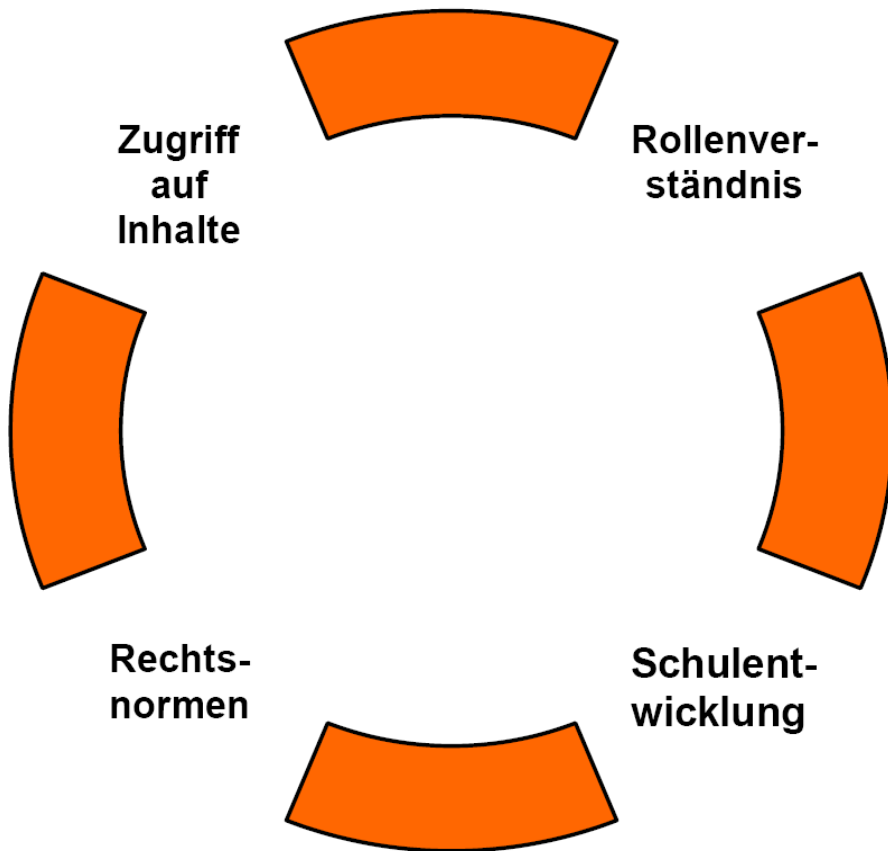


Abb. 1: Strategische Knotenpunkte für die Einführung von SGL (GERDSMEIER, MARTIN 2008, 3)

„Zwischen diesen vier ‚Stellgrößen‘ des Entwicklungsprozesses gibt es eine Reihe von Beziehungen – am intensivsten vermutlich zwischen dem Rollenverständnis der Lehrkräfte und der ‚Organisationsveränderung‘ der Schule. Dabei gibt es keine klare Kausalitätskette mit einem bestimmten Anfang und einem klaren, davon abhängigen Ende, sondern es zeigen sich eher Wechselwirkungen und zirkuläre Prozesse.“ (GERDSMEIER, MARTIN 2008, 3)

Daraus folgt, dass Erfolge bei der Bearbeitung einer Größe schnell zu Entwicklungsbedarf bei den anderen Größen führen, weil Stillstand dort den weiteren Entwicklungsprozess zur neuen Lehr-Lern-Kultur behindert.

Wir können also die folgenden vier Thesen als Ergebnis unserer wissenschaftlichen Begleitung ansehen:

Selbstgesteuertes Lernen erfordert

1. ein verändertes Rollenverständnis der Lehrkräfte,
2. eine veränderte Organisation von Schule,
3. veränderte rechtliche Rahmenbedingungen und
4. einen veränderten Zugriff auf Inhalte.

Die Relevanz dieser Thesen wird von der Annahme gestärkt, dass die Akzeptanz und der Erfolg von ‚Selbstverantwortung Plus‘ an den Schulen und darüber hinaus abhängig sind von einer spür- und nachweisbaren Verbesserung des Unterrichts. Das Handlungsfeld ‚Qualitätsverbesserung‘ stellt damit inhaltlich das zentrale Handlungsfeld für den Projekterfolg dar, denn neben Mehrarbeit wird in all unseren Befragungen vor allem die geringe Auswirkung auf den Unterricht kritisiert (2006, 2007, 2008).

Die ausdrückliche Berücksichtigung der Unterrichtsentwicklung in der Projektkonzeption ermöglicht (und erzwingt) das Arbeiten an den Kernprozessen von Schule. Ein derartiges Vorgehen wird durch internationale Erfahrungen über den Erfolg von umfangreichen Reformvorhaben an Schulen unterstützt. Aus der Schulforschung ist bekannt, dass veränderte Strukturen und Prozesse noch keinen Wechsel der Lernkultur bewirken. Eine Veränderung von Normen, Verhaltensweisen und Einstellungen, aber auch von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ist durch bloße Organisationsentwicklung, die auf die Veränderung formaler Strukturen und Prozesse abzielt, nicht herzustellen. Der kanadische Schulforscher Michael Fullan etwa kommt nach der Auswertung von entsprechenden Reformvorhaben zur Verbesserung von Schule in den USA zu dem Schluss, dass durch bloße schulorganisatorische Reformen eine Veränderung pädagogischer Praxis und Kultur besonders schwer zu erreichen ist. Er versteht darunter „... Veränderungen in der

Unterrichtspraxis und der Unterrichtskultur, die zu engeren Beziehungen und einer verstärkten Kooperation zwischen Schülern, Lehrern und anderen potenziellen Partnern führen“ (Fullan 1999, 89).

Für Europa kommt der Schulforscher Fend im Rückblick auf 30 Jahre Bildungspolitik und Bildungsforschung zu einem ähnlichen Schluss:

„Die Intensivierung von Kooperation und die Steigerung des Öffentlichkeitscharakters des Lehrens könnten Schlüsselprozesse sein, die einen weiteren Mechanismus der Qualitätsverbesserung in Gang setzen und am Laufen halten.“ (Fend 2001, 370)

Während seine Analyse der fünfziger und frühen sechziger Jahre ergibt, dass sich die Pädagogik vor allem auf die Lehrerebene konzentrierte, ist für die späten sechziger und siebziger Jahre ein Fokus auf die Strukturen des Bildungswesens festzustellen. Da innerhalb der Systeme jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen auftraten, kam daraufhin die Organisation der Einzelschule und deren Beitrag zur Qualität im Bildungswesen in den Fokus, was bis heute noch der Fall ist. Erwiesen ist allerdings auch, dass sich die Bildungssystemebene, die lokale Schulebene und die Ebene der Lehrkraft in der Klasse systemisch gegenseitig beeinflussen.

„Probleme können danach auf allen Ebenen des Bildungssystems erzeugt werden, und auf allen Ebene ergeben sich je eigene wertvolle Gestaltungsmöglichkeiten.“ (Fend 2001, 258)

Auch Fend plädiert dafür, dass die Qualitätsentwicklungsaufgaben im Bildungssystem am besten in der Einzelschule aufgehoben sind. Dem ist beizupflichten, wobei jedoch eine Überlastung der einzelnen Schule sorgsam vermieden und folglich abgewogen werden sollte, welche Aufgaben zentral und welche dezentral verteilt werden können. So sollten die Strategische Führung, die Bereitstellung von Instrumenten und Technologien sowie u.U. auch Beratungsleistungen dezentral durch das Ministerium bzw. die Schulaufsicht

erfolgen. Die sinnvolle Verflechtung der Ebenen untereinander wird immer von Bedeutung sein, wenn die Qualität des gesamten Bildungswesens zur Diskussion steht. Auch wenn man, einem ersten Impuls folgend, vielleicht nur oder vor allem an die Ebene des Unterricht denken würde, verlangt die Einführung einer neuen Lehr-Lern-Kultur immer, auch die Ebenen der Organisation und des systemischen Rahmens einzubeziehen.

Die folgenden Einschätzungen beruhen auf unserer wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts ‚Selbstverantwortung Plus‘, insbesondere den Ergebnissen der Online-Befragungen in den Jahren 2007 und 2008 (vgl. Clement/Martin 2008, Clement/Martin 2009) und Erfahrungsbeispielen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚LunA‘¹ (vgl. ausführlicher Gerdsmeyer/Martin 2008). An den Online-Befragungen nahmen jeweils ein Drittel der Lehrkräfte teil, die zum Befragungszeitpunkt mit mindestens einer halben Stelle an den befragten Schulen beschäftigt waren. Unter Verwendung offener Fragestellungen wurden sie nach rechtlichen und schulischen Handlungsspielräumen befragt, die nach ihrer Ansicht fehlen, aber erforderlich wären, damit Unterricht zukünftig

1. durch Lehr- und Lernarrangements geprägt sein wird, die weitgehend selbst organisiertes und lebenslanges Lernen ermöglichen und
2. die individuelle Förderung der verschiedenen Schülergruppen durch organisatorische und spezielle unterrichtliche Maßnahmen erfolgen kann.

¹ Im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramm *Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (skola; www.blk-skola.de) hat das Skola-Projekt *LunA* (Lernen und nachhaltige berufliche Ausbildung; <http://www.blk-luna.de/>) in Hamburg und Hessen u.a. daran gearbeitet, geeignete unterrichtliche Praxen zu entwickeln und in Schulen zu etablieren (Laufzeit 2006-2008).

SGL erfordert eine veränderte Rollenauffassung der Lehrkräfte

Obwohl SGL substanziell viele Abstufungen zulässt und didaktisch insofern keine Entweder-oder-Konstellation besteht, wird das Selbstverständnis der Lehrkraft durch jede anspruchsvolle Hinwendung zum SGL grundlegend herausgefordert. Zudem sind Lernangebote anders zu konzipieren und zu kommunizieren, Aushandlungsprozesse verändern sich thematisch und gewinnen an Bedeutung, Verantwortungen verteilen sich neu, worauf wiederum Handlungspläne abzustellen sind, usw. Diese Verschiebung der Tätigkeiten kann als zentral angesehen werden. Nach Konrad/Traub (1999) sehen sich Lehrkräfte nicht mehr vorrangig als Wissensvermittler, sondern als Berater ihrer Schülerinnen und Schüler in sozialen Fragen. Sie nehmen im Unterricht stärker die Rollen von Beobachtern und Ratgebern ein, während die organisatorische, häufig im Team durchgeführte Unterrichtsvorbereitung höheren Stellenwert gegenüber der inhaltlichen Auseinandersetzung hat; denn es gilt, Lernangebote und Aufgabenstellungen vorzubereiten, die auf die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden und ihre unterschiedlichen Lernstände zugeschnitten sind. Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften wird die individuellen Lernverläufe wesentlich unterstützen, indem vermehrt professionelles Einzelcoaching und weniger der zentrale Lehrvortrag eingesetzt wird.

Wenn Lehrkräfte einzeln oder in Gruppen diesen grundlegenden Wandel bejahen und einleiten, bedarf es einer weitsichtigen organisatorischen Unterstützung und planerischen Fortschreibung, um zu verhindern, dass diese Initiativen marginal, temporär und an Einzelne gebunden bleiben.

SGL erfordert eine veränderte Organisation von Schule

Schulen benötigen mehr personelle und materielle Ressourcen. Personelle Ressourcen sind u.a. deswegen gefordert, weil die Einführungsphase von

selbstgesteuerten Lernformen, Doppelbesetzungen im Unterricht, Teambesprechungen und Förderunterricht zeitlichen Mehraufwand bedeuten. Weitere personelle Ressourcen in Gestalt von sozialpädagogischen Kräften könnten den steigenden sozialen Beratungsbedarf abdecken helfen. Darüber hinaus sehen wir insbesondere in den Bereichen Medien- und Methodenkompetenz sowie Didaktik einen Fortbildungsbedarf, der systematisch erhoben und geplant werden muss.

„Hier ist sicher zu stellen, dass es neben der Aneignung neuer Techniken auch zu einem veränderten Zugriff auf Inhalte kommt. Dieser geht einher mit einem modernen, d.h. auf wissenschaftlichen Ergebnissen der Lernforschung basierenden Verständnis von Lernprozessen und einem dementsprechend veränderten Rollenverständnis der Lehrkräfte. Mit einem tradierten Rollenverständnis und ebensolchem fachlichen Zugang kann nur ein Austausch von Methoden erreicht werden, der allein für sich genommen keine neue Lehr-Lernkultur bewirken wird.“ (Gerdsmeier/Martin 2008, 8f.)

Die Anschaffung von neuen Lernmaterialien, der Umbau von Klassenräumen sowie die Einrichtung von Einzel- und Computerarbeitsplätzen, Internetzugängen und Bibliotheken sind materielle Voraussetzungen für den Ausbau von selbstorganisierten Lernformen.

Da die bestehende Stundenplanung im 45- bzw. 90-Minutenrhythmus offene Unterrichtskonzepte behindert, wird es nötig sein, Unterricht anders zu organisieren und Stundenpläne neu zu gestalten. In letztere sind insbesondere Zeitfenster einzubauen, damit Teamarbeit kontinuierlich stattfinden kann. Diese Teams sollten langfristig zusammenarbeiten und ihre Ressourcen selbstverantwortlich verwalten. Auch Arbeitszeitmodelle, die eine teilweise Verschiebung der häuslichen Unterrichtsvorbereitungszeit an einen schulischen Arbeitsplatz unterstützen, können zur Entlastung beitragen. Ein Klassenraumprinzip kann helfen, den Wechsel von Klassen oder von Lehrkräften zu vermeiden, und damit die permanente Verfügbarkeit von Materialien ermöglichen.

SGL erfordert veränderte rechtliche Rahmenbedingungen

Die permanente Aufsichtspflicht während des Unterrichts über alle Schülerinnen und Schüler behindert nach unserem Kenntnisstand eine Individualisierung des Unterrichts und das Aufteilen von Lerngruppen auf mehrere Lernorte (Räume) bei den naturwissenschaftlichen und berufspraktischen Fächern und sollte angepasst werden. Um Lernorte variieren zu können, ist die Prüfung und ggfs. Änderung der gesetzlichen Regelungen bzgl. der Haftung von Lehrkräften für ihre Schüler notwendig. Zu diesem Zweck wäre es sinnvoll, wenn die Praktiker des Projekts selbst Vorschläge zur Anpassung oder Aufhebung von Rechtsnormen bzw. ihrer Interpretation derselben – vor allem hinsichtlich der Aufsichtspflicht – verschriftlichen und beim Ministerium um juristische Prüfung anfragen.

Die Ausarbeitung, Erprobung und Evaluation neuer Lehr-Lern-Arrangements in Teamarbeit ist zeitintensiv. Um diese Mehrarbeit aufzufangen, könnte die Anwesenheitspflicht der Lehrkräfte an der Schule über das Unterrichtsdeputat hinaus erhöht werden. Arbeitszeitkonten bzw. -modelle sind geeignete Mittel, um Belastungsspitzen auszugleichen und Teamarbeit zu koordinieren. Aus dienstrechtlicher Sicht stünde entsprechenden landesweiten Regelungen prinzipiell nichts im Wege. Da die Beziehungen unter den beteiligten Tarifpartnern angesichts des hessischen Sonderweges jenseits der Tarifgemeinschaft deutscher Länder als angespannt zu bezeichnen sind, erscheint dies derzeit jedoch unwahrscheinlich.

Um den Vermittlungsdruck von Wissen zugunsten der Förderung von Kompetenzerwerb abzubauen und den Schulen die Profilbildung zu erleichtern, sind die Lehrpläne ‚abzuspecken‘. Dabei handelt es sich nicht um eine schulrechtliche, sondern eine schulfachliche Frage, die relativ einfach zu lösen wäre. Würde so der bisherige zentrale Prüfungsdruck vermindert, entstünde eine höhere Bereitschaft, neue Unterrichtsarrangements, die das selbstgesteuerte Lernen fördern, zu entwickeln und zu erproben.

SGL erfordert einen veränderten Zugriff auf Inhalte

Bei vielen Versuchen, SGL zu etablieren, fällt besonders auf, dass SGL damit gleichgesetzt wird, bestimmte methodische Vorgaben für Schüler und Lehrende zu verwenden, wobei aber kaum die Chance genutzt wird, in stärker aufgabenbasierten Unterrichten Gegenstände anders und problemhaltiger zu thematisieren und so für tieferes Verständnis zu sorgen, dass zur Ausbildung alltagstauglicher Kompetenzen beiträgt. Allen an SGL interessierten Pädagoginnen und Pädagogen wird schnell klar, dass die didaktische Herausforderung nicht darin liegt, Kompetenzraster, Checklisten oder Gruppenaufgaben und Lernvereinbarungen für Lerngruppen zu erstellen, sondern darin, die Aufgabenstellungen für verschiedene Lerntypen, Lernstände und Lernstrategien zu individualisieren. Diese Entwicklungsarbeit an Aufgaben, deren Qualität und Attraktivität die individuellen Lernbedürfnisse auffangen und befriedigen kann, stellt m.E. neben der Veränderung des Rollenverständnisse eine der schwierigsten Aufgaben für Lehrkräfte dar, wenn sie sich der Einführung der neuen Lehr-Lern-Kultur widmen. Aufgabenstellungen, die bloß den Schulbüchern entnommen werden, lassen häufig eine Differenzierung nach Lernniveaus vermissen und bauen keinen ernsthaften und längerfristigen Spannungsbogen auf. Aufgabendidaktik (Gerdsmeier 2004) kann hier helfen, geeignete Problemstellungen und Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und unterrichtlich einzuführen. Die Partizipationschancen der Lernenden werden dabei ausdrücklich berücksichtigt.

Ausblick

Ich habe gezeigt, dass die vier angesprochen Größen in einem engen Wechselverhältnis stehen und es unmöglich ist, die Veränderung der Lernkultur ohne organisatorische Unterstützung und Entwicklungsplanung zu realisieren, wie auch

jede Organisationsentwicklung ohne kompatible Parallelentwicklungen bei Lehrkräften und Unterrichten ins Leere läuft. Bemühungen dieser Art bedürfen sinnvollerweise einiger rechtlicher Anpassungen, wobei es sich u.U. nur darum handelt, rechtliche Normen anders auszulegen und die inhaltliche Seite von Unterricht stärker zu beachten. Sollen die Reformen jedoch nicht im Methodischen stecken bleiben, sind diese Aspekte in jedem Fall zu berücksichtigen.

Dass die Projektschulen auf diese Aufgaben gut vorbereitet sind, wird anhand der Ergebnisse der Online-Befragung 2008 deutlich: Fast alle Befragten befürworten Verbesserungen von Strukturen, Prozessen und Unterricht, was wir als breiten Konsens für die Notwendigkeit von Reformen in den Kollegien der Schulen interpretieren.

Die bisherige Entwicklung an den Projektschulen hat das Rollenverständnis und die Beziehungen dort verändert. Die meisten Lehrkräfte sehen Teamarbeit als essenziell für die Bewältigung ihrer zukünftigen Arbeit an, und die hohe Zahl der im Handlungsfeld ‚Qualitätsentwicklung‘ aufgelegten Projekte kann als Indikator dafür gelten, in welchem hohem Maß die Lehrkräfte motiviert sind, zur Qualitätsverbesserung im Bereich der Unterrichtsentwicklung beizutragen.

„Die Ausrichtung der Projektarbeit an Belangen des Unterrichts, die Förderung selbst organisierten Lernens, die Erweiterung des Rollenverständnisses vom Wissensvermittler hin zu einem umfassenderen Verständnis des Lehrerberufs – all diese Zielsetzungen erfahren allgemeine Zustimmung.“ (Clement/Martin 2009, 49)

Die drei wichtigsten Ergebnisse von ‚Selbstverantwortung plus‘ sind in den Augen Befragten: die Einführung von selbstgesteuertem Lernen, des Qualitätsmanagementsystems Q2E sowie die spürbar verbesserte Situation durch umfangreichere materielle und personelle Ressourcen. Damit scheinen die Bedingungen gegeben, SGL als prägende Unterrichtsform, die sich auf evaluierte Erprobung stützt, an den Schulen nachhaltig einzuführen. Die Chance für eine

konsequente Ausrichtung und Gestaltung von Schule und Unterricht an den pädagogischen Erfordernissen einer neuen Lehr-Lern-Kultur, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler zum qualitativen Bezugspunkt aller schulischen Arbeit macht, ist damit greifbar geworden.

Literatur

- Clement, U.; Martin, C. (2008): Wege in die Selbstverantwortung – formative Begleitung des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ - 1. Zwischenevaluation 2007. Koordinierungsstelle des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (KOBÉ), Hessisches Kultusministerium (Hg.)
- Clement, U.; Martin, C. (2009): Formative Begleitung Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ 2008. Koordinierungsstelle des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (KOBÉ), Hessisches Kultusministerium (Hg.)
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart.
- Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage. München und Weinheim.
- Gerdsmeier G.; Martin, C. (2008): Selbstgesteuertes Lernen als gehaltvolle und breit etablierte Lernform ermöglichen; bwp@ Spezial 4 - Hochschultage Berufliche Bildung 2008. (online: http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/gerdsmeier_martin_ws09-ht2008_spezial4.shtml)
- Gerdsmeier, G. (2004): Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht (online: http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/lernaufgaben_gerdsmeier.htm)
- Konrad, K.; Traub, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.