

Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht

Bonn : BLK 2001, 17, 121 S. - (Materialien des Forum Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn : BLK 2001, 17, 121 S. - (Materialien des Forum Bildung; 10) - URN: urn:nbn:de:01111-opus-2377 - DOI: 10.25656/01:237

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-2377>

<https://doi.org/10.25656/01:237>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Neue Lern- und Lehrkultur
Vorläufige Empfehlungen
und Expertenbericht**



Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Neue Lern- und Lehrkultur

Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung

Das Forum Bildung hat auf der Grundlage des Berichts der Expertengruppe die nachfolgenden Vorläufigen Empfehlungen zur Lern- und Lehrkultur erarbeitet. Diese Empfehlungen stützen sich überwiegend auf Erfahrungen aus dem Schulbereich, gelten jedoch in der Regel auch für die anderen Bildungsbereiche. Die Handlungsfelder dieser Empfehlungen bedürfen einer weiteren Konkretisierung zu umsetzbaren Maßnahmen. Prioritäten für die Umsetzung sind insbesondere nach den Kriterien Wirksamkeit, fachliche Umsetzbarkeit und politische Machbarkeit zu setzen.

Die Vorläufigen Empfehlungen werden in einen breiten öffentlichen Dialog eingebracht. Am Ende des Diskussionsprozesses werden die Empfehlungen überarbeitet und Ende 2001 zusammen mit den Empfehlungen zu den anderen vier Themenbereichen in Gesamtempfehlungen zusammengefasst, die durch gute Beispiele illustriert werden sollen.

Präambel

Die Veränderungen in nahezu allen Bereichen von Leben und Arbeit beeinflussen nicht nur Bildungs- und Qualifikationsziele (vgl. Vorläufige Leitsätze "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen"), sondern erfordern auch eine neue Lern- und Lehrkultur. Eine Lern- und Lehrkultur, die den Anforderungen einer Wissensgesellschaft und denen des sozialen und demographischen Wandels gerecht werden will, muss

- die Prozesse des Lernens stärker zum Gegenstand von Bildung machen,
- den Erwerb inhaltlichen Wissens und die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens sowie überfachliche Kompetenzen verknüpfen,
- soziales und demokratisches Handeln erfahrbar machen,
- Lernprozesse der Lebens - und Arbeitswelt einbeziehen.

Es geht heute nicht darum, eine völlig neue Lern- und Lehrkultur zu kreieren, sondern erfolgreiche Ansätze und Erfahrungen einer guten Praxis zu identifizieren, zu bündeln und breit umzusetzen. Dafür ist es erforderlich, Barrieren zu erkennen, die einer breiten Umsetzung guter Praxisbeispiele bisher entgegenstehen. Solche Barrieren haben ihren

Ursprung im Verhalten von Menschen, in Situationen in Bildungseinrichtungen und in Rahmenbedingungen. Es müssen Wege zur Überwindung dieser Barrieren gefunden werden, beispielsweise

- muss flexibel mit Vorgaben umgegangen werden können, z. B. mit Zeiteinheiten und Stundenplänen sowie bei der Bildung von Lerngruppen, die auch aus unterschiedlichen Jahrgängen zusammengesetzt sein können;
- müssen Zeit und Rahmenbedingungen zum Lernen stärker den individuellen Voraussetzungen, Interessen und Entwicklungen gerecht werden;
- muss ein Klima in den Bildungseinrichtungen geschaffen werden, das zum Lernen anregt und das Freude am Lernen und am Lehren entstehen lässt;
- setzt eine neue Lern- und Lehrkultur eine entsprechende Reform der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden voraus. Lehrende müssen bewusst zu Experten des Lernens werden.

Die Verwirklichung einer veränderten Lern- und Lehrkultur kostet auch Geld. Ohne entsprechende Investitionen können die Möglichkeiten für die Verbesserung der Qualität von Bildung nicht voll ausgeschöpft werden.

I. Individualisierung der Lernprozesse

Eine neue Lern- und Lehrkultur muss die Individualisierung der Lernprozesse ermöglichen. Das erfordert differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden. Individuelles Lernen muss durch kooperatives Lernen in Gruppenprozessen ergänzt werden. Wissen und Kompetenzen, die außerhalb von Bildungseinrichtungen erworben werden, sind stärker einzubeziehen.

Überkommene Lehrstrukturen und -verfahren sind nach folgenden Kriterien neu zu orientieren:

- konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, wie z.B. Begabungen, Lernhaltungen, Unterschiedlichkeit der Lernumgebungen im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt;
- gleiche Teilhabe von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern;
- erweitertes Rollenverständnis der Lehrenden als Helfer und Impulsgeber beim Erwerb, der Einschätzung und der Weiterverarbeitung von Wissen;
- Förderung von Neugier, Raum für Emotionen und für Entwicklung von Kreativität;
- gemeinsame Festlegung von Zielen für die Lern- und Erziehungsprozesse;
- flexible organisatorische und zeitliche Strukturen der Lernprozesse sowie Materialien, Medien und Räumlichkeiten, die individuelles Lernen allein und im Team fördern.

Zentral für die Verwirklichung individuellen Lernens ist und bleibt das Handeln der Lehrenden. Bei offenen Lehr- und Lernformen - z.B. Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen - werden die Lehrenden zum Lernmoderator und Impulsgeber. Lernende haben stärkeren inhaltlichen und methodischen Einfluss auf ihren Lernprozess, auf Planung und Akzentsetzung der Lernarbeiten, auf Nutzung von Materialien und auf das angestrebte Produkt und die Lernzeit. Die Begleitung durch Lehrende soll Irrwege bewusst zulassen, aber begrenzen.

Raum und Zeit für individuelles Lernen können durch individuelle Studentafeln und Stundenpläne geschaffen werden. Die Unterschiedlichkeit der Lernenden erfordert Diagnosekompetenz der Lehrenden und entsprechende Lernarrangements. Gemeinsame Festlegungen von individuellen Zielen zwischen Lehrenden und Lernenden, z.B. durch "Lernverträge", fördern die notwendige Differenzierung von Lern- und Erziehungsprozessen.

Materialien sollten vielfältig sein, Lernschritte mit zunehmendem Alter nicht zu genau vorgeben und kreatives Vorgehen sowie Reflexion des eigenen Lernens ermöglichen. Lernsoftware sollte das selbständige und kreative Arbeiten mit Computern ermöglichen. Möglichkeiten des Internets zu Recherche und zum Kontakt mit Partnern außerhalb der Bildungseinrichtung sollten gezielt genutzt werden.

Für die Verwirklichung individuellen Lernens ist neben einer veränderten Ausbildung der Lehrenden die Gewinnung der Kollegien der Lehrenden für die erforderlichen Veränderungsprozesse und die Notwendigkeit einer neuen Rollenfindung sowie der Ergänzung der eigenen Professionalität von zentraler Bedeutung.

Handlungsfelder:

- Weiterentwicklung von Selbstlernmaterialien und Lernsoftware; Budget der einzelnen Bildungseinrichtung zum Erwerb solcher Materialien einschließlich der Fortbildung zum Umgang mit diesen Materialien;
- Schaffung von Zeit und Räumen für offene Lernformen; Selbständigkeit von Bildungseinrichtungen in der Ausstattung von Räumen;
- verstärkte Einbeziehung der Individualisierung des Lernens in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden (vgl. auch Vorläufige Empfehlungen "Förderung von Chancengleichheit");
- Verpflichtung zur Evaluierung von Lehr- und Lernprozessen z.B. durch Selbstbeurteilung und kollegiale Beobachtung; bessere Nutzung der Erkenntnisse aus Evaluationen zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit wie zur Orientierung der Öffentlichkeit (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung").

Adressaten:

Länder, Bund, Träger und Leiter von Bildungseinrichtungen

II. Verantwortung übernehmen

Bildung sollte möglichst früh Gelegenheiten bieten, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen, demokratisches Handeln zu erleben und zu reflektieren.

Bildungseinrichtungen müssen altersentsprechende Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und der Selbstorganisation entwickeln, die auch den Lernprozess selbst mit umfassen. Lernende müssen lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und Konsequenzen daraus zu ziehen.

Mit dem Fokus des Lehrens und Lernens auf Kenntnisvermittlung ist in der Vergangenheit das demokratische Handeln in Bildungseinrichtungen oft zu kurz gekommen. Gelegenheiten zum Erleben und Reflektieren von demokratischem Handeln müssen weit über die Möglichkeiten der strukturierten und gesetzlich festgelegten Mitbestimmung hinausgehen. Kinder sollten möglichst früh Gelegenheit erhalten, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen. Die Kindertageseinrichtung und die Schule müssen solche Aufgaben bereithalten und für Schülerinnen und Schüler auffindbar machen. So lernen Kinder und Jugendliche in vielfältigen Bereichen, dass die Übernahme von Verantwortung u.a. in der eigenen Schule die Grundlage für die Mitgestaltung der Rahmenbedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit ist.

Demokratisches Handeln darf nicht ausschließlich im außerunterrichtlichen Raum stattfinden. Altersentsprechende Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und der Selbstorganisation müssen auch den Unterricht mit umfassen. Dies kann in offenen Lernformen leichter geschehen.

Lernen außerhalb der eigentlichen Bildungseinrichtung, also an anderen Lernorten (vgl. VII. "Öffnung von Bildungseinrichtungen") und Praktika ermöglichen Kindern und Jugendlichen Erfahrungen im Bereich des Sozialen und Begegnungen mit Menschen, denen sie in ihrem Alltagsleben sonst nicht begegnen würden. Pädagogisch entscheidend ist dabei nicht nur das soziale Handeln selbst, sondern vor allem auch das Nachdenken über das, was man tut. Dabei ist die Orientierung an Werten ein wesentliches Kriterium.

Damit Pädagoginnen und Pädagogen an einer Kultur sozialen Lernens partizipieren und an entsprechenden Lernprozessen mitwirken können, brauchen sie entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote. Sie sollten schon im Studium selbst in sozialen Einrichtungen tätig werden können und Lehrangebote erhalten, in denen soziales Handeln und seine pädagogische Erschließung professionell werden.

Die Verwirklichung dieser Ansätze wird durch Ganztageseinrichtungen erleichtert. Sie sollten von vornherein im Konzept von Ganztagschulen verankert werden.

Handlungsfelder:

- Unterstützung von Bildungseinrichtungen bei der Verwirklichung von Demokratiekultur und dem Erwerb sozialer Kompetenzen durch Beratung und Bereitstellung der Erfahrungen aus guten Beispielen; u.a. auch öffentliche Prämierung von Beispielen der Zivilcourage;
- Weiterentwicklung von Konzepten kooperativer Gruppenarbeit,
- Breite Umsetzung von Projekten zur Förderung von Teamfähigkeit und von sozialem Handeln als Teil von Unterricht und Schulleben;

Adressaten:

Länder, Bund, Schulträger

III. Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen

Der Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen (vgl. Vorläufige Leitsätze "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen") setzt intelligente und anwendungsbezogene Lernprozesse voraus. Der Erwerb von fachlichen Kenntnissen und überfachlichen Kompetenzen muss den gleichen Stellenwert erhalten. Die regelmäßige Reflexion des Lernens muss fester Bestandteil von Unterricht werden. Didaktik und Fachdidaktik müssen in der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden einen höheren Stellenwert erhalten.

Herkömmlicher Unterricht lässt die für den Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen erforderlichen Lernprozesse nur begrenzt zu. Neue Lernformen werden häufig über herkömmlichen Unterricht gestülpt, ohne dass ein Umdenken zum intelligenten und anwendungsbezogenen Lernen wirklich stattfindet. Eine Methodik, die auch den Fehler als Ausgangspunkt des Lernens nimmt, muss Bestandteil des Lernens werden.

Pädagoginnen und Pädagogen müssen fachlich wie didaktisch und methodisch gut ausgebildet sein und besser über das Lernen Bescheid wissen. Das setzt an den Hochschulen ein Umdenken in der Lehre voraus. Lehramtsstudiengänge und Fachdidaktiken müssen einen höheren Stellenwert erhalten. Fortbildung muss nicht nur neue Fachinhalte vermitteln, sondern Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen, sich den aktuellen Stand der Fachdidaktik und -methodik anzueignen und das so Gelernte auch anzuwenden. Die Bedeutung eines solchen Umdenkens zeigt sich beispielhaft an folgenden Themenfeldern:

Anknüpfend an das große Interesse von Kindern sollten naturwissenschaftliche und technische Fragen in Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule deutlich besser unterstützt und weiterentwickelt werden und zwar bei Mädchen und Jungen gleichermaßen. Naturwissenschaftliche Inhalte sollten stärker in Heimat- und Sachkundeunterricht einbezogen werden. Dies setzt eine entsprechende Aus- und Weiterbildung von

Erzieherinnen und Erziehern sowie von Lehrerinnen und Lehrern in Grund- und Hauptschulen voraus. Die Ergebnisse des BLK-Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" sollten möglichst bald in den weiterführenden Schulen umgesetzt werden.

Kinder lernen Fremdsprachen besonders leicht. Die positiven Erfahrungen mit dem Kennen lernen von Fremdsprachen im Kindergarten sollten breit umgesetzt werden. Die beginnende Einführung eines altersgemäßen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule sollte konsequent fortgesetzt werden. Erforderlich ist eine entsprechende Qualifizierung des Personals sowie eine Koordinierung der unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze zwischen den Ländern.

Musisch-ästhetische Fächer wie Musik und Kunst fördern den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen und haben positive Auswirkungen auf Lernprozesse in der Schule. Voraussetzung ist allerdings auch hier eine Fachdidaktik, die die Kreativität des Individuums entdecken und entwickeln hilft. Kreativität sollte in alle Fächer Eingang finden.

Religiöse, philosophische und ethische Fragen treten schon im frühen Kindesalter auf. Sie brauchen einen festen Platz in den Schulen und Bildungseinrichtungen, um Identifikationsangebote für Werthaltungen zu ermöglichen und eine Kultur des toleranten Miteinander in der Gesellschaft einzuüben.

Handlungsfelder:

- Aufnahme der regelmäßigen Reflexion von Lernprozessen als fester Bestandteil von Unterricht;
- stärkere Betonung des Wissens über Lernen, Erhöhung des Stellenwertes von (Fach)didaktik und (Fach)methodik in der Lehrerausbildung, Ausbau entsprechender Kapazitäten an den Hochschulen unter Einbeziehung von Praktikern; Ausbau der Transferforschung, um wissenschaftliche Erkenntnisse besser in der Praxis zu nutzen; anwendungsbezogene Vermittlung von aktueller Fachdidaktik und Fachmethodik in der Fortbildung;
- breite Umsetzung flexibler Konzepte zum Umgang mit unterschiedlichen Muttersprachen in Kindertageseinrichtungen und Grundschule (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Förderung von Chancengleichheit");
- deutlich bessere Nutzung und Förderung der naturwissenschaftlichen und technischen Interessen sowie der Fähigkeiten von Kindern zum Fremdsprachenlernen in Kindertageseinrichtungen und Grundschule, Ausbildung von qualifiziertem Personal hierfür;
- Entwicklung methodischer Konzepte zur Förderung von Kreativität und ihre Umsetzung in alle Fächer.

Adressaten:

Länder, Bund, Hochschulen

IV. Rolle der neuen Medien

Die Fortschritte der Informations- und Kommunikationstechnologie bieten große Chancen zur Unterstützung von Lernen und Lehren in allen Bildungsbereichen. Um diese Chancen zu nutzen, sind neben der technischen Ausstattung der Bildungseinrichtungen vor allem neue pädagogische und didaktische Konzepte und eine anwendungsbezogene Personalfortbildung erforderlich.

Zugangsmöglichkeiten zu neuen Medien unterstützen individuelles Lernen, so wird beispielsweise Lernen an unterschiedlichen Orten ermöglicht oder kann unterschiedlichen Zugangsweisen, z.B. von Jungen und Mädchen, entsprochen werden. Daher sollten kurzfristig Computer-Zugänge mit Internet-Anbindung in jedem Klassenraum für das individuelle Lernen und den offenen Unterricht zur Verfügung stehen. Längerfristig wird voraussichtlich der Laptop oder eine entsprechende Technik für jede Schülerin und jeden Schüler von einem bestimmten Alter an zur Selbstverständlichkeit werden. Der Umgang mit Medien sollte früh begonnen und reflektiert werden, bereits stufenweise in der Grundschule. Positive Erfahrungen sollten breit umgesetzt werden. Die technische Wartung der Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit neuen Medien ist sicherzustellen.

Lernen in multimedialen Lernumgebungen muss erlernt werden: hohe Komplexität und große Informationsmengen, die oft nur gering strukturiert sind, sind für die meisten Lernenden ohne professionelle Unterstützung kaum zu bewältigen. Netzbasiertes kooperatives Lernen erfordert besondere kommunikative Fähigkeiten, technische Kompetenzen und besondere Strategien zur Koordinierung und Strukturierung von Gruppenprozessen.

Multimediales Lernen setzt ein anderes Selbstverständnis der Lehrenden voraus. Neben technischem Rüstzeug und innovativen Lernkonzepten sind anwendungsbezogene Weiterbildung sowie direkter und elektronischer Informations- und Erfahrungsaustausch erforderlich. Dies gilt für alle Bildungsbereiche.

Handlungsfelder:

- Beginn des stufenweisen Erwerbs einer umfassenden Medienkompetenz in der Grundschule; Sicherstellung des Zugangs aller Schülerinnen und Schüler zu neuen Medien und zum Internet;
- Entwicklung und Umsetzung von pädagogischen und didaktischen Konzepten des multimedialen Lernens und zum Erwerb von Medienkompetenz;

- flächendeckende anwendungsbezogene Weiterbildung für die in der Bildung tätigen Personen sowie Sicherstellung von Informations- und Erfahrungsaustausch;
- Budget der einzelnen Bildungseinrichtung für eine Weiterbildung "on demand";
- Sicherstellung der technischen Wartung von neuen Medien in Bildungseinrichtungen.

Adressaten:

Bund, Länder, Schulträger, Bildungseinrichtungen

V. Bewertung des Erwerbs von überfachlichen Kompetenzen

Nur wenn überfachliche Kompetenzen genauso anerkannt und bewertet werden wie Fachwissen, werden Bildungseinrichtungen und Individuen den Wert auf die Vermittlung und den Erwerb von überfachlichen Kompetenzen legen, der heute erforderlich ist. Dafür müssen in allen Bildungsbereichen neue Verfahren der Leistungsbewertung und entsprechende Prüfungsverfahren entwickelt und eingeführt werden.

Die traditionelle Leistungsmessung, die sich für die Bewertung des Erwerbs kognitiver Bildungsinhalte durchaus bewährt hat, wird der zunehmenden Notwendigkeit der Verknüpfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. Vorläufige Leitsätze "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen") und offenen und individualisierten Lernformen nicht mehr gerecht. Neben einer konkreten Definition von überfachlichen Lernzielen (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Qualitätsentwicklung und -sicherung im internationalen Wettbewerb") erscheint eine Beschreibung und Einstufung unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen erforderlich. Dabei spielt die individuelle Selbsteinschätzung eine große Rolle. Sie hilft den Lernenden, Lernverhalten und Können zu reflektieren und einzuordnen, z. B. in Lerntagebüchern und Portfolios. Lehrende müssen die Selbsteinschätzungsprozesse kontinuierlich begleiten. Hier besteht ein großer Bedarf an Lernforschung und Weiterentwicklung von Fachdidaktiken.

Auch an Hochschulen müssen neue innovative Prüfungsverfahren eingeführt werden. Angesichts der Forderungen nach Teamfähigkeit, Kooperation und intelligenter Nutzung weltweiter Informationsmöglichkeiten sind beispielsweise Prüfungen nach dem Multiple-Choice oft kontraproduktiv. Gerade Universitäten werden Prüfungen entwickeln müssen, die Verständnis erfassen und kooperative Problemlösungskompetenzen berücksichtigen.

Handlungsfelder:

- Entwicklung neuer Verfahren zur Leistungsbewertung und entsprechender Prüfungsverfahren, die in stärkerem Maße Verständnis und Problemlösungskompetenzen erfassen und bewerten;

- Steigerung der Anerkennung des Erwerbs überfachlicher Kompetenzen; Lernforschung und Weiterentwicklung von Fachdidaktiken zur Entwicklung von Mess- und Bewertungsverfahren für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen;
- Ergänzung der klassischen Benotung beispielsweise durch beschreibende Kommentare und Selbsteinschätzungsverfahren der Lernenden, die durch Lehrende begleitet werden.

Adressaten:

Länder, Bund, Wissenschaft

VI. Häuser des Lernens schaffen

Bildungseinrichtungen müssen zu Häusern des Lernens werden. Sie umfassen Lern- und Lebensräume, in denen nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden lernen. Unter Einbeziehung der an der Einrichtung Beteiligten - z.B. Lehrer, Schüler, Eltern - muss ein Programm entwickelt werden, das das Profil der Einrichtung deutlich macht und Grundlage für das Lernen und Lehren sowie für Evaluation ist. Kindertageseinrichtungen und Schulen sind bei der Entwicklung von Programm und Profil zu unterstützen. Schulaufsicht erhält dabei eine neue Beratungsfunktion.

Programme in Bildungseinrichtungen sichern Lernstrukturen. Dort wo man beispielsweise den Findungsprozess an einer Schule gemeinsam durchgestanden hat, um ein Schulprogramm zu formulieren, ist die Chance größer, bei der Umsetzung des Schulprogramms zu abgestimmten Arbeitsprogrammen zu kommen, so dass Schülerinnen und Schüler das Lernen an einer Schule als Ganzes erleben. Auf der Basis eines Schulprogramms können Fachbereiche ihre Arbeit planen und fächerübergreifende Anknüpfungspunkte finden, kann an der Verwirklichung allgemeinen Zusammenlebens in der Schule sowohl im Unterricht wie im außerunterrichtlichen Raum gearbeitet werden. Schulprogramme machen die schulische Arbeit für alle Beteiligten transparent, sie unterstützen die Identifikation aller Beteiligten mit den Zielen der Einrichtung und bieten eine Grundlage für Rechenschaft und Evaluation. Natürlich bedarf auch das Schulprogramm einer ständigen Weiterentwicklung.

Die erforderlichen Strukturen, um im Lehrerteam kollektiv zu lernen und gemeinsam Inhalte und Lernverfahren zu definieren, müssen gestärkt werden. Das Wahrnehmen von Verantwortung über das eigene Fach oder die Klasse hinaus ist eine wichtige Voraussetzung für Schulentwicklung. Die schulische Organisation muss daher Voraussetzungen für regelmäßige und verbindliche Zeiten gemeinsamen Lernens schaffen. Ein Fortbildungsplan muss Fortbildung im Team ermöglichen. Schließlich muss Evaluation genutzt werden, um gemeinsam die Verwirklichung des Schulprogramms zu reflektieren.

Handlungsfelder:

- Einräumung von mehr Selbständigkeit für Bildungseinrichtungen (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung"), Unterstützung der einzelnen Schule bei der Entwicklung, Verwirklichung und Fortschreibung von Schulprogramm und Schulprofil;
- Aufbau von Evaluationssystemen, in denen Selbst- und Fremdevaluation verbunden werden (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung");
- Stärkung der Beratungskompetenz der Schulaufsicht;
- Ressourcen für die einzelne Bildungseinrichtung, um Zeit, professionelle Beratung und Fortbildung für die Entwicklung der Einrichtung einsetzen zu können;
- Entwicklung von schulbezogenen Angeboten der Weiterbildung im Team;
- Unterstützung des Lernens der einzelnen Bildungseinrichtung aus den Ergebnissen von Evaluation (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung").

Adressaten:

Länder, Schulträger

VII. Öffnung von Bildungseinrichtungen

Mit der Öffnung von Bildungseinrichtungen für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld werden Lernprozesse in der Lebenswelt unterstützt und mit der formalen Bildung in Bildungseinrichtungen verknüpft (vgl. Vorläufige Empfehlungen "Lernen, ein Leben lang"). Die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit der Lernenden in Unterricht, Berufsausbildung, Studium und Weiterbildung ermöglicht das Lernen in Zusammenhängen, unterstützt die gemeinsame Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und fördert die Motivation von Lernenden und Lehrenden.

Die Öffnung von Bildungseinrichtungen trägt dazu bei, dass Lernvorgänge einen für die Lernenden einsehbaren und nachvollziehbaren Sinn und Ernstcharakter erhalten:

- Öffnung des Lernens bedeutet angewandtes Lernen in Zusammenhängen; die Segmentierung von Unterrichtsinhalten wird zu Gunsten ganzheitlichen und projektorientierten Lernens zurückgedrängt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.
- Eine Bildungseinrichtung, die sich öffnet, bezieht konsequent andere Lernorte außerhalb der Einrichtung und den Sachverstand von außen in ihre Arbeit mit ein.
- Die Öffnung der Bildungseinrichtungen ist eine Vorbereitung auf lebenslanges Lernen.

- Die Öffnung bedeutet eine Veränderung von Lernprozessen und damit auch der Bildungseinrichtung selbst.

In der Berufsausbildung lassen sich Aus- und Weiterbildungsprozesse im Zusammenspiel von Schulen, außerschulischen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Betrieben optimieren. Wenn Kenntnisse tätigkeitsbezogen vermittelt werden sollen, kann die Schule sich auf den Betrieb verlassen, bei der theoriebezogenen Übung von Tätigkeiten gilt es, Schulen und andere Institutionen des Lernens ihre Rolle zuzuweisen. Dabei ist es wichtig, zu einer echten Gemeinsamkeit im Interesse der Lernenden zu kommen und Absprachen zu Qualitätsanforderungen und Zielen zu treffen.

Durch die Öffnung kann die Bildungseinrichtung Hilfe von außen in Anspruch nehmen, beispielsweise durch die Einbeziehung von Experten aus der Region, Nutzung anderer Lernorte und durch Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen. Eine Zusammenarbeit vor Ort sollte auf Gegenseitigkeit beruhen: Die Kompetenzen und die Infrastruktur der Bildungseinrichtung sollte auch für ihre Partner nutzbar gemacht werden - dies geschieht bisher am ehesten im berufsbildenden Bereich. Eine selbständigere Entscheidungsbefugnis von Schulen über die Verwendung der Schulräume außerhalb der Unterrichtszeiten fördert die Rolle der Schule als regionale Begegnungsstätte. Eine aktive Elternarbeit ermöglicht es, Kompetenzen von Eltern für die Schule zu nutzen.

Öffnung von Schule setzt eine Reduzierung von Erlassen auf das unbedingt Notwendige und eine extensive Auslegung von Richtlinien und Lehrplänen voraus.

Die Rahmenbedingungen der einzelnen Bildungseinrichtung für eine Öffnung sind in einer Bedingungsanalyse zu beschreiben als Grundlage für das Programm der Einrichtung.

Die in der Bildung tätigen Personen werden bisher für die Öffnung von Bildungseinrichtungen noch nicht hinreichend ausgebildet. Erfahrungen zeigen, dass ein Engagement in diesem Bereich die Berufszufriedenheit der Lehrenden steigert. Die Bereitschaft zum Engagement bei Aktivitäten der Öffnung und entsprechende Kooperationskompetenzen sollten Kriterien für die Einstellung und Beförderung sein.

Handlungsfelder:

- stärkere Unterstützung von Bildungseinrichtungen bei Aktivitäten der Öffnung; dazu gehört auch eine selbständigere Entscheidungsbefugnis von Schulen über die Verwendung von Schulräumen außerhalb der Unterrichtszeiten;
- Schaffung von rechtlichen Rahmenbedingungen, die Unterricht außerhalb von Schule und den Einsatz von Nicht-Lehrern als Experten in der Schule erleichtern und eine flexiblere Gestaltung der Stundentafel zulassen;
- Stärkung der Bereitschaft von sozialen und kulturellen Organisationen sowie von Betrieben in der Region zu aktiver Kooperation;

- Einbeziehung von Aktivitäten der Öffnung in die Aus- und Weiterbildung der in der Bildung tätigen Personen.

Adressaten:

Länder, Bund, Hochschulen, Kommunen, Bildungseinrichtungen, Unternehmen

VIII. Stärkung der Führungs- und Managementkompetenz

Die Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur hängt wesentlich von der Leitung der Bildungseinrichtung ab. Barrieren, die einer breiten Umsetzung guter Erfahrungen entgegenstehen, liegen häufig im Leitungsbereich. Mitglieder der Leitung sollten unter Berücksichtigung von Kompetenzen, die für die innovative Entwicklung einer Bildungseinrichtung erforderlich sind, und von Managementkompetenzen ausgewählt werden. Sie sollten auf Zeit bestellt werden und eine spezifische Weiterbildung erhalten.

Mitglieder der Leitung einer Bildungseinrichtung benötigen zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen, nach denen sie zumindest im Schulbereich oft noch immer ausgewählt werden, erweiterte Kompetenzen. Sie müssen die innovative Entwicklung der Bildungseinrichtung einleiten, unterstützen und steuern und dabei aktuelle methodische und didaktische Voraussetzungen einer neuen Lern- und Lehrkultur, Grundlagen eines modernen Qualitätsmanagements sowie Voraussetzungen für die Personalführung und -entwicklung einer lernenden Organisation beherrschen. Sie müssen demokratische Prinzipien fördern und Mitbestimmung ernst nehmen. Hierzu kommen spezifische und allgemeine Managementkompetenzen. Mitglieder der Leitung einer Bildungseinrichtung sollten daher in viel stärkerem Maße unter Berücksichtigung solcher Kompetenzen ausgewählt werden. Zusätzlich sollten sie eine spezifische und kontinuierliche Weiterbildung erhalten und beim Erfahrungsaustausch mit anderen Leitungen unterstützt werden. Bildungseinrichtungen sollten hier von Erfahrungen der Unternehmen lernen.

Die Regelung, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter Pädagoge sein soll, hat sich bewährt. Eine größere selbständige Schule kann jedoch nur effektiv verwaltet werden, wenn insbesondere Haushaltsfragen und Gebäudemanagement in der Hand von nicht pädagogischen Fachleuten liegen. Auch kleinere Bildungseinrichtungen - vor allem Grundschulen - brauchen ausreichende Leitungszeit und eine Infrastruktur, die Schulleitung auch möglich macht.

Handlungsfelder:

- Auswahl von Mitgliedern der Leitung von Bildungseinrichtungen unter Kriterien einer innovativen Entwicklung und des Managements von selbständigen Bildungseinrichtungen;
- Bestellung auf Zeit mit Verlängerungsmöglichkeiten;

- verpflichtende spezielle und kontinuierliche Weiterbildung für Schulleitungen;
- Einbeziehung von nicht pädagogischen Fachkräften, z. B. für Haushalt und für Gebäudemanagement, in die Leitung großer Bildungseinrichtungen; Sicherstellung ausreichender Zeit für Leitungsaufgaben.

Adressaten:

Länder, Kommunen, Bund, Hochschulen

IX. Lernende im Mittelpunkt der Lern- und Lehrkultur

Im Mittelpunkt der neuen Lern- und Lehrkultur in allen Bildungsbereichen steht die möglichst gute individuelle Förderung der Lernenden. Ganztagschulen können bessere zeitliche Bedingungen für eine individuelle Förderung schaffen und so leichter Lernbedingungen für unterschiedliche Begabungen und Lernvoraussetzungen ermöglichen.

Die Lehrenden in Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung müssen sich an der Realität der Lernenden orientieren. Das bedeutet die Beachtung der familiären und sozialen Situation, die Kenntnis von Lernvoraussetzungen und Begabungen sowie die Einbeziehung des kulturellen und sprachlichen Hintergrundes. Geschieht das nicht, entsteht die Gefahr, dass Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene von Bildung nicht erreicht werden.

Kinder sollten früh in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, um gegenüber den Lehrenden ihre Lerninteressen und -bedürfnisse einzubringen. Die Rahmenbedingungen sollten das Lerninteresse von Kindern deutlich besser nutzen, um Freude am Lernen und an Leistung zu erhalten und weiter zu entwickeln. Selbststeuerung des Lernens vollzieht sich am wirkungsvollsten in Lebenszusammenhängen, bei denen es um die Realisierung selbstgewählter Aufgaben und Ziele, also um persönliche Interessen geht. Kinder und Jugendliche sind zur Realisierung ihrer Interessen zu erheblichen Anstrengungen und zu Kontinuität bereit. Allerdings zeigen sie bei aufgezwungenen Beschäftigungen oder bei Beschäftigungen, die sie sich nicht zu eigen machen, nicht dieselbe Leistung und Beständigkeit. Anstrengungsbereitschaft zu erhalten und weiterzuentwickeln, gehört mit zu den Aufgaben der Schule.

Ganztagschulen spielen in Deutschland im Vergleich zum europäischen Ausland nur eine nachgeordnete Rolle, obwohl sie - zumindest für jüngere Kinder - bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung bieten. Ganztagsangebote an allen Schulformen und in zumutbarer Entfernung für alle Kinder können unter methodischen, lerndidaktischen, erzieherischen sowie zeitlich-organisatorischen Aspekten erheblich zur notwendigen Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung beitragen. Voraussetzungen sind ein klares pädagogisches Konzept sowie eine entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte und der

Schulleitung. Ganztagschulen benötigen zusätzlich zu den Lehrenden kompetentes Personal u.a. zur Förderung von Kreativität und sozialer Arbeit außerhalb von Unterricht. Ganztagschulen sind darüber hinaus ein wichtiger Beitrag zur besseren Vereinbarung von Familie und Beruf.

Handlungsfelder:

- Bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen, Konzipierung unter den Gesichtspunkten individueller Förderung und Ort des Lernens u.a. von sozialer Verantwortung;
- stärkere und altersgemäße Beteiligung von Lernenden an der Entwicklung der Bildungseinrichtung (z. B. am Schulprogramm);
- Nutzung der Erkenntnisse der Peer-Forschung, um Freude am Lernen und an Leistung zu erhalten und zu fördern.

Adressaten:

Länder, Bund, Kommunen, Hochschulen

X. Veränderte Aufgaben der Lehrenden

Lehrenden muss Mut gemacht werden, sich am Aufbau einer neuen Lern- und Lehrkultur intensiv zu beteiligen. Dies muss Teil ihres professionellen Selbstverständnisses werden. Sie müssen mehr Zeit für individuelle Förderung und Beratung erhalten. Die Grundlagen für eine neue Lern- und Lehrkultur müssen Gegenstand von Aus- und Weiterbildung der Lehrenden werden.

Die Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur setzt voraus, dass Lehrende ebenso wie Lernende bereit und in der Lage sind, in der Bildungseinrichtung zu lernen. Lehrende, die in einem Haus des Lernens arbeiten, müssen ihr Berufsverständnis und ihr Tätigkeitsbild neu definieren:

- Neben die klassische Wissensvermittlung treten Impulse zum Lernen. Erst die Vielfalt von Inhalt, Methodik und Didaktik macht das Haus des Lernens aus.
- Aufgaben der pädagogischen Diagnose, des Förderns und Beratens nehmen erheblich an Bedeutung zu.
- Curriculares Planen und das Gestalten und Innovieren der Organisation sind Aufgaben, auf die die Ausbildung bisher nicht ausreichend vorbereitet. Wichtig ist die Motivierung der Lehrenden zu gemeinsamer Weiterentwicklung im Team. Eine Feedback-Kultur muss dazu beitragen, aus den Ergebnissen von Evaluationen für die Weiterentwicklung der Bildungseinrichtung der Bildungsangebote zu lernen.

- Eine lernförderliche Lernkultur ist abhängig von guter Organisation der Bildungseinrichtung. Zum Beispiel können Epochenunterricht, offener Unterricht sowie fächerübergreifendes Arbeiten oder auch jahrgangsübergreifende Projekte nur stattfinden, wenn der Stundenplan entsprechende Zeiträume vorsieht und pädagogische Prinzipien die Organisation von Abläufen bestimmen.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern braucht eine neue, intensivere Form. Dafür sind verstärkt Begegnungsmöglichkeiten erforderlich. Lehrende sollen externe Experten in den Lehrprozess einbeziehen.
- Lehrende sollten auch durch Lernende beurteilt werden. Solche Rückmeldungen sollten sich an gemeinsam formulierten Zielen und Aufgaben einer Bildungseinrichtung orientieren. Beispiele aus dem Hochschulbereich sollten auf andere Bildungsbereiche übertragen werden.

Diese neuen oder veränderten Aufgaben müssen umgehend Gegenstand der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden werden. Fachstudium einschließlich methodisch-didaktischer Ausbildung und schulpraktische Erfahrungen müssen in allen Ausbildungsphasen zusammenwirken. Dies hat Auswirkungen auf die Organisation und den Stellenwert der Lehrerausbildung an den Hochschulen. Eine konsequente Reform der Lehrerbildung setzt voraus, dass das Ausmaß der an der Hochschule und in der Seminarbildung erworbenen Kompetenzen in die Ausbildungssituation zurückgemeldet wird und dort zu Konsequenzen führt. Weiterbildung muss sich am Bedarf der einzelnen Bildungseinrichtung orientieren und deutlich stärker zur Lösung für konkrete Herausforderungen beitragen. Die Bildungseinrichtung muss Inhalt und Art der Weiterbildung selbst bestimmen und über ein eigenes Budget für Weiterbildung verfügen.

Der Vorschlag der KMK-Kommission, eine vergleichende Evaluation der Standorte von Lehrerfortbildung durchzuführen sowie Zentren der Lehrerbildung und der Schulforschung einzurichten, die sich quer zur herkömmlichen Fakultätsstruktur der Belange der Lehrerbildung annehmen, sollte zügig realisiert werden.

Schulbezogene Einstellungen sollten zur Regel werden, damit auf Dauer eine Schule ihr Personal so rekrutiert, dass es in das Zusammenspiel aller Beteiligten passt und damit z.B. auch Teamarbeit der Lehrenden selbstverständlich wird. Die flächendeckende, qualitativ gute Lehrerversorgung für alle Schulen muss dabei gesichert sein. Neue und veränderte Aufgaben sind neben Unterricht verstärkt in der Arbeitszeit der Lehrenden zu berücksichtigen.

Funktionen sollten auf Zeit übernommen werden.

Handlungsfelder:

- Aufnahme der neuen und veränderten Aufgaben für eine neue Lern- und Lehrkultur in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden; stärkere Orientierung der Weiterbildung am Bedarf der einzelnen Bildungseinrichtung;

- Vergleichende Evaluation der Standorte der Lehrerbildung, Einrichtung von Zentren der Lehrer- und Schulforschung (vgl. Vorschläge der KMK-Kommission);
- stärkere zeitliche Ressourcen für Förderung, Beratung und Schulentwicklung;
- schulbezogene Einstellungen als Regel bei gleichzeitiger Sicherstellung einer gleichmäßigen Lehrerversorgung von Regionen;
- differenzierte Bezahlung der Lehrenden nach Funktion und Anforderung;
- differenzierte Arbeitszeitmodelle, in denen auch die Entwicklungsarbeit für die Bildungseinrichtung berücksichtigt wird;
- Erhöhung des Zeitbudgets für Weiterbildung.

Adressaten:

Länder, Bund, Schulträger, Hochschulen

XI. Mitverantwortung der Eltern

Eltern müssen sich ihrer Verantwortung im Erziehungs- und Lernprozess bewusst sein und stärker bei der Verwirklichung einer neuen Lern- und Lehrkultur in Kindertageseinrichtungen und Schule mitwirken. Dazu gehören die aktive Beteiligung von Eltern an Entwicklung und Umsetzung des Programms der Einrichtung sowie ihre Unterstützung bei der Mitwirkung in der Bildungseinrichtung und bei der Erziehung in der Familie.

Familie ist nach wie vor der wichtigste Lernort außerhalb von Bildungseinrichtungen. Dreiviertel der Kinder leben bis zur Volljährigkeit mit beiden Eltern zusammen. Gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungen führen jedoch dazu, dass der Erziehungsauftrag der Familie immer schwerer zu erfüllen ist und die Erwartungen an Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Schule gestiegen sind.

Parallel zum Entstehen einer neuen Lern- und Lehrkultur in Kindertageseinrichtungen und Schule vollzieht sich ein deutlicher Wandel in den Erziehungsvorstellungen der Eltern. Die Zustimmung zum Erziehungsziel "Selbständigkeit und freier Wille" ist von 28 % (1951) auf fast 80 % (1993) angestiegen. Nach den Ergebnissen der 13. Shell-Studie werden Eltern sehr viel häufiger und deutlicher als früher als Vertrauensperson wahrgenommen. Allerdings finden sich hiervon abweichende Verhältnisse, die Bildungsprozesse negativ beeinflussen, beispielsweise bei Familien in schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Lagen (vgl. Expertenbericht "Förderung von Chancengleichheit").

Familie als wichtigster Lernort in der Lebenswelt und steigende Erwartungen an erziehende Funktionen von Kindertageseinrichtungen und Schule machen die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen noch notwendiger als sie es in der

Vergangenheit schon war. Zusammenarbeit und Mitwirkung sind auf beiden Seiten ernst zu nehmen:

- Eltern übernehmen mit der Erziehung ihrer Kinder auch Mitverantwortung für die Lernprozesse;
- Eltern sind wirkliche Mitwirkungsrechte bei der Gestaltung von Lern- und Lehrkultur einzuräumen;
- Eltern und Kindertageseinrichtungen oder Schule müssen stärker in Erziehungsfragen zusammenarbeiten und erforderlichenfalls Hilfe von außen, insbesondere der Jugendhilfe, in Anspruch nehmen;
- Die Kompetenz von Kindertageseinrichtungen und Schulen in Erziehungs- und Bildungsfragen sollte intensiver für Beratung und Unterstützung von Eltern genutzt werden.

Handlungsfelder:

- rechtliche Verankerung der Mitwirkung von Eltern bei Entscheidungen von Kindertageseinrichtungen und Schulen;
- Weiterbildungsangebote für Eltern zur Unterstützung ihrer Erziehungsaufgabe und einer verantwortlichen Mitwirkung;
- Schaffung von Begegnungsorten zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen oder Schulen unter Einbeziehung von Jugendhilfe;
- Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen und Schulen als Kompetenzzentren zur Beratung und Unterstützung von Eltern in Fragen der Erziehung und Bildung.

Adressaten:

Länder, Bund, Träger von Kindertageseinrichtungen und Schulen, Eltern, Elternverbände, Kindertageseinrichtungen, Schulen

Arbeitsstab Forum Bildung

in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und Forschungsförderung



Hermann-Ehlers-Straße 10
53113 Bonn
Tel. (0228) 5402-127
Fax (0228) 5402-170
oder (01888) 5402-127
info@forumbildung.de

Neue Lern- und Lehrkultur

Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung

Das Forum Bildung hat eine Expertengruppe gebeten, den Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur" zu behandeln. Fragestellungen an die Experten ergeben sich aus dem Arbeitspapier Nr. 7 des Forum Bildung, das die Einstiegsdiskussion im Forum wiedergibt.

Mitglieder der Expertengruppe sind:

Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis; Staatsinstitut für Frühpädagogik, München;
Prof. Dr. Renate Girmes, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg;
Renate Hendricks, Bundeselternrat, St. Augustin;
Katharina Heuer, DaimlerChrysler Services AG, Berlin;
Prof. Dr. Dr. Friedrich Wilhelm Hesse, Universität Tübingen;
Prof. Dr. Lothar Kuld, Pädagogische Hochschule Karlsruhe;
Erika Risse, Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen - Vorsitz -;
Heide Rosenmayr, Oskar-Spiel-Schule Wien;
Prof. Dr. Henning Scheich, Leibniz-Institut für Neurobiologie, Magdeburg.

Über die Beiträge der Mitglieder der Expertengruppe hinaus haben Prof. Dr. Rainer Brockmeyer; Prof. Dr. Norbert Huppertz, Pädagogische Hochschule Freiburg, Jens Lipski, DJI, München; Prof. Dr. Peter Meyer-Dohm zu dem Bericht beigetragen.

Der Expertengruppe stand ein Zeitraum von Ende Januar bis Anfang Juni 2001 zur Verfügung.

Der Bericht wendet sich an das Forum Bildung. Er ist Grundlage für die Erarbeitung von Empfehlungen durch das Forum Bildung. Der Bericht richtet sich darüber hinaus an eine breite Öffentlichkeit, um den Diskussionsprozess zum Themenschwerpunkt "Neue Lern- und Lehrkultur" zu unterstützen.

Inhalt

Vorbemerkung	3
I. Neue Lern- und Lehrkultur	4
1. Lern- und Lehrkultur im Wandel	4
2. Individualisierung der Lernprozesse	6
3. Übernahme von Verantwortung und Erwerb sozialer Kompetenzen	11
4. Vermittlung methodisch-instrumenteller Kompetenzen	13
5. Rolle der Neuen Medien	15
6. Leistung und Bewertung	18
II. Häuser des Lernens	19
1. Programm, Profil und Räume lernender Organisationen	19
2. Entwicklung von Bildungseinrichtungen und Evaluation	21
3. Öffnung von Bildungseinrichtungen	23
4. Bildungsmanagement	26
III. Akteure einer Neuen Lern- und Lehrkultur	28
1. Lernende im Zentrum der Lern- und Lehrkultur	28
2. Lehrende für eine neue Lern- und Lehrkultur	29
3. Eltern und Familien	35
4. Peers und Lebenswelten	37
IV. Gute Beispiele Neuer Lern- und Lehrkultur	39
1. Kindertageseinrichtungen	
2. Schule	39
3. Hochschule	44
4. Stätten beruflicher Aus- und Weiterbildung	47
V. Anhang – Autorentexte	49
VI. Ausgewählte Literatur	108

Vorbemerkung

Die Gestaltung einer Lern- und Lehrkultur ist zugleich Voraussetzung und Mittel zur Verwirklichung von Reformen im Bildungswesen. So hängen alle Schwerpunkte der Arbeit des Forum Bildung unmittelbar mit einer Kultur des Lernens und Lehrens zusammen.

Beispiele für ein verändertes Herangehen an Lernen und Lehren entgegen tradierter Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen gibt es, seit es Bildungsinstitutionen gibt. Vor allem die Reformbewegungen im ersten Drittel und in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts haben zu einer veränderten Sicht auf Lern- und Lehrkulturen geführt. Seitdem existieren in der Praxis eine Vielfalt von Erkenntnissen und Erfahrungen zur Realisierung einer neuen Lern- und Lehrkultur.

Es geht heute vor allem darum, erfolgreiche Praxisansätze und Erfahrungen zu bündeln und breit umzusetzen. Dafür ist es erforderlich, Barrieren zu identifizieren und zu untersuchen, die einer breiten Umsetzung vorhandener Erkenntnisse und Erfahrungen entgegenstehen.

Grundlagen für die Bearbeitung des Themenschwerpunkts "Neue Lern- und Lehrkultur" werden in dem Bericht der Expertengruppe "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" gelegt (vgl. Materialien des Forum Bildung 5). So sind insbesondere aus folgenden Aussagen des Expertenberichts Konsequenzen für die Praxis der Bildung zu ziehen:

- Die Notwendigkeit, das Lernen zu lernen, erfordert eine grundlegende Veränderung des Lehrens: Die Lernprozesse selbst müssen wesentlich stärker zum Gegenstand von Bildung werden.
- Inhaltliches Wissen und die Fähigkeit zur Wissensanwendung sowie soziale und personelle Kompetenzen können nur im Zusammenhang miteinander erworben werden.
- Die Ausbildung von Wertorientierungen setzt Gelegenheiten zum Erleben und Erfahren demokratischer Strukturen und Verhaltensweisen voraus.
- Kompetenzen werden nicht nur in den klassischen Bildungseinrichtungen, sondern in starkem Maße in der Lebens- und Arbeitswelt erworben.
- Ein Schlüssel für eine qualitative Bildungsreform liegt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden.

Der Bericht stützt sich überwiegend auf Erfahrungen aus dem Schulbereich. Die Ausführungen lassen sich in der Regel auch auf andere Bildungsbereiche übertragen.

I. Neue Lern- und Lehrkultur

1. Lern- und Lehrkultur im Wandel

Der Wandel in allen Bereichen von Leben und Arbeit bringt nicht nur neue Anforderungen an Bildung und Qualifizierung (vgl. Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation", Materialien des Forum Bildung 5), sondern erfordert auch eine neue Lern- und Lehrkultur. Der Wandel beruht nicht nur auf technologischen Entwicklungen, sondern gleichermaßen auf sozialen und demografischen Veränderungen. Hinzu kommt die zunehmende Gefährdung der Lebensgrundlagen.

Im Begriff der „Wissensgesellschaft“ verdeutlicht sich eine der grundlegenden und bildungsrelevanten Veränderungen der gesellschaftlichen Entwicklung und der daraus folgenden Anforderungen an menschliches Denken und Handeln. Durch die zunehmende Komplexität aller gesellschaftlichen und individuellen Handlungsbereiche ergeben sich neue Zwänge aber auch Möglichkeiten des Handelns. Handeln vollzieht sich zunehmend wissensbasiert, dies gilt für den privat-persönlichen Bereich ebenso wie für alle anderen Handlungsfelder. Ein solches wissensbasiertes Handeln wird weniger von traditionellen Handlungsmustern bestimmt als von Informations-, Wissens- und Erkenntniszuwachs sowie dessen Wandel.

Wissen wird dabei

- zur Voraussetzung für aktive gesellschaftliche Teilhabe und soziales Handeln,
- zur neuen Produktivkraft gegenüber Arbeit, Kapital und Natur,
- zur Verteilungsgröße für Lebenschancen,
- zur Voraussetzung für Entwicklungsprozesse.

Eine Lernkultur, die den Anforderungen einer Wissensgesellschaft gerecht werden will, muss sich an Leitvorstellungen orientieren, wie die Befähigungen zum Auffinden, Auswählen, Bewerten und Anwenden von Wissen zu entwickeln sind.

Dem liegt ein gegenüber früheren Zeiten veränderter Wissensbegriff zu Grunde (vgl. Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation"). Es geht nicht mehr um „Vorratswissen“, das abgeschlossen ist und abrufbar wird, es geht vielmehr

- um aktives und intelligentes Wissen, das auf Zuwachs und Veränderung ausgerichtet ist,
- um Wissen, das immer in den Zusammenhang von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsverantwortung hineingestellt wird.

Gesellschaftlich verantwortete organisierte Bildung wird sich darauf einstellen und eine neue Lern- und Lehrkultur entwickeln müssen.

Dies bedeutet konkret die Zusammenführung von kognitiven, emotionalen und sozialen Potenzialen und Elementen von Erziehung und Unterricht. Die Einstellung der Bildungsprozesse auf die Wissensgesellschaft bewirkt im Kern eine differenzierte Persönlichkeitsbildung, die durch Sachverstand und Urteilssicherheit gekennzeichnet und auf Offenheit gerichtet ist, die Menschen bereit und fähig macht, sich Veränderungen zu

stellen, sich einzustellen auf kontinuierliches Lernen und damit auf die Entwicklung einer kontinuierlichen aktiven Teilhabe an der Gesellschaft und einer anhaltenden Beschäftigungsfähigkeit.

Der Aufbau einer neuen Lernkultur in der Wissensgesellschaft hat zum Gegenstand:

- die rigorose Überprüfung aller Wissensbestände und die Sicherung eines tragfähigen Grund- und Orientierungswissens auch im Hinblick auf die eigene kulturelle Tradition und die Begegnung mit anderen Kulturen,
- die Befähigung zur Rezeption von und zum Umgang mit Informationen; dies bedeutet neben der Sicherheit in den traditionellen Kulturtechniken auch den differenzierten Umgang mit neuer Technologie als dem zentralen Instrument für die Vermittlung und Verarbeitung von Informationen,
- die Befähigung, Informationen zu Wissen zu „verarbeiten“ und dieses Wissen zu systematisieren, einzuschätzen und zu bewerten,
- die Befähigung, mögliche Handlungsfolgen von Wissen zu erkennen und zu bedenken.

Mit zunehmendem Lebensalter bedeutet dies, dass Klärung, Systematisierung und Klassifizierung von Informationen und Wissen sowie die Lernfähigkeit selbst zum Zentrum des Lernens werden. Damit rücken sukzessive beim Aufbau einer neuen Lernkultur die Sicherung von Grundwissen und Orientierungswissen, der Aufbau von Fähigkeiten und Befähigungen sowie die Übernahme von Bewertungs- und Handlungsverantwortung in den Mittelpunkt des Lernens.

Dies führt in den Bildungsinstitutionen dazu – die Entwicklung wird zum Teil schon sichtbar -, dass vor allem darauf geachtet wird,

- Selbstverantwortung im Lernprozess zu entwickeln und zu stärken,
- zur Selbststeuerung zu befähigen,
- und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen zu fördern.

Ziele, Inhalte, Methoden, Rahmenbedingungen und Wirkungen des Lernens werden sich unter den Bedingungen einer solchen Wissensgesellschaft einer Neuorientierung stellen müssen und dabei zu neuen Handlungsparadigmen, nicht zuletzt in den Bildungseinrichtungen, aber auch in den privaten Lebens- und Aufwachsensfeldern, führen.

In der Schule haben wir es heute beispielsweise mit einer Lern- und Lehrsituation zu tun, die durch den Übergang zu einem neuen „Paradigma des Lernens“ gekennzeichnet ist. Schulen und Schulsysteme haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten reagieren müssen auf grundlegend veränderte individuelle und gesellschaftliche Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen. Die Beispiele einer neuen „best practice“ lassen erkennen, dass

- Schule sich nicht allein auf die Abarbeitung zentraler Vorgaben verlassen kann und will, sondern selbst – und eigenständig – aktiv werden muss,
- Schule ohne Innovationen den Anschluss an das Leben der Kinder und Jugendlichen verlieren wird,

- die Qualität von Unterricht und Erziehung ausschlaggebend ist für schulische Effektivität, d. h. für eine optimale Vorbereitung für den weiteren Lebensweg von Kindern und Jugendlichen nach der Schule,
- Schule mehr als je zuvor als „Haus des Lernens“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) zunehmend auch Lebensraum für Kinder und Jugendliche ist und so auch als Alternative und in Ergänzung zu anderen Lebensräumen ihren Platz behaupten kann,
- die Schule auch Lerninhalte bieten muss, die Anknüpfungspunkte im Leben der Schülerinnen und Schüler haben und die für die Menschen und ihre Gesellschaften von grundlegender Bedeutung sind,
- eine neue Beschreibung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern gefordert ist, die ihre Rolle neu bestimmt,
- eine neue Idee des Lernens entwickelt werden muss und entsprechend eine neue Lern- und Lehrkultur.

Die Maßnahmen, die bisher in Schulen und Schulsystemen ergriffen wurden, haben teilweise zu einem neuen Verständnis der Aufgaben der Schule, zu einem systemischen Verständnis innovativer Schulentwicklung und zu einer veränderten Unterrichtspraxis geführt. Sie schlagen sich zunehmend in einer allgemeinen innovativen Schulentwicklung nieder. Dieser Prozess wurde von den Ländern unterschiedlich intensiv initiiert und unterstützt. Die Schulen selbst haben die Entwicklungsimpulse unterschiedlich aufgegriffen und verarbeitet.

2. Individualisierung von Lernprozessen

In innovativen Bildungseinrichtungen ist die Tendenz zur Individualisierung der Lernprozesse durchgängig; insofern tragen Bildungsinstitutionen gleichermaßen der gesellschaftlichen Entwicklungsbewegung zur Individualisierung Rechnung wie auch Forschungsergebnissen der Neurobiologie und der Hirnforschung über effektive und nachhaltige Lernprozesse.

Für die Schule ist und bleibt der Unterricht das Kerngeschäft von Bildung. Inhalte sowie die Art und Weise des Unterrichts müssen sich mit der Veränderung der Erwartungen und Herausforderungen an eine individualisierte Bildung verändern. Aus den Aussagen des Expertenberichts "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation" ergeben sich beispielsweise folgende Ansätze für die Veränderung der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen:

- Reflexion von Lernprozessen, um den Erwerb von Lernkompetenz zu fördern,
- Verknüpfung von inhaltlichem Lernen und der Entwicklung von Fähigkeiten zur Anwendung des inhaltlichen Wissens sowie von überfachlichen Kompetenzen,
- Schaffung von Gelegenheiten zum Erfahren und Reflektieren von Werten,
- Einbeziehung von Lernprozessen der Lebenswelt.

Diese Veränderungen von Inhalten und Formen der Vermittlung von Bildung stützen die Individualisierung und betreffen alle Bildungsbereiche von den Kindertageseinrichtungen bis zur Weiterbildung.

Vielfalt im Lernprozess

Im Bewusstsein vieler Lehrerinnen und Lehrer ist zwar durchaus bereits die Vorstellung von verändertem Lernen vorhanden, im täglichen Unterricht werden jedoch noch zu einem hohen Anteil Unterrichtsformen einer auf Einheitlichkeit angelegten Instruktionsschule transportiert. Dabei stehen vor allem als Methoden das Unterrichtsgespräch und der Lehrervortrag im Vordergrund, durch Schülerinnen und Schüler selbst gesteuerte Lernprozesse finden noch zu wenig ihren Platz.

Aus der Sicht der Lernenden

Ein in Äußerungen von Schülerinnen und Schülern als individuell akzeptierter und effektiv eingeschätzter Unterricht

- bietet sinnvolle und interessante Inhalte und schafft Verknüpfungen innerhalb dieser Inhalte und zu bereits vorhandenem Wissen,
- wird als nützlich erkannt,
- macht Spaß,
- lässt eigene „Erfindungen“ zu und ist nicht langweilig,
- lässt praktisches und projektorientiertes Arbeiten zu und schafft Kontakte über die Schule hinaus,
- lässt einen (ernsthaften) Entscheidungsraum zu – auch darüber was und wie man lernen darf,
- respektiert die Schülerinnen und Schüler in ihrer Verantwortlichkeit,
- verliert den Einzelnen nicht aus dem Blick,
- vollzieht sich in Ruhe und Disziplin mit allgemein akzeptierten Regeln und findet in einer Atmosphäre allgemeiner Rücksichtnahme statt,
- hat nette und verständnisvolle Lehrerinnen und Lehrer mit einem lockeren Unterrichtsstil,
- findet in angenehmen (und gemütlichen) Räumen statt und bietet aktuelles Lernmaterial.

Anforderungsprofil für den Unterricht

Eine Auswertung dieser und ähnlicher Schüleräußerungen ergibt ein vierfaches Anforderungsprofil für guten Unterricht und eine gute Schule. Es ist bestimmt durch

- die Qualität des *Angesprochen-Werdens* durch Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts,
- die Qualität der *Aufforderung zu aktivem und selbstgestaltetem Lernen*,
- die Qualität einer *dialogischen Kommunikation*,
- die Qualität einer guten und durchgehaltenen *Lernordnung*.

Daraus ist für eine Lern- und Lehrkultur, die die Schülerinnen und Schüler erreicht, abzuleiten, dass

- Inhalte von Unterricht einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung bedürfen, von einer bestimmten Qualität sind und Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler haben,
- der individuellen Entwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen genügend Raum gegeben wird,
- die Lernenden ernst genommen und am Lernprozess verantwortlich beteiligt werden,
- eine in der Sache begründete Methodenvielfalt den Unterricht bestimmt,
- die Rahmenbedingungen angemessen sind,
- Lehrerinnen und Lehrer nicht nur „Wissensmanager“, sondern auch Persönlichkeiten sind, an denen man sich orientieren kann.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich als die Verantwortlichen für Unterricht diesem Anforderungskatalog gegenüber sehen, müssen als Persönlichkeiten wahrnehmbar sein und akzeptiert werden, die in ihrem Beruf notwendigen umfassenden Fähigkeiten besitzen bzw. aufbauen. Dieser mit dem Wandel der Unterrichtskultur verbundenen Einstellungsveränderung und Befähigungserweiterung kommt die zentrale Rolle im Schulentwicklungsprozess zu.

Kreativität muss in der Schule in allen Fächern Wertschätzung erfahren und z. B. auch in der Mathematik und den Naturwissenschaften aus ihrem Schattendasein treten. Eine Fehlerkultur, d. h. den Fehler als Ausgangspunkt des Lernens zu nehmen, muss entwickelt werden.

Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, vor allem im Sekundarbereich, verstehen sich aufgrund ihrer Ausbildung vorrangig als Vermittler von Fachkenntnissen; in diesem Feld liegt eindeutig die Stärke ihrer Professionalität. Gleichzeitig sehen sie sich dem Dilemma gegenüber, anschlussfähiges Wissen vermitteln und zugleich Strategien des Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen zu müssen und deren Persönlichkeitsentwicklung zu stützen.

Sie spüren in der Alltagspraxis häufig die Unzulänglichkeit ihres Methodenrepertoires, weil sie darin nicht umfassend ausgebildet wurden. Gleichzeitig fühlen sie sich überfordert angesichts der Komplexität eines hochdifferenzierten Methodenanspruchs, der eng mit der jeweiligen fachlichen Arbeit einhergeht (vgl. *Weinert in Materialien des Forum Bildung 5*). Vielfach weichen sie in ihrer Not auf Methoden-Trainings aus, die kurzfristig Erfolg in allen Schulfächern versprechen, im täglichen Unterrichtsgeschehen auch eine Methoden-Vielfalt entstehen lassen, dem dauerhaften Lernen, das nie ohne konkretes inhaltliches Lernen in komplexen Sinnzusammenhängen stattfinden kann, jedoch nicht wirklich dienen. Ein weiteres Argument zur Beibehaltung überkommener Unterrichtsstrukturen liegt im Zeitdruck, den Lehrerinnen und Lehrer ständig zu spüren vermeinen: Sie agieren in der Angst, bestimmte Sachbereiche und Inhalte nicht „zu schaffen“, wenn sie der notwendigen Reflexion über das Lernen und das Gelernte in ihrem Unterricht Raum und Zeit geben. Dass sie so billigend in Kauf nehmen, dass das Gelernte ohne eine solche Reflexion nur kurzzeitig behalten wird und dass dauerhafte und übertragbare Lernstrategien dabei zum Teil gar nicht erworben werden, machen sie sich häufig nicht bewusst.

Die Erfahrungen mit Schulen, die einen mehrjährigen Entwicklungsprozess überschauen, zeigen, dass die Erschließung der Kollegien nicht nur für den Veränderungsprozess, sondern

für die eigene Professionalität und deren Reflexionshintergrund von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis ist. Diese Erschließung für Weiterentwicklung muss münden in eine systematische und zugleich systemische, im kollegialen Dialog sich vollziehende Schulentwicklung.

Unterschiedliche Lernvoraussetzungen

Schülerinnen und Schüler kommen vermehrt mit unterschiedlichem Vorwissen in die Schule. Lernprozesse in der Lebenswelt (vgl. Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation"), beispielsweise in der Familie, insbesondere aber auch durch die Medien, vermitteln parallel zur Schule Grundlagen und auch Spezialwissen, teilweise in vorzüglicher Qualität. Bisher hat die Schule solches Vorwissen häufig ignoriert, weil es den „Lernprozess im Gleichschritt“ störte. Das geht heute nicht mehr. Folglich muss eine Lern- und Lehrkultur so beschaffen sein, dass anderswo erworbenes Wissen entweder verwertet oder aber zunächst kritischer Betrachtung und Einschätzung unterworfen werden kann. Hier hat die Schule eine neue Aufgabe, die mit überkommenen Unterrichtsstrukturen und -verfahren nicht mehr leistbar ist. Eine dreifache Umorientierung zeichnet sich heute schon ab:

- die konsequente und für die Unterrichtsplanung konstitutive Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern, wie sie sich z. B. in unterschiedlichen Begabungen, unterschiedlichen Lernhaltungen und sehr unterschiedlichem Vorwissen auch aus anderen Quellen zeigen,
- ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Helfer bei der Verarbeitung und Einschätzung von Wissen sowie als Impulsgeber zu dessen Weiterverarbeitung,
- veränderte organisatorische und zeitliche Strukturen der Lernprozesse, Räumlichkeiten und Materialien sowie Medien, die individualisiertes Lernen allein und im Team zulassen und fördern.

Offene Lernaufgaben und offener Unterricht

Bildungsaufgaben und Lernaufgaben sind offene Aufgaben, für die oft mehr als ein Lösungsweg denkbar ist. Das aber führt dazu, dass in der Auseinandersetzung mit Lernaufgaben Lernprozesse als Konstruktionsprozesse angelegt, unterstützt und reflektiert werden können, indem Lernende Gelegenheit erhalten, sich mit ihren schon vorhandenen Potenzialen auf eine in den Lernsituationen präsentierte Welt einzulassen. Es entsteht eine Lernaufgabe für sie, die Interesse und Aktivität hervorruft und dadurch eine Konzentration bewirkt auf die Welt, die zur Aufgabe gehört, und die Fähigkeiten und Potenziale hervorlockt, die zur Aufgabenbearbeitung schon verfügbar sind. An Bildungsaufgaben orientierte Lernaufgaben veranlassen bestimmte Tätigkeiten, wenn sie von Lernenden übernommen werden, sind aber offen, was die bei ihrer Bearbeitung entstehenden Lösungen betrifft. Sie fordern zur Konstruktion von Lösungstätigkeiten auf. Gelernt wird im Vollzug der Tätigkeiten und in der Reflexion der Tätigkeitsergebnisse. Es ist sicher, dass gelernt wird, und dass das Gelernte mit Blick auf das Leben Sinn macht. Die notwendige offene Aufgabenstellung, die keineswegs beliebig ist, bedeutet für viele Lehrende eine noch neue und ungewohnte Anforderung.

Offene Unterrichtsformen, die Prozesse eines solchen Lernens ermöglichen, brauchen veränderte Rahmenbedingungen, z. B. flexible organisatorische und zeitliche Strukturen, Räumlichkeiten sowie Materialien und Medien, die individuelles Lernen sowie Lernen in der Gruppe nicht nur zulassen, sondern fördern.

Zentral für die Verwirklichung individualisierten Lernens aber ist und bleibt das „richtige“ Lehrerhandeln. Beobachtet man in der Schule Lehrerhandeln in offenen Unterrichtsformen (Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen, usw.), so registriert man, dass die Person des Lehrenden in den Hintergrund tritt, dass sie zum Lern-Moderator wird. Schülerinnen und Schüler bestimmen zunehmend selbst ihre Lernprozesse – sowohl inhaltlich wie methodisch, sie entscheiden, ob sie allein oder im Team arbeiten, sie haben Einfluss auf Planung und Akzentsetzung bei ihrer Arbeit, auf die Nutzung von Material sowie auf das Produkt und die Lernzeit. Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit selbstbestimmten Lernformen im offenen Unterricht in Berührung kommen. Dass sie der Begleitung durch die Lehrperson bedürfen, dass Irrwege nicht so ausufern dürfen, dass man „verzweifelt“ und die Lust verliert, ist selbstverständlich. Aber es gilt vom Grundsatz her der Satz Maria Montessoris: Hilf mir, es selbst zu tun.

Wichtig ist, dass die Schule Raum und Zeit für offene Lernformen bereitstellt, dies kann geschehen durch individualisierte Studentafeln und Stundenpläne. Die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft erfordert diagnostischen Scharfblick und entsprechende Lernarrangements. Manche Schülerinnen und Schüler brauchen besondere Förderung, bei anderen sollte man auch den „Mut zur Lücke“ haben, d. h. ihnen zugestehen, ihre eigenen „Lernpfade“ zu entdecken und nicht den eigenen Unterricht als den alleinigen Weg zu betrachten; manche Kinder lernen außerhalb des Fachunterrichts sehr viel und sind durchaus im Stande, „Anschlüsse“ herzustellen, sodass sie problemlos dem Unterricht wieder folgen können.

Abweichungen vom generalisierten Lernprozess bedürfen aber auch der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, die die Lernbiografien einzelner Schülerinnen und Schüler verfolgen und betreuen. Individuelle mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelte Lernkontrakte erhöhen die Selbstverpflichtung zum Lernen und nehmen die Verantwortung des Schülers bzw. der Schülerin für das eigene Lernen ernst.

Eine wesentliche Voraussetzung für offene Unterrichtsformen ist das Material, das den Schülerinnen und Schülern zum Lernen angeboten wird. Es sollte vielfältig sein, Lernschritte mit zunehmendem Alter nicht zu genau vorgeben und Reflexion des eigenen Lernens ermöglichen. Damit ist schon deutlich, dass nicht an reines Übungsmaterial gedacht ist. Dasselbe gilt für die Nutzung von Medien, einschließlich neuer Technologien. Die Medien bieten eine ungeheure Fülle an Lernmöglichkeiten, die weit über die Möglichkeiten herkömmlicher Medien wie dem Buch hinausgehen. Gerade der Computer lässt kreative Arbeiten genauso zu wie das Erarbeiten bestimmter Phänomene mit einer guten (Lern-)Software oder das reine Üben von Kenntnissen und Anwendungen. Leider ist der Software-Markt zum größten Teil noch recht einfalllos; die Mehrzahl der Angebote bewegt sich im Bereich der Übungs-Materialien. Das Internet bietet darüber hinaus noch die Möglichkeit der Recherche und vor allem den Kontakt zu unterschiedlichen Partnern, die dem Lernenden sonst nicht zur Verfügung ständen. Lernen kann so an Ernstcharakter gewinnen und zum

Abenteuer werden. Allerdings ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler – anders als im Freizeitbereich - den Computer und das Internet zielgerichtet nutzen, dass sie lernen, Informationen zu strukturieren, auszuwählen und einzuschätzen.

Neue Medien ermöglichen und vereinfachen offene Unterrichtsstrukturen. Die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der Nutzung werden erst in Ansätzen erkannt. Wenn man dies ernst nimmt, sollte der Lap-Top (mit Internet-Anbindung) für jede Schülerin und jeden Schüler von einem bestimmten Alter an zur Selbstverständlichkeit werden, kurzfristig sollten aber mindestens Computer-Zugänge mit Internet-Anbindung in jedem Klassenraum für das individuelle Lernen und den offenen Unterricht zur Verfügung stehen.

3. Übernahme von Verantwortung und Erwerb sozialer Kompetenzen

Individuelles Lernen muss auch im Zusammenhang eines kooperativen Gruppenprozesses erfolgen, damit Sozialkompetenzen erworben werden können.

Die Kompetenzentwicklung *in Gruppen* erweist sich in der Qualität des Zustandekommens von Gruppenprozessen, in denen die folgenden Faktoren zusammenspielen: Selbstbild der Gruppe, Gruppenwerte und –normen, Gruppenziele und –standards, Gruppenerfahrungen, Kommunikationsmuster. Es sind nicht die konkreten Ergebnisse der Gruppenprozesse, in denen sich die Qualität von Gruppen zeigt, sondern die Art und Weise der Handlungen der Gruppenmitglieder.

Anforderung an eine neue Lernkultur: Lernen Verantwortung zu übernehmen

„Nur Schulmitglieder, die sich wirklich ernst genommen fühlen, die das Gefühl haben, dass sie persönlich Verantwortung für die Entwicklung der Schule tragen, sind bereit, sich über den Unterricht hinaus für ihre Schule zu engagieren“ (Schüleräußerung).

Mit dem Focus des Lehrens und Lernens auf der Kenntnisvermittlung ist in der Vergangenheit das demokratische Handeln in der Schule oft zu kurz gekommen. Sichtbares Zeichen dafür sind die häufig dahinsiechenden Eltern- und Schülervvertretungen. Schülerinnen und Schüler zeigen unter diesen Bedingungen wenig Interesse, Verantwortung zu übernehmen. Die Bildungseinrichtung hat die Verantwortung, auf eine demokratisch strukturierte Gesellschaft vorzubereiten und alle an der Einrichtung Beteiligte einzubeziehen, indem sie selbst Mitverantwortung praktiziert.

Alle Erfahrungen belegen: Schülerinnen und Schüler erkennen sehr schnell, wenn ihre Beteiligung nur auf „Übungsfeldern“ gefragt ist, die wahren Entscheidungen aber ohne ihr Zutun getroffen werden. Dass Schulorganisation und Schulentwicklung sowie die damit zusammenhängende Diskussion und Verabschiedung eines Schulprogramms einer echten Beteiligung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern bedürfen, sollte selbstverständlich sein.

Damit Schülerinnen und Schüler möglichst früh ihre Rechte wahrnehmen und ihren Pflichten nachkommen können, sollten sie frühzeitig Aufgaben übernehmen. Damit ist nicht nur die

Pflicht zu aktiver Unterrichtsteilnahme gemeint. Es sollte vielmehr eine Selbstverständlichkeit in allen Schulen sein, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen. Die Schule ihrerseits muss solche Aufgaben „bereithalten“ und für die Schülerinnen und Schüler „auffindbar machen“. Ihre Übernahme muss als Teil der Schulkultur hervorgehoben werden. Verbunden ist mit jeder Aufgabe die Einübung in verantwortliches Handeln. So lernen Kinder und Jugendliche in vielfältigen Bereichen, dass die Übernahme von Verantwortung in der eigenen Schule die Grundlage für die Mitgestaltung der Rahmenbedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit ist. Das Prinzip der Verantwortung für die Gemeinschaft sollte in Abstimmung mit allen Beteiligten, also auch mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, im Schulprogramm formuliert sein. Nur so können auf Dauer auch ein Wir-Gefühl und eine Identifikation mit der Schule entstehen.

Wenn Unterricht der Kern von Schule ist, so darf demokratisches Handeln nicht ausschließlich in den außerunterrichtlichen Raum verbannt werden. Die Gestaltung von Unterricht scheint jedoch noch immer vorwiegend die Domäne der Lehrerinnen und Lehrer zu sein. Altersentsprechend müssen hier Formen der Mitwirkung und Mitbestimmung und der Selbstorganisation entwickelt werden. Im offenen Unterricht kann dies sicher leichter geschehen als im Klassenunterricht. Wichtig ist, dass die Lehrenden Vertrauen in das verantwortungsvolle Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln und als echte Berater, nicht als Besserwisser, den Lernenden zur Seite stehen.

Sozial handeln: erfahren und reflektieren

Die Schule sollte sich auf jene Lebenswelten hin öffnen, in denen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen machen können. Praktika können Begegnungen mit Menschen ermöglichen, denen viele Schüler in ihrem Alltagsleben sonst wahrscheinlich nie begegnen würden. Diese Praktika haben alle Stärken einer erlebnispädagogischen Maßnahme: Sie vermitteln einen intensiven starken Eindruck, wie er in der Routine des Schulalltags kaum möglich ist. Sie sind zeitlich begrenzt, man kann nach einer überschaubaren Zeitspanne in die gewohnte Umgebung zurückkehren, und sie haben einen persönlichkeitsbildenden Effekt. Aber diese erlebnispädagogische Seite eines praktischen Lernens wird nicht genügen, wenn es um den Aufbau von sozialen Haltungen geht.

Soziale Haltungen beruhen als ethische Haltungen auf Einsicht. Sie sind in einer offenen, enttraditionalisierten Gesellschaft nicht festgelegt, und deshalb funktioniert soziales Lernen gerade nicht wie in traditionellen Gesellschaften als Einweisung ins Gegebene und Einbindung der Lernenden in vorgegebene Handlungsmuster, in denen sie gar nicht anders handeln können, als die Situation es ihnen vorgibt, sondern es geschieht als Stärkung von Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Ohne Zweifel ergibt sich die ethische Dringlichkeit sozialen Handelns aus der jeweiligen Situation. Aber die Einsicht, ob dieses Handeln auch gut ist und in grundsätzliche Haltungen überführt werden soll, bedarf der Reflexion und ist nicht zu erzwingen. Das pädagogisch Entscheidende geschieht im sozialen Lernen also nicht nur im Tun, sondern im Reflektieren dessen, was man tut. Soziale Haltungen bilden sich in dem Maße heraus, wie man sich bewusst macht, welche Haltungen man auf welchen Wegen erworben und gelernt hat.

Die Implementierung von Projekten sozialen Lernens in die Schulen hat *Interventionscharakter*. Soziales Lernen in Projekten verändert die Schulorganisation, den Ablauf des Schuljahrs, den Unterricht und es verschiebt die Grenzen von Unterricht und Schule dadurch, dass es die Schulen auf andere Lebenswelten hin öffnet. Als pädagogische Intervention sollten Projekte sozialen Lernens allerdings nur so weit gehen, wie das *System der Institution* das verträgt. Guten Erfolg in der Breite haben daher Reformansätze mittlerer Reichweite, die gewohnte Lernwelten verlässlich erhalten und zugleich neue einführen.

Die Einführung sozialen Lernens in der Schule geht *nicht ohne die Lehrerinnen und Lehrer*. Sie müssen zuerst auf Innovationen vorbereitet werden. In Schulen mit Sozialpraktika und erweiterten Konzepten sozialen Lernens stehen sie Lernenden gegenüber, die von der sozialen Wirklichkeit marginalisierter Menschen mehr wissen als ihre Lehrer. Sie stehen Schülerinnen und Schülern gegenüber, die nach den Praktika den Unterricht kritischer als zuvor auf seine Lebensrelevanz hin befragen. Damit die Lehrenden an einer Kultur sozialen Lernens partizipieren und an darauf gerichteten Lehr-Lernprozessen mitwirken können, brauchen sie entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote. Sie müssen schon im Studium selbst in sozialen Einrichtungen tätig werden können und Lehrangebote erhalten, in denen soziales Handeln und seine pädagogische Erschließung professionell reflektiert werden (S. u., IV.2. "Das Compassionsprojekt").

4. Vermittlung methodisch-instrumenteller Kompetenzen

Der Expertenbericht "Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation" stellt fest, dass der Weg zur Realisierung eines umfassenden Bildungsbegriffs, der Persönlichkeitsentwicklung, Mitgestaltung der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit als gemeinsame Zieldimension umfasst, über den Erwerb von Kompetenzen führt. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem: Lernkompetenz, die Verknüpfung von "intelligentem" inhaltlichen Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung, methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, soziale Kompetenzen sowie Wertorientierungen. Der Bericht weist auf die Bedeutung des Erwerbs methodisch-instrumenteller Kompetenzen hin. Darunter werden "jene prinzipiell erlernbaren und vermittelbaren Kompetenzen verstanden, die in möglichst unterschiedlichen Situationen und in verschiedenen Inhaltsbereichen dazu beitragen, notwendige Spezialkenntnisse schnell zu erwerben, neue Probleme effektiv zu lösen und wichtige Aufgaben zu bewältigen." Herausragende Bedeutung wird insbesondere dem Erwerb von (mündlichen und schriftlichen) muttersprachlichen Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnissen, mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen und Medienkompetenzen zuerkannt. Ihr Erwerb setzt eine neue Lern- und Lehrkultur voraus.

Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen

Die Ergebnisse der TIMS-Studie zeigen, dass die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen im internationalen Vergleich nur im unteren Mittelfeld liegen. Besondere Defizite bestehen in den Problemlösungsfähigkeiten. Im Laufe der Schulzeit nimmt das Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften ab. Dies zeigt sich bei der Wahl von Kursen, Ausbildungsberufen und Studiengängen. Die Abwendung von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ist besonders ausgeprägt bei Mädchen.

Bemühungen, das Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften zu wecken, müssen möglichst früh ansetzen und sich gleichermaßen auf Jungen und Mädchen beziehen. Wie groß das Interesse von Kindern ist, zeigt sich an dem Erfolg von Sendungen wie "Sendung mit der Maus" und "Löwenzahn" sowie an der hohen Beteiligung an "Jugend forscht". Dieses Interesse wird im Bereich von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nicht annähernd genutzt. Untersuchungen zu dem naturwissenschaftlichen Entwicklungspotential von Kindern kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere physikalische und chemische Inhalte im Heimat- und Sachkundeunterricht der Grundschule, aber auch schon im Elementarbereich, wesentlich stärker präsent sein müssten als bisher. Das vorhandene Interesse aufzugreifen und wach zu halten, erfordert jedoch eine entsprechende Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher im Elementarbereich sowie der Lehrkräfte für Grund- und Hauptschulen im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften, um kindgerechte, motivierende und fachlich wie didaktisch fundierte Behandlung solcher Themen zu gewährleisten.

Schritte in die richtige Richtung der größeren Eigenständigkeit beim Lernen werden z.B. in verschiedenen Modellversuchen und -programmen erprobt. Ein wichtiger Beitrag zur besseren Vermittlung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenz kann auch durch die Kooperation zwischen Schulen und Betrieben geleistet werden.

Stärkung der sprachlichen Kompetenzen

Der enge Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenz und Sozialkompetenz ist allgemein anerkannt. Sprachkompetenz hat erheblichen Einfluss auf Konfliktlösungskompetenzen durch differenzierte verbale Auseinandersetzung, auf die Teilhabe an der Gesellschaft und auf berufliche Chancen.

Muttersprachlicher Unterricht ist eine zentrale Voraussetzung für Identitätsbildung und für das Erlernen von Zweit- und Drittsprachen. Angesichts des Zusammentreffens von Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen in Kindergarten und Grundschule sind flexible Konzepte, wie Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Muttersprachen umgehen können, breit umzusetzen. Wichtig ist dabei, Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache aus der Rolle der Benachteiligten herauszuholen und die Möglichkeiten einer anderen Sprache und Kultur im Unterricht zu nutzen.

Neurobiologische Forschung weist darauf hin, dass die Entwicklungsphase bis zum 9. Lebensjahr optimal für die Aneignung von Sprachen ist. Erfahrungen mit dem Kennen lernen einer Fremdsprache im Elementarbereich im Elsass, aber auch in einzelnen Kindergärten in Bayern, sind sehr vielversprechend. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern wie Schweden, Finnland, Norwegen, Italien und Großbritannien ist der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in Deutschland noch in den Anfängen. Eine bundesweite Koordinierung unterschiedlicher Ansätze einzelner Länder wäre notwendig. Entscheidend für den Erfolg ist die Ausbildung von Fremdsprachlehrern für den Primarbereich.

Die konzeptionellen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts bedürfen der Überprüfung. Dabei sind internationale Erfahrungen hilfreich. So zeigen beispielsweise Erfahrungen in Kanada und in den USA, dass Fremdsprachenunterricht - vor allem auch für jüngere Kinder - dann erfolgreich ist, wenn die Fremdsprache Kommunikationsmittel ist.

Kulturell-ästhetische Bildung

Für die Entwicklung und Ausprägung neuer Lern- und Lehrkulturen hat eine kulturell-ästhetische Bildung zunehmend Bedeutung. Künstlerische Tätigkeiten (Produktion und Rezeption von Musik, Literatur, darstellender und bildender Kunst, Design, Architektur, Film, Foto und Medienkunst) fördern die Entwicklung von personellen und sozialen Kompetenzen. Sie haben positive Transferwirkungen auf kognitive Fächer. Lernende werden in die Lage versetzt, Bildungsprozesse in ihrer Komplexität zu verstehen, sich individuell zu orientieren und eine Vielzahl von Äußerungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben. Nachweisbar ist auch die durch kulturell-ästhetische Bildung erzielbare emotionale Stabilität der Lernenden und Lehrenden. Voraussetzung ist allerdings auch hier eine Fachdidaktik, die die Kreativität des Individuums entdecken und entwickeln hilft. Die zum Teil erhebliche Reduzierung dieser Fächer durch Stundenausfall, Lehrermangel etc. wird diesem Stellenwert nicht gerecht.

Die Förderung von Kreativität kann in den verschiedenen Bildungsinstitutionen nicht auf die musisch-kulturellen Fächer beschränkt werden. Kreativitätsförderung ist auf die gesamte Persönlichkeit gerichtet. Das heißt, dass in jedem Fach die Potenzen für Kreativitäts- und Innovationsentwicklung genutzt werden müssen.

Fach- und Methodenkompetenz in der beruflichen Ausbildung

In der fachberuflichen Ausbildung müssen alle Kenntnisse tätigkeitsbezogen vermittelt und theoriebezogen geübt werden; nur so wird eine *Fach- und Methodenkompetenz* erworben. Zur beruflichen Lernfähigkeit gehört, dass eigenes Wissen und Können immer wieder neu in Frage gestellt werden; es gehört zu den wesentlichen Aufgaben von Ausbildung, dass jeder Auszubildende selbstständiges Lernen als Grundlage einer *Selbstentwicklungskompetenz* erlangen kann. Selbstständiges Handeln ist Voraussetzung beim Lernen, das heißt aber nicht, dass nicht mit anderen selbstständig Handelnden im Team gearbeitet werden soll; alles individuelle Lernen muss folglich im Zusammenhang eines Gruppenprozesses erfolgen, um *Sozialkompetenz* zu erreichen. Daraus folgt, dass die Ausbildung aus den Lernwerkstätten und der Simulation wieder zurück in die Praxis muss. Real muss erlebt werden, was es heißt, Teil des Produktionsprozesses zu sein und an einer Entwicklung teil zu haben.

5. Die Rolle der Neuen Medien

Für eine Qualitäts- und Effizienzsteigerung von Lern- und Lehrprozessen sowie für erweiterte Bearbeitungsweisen und Problemlösestrategien in Unterricht, Berufsausbildung und Hochschule bieten die enormen Fortschritte auf dem Sektor der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eine hervorragende Grundlage. Doch die Annahme, die Technik allein könne diese Qualitätssteigerung bereits garantieren, ist ein Irrtum. Neben den technischen Neuerungen sind neue pädagogische und didaktische Konzepte für die Gestaltung multimedialer Lehr-Lernumgebungen erforderlich, die über einzelne Modeerscheinungen hinaus wirklich Bestand haben.

Eigenverantwortliches Lernen mit neuen Medien

Für die Befähigung zu lebenslangem Lernen spielen Bereitschaft und Fähigkeit, mit Hilfe der neuen Medien einen eigenverantwortlichen Umgang mit Information und Wissen zu praktizieren, eine zentrale Rolle. Lehr-Lernumgebungen müssen der wachsenden Bedeutung des eigenverantwortlichen Lernens Rechnung tragen und Schülerinnen und Schüler, Auszubildende, Studierende und Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Weiterbildung aktiv darin unterstützen, entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln.

Die neuen Medien lassen sich sowohl online als auch offline und in kombinierten Formen als "Werkzeuge" zum eigenverantwortlichen Lernen nutzen. Der große Vorteil besteht gerade für den Sekundarbereich II, die Hochschulen und den Weiterbildungsbereich darin, dass multimediale Module zu individuellen Inhaltspaketen geschnürt werden, einzelne Lernpfade zielbezogen angelegt und eigenverantwortlich beschriftet werden können. Die Digitalisierung von Lehr-Lernmaterial und deren Nutzung für das Selbststudium bedeutet nicht, dass Präsenzphasen obsolet werden, wohl aber, dass die Bildungseinrichtungen von der Wissensvermittlung entlastet werden und an den Hochschulen z. B. mehr Raum für wissenschaftlichen Diskurs sowie Beratung und Unterstützung zur Verfügung steht. Dadurch werden Raum und Zeit für vertiefende Dialoge, Diskussionen und sozialen Austausch geschaffen. Und: Der aktive Umgang mit neuen Medien forciert die Entwicklung von Kompetenzen zum (persönlichen) Wissensmanagement, die in der modernen Arbeitswelt immer mehr zu einem integralen Bestandteil beruflicher Tätigkeiten werden.

Problemorientiertes Lernen mit neuen Medien

Die neuen Medien und Verfahren gestatten weit mehr als herkömmliche Methoden und Medien das Einbetten von Information in unterschiedliche Kontexte, z. B.:

- Fallbasierte Computerlernprogramme vermitteln etwa im naturwissenschaftlichen Unterricht oder in der Mediziner Ausbildung ein hohes Maß an Authentizität.
- Unternehmensplanspiele ermöglichen die situationsbezogene Anwendung betriebswirtschaftlichen Wissens.
- Simulationssysteme aus dem Bereich der Ökologie erlauben realitätsnahe Manipulationen biologischer und biochemischer Abläufe.

Fälle und Problemsituationen lassen sich vielfältig variieren und ermöglichen so Analysen und Umsetzungen von Wissensinhalten unter multiplen Perspektiven. Für das Bearbeiten von problem-, fall- oder projektbasierten Aufgaben bieten darüber hinaus weltweite Datennetze eine unermessliche Fülle an Informationsquellen, die jederzeit und überall genutzt werden können.

Kooperatives Lernen und instruktionale Unterstützung mit neuen Medien

Die neuen Medien sind geeignet, dem Lehren und Lernen neue soziale Kontexte zu erschließen. Zahlreiche Anwendungen wie E-Mail, News-Groups, Teletutoring oder Tele-Kooperation sind Beispiele für unterschiedliche Varianten netzbasierter kooperativen Lernens, die den herkömmlichen sozialen Kontext der Bildungseinrichtungen bereichern. Freilich muss abgewogen werden, wann, wo und wie oft dies geschehen soll. Und den

direkten Kontakt zwischen Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Lernenden werden die neuen Medien nicht ersetzen können. Im Gegenteil: Tatsächlich bedarf es beispielsweise an Hochschulen der Erweiterung und Intensivierung der persönlichen Interaktion - allerdings auf einem anderen Qualitätsniveau als es zur Zeit an vielen Hochschulen der Fall ist.

Es liegt auf der Hand, dass auch der Medieneinsatz selbst in mancher Hinsicht angeleitet und unterstützt werden muss. Praktische Erfahrungen wie auch erste empirische Resultate weisen eindeutig darauf hin, dass auch das Lernen in multimedialen Lernumgebungen erst erlernt werden muss: Hohe Komplexität und große Informationsmengen, die oft nur gering strukturiert sind, sind für die meisten Lernenden ohne professionelle Unterstützung kaum zu bewältigen. Dies gilt ebenso für das netzbasierte kooperative Lernen. Es verlangt nicht nur ungewohnte kommunikative Fähigkeiten, sondern auch technische Fertigkeiten und besondere Strategien zur Koordinierung und Strukturierung in der (virtuellen) Gruppe. Ein Teil der notwendigen Hilfestellung kann in mediengestützte Systeme selbst integriert werden, etwa durch Beispiellösungen, Expertenkommentare oder Strategieleitungen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Einsatz der neuen Medien mit personengebundenen Lösungen wie Tele-Tutoring oder direktem Coaching zu kombinieren.

Veränderte Rollenverteilung und strukturelle Veränderungen durch neue Medien

Multimediale Lernumgebungen verlangen ein anderes Selbstverständnis der Lehrenden. Um die Entwicklung des Lehrens und Lernens in den Bildungseinrichtungen positiv zu beeinflussen, reicht es nicht aus, ihnen das technische Rüstzeug zur Verfügung zu stellen. Ebenso wenig genügt die Entwicklung innovativer Lernkonzepte, um tatsächlich z. B. die Praxis der Hochschullehre zu verändern. Qualifizierungsmaßnahmen, (direkter und elektronischer) Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine aktive Partizipation der Lehrenden an der Gestaltung multimedialer Lernumgebungen sind erforderlich, damit nicht nur technische Fertigkeiten erworben, sondern auch die zugrunde liegenden konzeptionellen Ideen verstanden werden. Im Rahmen multimedialer Lernumgebungen müssen traditionelle Aufgaben wie Informationspräsentation und Wissensvermittlung durch Funktionen wie Coaching, Beratung und Unterstützung eigenverantwortlicher und sozialer Lernprozesse seitens der Lernenden ergänzt werden.

Die neuen Lernformen verlangen nach grundlegenden Veränderungen in doppelter Hinsicht: Zum einen müssen Lerninhalte entrümpelt und insbesondere an thematischen Schnittstellen fach- oder disziplinübergreifend gestaltet werden. Zum anderen folgt daraus, dass auch innovative Leistungsmessungen und Prüfungsverfahren erprobt und eingeführt werden müssen.

Fähigkeiten zur Nutzung von mediengestützten Angeboten

Bei medienbasierten und netzgestützten Angeboten verändern sich die Anforderungen und Gestaltungsempfehlungen erheblich. Um diese Angebote erfolgreich zu nutzen, muss der Lernende neue Fähigkeiten entwickeln oder vorhandene entsprechend zu einer umfassenden Medienkompetenz ausbauen. Dazu gehören:

- die Kompetenz, mit neuer Technik und darauf abgestimmten neuen strukturellen Konzepten umzugehen,

- die Fähigkeit, die Qualität von Inhalt und technischer Realisierung zu beurteilen, um eine entsprechende Auswahl zu treffen,
- die Fähigkeit, relevante von irrelevanten Inhalten zu unterscheiden und Inhalte danach auszuwählen,
- die Fähigkeit, die eigene Lernsituation und Lernkapazität realistisch einzuschätzen und einen entsprechenden Arbeitsplan aufzustellen,
- die Fähigkeit, schwach strukturierte Informationsmengen nach sinnvollen inhaltlichen Zusammenhängen zu ordnen,
- die Fähigkeit, Metawissen aufzubauen, das sowohl Strategien zum Lernen mit neuen Medien als auch Strategien des Zugriffs auf externe Ressourcen enthält.

Dies führt zu einer deutlich höheren Eigenverantwortlichkeit mit einem Mehr an Selbststeuerung, Selbstkontrolle und auch Selbstmotivation der Lernenden.

6. Leistung und Bewertung

Anforderung an eine neue Lernkultur: Adäquate Leistungsparadigmen entwickeln

Wo gelernt wird, entsteht Leistung. Sie ist an Lernprozessen und Lernergebnissen ablesbar. Kinder und Jugendliche wollen keine leistungsfreie Schule und sie wollen, dass ihre Leistung anerkannt und individuell gewürdigt wird.

Leistung und Leistungsbewertung waren in der Diskussion über Schule in der Vergangenheit immer heikle Themen, häufig auch ideologisch besetzt. In der traditionellen Leistungsmessung werden vorrangig Klassenarbeiten und Klausuren geschrieben, wird mündliche oder sonstige Mitarbeit im Unterricht bewertet, können herausgehobene Leistungen honoriert werden. Solche Vorgehensweisen haben sich durchaus bewährt. Sie allein werden aber einem veränderten Qualitätsverständnis und einer Lern- und Lehrkultur, die offene und individualisierte Lernformen sowie eine Methodenvielfalt zulässt, nicht mehr gerecht. Es bedarf neuer Paradigmen, um Leistung, die in einem solchen veränderten Unterricht erzielt wird, zu beschreiben und zu bewerten. Ein Notenraster allein, in das Ergebnisse kognitiver (fachlicher) Lernleistung eingepasst werden, genügt dem nicht. Unterschiedliche Inhalte, die innerhalb einer Lerngruppe bearbeitet werden, lassen Leistungsvergleiche an einer eindimensionalen „Messlatte“ nicht zu. Niveaus und Kompetenzstufen müssen beschrieben werden, um im sprachlichen, naturwissenschaftlichen, künstlerischen oder gesellschaftswissenschaftlichem Bereich Aussagen über Leistungen bei unterschiedlichen Ergebnissen oder Produkten zu machen. Hier wäre ein Feld für die Lernforschung bzw. die Fachdidaktiken, um den Schulen Hilfen an die Hand zu geben.

Darüber hinaus gilt es, den Erwerb überfachlicher Kompetenzen im Lernprozess zu beschreiben. Wird bei der Durchführung eines Projekts z. B. Wert auf Teamarbeit gelegt, muss sich der Wert dieser „Leistung“ auch in wertschätzenden Aussagen dazu niederschlagen. Schülerinnen und Schüler werden – bei aller Akzentuierung durch die Gesellschaft – Lernformen und daraus resultierende Schlüsselqualifikationen nicht ernst nehmen, wenn diese nicht bei der Leistungsmessung wie die „reine“ kognitive Leistung

gewürdigt und bewertet werden. Dies hat in der deutschen Schule keine Tradition und es bedarf bei Lehrerinnen und Lehrern, aber auch bei Eltern und Abnehmern eines Umdenkens in der Registrierung von Lernleistung.

Dabei ist weniger an ein weiteres Notenraster gedacht wie z. B. bei den sog. „Kopfnoten“ früherer Zeit, sondern an die Beschreibung und die Einstufung unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen. Dabei spielt bei der Bewertung vor allem auch die individuelle Selbsteinschätzung eine große Rolle, die gleichzeitig dem Lernenden hilft, sein Lernverhalten und sein Können zu reflektieren und einzuordnen, z. B. in Lerntagebüchern und Portfolios. Eine Reihe innovativer Schulen setzt solche Instrumente bereits ein, z. B. das Sprachen-Portfolio oder das Medien-Logbuch.

Wichtig ist es, Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln, dass hier nicht eine zusätzliche Beurteilungsaufgabe auf sie zukommt, etwa noch zu Zeiten von Konferenzen und Zeugnissen, sondern dass es hier um eine kontinuierliche Begleitung von Selbsteinschätzungsprozessen durch die Schülerinnen und Schüler geht. Wer den Erwerb von Lernkompetenz bei seinen Schülerinnen und Schülern ernst nimmt, wird dies als Teil seiner täglichen Unterrichtsarbeit verstehen.

Auch an Hochschulen müssen neue innovative Prüfungsverfahren eingeführt werden. Es macht keinen Sinn, auf der einen Seite nach anwendungsorientierten Formen des Lernens, nach mehr Eigenverantwortung sowie nach situationsunabhängigen Kompetenzen im Umgang mit Wissen zu rufen, und auf der anderen Seite immer größere Informationsberge aufzutürmen, die in immer kürzeren Zeiträumen verarbeitet werden sollen. Es macht auch keinen Sinn, einerseits Teamfähigkeit, (Tele-) Kooperation und eine intelligente Nutzung weltweiter Informationsressourcen zu fordern, und andererseits Prüfungen nach dem Multiple-Choice- oder anderen traditionellen Verfahren durchzuführen. Gerade Universitäten werden Prüfungen entwickeln müssen, die *Verständnis* erfassen und die kooperative Problemlösungskompetenz und auch den Umgang mit den neuen Medien berücksichtigen.

II. Häuser des Lernens

1. Programm, Profil und Räume lernender Organisationen

Das „Haus des Lernens“ hat sich als Idee und Begriff sowohl im politischen Raum wie in der Schulpraxis etabliert. Es stößt auch bei Lehrerinnen und Lehrern auf eine hohe Akzeptanz, weil das Bild Vielfalt und Eigenständigkeit der Lern- und Begegnungsprozesse in der Schule gut zum Ausdruck bringt. Idee und Begriff lassen sich auf alle Bildungseinrichtungen übertragen.

„Richtiges“ Lernen steht im Zentrum schulischer Arbeit. Lernen vollzieht sich als komplexer Prozess in vielfältigen Zusammenhängen. Deshalb sollte die Schule als Ort des Lernens für alle am Schulleben Beteiligten zum Lern- und Lebensraum werden, nicht allein Unterrichtsraum bleiben im Sinne der Instruktionsschule: „Die Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) Dies ist Voraussetzung einer guten Lernkultur.

Die Gestaltung einer Schule als „Haus des Lernens“ liegt in den Händen derer, die zur Schulgemeinde gehören. Sie sollten die Vorgänge in der Schule, und damit auch den Lernprozess, zwar immer wieder zur Diskussion stellen, dann aber auch Entscheidungen und verbindliche Vereinbarungen treffen. Schülerinnen und Schüler brauchen Verlässlichkeit beim Lernen, nicht Willkür und Beliebigkeit; nur so können sich Lernstrukturen entwickeln, die von den Lernenden erkannt und durchschaut und Teil eines zukünftigen Lernrepertoires werden.

Vereinbarungen zur Sicherung von Lernstrukturen finden in Schulprogrammen ihren Niederschlag. Dort, wo man den Findungsprozess an einer Schule gemeinsam durchgestanden hat, um ein Schulprogramm zu formulieren, ist die Chance größer, bei der Umsetzung des Schulprogramms zu abgestimmten Arbeitsprogrammen zu kommen, sodass Schülerinnen und Schüler das Lernen an einer Schule nicht häppchenweise sondern als Ganzes erleben. Auf der Basis eines Schulprogramms können Fachbereiche ihre Arbeit planen und fächerübergreifende Anknüpfungspunkte finden, kann an der Verwirklichung allgemeiner Ziele des Zusammenlebens in der Schule sowohl im Unterricht wie im außerunterrichtlichen Raum gearbeitet werden. Schulprogramme geben Sicherheit und machen die schulische Arbeit für alle Beteiligten transparent, sie bieten eine Grundlage für die Evaluation der Arbeit. Natürlich bedarf auch das Schulprogramm einer ständigen Weiterentwicklung.

Das Schulprogramm

- rückt die Zusammenhänge des Lernens und Erziehens in einer Schule in das Bewusstsein der Lehrenden und auf Dauer auch der Lernenden, macht die Schule zum Ganzen, in dem der Fachunterricht, aber auch alle anderen Aktivitäten der Schule Bausteine sind,
- bietet die Grundlage für Abstimmungsprozesse zu einem schulinternen Curriculum und schafft damit dauerhafte Verlässlichkeit des Umgangs und der Inhalte und des erzieherischen Handelns,
- schafft eine Gleichwertigkeit der Aktivitäten und stellt einen Bezugsrahmen her, auf den *alle* sich beziehen können; dies bedeutet die Überwindung des Einzelkämpfertums in der Schule,
- gibt den Rahmen für gezieltes und systematisches fächerübergreifendes Arbeiten, da es Bezugspunkte außerhalb des einzelnen Faches herstellt.

Das Schulprogramm wird auf Dauer auch Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung sein. Es sichert - mehr als Beschlüsse einzelner Fachkonferenzen - die Erfüllung der Anforderungen auf der gesamtschulischen Ebene.

Hinzu kommen muss der sorgsame Umgang mit der Zeit. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule. Diese Zeit sollte in ihrem Interesse sinnvoll gefüllt sein und nicht verschwendet werden. Schülerinnen und Schüler haben ein gutes Gefühl für Zeitverschwendung und Leerlauf. Eine gute Nutzung der Zeit kann optimal nur geschehen, wenn immer mehr das einzelne Kind in den Blick gerät und Lernprozesse möglichst individuell gestaltet werden können. Lernzeit ist immer individuelle Lernzeit.

Die Organisation von Schule muss entsprechend der Forderung nach flexiblen Lernstrukturen und Lernzeiten ebenfalls flexibel sein. Ein Stundenplan z. B. muss sich nach diesen pädagogischen Forderungen richten; die Organisation folgt der Pädagogik, nicht umgekehrt.

Dasselbe gilt für die Ausgestaltung eines Schulgebäudes bzw. für die Ausstattung. Man lernt und arbeitet nur dort gut und gerne, wo der Individualität Rechnung getragen wird. Kleine und überfüllte Klassenräume ohne Rückzugsmöglichkeiten, Arbeitsmaterialien oder Medien, die nur in fernen Spezialräumen oder Computerräumen zu finden sind, erleichtern nicht eine schülergerechte Lern- und Lehrkultur. Ein „Haus des Lernens“ braucht eine Architektur, die ein angenehmes und förderliches Lernklima zulässt.

Die heutigen Schulgebäude entsprechen oft nicht den Anforderungen, sind oft in einem nicht tolerablen, dem Wohlbefinden und der Arbeitshaltung aller Beteiligten abträglichen Zustand. Einheitliche Vorschriften und Richtlinien verhindern jede notwendige Individualität und Anpassung. Häufig fehlt bei Schulträgern oder Aufsichtsbehörden die Einsicht in die pädagogischen Ziele und Programme, wird Geld pauschal investiert und damit z. T. verschwendet. Für individuelle Lernzeiten lassen Stundentafeln keinen Raum, die zentrale „Taktung“ von Unterrichtsstunden erschwert das Lernen in Zusammenhängen. Rahmenvorgaben, die vor Ort ausgestaltet werden können, sollten anstatt zu enger inhaltlicher Vorgaben die Gleichwertigkeit schulischer Bildung sichern. Hier sind vorrangige Aufgaben für diejenigen, die Verantwortung für das Schulsystem tragen.

2. Entwicklung von Bildungseinrichtungen und Evaluation

Die Entwicklung von Bildungseinrichtungen hat ein dreifaches Ziel:

- Lernende dort abzuholen, wo sie sich emotionell und intellektuell gerade befinden,
- die Voraussetzung für Bildung zu schaffen,
- Solidarität, Vertrauen, Zuversicht und Freude am gemeinsamen Tun im Lehrkörper möglich zu machen.

Für diesen Entwicklungsprozess sind insbesondere folgende Kriterien von Bedeutung, die sich an der schulischen Situation orientieren, aber durchaus auch auf andere Bildungsbereiche übertragen lassen:

Strukturen

Einzelschulen verstehen sich in der Regel nicht als Organisation und noch weniger als lernende Organisation. Das Selbstverständnis des einzelnen Lehrenden liegt in seiner Ausbildung begründet und in der Lernsituation mit dem Kind. Darüber hinaus sind weder Strukturen errichtet, um im Lehrerteam kollektiv zu lernen, noch gemeinsame Inhalte definiert, die dieses Lernen rechtfertigen oder auch nur initiieren würden.

Lehrerkonferenzen dienen in der Regel der Information und der Kenntnisnahme von organisatorischen Belangen. Das Einführen von Schulautonomie und standortbezogenen

Schulprofilen hat in dieses geschlossene System Breschen geschlagen. Strukturen für Gespräche, Auseinandersetzungen oder Arbeitsgruppen müssen sich im Team als Notwendigkeit von selbst entwickeln und gemeinsam beschlossen werden. Diese dienen zum Transfer von Mitteilungen, Spielregeln, Befindlichkeiten, Aufforderungen oder Abgrenzungen und helfen, die Häufigkeit von Missverständnissen und Kränkungen herabzusetzen.

Vom "Ich" zum "Wir"

In kaum einer anderen Organisation ist Einzelkämpfertum so verbreitet wie im Schulwesen. Der Schritt über die geschlossenen Regelkreise einer Klasse hinaus, die sehr oft als "meine" Klasse erlebt wird, macht die Schwäche des Lehrerkollektivs erstmals als Mangel spürbar. Das Wahrnehmen der Verantwortung über das eigene Fach oder die Klasse hinaus, die man leitet, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, um ebenso Verantwortung für die Entwicklung an der Schule zu übernehmen. Isoliert agierende Lehrer können keine Schulidentität vorantreiben und keine gemeinsame Entwicklung durchmachen. Gerade diese ist aber gefragt. Als Organisationsentwicklung bietet sie Strukturen an, an denen alle Teilnehmer eines Schulteams lernen können.

Wider den Gleichheitsmythos

Der Mythos der Gleichheit zieht sich durch viele Ebenen des Schulsystems hindurch und hat stabilisierende Funktion in einem hierarchisch gegliederten Unternehmen mit geringen Aufstiegschancen und vielen Ängsten. Es besagt, dass alle Mitglieder des Lehrerteams gleich sind und keine Profilierung einzelner stattfinden darf. Unterschiede, verschiedenartige Begabungen, Interessen, Spezialwissen und -können müssen in diesem System aufgegeben werden. Es ist unter solchen Voraussetzungen nicht möglich, offen Kritik zu üben oder gemeinsam Konflikte auszutragen, und Nivellierungen sind oft die Folge. So entsteht meist ein erheblicher Gruppendruck. Dabei ergeben sich auch kaum Anhaltspunkte für gemeinsames Lernen oder eine kontinuierliche Entwicklung. Hier entscheidet es sich an den Fähigkeiten und dem Wissen der Schulleitung, ob sie ein Instrumentarium zur Verfügung stellen kann, dass dieser blockierende Umgang miteinander durchbrochen werden kann. Dafür benötigt man aber

Raum und Zeit

damit ein Lehrkörper an den ganz spezifischen Anforderungen seiner Schule lernen kann. Diese Forderung stößt gleich auf zwei Hindernisse: zum einen sind es organisatorische Mängel, die dem Lehrkörper die Möglichkeit regelmäßiger und für alle verbindlicher Zeiträume für gemeinsames Lernen blockieren. Und zum anderen ist der Gedankengang, dass Lehrer für die Organisationsentwicklung ihrer Schule lernen sollen, oft noch recht ungewöhnlich. Kollektives Lernen von Lehrern ist sicherlich ein Ansatz, dessen Berechtigung sich immer mehr durchsetzen wird, auch wenn es dabei nicht selten zu starken emotionalen Prozessen kommt.

Fortbildungsplan

Die Entwicklung an einem Schulstandort benötigt dringend die Unterstützung durch ein gut koordiniertes Fortbildungsprogramm aller ihrer Mitglieder. Lehrer/innen erhalten ein differenziertes Weiterbildungsangebot, das vom Schulträger weitgehend finanziert wird.

Jeder Lehrer kann seine Schwerpunkte frei wählen ohne je aufgefordert zu werden, über das Gelernte zu referieren. Mit der Zeit häuft sich solcherart ein Geheimwissen an, das nie dem Kollektiv zugute kommt. Damit geht ein Wissenszuwachs verloren, der für die gemeinsame Entwicklung an der Schule von großem Nutzen wäre. Das Ansinnen, Fortbildung im Team aufeinander abzustimmen, kann vorerst als Verlust an Freiheit und Selbstbestimmung erlebt werden. Bald zeigen sich allerdings die Vorteile, wenn Kollegen ihre Erfahrungen referieren und in Prozesse einbringen.

Evaluation

Schulen brauchen zum Lernen Rückmeldung über das von ihnen angestrebte Programm. Bei manchen Prozessen in der Schule strebt man eine Richtung an, und eine andere entsteht. Oder es zeigt sich, dass die erwünschte Veränderung mehr Nachteile als Vorteile im Schlepptau mit sich zieht. Hierarchie und Kontrolle sind im Schulsystem sehr zwiespältig besetzte Bereiche. In der Zusammenarbeit aller helfen selbstorganisierte Überprüfungsmodelle entscheidend mit, das eigene Tun zu reflektieren und Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen. Da die Schulleitung in die Evaluation miteingebunden ist, kann die gemeinsame Lösungskapazität den Zusammenhalt der Gruppe stärken.

Lernarrangements in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Berufliche Aus- und Weiterbildung kann nicht in eigenen „Lehr-Institutionen“ vonstatten gehen. Es bedarf vielmehr eines umfassenden Lernarrangements und der Frage, wie dieses gestaltet sein muss, damit intelligentes Wissen erworben werden kann. Dabei spielt eine Rolle, dass es nie ausgereicht hat, „vom Plan zum Wissen“ zu kommen, sondern immer mehr in der Praxis vor Ort gelernt wurde und wird.

Lernen ein Leben lang darf nicht bedeuten: Zurück auf die Schulbank. Nicht alles darf ständig pädagogisiert werden. In der klassischen Weiterbildung wurden Kenntnisse vermittelt, die häufig schon bald im Betrieb nicht mehr aktuell waren. Man kann heute nicht mehr auf die Entwicklung von Curricula warten. Die Beschleunigung der Veränderung macht den Suchprozess wichtiger als die Inhalte. Es müssen "Fragen für Antworten gefunden werden, die noch nicht existieren". Dies wiederum ist die Schwierigkeit für die Weiterbildung, denn sie kann keine Lösungen mehr vermitteln, sondern muss den Lernenden helfen, eigene Fragen zu finden und selbst nach Lösungen zu suchen, denn Probleme entstehen vor Ort im Betrieb und nicht in den Institutionen der Weiterbildung. Erst in diesem Suchprozess wird Kreativität frei gesetzt, die zu den notwendigen Kompetenzen im Arbeitsprozess heute gehören. Jeder, der sich in der Weiterbildung mit dem Transfer des Gelernten in die Praxis befasst hat, kennt die Unterschiede zwischen dem vermittelten Wissensstand und der anschließenden tatsächlichen Verfügbarkeit des Wissens im beruflichen Alltag. Es ist mehr die eigentliche Tätigkeit im Arbeitsprozess selbst, die die Kompetenzen in ihren verschiedenen Komponenten entstehen lässt.

Gerade im Weiterbildungsbereich ist die Unbeweglichkeit von Institutionen ein Hindernis für die Weiterentwicklung. Sie müssen ihre Rolle überdenken und ihre Aufgabe z. B. über die Personalberatung zunehmend im Bereich der Innovationsberatung und -begleitung finden.

Auf einer Meta-Ebene ist es wichtiger, Aus- und Weiterbildner vor Ort zu befähigen, den Entwicklungsprozess hin zur Selbstentwicklungskompetenz bei den Auszubildenden bzw. den Arbeitnehmern zu initiieren und in Gang zu halten als Kenntnisse zu vermitteln, die besser und aktueller im Arbeitsprozess direkt erworben werden können.

3. Öffnung von Bildungseinrichtungen

Kompetenzen werden nicht nur in klassischen Bildungseinrichtungen erworben, sondern in starkem Maße in der Lebens- und Arbeitswelt (vgl. Bericht der Expertengruppe "Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen"). Bildungseinrichtungen müssen sich daher stärker als bisher für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld öffnen. Das im Folgenden entwickelte Konzept der Öffnung von Schulen kann auch für Berufsausbildung und Weiterbildung als Beispiel dienen.

Mit der Öffnung von Schulen soll erreicht werden, dass die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen aktiv in der Schule aufgegriffen wird. Dies motiviert für die schulische Arbeit, indem Lernvorgänge einen für die Lernenden einsehbaren und nachvollziehbaren Sinn und Ernstcharakter bekommen:

- Öffnung des Lernens bedeutet Lernen in Zusammenhängen; die Segmentierung von Unterrichtsinhalten wird zugunsten ganzheitlichen und projektorientierten Lernens zurückgedrängt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.
- Eine "geöffnete Schule" bezieht konsequent andere Lernorte außerhalb des Schulgeländes und den Sachverstand von außen in ihre Arbeit mit ein.
- Die Öffnung der Schule ist eine Vorbereitung auf lebenslanges Lernen.
- Schulöffnung bedeutet eine Veränderung von Lernprozessen und damit auch von Schule selbst.

Im Zusammenspiel von Schulen, außerschulischen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen sowie Betrieben lassen sich Aus- und Weiterbildungsprozesse optimieren. Wenn Kenntnisse tätigkeitsbezogen vermittelt werden sollen, kann die Schule sich auf den Betrieb verlassen, bei der theoriebezogenen Übung von Tätigkeiten gilt es Schulen und anderen Institutionen des Lernens ihre Rolle zuzuweisen. Dabei ist es wichtig, ein Nebeneinander zu überwinden und zu einer echten Gemeinsamkeit im Interesse der Lernenden zu kommen.

Öffnung von Schule setzt einen flexiblen Umgang mit Erlassen und eine extensive Auslegung von Richtlinien und Lehrplänen voraus. Hier bedarf es größerer Freiräume zur Selbstgestaltung durch die einzelne Schule. Allerdings schöpfen Schulen auch bisher ihre Möglichkeiten zur freien Entscheidung häufig nicht aus.

Handlungsfelder

Die Arbeit einer "geöffneten Schule" lässt sich in vier Handlungsfelder gliedern:

- **Öffnung von Schule und Unterricht:** Unterricht ist der Kernbereich von Schule. Dort sollen die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen und die Erziehung der Kinder gleichberechtigte Aufgaben sein. Unterricht, der die Lebenswirklichkeit der Kinder ernst nimmt und ihre Perspektiven für die Zukunft, wird Elemente der Schulöffnung in den Unterricht einbeziehen. Dazu gehören die Verknüpfung zwischen den Inhalten unterschiedlicher Fächer, projektorientierter Unterricht und das Aufsuchen anderer Lernorte.
- **Schule und Schulleben:** Neben dem Unterricht finden in den meisten Schulen Projektwochen, sportliche Wettkämpfe, Schulfeste, Betriebspraktika usw. statt. Sie gehören zum Schulleben und sind deshalb in ein Schulprogramm einzubinden, auf das sich alle Beteiligten, d.h. die Schülerschaft, die Lehrerschaft und die Eltern einigen. Im Rahmen eines Schulprogramms bedürfen die Aktivitäten im Schulleben der inhaltlichen und zeitlichen Koordination.
- **Schule und Umfeld:** Schule ist angewiesen auf Hilfe von außen. Solche Hilfe kann darin bestehen, Experten aus der Region in die Schule zu holen, andere Lernorte zu nutzen und in Kooperation mit anderen zu arbeiten.
- **Schule als Begegnungsstätte:** In vielen Schulen finden nachmittags und abends Veranstaltungen von Vereinen oder von Weiterbildungseinrichtungen statt. Während diese Entscheidungen in Deutschland vom Schulträger getroffen werden, sind in anderen Ländern Schulen wesentlich autonomer bei der Verwendung ihrer Schulräume.

Rahmenbedingungen

Schulöffnung hängt in starkem Maße von den Rahmenbedingungen der einzelnen Schule ab. Wichtige Faktoren sind u.a. der Schulstandort, das Schülerklientel, die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, die Traditionen und die außerschulischen Partner der Schule, insbesondere Kommune, Jugendeinrichtungen, Vereine, Betriebe, soziale und kulturelle Einrichtungen. Diese Faktoren müssen in eine Bedingungsanalyse aufgenommen und für das Schulprogramm nutzbar gemacht werden.

Wesentlich für die Nutzung der gegebenen Rahmenbedingungen sind entsprechende Organisationsstrukturen, z. B.

- das Blocken von Teamsitzungen der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer im Stundenplan,
 - Parallelisierung von Stunden für klassenübergreifenden Unterricht.
- Eine Ganztagschule hat hier natürliche größere Möglichkeiten.

Beteiligte

Lehrerinnen und Lehrer werden bisher für Aktivitäten im Bereich der Schulöffnung nicht ausgebildet. Erfahrungen zeigen, dass ein Engagement in diesem Bereich die Berufszufriedenheit der Lehrenden steigert. Sie finden eine größere Akzeptanz und erreichen mehr Engagement bei Schülerinnen und Schülern. Die Bereitschaft zum Engagement bei Aktivitäten der Schulöffnung und entsprechende Kooperationskompetenzen sollten Kriterien für die Einstellung und Beförderung werden.

Für die Schulleitung gibt Schulöffnung große Chancen für die Verbindung von pädagogischer Arbeit mit Managementaufgaben und für die Setzung innovativer Impulse. Erforderlich ist ein kontinuierlicher Weiterbildungsprozess mit gleichermaßen engagierten Partnern.

Durch die Öffnung der Schule zur Lebenswelt kann eine neue Lernmotivation für Kinder und Jugendliche geschaffen werden. Schülerinnen und Schüler sollten gerade in projektorientiertem Unterricht aktive Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten. Darüber hinaus sind sie an der Gestaltung des Schulprogramms zu beteiligen.

Die Ermutigung zur aktiven Elternarbeit ist Teil der Schulöffnung und erfordert einen besonderen Einsatz der Schulleitung sowie der Lehrerinnen und Lehrer. Eine aktive Elternarbeit sollte auch darin bestehen, Ressourcen der Eltern zu nutzen, z. B. handwerkliche Fähigkeiten, berufliche Möglichkeiten oder Hobbys, die im Interesse der Schule eingesetzt werden können.

Öffnung der Schule als Programm

Wichtig ist, dass sich die Beteiligten auf der Grundlage der Analyse der Rahmenbedingungen auf Leitlinien und Schwerpunkte der Schulöffnung einigen, die Eingang finden in das Schulprogramm. Dies führt von selbst zur Veränderung der unterrichtlichen Arbeit. Solche Veränderungen setzen Lernprozesse voraus. Bei einzelnen Projektwochen im Jahr zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit der individuellen und selbstbestimmten Arbeit in Projekten nicht sofort umgehen können. Eine dauerhafte Lösung wäre die Etablierung einer fachübergreifenden Projektarbeit im Stundenplan. Veränderte Unterrichtsformen bedeuten aber auch veränderte Leistungskontrollen.

Über die mit dem Schulprogramm verbundenen Schulöffnungsprozesse sollten alle Beteiligten möglichst kontinuierlich informiert werden. Damit sollte eine Berichtspflicht der Schulen über ihre Tätigkeit verbunden sein.

Schulen im Netzwerk

Schulen, die Schulöffnung betreiben, werden in vielfältiger Weise Partner in Netzwerken. Damit vergrößert sich ihre Handlungsfähigkeit und die nachhaltige Wirksamkeit ihrer Arbeit. Schulleitung und Mitglieder des Kollegiums sollten Kontakte pflegen zu Politik und Verwaltung, zum kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Umfeld. Dazu gehört auch die Einbeziehung von Know-how „von außen“, z. B. aus dem unternehmerischen Bereich, sowie die Gewinnung von Sponsoren für Öffnungsaktivitäten der Schule. Die kontinuierliche Arbeit in Netzwerken hilft Hemmschwellen gegenüber der gesellschaftlichen Realität abzubauen und außerschulische Lernorte zur Selbstverständlichkeit werden zu lassen. (vgl. Expertengruppe „Lernen ein Leben lang“)

Der Austausch zwischen Lehrerinnen und Lehrern und außerschulischen Partnern sowie mit Kolleginnen und Kollegen anderer Bildungseinrichtungen eröffnet den Lehrenden andere Dimensionen beruflichen Handelns als der tägliche Unterricht und der ausschließliche Umgang mit den Lernenden. Er schafft so auch eine weitere und andersartige Wertschätzung ihrer Tätigkeit.

Zur Netzwerkarbeit gehört neben den direkten Kontakten auch die Kommunikation im virtuellen Netz. Dabei lehrt die Erfahrung, dass netzwerkinterne Intranets als strukturierte

und überschaubare Räume von Lehrerinnen und Lehrern eher zum Austausch genutzt werden als allgemeine Plattformen im Netz, zu denen jedermann Zugriff hat.

4. Bildungsmanagement

Es versteht sich von selbst, dass die in einer lernenden Organisation arbeitenden Menschen umfangreichere gestalterische Aufgaben haben als bisher und dazu auch größere Freiräume benötigen. Schulleitungen und Schulaufsicht z. B. kommt damit eine erweiterte Rolle bei der Leitung bzw. der Beratung von Schulen zu.

Die Leitungen von Bildungseinrichtungen haben eine Schlüsselposition bei der pädagogischen Organisationsentwicklung und damit auch bei der Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur. Dies erfordert neben den bisherigen fachlichen Befähigungen erweiterte Kompetenzen und Qualifikationen, zum einen was organisatorische Aufgaben, aber auch die Arbeits- und Kommunikationsstrukturen und -prozesse betrifft. Damit entsteht ein eigenes Berufsbild. Noch richtet sich die Besetzung von Schulleitungsstellen z. B. häufig nicht nach den Kriterien einer guten Schulentwicklung, sondern zu einem nicht unerheblichen Anteil nach fachlichen Kriterien, die später bei der Leitung einer Schule nicht mehr gefragt sind. Gutes und innovatives Führungshandeln kann nach dem derzeit üblichen Findungsprozess bei Schulleiterinnen und Schulleitern höchstens angenommen werden, i.d.R. können sie auf diesem Gebiet weder Erfahrungen einbringen noch auf eine systematische Ausbildung zurückgreifen. Fehlentscheidungen im Management von Bildungseinrichtungen sind aber deshalb so fatal, weil damit auf lange Zeit die zielführende Weiterentwicklung von Schulen behindert werden kann.

Bei der Auswahl von gutem Personal im Managementbereich sollte man von Personalentwicklungskonzepten in Unternehmen und aus dem Ausland lernen, z. B. Trainingsverfahren vor Übernahme von Leitungsfunktionen in den Niederlanden. Wie in jedem guten größeren Betrieb sollte das Personal über ein Assessment-Center oder verwandte Verfahren gefunden werden. Außerdem bewährt sich eine Probezeit und die Ausübung der Leitungstätigkeit auf eine begrenzte Zeit mit der Möglichkeit der Verlängerung. Bewährt hat sich die deutsche Regelung, dass in Schulen der Schulleiter oder die Schulleiterin Pädagoge sein soll, da so die Bedingung „Pädagogik bestimmt die Organisation“ wohl am besten durchzuhalten ist. Fraglich ist allerdings, ob Schulleiter oder -leiterinnen großer Systeme auch noch selbst unterrichten sollten. Kleine Systeme – vor allem Grundschulen – andererseits brauchen ausreichend Leitungszeit und eine Infrastruktur, die Leitungshandeln auch wirklich möglich macht, nur so ist die Leitungsaufgabe attraktiv und motiviert zu Bewerbungen, die zurzeit aufgrund defizitärer Rahmenbedingungen immer mehr zurückgehen.

Frauen sind auf der Leitungsebene in Bildungseinrichtungen noch immer unterrepräsentiert; Maßnahmen zur Motivierung für Führungsaufgaben für sie sind noch lange nicht ausreichend und sollten dringend flächendeckend eingerichtet werden.

Teamstrukturen im Bildungsmanagement sind bisher nicht die Regel; selbst das Delegationsprinzip ist gerade in Schulen noch die Ausnahme. Dabei könnte insbesondere beim Leitungshandeln „geteiltes Wissen und Handeln“ entlastend wirken und stressbeladenes Einzelkämpfertum verhindern. Auch hier finden sich in Unternehmen

Erfahrungen und ausgearbeitete Konzepte, von denen man im Bildungsmanagement lernen könnte.

Förderlich für eine Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen und damit für eine neue Lern- und Lehrkultur sind ein gutes Klima und eine solide Vertrauenskultur unter den Lehrenden. Professionelles Führungshandeln kann zwar nicht alles erreichen, kann aber durch eine gute und transparente Personalentwicklung zu einem gedeihlichen Klima beitragen.

Durch ihre Schlüsselposition bei der Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur können Leiterinnen und Leiter von Bildungsinstitutionen Impulse geben und Entwicklungen fördern bzw. auch verhindern. Schulleitungen z. B. obliegt i.d.R. die Koordination bei der Implementation von Schulprogrammen bzw. bei der Rechenschaftslegung über geleistete Arbeit im Sinne einer Qualitätssicherung.

Die fortschreitende Selbstständigkeit von Bildungseinrichtungen bedeutet für die Leitungsebene einen Zuwachs an Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen, die jedoch z.T. noch in der Entwicklung sind. Das gilt

- für die Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen im Rahmen von landesweiten Vorgaben (Richtlinien und Lehrplänen)
- für die Entwicklung einer eigenen Infrastruktur
- für die Personalentwicklung und Personalbewirtschaftung
- für die Verwaltung eigener (umfassender) Budgets

Wichtig ist im Zuge wachsender Selbstständigkeit einzelner Bildungsinstitutionen, dass Mitwirkung und Mitbestimmung bei maßgeblichen Entscheidungen ihren festen Platz haben.

Die Veränderung der Rolle der Schulaufsicht ist viel diskutiert und einzelne Länder haben auch institutionell Maßnahmen ergriffen, um von der „Aufsicht“ zur „Beratungsinstitution“ zu kommen. Nirgendwo in Deutschland wurden jedoch bisher die beiden Aufgabenbereiche organisatorisch voneinander getrennt, eine Maßnahme, die notwendig wäre, damit Beratung auch offen akzeptiert werden kann.

Je selbstständiger die Schulen werden, desto mehr wird die Schulaufsicht zum Dialogpartner, der hilft, auf der Basis von Landesvorgaben und individuellem Schulprogramm Evaluationen in der Schule durchzuführen und auszuwerten bzw. die Ergebnisse wieder für den Schulentwicklungsprozess zu nutzen.

III. Akteure einer Neuen Lern- und Lehrkultur

1. Lernende im Zentrum der Lern- und Lehrkultur

Im Zentrum einer neuen Lern- und Lehrkultur stehen die Lernenden. So müssen sich Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder und nicht zuletzt die Eltern immer wieder an der Realität von Kindern und Jugendlichen orientieren. Das bedeutet die Beachtung der familiären, sozialen Situation des Lernenden, Kenntnisse über seine physischen und psychischen Voraussetzungen und die Einbeziehung des jeweiligen kulturellen und sprachlichen Hintergrundes. Geschieht dies nicht, entsteht die

Gefahr, dass Kinder und Jugendliche von Bildung nicht erreicht werden. Früh in Entscheidungsprozesse eingebunden, definieren Kinder mit ihrer Spontanität der Erwachsenenwelt gegenüber ihre Bedürfnisse. Sie wollen der Vereinzelung, in die sie eine moderne, unübersichtliche Welt zwingt, entkommen und sehen Anreize zur Identitätsfindung in Gruppe und Gemeinschaft mit Gleichaltrigen. Die Benützung der Gruppe für die eigene Entwicklung ist allerdings bereits ein Lernprozess, den Schule initiieren muss. Denn anfänglich stoßen hier Kinder der verschiedensten emotionalen und kognitiven Entwicklungsstufen in der Schuleingangsphase aufeinander zu gemeinsamem Tun und erzeugen fast sofort Stau, wie bei der Einmündung überfüllter Autobahnen auf eine einzige Spur.

Ihr Wunsch ist zu lernen, und neugierig und freudig stürzen sie sich darauf. Die schulischen Rahmenbedingungen stellen für viele aber bald eine erste Hürde dar. Ungewohnt, so deutliche Einschränkungen zu erfahren, oder Autorität, die solches von ihnen verlangt, zu akzeptieren, verlieren sie schnell die Lust, unter den Bedingungen einer großen Gruppe zu lernen. Manche von ihnen setzen ihre Energie in Aggressionen nach außen oder psychosomatische Beschwerden nach innen um. Eine Bildungseinrichtung muss solche Signale wahrnehmen, um das Ziel der Förderung und Entwicklung nachhaltiger und bleibender Neugier verwirklichen zu können.

Kinder und Jugendliche wollen Verantwortung für ihr Handeln und damit auch für die Mitgestaltung ihrer eigenen Bildungsbiographie übernehmen. Werden sie in ihren Ansichten und Bemühungen ernst genommen und aktiv einbezogen, können Bildungs- und Erziehungsprozesse effizienter gestaltet werden. Bildungsinstitutionen müssen Kinder und Jugendliche befähigen, sich das erforderliche Wissen und Können anzueignen, um sich und anderen gegenüber verantwortlich handeln zu können.

Identitätsstiftende Maßnahmen führen bei den Lernenden, aber auch bei den Lehrenden zu einer verstärkten Identifikation mit der jeweiligen Bildungseinrichtung.

Lernende in der beruflichen Aus- und Weiterbildung

Lernende in der beruflichen Aus- und Weiterbildung können heute nicht mehr zurückgreifen auf einen geschlossenen Kenntnis- und Wissensstamm. Sie sehen sich konfrontiert mit offenen Curricula und den Fragen: Wie finde ich Informationen? Wie finde ich mich im Arbeitsprozess zurecht? Dazu bedarf es während der Aus- und Weiterbildung kontinuierlich der Kompetenzentwicklung und der Selbstorganisationsfähigkeit.

Ökonomisch gesehen zahlt es sich auch für jeden Betrieb mittel- und langfristige aus, schon bei den Auszubildenden in die „Ausstattung“ mit Kompetenzen und Selbstorganisationsfähigkeit zu investieren und sie von Anfang an in den Produktionsprozess einzubinden anstatt sie im geschützten Raum der Simulation lernen zu lassen.

2. Lehrende für eine neue Lern- und Lehrkultur

Lehrerinnen und Lehrer, die in einer "lernenden Schule" arbeiten, werden ihr Berufsverständnis und ihr Tätigkeitsbild neu definieren müssen. Bezogen auf die Beschreibung der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern im Strukturplan des deutschen Bildungsrates gehören noch heute die folgenden Bereiche zur Arbeitsplatzbeschreibung, die allerdings im Laufe der Zeit Akzentverschiebungen erfahren haben: unterrichten und beurteilen, erziehen und beraten, innovieren. Dem sollte hinzugefügt werden: organisieren und verwalten.

Unterrichten und Beurteilen

Galt es früher, im Unterricht den Kindern und Jugendlichen möglichst viel Wissen zu vermitteln, so tritt die Wissensvermittlung heute gegenüber einer Impulsgebung zum Lernen in den Hintergrund. Im Haus des Lernens heißt Unterrichten nicht Lehren, sondern systematisch Lernanstöße geben. Dabei wiederum ist die Lernkultur einer Schule wichtig, welche im Schulprogramm verankert ist und den Rahmen setzt, d. h. die Orientierung für das Lernen gibt und das Lernklima bestimmt.

Unterrichten ist mehr als die Einführung in Lerntechniken, auch das Bereitstellen von Wissen, das von den Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Techniken erarbeitet werden kann, darf nur ein Baustein sein. Erst die Vielfalt der „Bausteine des Unterrichtens“ lässt das Haus des Lernens entstehen; so gehören der engagierte Lehrervortrag genauso dazu wie eine kooperative Gruppen- und Partnerarbeit, wie der offene Unterricht, das entdeckende Lernen, das praktische Lernen, das kreative Gestalten und der Schülervortrag.

Wir werden in Zukunft neue Beurteilungskriterien und -verfahren brauchen, z. B. für Prozesse und Produkte aus offenem Unterricht, der eventuell nicht einmal in der Schule, sondern an anderen Lernorten stattgefunden hat.

Aber in einem Haus des Lernens werden nicht nur die Schülerinnen und Schüler beurteilt werden, dort wird es auch Bewährungsphasen für Lehrerinnen und Lehrer geben müssen. Es hat in Deutschland wenig Tradition, dass Schülerinnen und Schüler auch ihre Lehrer beurteilen; es gibt aber – vorwiegend im Bereich der Hochschulen – durchaus schon Beispiele dafür. Solche Formen sind auf die Schule zu übertragen um Kriterien und Verfahren zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche anwenden können.

Lehrerinnen und Lehrer sind es bisher in Deutschland nicht gewohnt sich einer Evaluation zu stellen, die von unterschiedlichen Personengruppen – so eben auch von Schülern und Eltern – ausgeht. Wichtig ist allerdings, dass Rückmeldungen „von außen“ nicht willkürlich und beliebig erfolgen, sondern sich an Maßstäben orientieren, die allgemein bekannt und akzeptiert sind, so z. B. das Schulprogramm; dies schützt auch Lehrerinnen und Lehrer vor objektiv unbegründeter Kritik.

Erziehen und Beraten

In den letzten Jahren wurde der Erziehungsauftrag der Schule in besonderer Weise betont, da vielfach die Familiensituation der Kinder die Entwicklung der Fähigkeit sozialen Handelns

und einer entsprechenden Sozialkompetenz kaum zulässt. Auch die Medien werden zu heimlichen, aber obskuren Erziehern. Der Schule fallen damit neue Aufgabenbereiche zu. Lehrerarbeitszeit wird jedoch noch immer vorrangig als Unterrichtszeit definiert bzw. als die Zeit, die zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht notwendig ist. Für Erziehen und Beraten scheint da kein Platz zu sein. Zum Glück bieten offene Lernformen auch während der Unterrichtszeit Zeit und Raum zur individuellen Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern, zu „Seitengesprächen“, zur Förderung individueller Fähigkeiten und Neigungen sowie zur Beratung bei Problemen.

Dennoch werden bestimmte Bereiche des Beratens außerhalb der Unterrichtszeit liegen müssen:

- Eltern brauchen Rat, und gemeinsam mit der Schule sollten - gerade in schwierigen Fällen - Lern- und Aufwachsensprozesse abgestimmt werden.
- Lehrerinnen und Lehrer werden - nicht zuletzt bei einer eigenständiger werdenden Schule - im Rahmen des Schulprogramms einander beraten und sich abstimmen müssen, um die gleichen Ziele zu verfolgen; dies bedeutet die Bildung von Teams und die Zusammenarbeit über längere Zeit. Ansätze gibt es dafür bereits an einigen Schulen, jedoch hat bisher die Lehreraus- und -fortbildung auf Zusammenarbeit noch keinen großen Wert gelegt.
- Je mehr die neuen Lernformen greifen, je öfter z.B. an anderen Lernorten gelernt wird, desto mehr übernehmen auch schulfremde Personen die Begleitung von Lernprozessen. Dies bedeutet für die Lehrerinnen und Lehrer, sich mit Partnern der Schule zu treffen, zu beraten und abzustimmen.
- Auch die Schulleitung und der Schulträger brauchen die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern. Vieles, was im täglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern erlebt und erfahren wird, wirft Notwendigkeiten auf, die z.B. im Bereich des Managements der Schule oder der Ausstattung anzusiedeln sind. In solchen Fällen sind Schulleitung und Schulträger auf Hinweise und Beratung durch die Lehrerinnen und Lehrer angewiesen.
- Umgekehrt wird von der Schulleitung erwartet, dass sie Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Arbeit berät. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen: durch ein kollegiales Gespräch aus aktuellem Anlass, durch fest etablierte regelmäßige „Mitarbeitergespräche“, wie man sie in der Wirtschaft schon lange findet, oder durch Beratungen in Teams oder Lehrerkonferenzen.

Innovieren

Die lernende Schule ist immer auch eine innovative Schule. Planen und Innovieren sind aber etwas, was Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung nicht lernen und - leider - auch häufig im Alltag der Schule noch immer kaum erfahren bzw. erproben können. Es gibt immer wieder einzelne Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Unterricht weiterentwickeln, in Maßnahmen der Lehrerfortbildung oder auch autodidaktisch neue Wege des Lernens suchen, viel zu wenige aber tun dies gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen. Wichtig wäre es, nicht nur *in* der Schule zu arbeiten, sondern auch *an* ihr.

Auch hier sind also Teamarbeit und Teamgeist gefragt. Eine Schule wird sich niemals verändern, so lange nur Einzelne sich auf den Weg machen und ihren Unterricht verbessern, die Schülerinnen und Schüler jedoch keine gemeinsame Richtung erkennen können. Diese gemeinsame Richtung lässt sich über ein Schulprogramm herstellen und bei der Anerkennung des Schulprogramms durch die Beteiligten wird dieses zum Bezugsrahmen für die weitere Arbeit nicht nur für die Schule als Ganzes, sondern auch im eigenen Unterricht und in der Erziehungsarbeit.

Innovieren ist folglich ein wesentlicher Teil der Lehrerprofessionalität, der häufig von den Lehrerinnen und Lehrern nur als „Zusatz“ zu ihrer eigentlichen, der unterrichtlichen Tätigkeit gesehen wird und deshalb geringere Priorität besitzt bzw. mit dem Etikett „karrierefördernd“ belegt ist. Nicht selten werden deshalb Kolleginnen und Kollegen, die innovativ sind, als „Streber“ bezeichnet.

Sinnvoll wäre es allerdings – wie in anderen Ländern durchaus üblich – einen Entlastungstopf für Kolleginnen und Kollegen zu haben, die im Rahmen von Schulentwicklung bestimmte Aufgaben übernehmen.

Organisieren und Verwalten

Junge Lehrerinnen und Lehrer lernen zunächst grundlegende Kenntnisse zur rationellen Organisation schulischer Routineaufgaben, sie verbinden organisieren und verwalten noch wenig mit dem schulverwalterischen Aspekt der Unterrichtsverteilung und Stundenplangestaltung, noch weniger mit einer Organisationsentwicklung bei Veränderungsprozessen der Schule als Organisation.

Guter Unterricht kann nur stattfinden, wenn das Umfeld und die Rahmenbedingungen stimmen und Unterricht und Schulleben nicht ständig durch falsch verstandenes Verwaltungshandeln „gestört“ werden. Deshalb ist eine effektive Lernkultur nicht zuletzt abhängig von einer guten Organisationskultur in der Schule. Z.B. können Epochenunterricht, offener Unterricht sowie fächerübergreifendes Arbeiten oder auch jahrgangsübergreifende Projekte nur stattfinden, wenn der Stundenplan entsprechende Nischen vorsieht und sich die Organisation nach den pädagogischen Prinzipien richtet und nicht umgekehrt. Gerade in großen Schulen bedeutet dies ein enges und kreatives Zusammenspiel aller Beteiligten.

Personalentwicklung und Professionalität

Die Rekrutierung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter läuft in der Regel über ein zentrales Einstellungsverfahren, bei dem einzig und allein ein kleiner Teilbereich des Aufgabenspektrums in der Schule zur Geltung kommt, nämlich das Unterrichten in Fächern. Dies ist in einigen Bundesländern mittlerweile aufgebrochen worden durch schulbezogene Einstellungen, bei denen sich die Bewerberinnen und Bewerber direkt bei der jeweiligen Schule vorstellen und Schule sowie Bewerber nach einem Auswahlgespräch entscheiden können, ob es zu einem Arbeitsvertrag kommt. Indem so verfahren wird, bekommt der Arbeitsplatz insgesamt einen höheren Stellenwert, werden neben dem Unterrichten auch die anderen Faktoren des Lehrerdaseins ernst genommen. Schulbezogene Einstellungen sollten

zur Regel werden, damit auf Dauer eine Schule ihr Personal so rekrutiert, dass es in das Zusammenspiel aller Beteiligten passt und damit z.B. auch Teamarbeit selbstverständlich wird.

Bei den jungen Lehrerinnen und Lehrern kann man die Änderung der inneren Einstellung auf das neue Verfahren beobachten. Positiv ist zu vermerken, dass immer mehr Lehramtsanwärter und -anwärterinnen schon während ihrer Ausbildung neben dem Fachunterricht andere Bereiche des Lehrerhandelns entdecken und sich entsprechend fortbilden, z. B. in der Schulprogrammarbeit oder bei neuen Lernformen.

Wie in jedem guten Betrieb muss auch in der Schule „Personalpflege“ betrieben werden. Es fehlt ein Belohnungssystem, das bei guter Arbeit durch die Lehrerinnen und Lehrer eine entsprechende Honorierung vorsieht. Hier ist gerade der Beamtenstatus bei der Schulentwicklung einer eigenständigeren Schule, die angewiesen ist auf flexibles, kreatives Personal, kontraproduktiv. Man muss auch zugestehen, dass es bei Lehrerinnen und Lehrern aufgrund ihres persönlichen Einsatzes, aber auch aufgrund differenzierter Funktionen unterschiedliche Anforderungen am Arbeitsplatz gibt. Entsprechend müsste die Honorierung differieren, z. B. oberhalb eines Sockelbetrages je nach Aufgabe. Vermutlich wären Funktionen auf Zeit die Regel, damit hätten auch junge Kolleginnen und Kollegen echte Bewährungschancen. Der Ansporn zum Engagement in der Schule würde wachsen. Notwendig wäre allerdings der „Umbau“ des Systems Schule, das sich einstellen müsste auf flexiblere Honorierungsformen.

Bei den vorliegenden Rahmenbedingungen ist es erstaunlich, wie weit viele Lehrerinnen und Lehrer ihre Profession im oben beschriebenen Sinne verstehen, das Spannungsfeld zwischen sachorientiertem Unterricht mit der Distanz zu allem Persönlichen und den gleichzeitig notwendigen emotionalen Umgangsweisen aushalten und - trotz aller Hindernisse - den Weg zur lernenden Schule eingeschlagen haben und gehen.

Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Eine veränderte Lern- und Lehrkultur zwingt zur Revision der Lehrerausbildung. Die Anforderungen, die an Lehrerinnen und Lehrer schon heute - künftig in weit stärkerem Maße - in der Alltagspraxis gestellt werden, müssen grundgelegt werden durch einen systematischen Aufbau der entsprechenden professionellen Kenntnisse und Befähigungen.

Es ist selbstverständlich, dass auch weiterhin eine umfassende und systematisch gut strukturierte fachwissenschaftliche Basis gesichert werden muss. Dies aber reicht angesichts der professionellen Anforderungen nicht aus. Hinzu kommen müssen die Kenntnisse und Befähigungen, die es erlauben, die zuvor genannten Anforderungen in Unterricht und Erziehung zu erfüllen, z.B. schülerzentriert zu unterrichten, Prozesse und Ergebnisse der Arbeit entsprechend zu beurteilen, Erziehungsziele zu sehen und zu setzen und in die Unterrichtsarbeit zu integrieren, Beratung gegenüber Schülern und Eltern als kontinuierliche professionelle Aufgabe zu sehen, die Erfüllung von Unterrichts- und Erziehungsaufgaben innovativ anzugehen und damit der Gefahr einer Routinisierung zu begegnen, Organisation

und Verwaltung als Elemente professionellen Handelns positiv zu nutzen, sich einer systematischen Personalentwicklung zu stellen.

Eine auf diese Anforderungen hin konzipierte Lehrerausbildung wird eine stärkere Systematisierung ebenso brauchen wie eine engere Verbindung von Theorie und Praxis.

Die Diskussion über die organisatorische Gestaltung der Lehrerausbildung hat erst begonnen. Sie steht im Zusammenhang der generell erwarteten Überprüfung und Umgestaltung vieler Studiengänge an den Hochschulen. Es ist noch nicht abzusehen, welche organisatorische Lösung sich durchsetzen wird. Unter Umständen werden in einer Übergangszeit, vielleicht auch auf Dauer, unterschiedliche Organisationsformen nebeneinander bestehen. In dieser Situation ist es von besonderer Wichtigkeit, die oben skizzierten Anforderungen in jedem Falle als inhaltliche Bezugspunkte und unhintergehbaren Orientierungsrahmen zu verstehen und sie - in welcher Organisationsform auch immer - zur Grundlage von Studienordnungen und Ausbildungsangeboten zu machen.

Weiterbildung der Lehrenden

Weiterbildung gibt Gelegenheit zur kontinuierlichen kollegialen Weiterentwicklung professioneller Rollen in und außerhalb der Schule. Sie bedeutet, an der Weiterentwicklung der oben skizzierten professionellen Rollen zu arbeiten. Das setzt eine reflektierte Selbsteinschätzung voraus. Lehrende werden dabei zu "Agenten" ihrer eigenen Berufsentwicklung, indem sie gezielt Unterstützung für ihre Kompetenzsteigerung bei der Rollenwahrnehmung nachsuchen und nachfragen.

Dabei gilt es zu beachten,

- dass Lehrende bei ihrer Weiterbildung eine neue Lern- und Lehrkultur im Blick haben,
- dass eine Verpflichtung zur Weiterbildung besteht, nicht zuletzt, weil jede veränderte Ausbildung erst in einigen Jahren Wirkung in den Bildungsinstitutionen zeigen wird,
- dass die Aktualisierung der Fachlichkeit einerseits Sache des Einzelnen ist, dass aber andererseits die Verknüpfung von Fachlichkeit mit einer neuen Lern- und Lehrkultur verstärkt in die Weiterbildung gehört,
- dass schließlich die Weiterbildung nur dort effektiv sein kann, wo ihre Ergebnisse Anwendung finden, d.h. "vor Ort" in den einzelnen Bildungsinstitutionen.

Fachliche Weiterbildung hat lange im Zentrum der Weiterbildung für Lehrende gestanden. Sie wird auch nicht überflüssig, wenn die Akzentuierung auf eine neue Lern- und Lehrkultur gelegt wird; sie bekommt einen neuen Stellenwert durch die Verzahnung mit didaktischen, methodischen, systemischen und personalen Elementen. Genau wie Inhalte im Unterricht nicht mehr in einem geschlossenen System verankert sind, sind Inhalte der Weiterbildung immer weniger zentral vermittelbar. Es gilt vielmehr, eine neue Weiterbildungssystematik zu entwickeln.

Aus der Wirtschaft kann man lernen, dass effektive Weiterbildung dort ansetzt, wo die Bedürfnisse und die Notwendigkeit zum Weiterlernen erkannt werden. Angebote für Weiterbildung sollten deshalb bedarfsgerecht auf die einzelne Bildungsinstitution und die dort

Beschäftigten eingehen. So kann z.B. eine schulinterne Weiterbildung auf eine Situation vor Ort besser antworten als zentrale Angebote, an denen nur wenige oder gar nur ein Vertreter eines Kollegiums teilnehmen. Weiterbildung wird damit weniger beliebig und orientiert sich an den Zielen und z.B. an einem Arbeitsprogramm der jeweiligen Bildungseinrichtung. Die Lernenden werden schneller und umfassender zu Nutznießern einer solchen Weiterbildung.

Dies funktioniert nur, wenn die Bildungsinstitution selbst ihr Angebot auswählen kann. Dazu bedarf es eigener Weiterbildungs-Budgets, die von der jeweiligen Bildungsinstitution eigenständig verwaltet werden. So könnte auf der Grundlage von Angebot und Nachfrage ein Wettbewerb zwischen Weiterbildungsanbietern entstehen und sich damit die Flexibilität und Qualität von Weiterbildung im Bildungsbereich erhöhen. Auch ortsnahe und damit schnell verfügbare Weiterbildungsangebote könnten sich entwickeln. Die Nachfrage kann zu Teilen sogar von Lehrenden selbst bzw. von kooperierenden Bildungsinstitutionen beantwortet werden.

Zentrale Angebote in Kompetenzzentren vermögen die interne Weiterbildung durch Bausteine ergänzen, die für Gruppen aus Kollegien angeboten werden können mit der Sicherheit einer folgenden Diversifikation im eigenen System.

Es bedarf in einem solchen Weiterbildungssystem einer entsprechend transparenten Präsentation des Angebots. Gelingen kann das neben einem Angebot "auf dem freien Markt" langfristig auch durch ein abgestimmtes Konzept zwischen Ausbildung und koordinierten Aktivitäten in der Weiterbildung.

Qualifizierungsaufgaben für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden

Die oben beschriebenen Aufgabenbereiche der Lehrenden lassen sich zu Aufgabenbereichen bündeln. Ein möglicher didaktischer Ansatz für die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden orientiert sich daher an Qualifizierungsaufgaben. Durch Aufgabenangebote in 6 Qualifizierungsbereichen werden künftige Lehrende dazu aufgefordert und darin unterstützt,

- Anforderungen, die von Adressaten und Abnehmern an sie als Lehrende gestellt werden, differenziert wahrzunehmen,
- Anforderungen und Vorschläge, die an die zur Entwicklung und Ausgestaltung von Schulen/ Bildungseinrichtungen gerichtet werden, für sich produktiv zu machen, also ihre Organisation gut zu konzipieren, sie pädagogisch klug zu gestalten und zu verwalten
- ein heute vertretbares Curriculum mit zu entwickeln und zu vertreten und dabei Innovationen mit zu konzipieren und zu verwirklichen
- zeitgemäßen und guten Unterricht, der die Selbsttätigkeit der Lernenden anstiftet und trägt, zu gestalten.

Dazu sollten Lehrende in Aus- und Weiterbildung Möglichkeiten erhalten,

- sich selbst als Person in der pädagogischen Interaktion wahrzunehmen und sich hier gezielt und konzeptionell reflektiert einzubringen und dadurch ihrem Erziehen und Beraten eine tragfähige Basis verschaffen

- ihr Tun und dessen Wirkung zu dokumentieren und es anhand von Kriterien zu reflektieren und zu bewerten, wodurch Evaluieren eine produktive Tätigkeit wird, die auf die Praxis anregend und orientierend zurückwirken kann.

Dies alles kann man nicht zugleich lernen, lehren und tun, ohne dass Überforderung und Ungenügen empfunden werden, was heute nicht selten zu einer unbefriedigenden Lern- und Lehrkultur in Ausbildungszusammenhängen beiträgt. Deshalb gilt es, die komplexe Gesamtaufgabe, die zukünftig Lehrende vor sich sehen, in Teilaufgaben zu unterteilen und diese zum Gegenstand der Aus- und Weiterbildung zu machen. Dabei lassen sich den genannten Aufgabenkomplexen insgesamt 10 Qualifizierungsaufgaben zuordnen. Sie zu bearbeiten und zu lösen schafft eine „Ausbildungskultur“, in deren Mittelpunkt die Selbstentwicklung der Sich-Ausbildenden und die Weiterentwicklung von Aufgabenlösungen steht.

Betrachtet man die 6 Qualifizierungsbereiche wie Werkstätten, in denen Ausbildung stattfinden kann, dann lässt sich sagen: Die Werkstatt gibt dem Wissen eine aufgaben- und tätigkeitsbezogene Ordnung, die dem professionell Lehrenden „vor Antretung des Geschäfts“ das Ganze seines Vorhabens möglichst klar vor Augen führt, das verfügbare Lösungsrepertoire übersichtlich gestaltet und zugänglich macht. Die Metapher der Werkstatt mit ihren Räumen bringt zum Ausdruck, dass die Bezugsorte als mögliche Orientierungen didaktischen und schulpädagogischen Nachdenkens heute – genauso wie die Orientierungen für das Verständnis der Welt überhaupt – weniger festen, sicheren Gebäuden denn eher aktiven Baustellen gleichen. Hier herrscht Pluralität und es wird fortgesetzt gearbeitet, allerdings möglichst auf dem verfügbaren Niveau, d.h. auf der Basis des umfangreich verfügbaren Materials aus der Tradition und den Wissensbeständen der Disziplin. Was zukünftige Lehrende sich in welcher Weise davon zu eigen machen und wie sie es kombinieren, um ihre jeweiligen Lehraufgaben gut zu lösen, das verantworten sie selbst, allerdings mit der Maßgabe, über die dabei getroffenen Entscheidungen Rechenschaft ablegen zu können. Zur Übernahme dieser Verantwortung sollten Aus- und Weiterbildung auffordern und ermutigen, auch um damit dem späteren professionellen Abgeben von Verantwortung an Lernende eine Basis zu geben.

Die Anstiftung der erstmaligen und dabei bewussten Auseinandersetzung mit den professionellen Aufgaben von Lehrenden ist Auftrag der 1. Phase der Lehrerbildung. In den in sie eingebauten Praktika und in der 2. Phase kommt es im Blick auf das Voranstehende wesentlich darauf an, Erfahrungen mit der Kombination der bearbeiteten Teilaufgaben zu machen. In der Kombinatorik entsteht eine Erfahrung und ein eigener Handlungsmodus oder Stil und auf die Dauer eine ihm entsprechende Routine. Hier lernt man als Lehrender sich selbst mit diagnostischer, organisatorischer, curricularer und interaktiver Kompetenz situationsgerecht einzubringen. Dabei erwirbt man - mit einem alten und immer noch tragfähigen Begriff bezeichnet - pädagogischen Takt. Damit praktische Versuche Professionalität aufbauen und belehren können, braucht man als das Lehren Lernender eine Kultur der kollegialen, differenziert wahrnehmenden und solidarischen Aktionsvorbereitung und differenzierten Rückmeldung und Beratung zum eigenen Tun. Inwieweit diese in den praktischen Phasen der Ausbildung gewährleistet ist, erscheint als eine kritische aber zentrale Frage an die entsprechenden Ausbildungsstelle.

Was die Grundausbildung prägt, setzt sich in der berufsbegleitenden Weiterbildung fort, nur

auf elaborierterem Niveau, weshalb der Begriff und das Konzept des Spiralcurriculums sachgemäß und programmatisch sinnvoll ist: man kann sich bezogen auf alle benannten Qualifizierungsaufgaben ein Berufsleben lang sinnvoll und wirksam fortbilden: z. B. zur Erweiterung seiner curricularen Kompetenz, seiner methodischen Kompetenz, seiner Organisations- und institutionsbezogenen Fähigkeiten, seiner Selbstpräsentation und zwar jeweils für sich. Daraus erwächst dann aber – systemisch betrachtet – zumindest potentiell auch eine Veränderung der eigenen, kombinatorischen (Gesamt-)Praxis; soll diese Veränderung wirklich produktiv erfahren werden, kann es nötig sein, auch hier wieder Aktionsvorbereitung und differenzierte Rückmeldung und Gesprächsangebote für die Veränderungserfahrungen verfügbar zu haben. Das genau begründet die steigende und berechtigte Nachfrage nach Supervision auch bei ausgebildeten Lehrenden, die sich weiterentwickeln wollen. Es ist ein positiver Ausdruck einer sich selbst reflektierenden *Lehrkultur*. Diese ist ihrerseits Grundlage einer dynamischen *Lernkultur*. Eine solche Lernkultur werden am ehesten die Lehrenden ermöglichen können, die grundständig oder spätestens in Fortbildungen gelernt und erfahren haben, dass sie an ihren professionellen Aufgaben kontinuierlich weiterarbeiten können und die das aus Lust an der eigenen Weiterentwicklung auch gerne tun. Denn: „Lernen ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, und mit Kindern (oder Studierenden) zusammen zu sein, die lernen, während es einem selbst vorenthalten wird, ist, als schaue man Leuten in einem guten Restaurant beim Essen zu, während man selbst auf Diät gesetzt ist“ (Seymour Papert: *Revolution des Lernens*. Hannover 1994, S. 88). So gesehen gehören eine neue Lern- und Lehrkultur und eine neue Aus- und Weiterbildungskultur zusammen.

3. Eltern und Familien

Die Familie erfährt in unserem Land eine hohe Wertschätzung. Der überwiegende Teil der jungen Menschen strebt für sich als Lebensziel die eigene Familie an. Die meisten Kinder, nämlich ca. 75- 80 Prozent, leben bis zu ihrer Volljährigkeit zusammen mit ihren beiden Eltern. Dennoch unterliegt auch die Familie wesentlichen gesellschaftlichen Veränderungen mit Auswirkungen auf die Institutionen.

Für viele Paare sind Kinder nur dann wünschenswert, wenn sich für einen der Partner Beruf und Familie vereinbaren lassen. Hier liegen die wesentlichen Veränderungen beim Aufwachsen der Kinder begründet. Wenn Eltern Erziehungszeiten für ihre Kinder wahrnehmen, verringert sich das häufig ohnehin nicht sonderlich hohe Einkommen der jungen Familie. Das hat zur Folge, dass gerade junge Familien vornehmlich zu den Niedrig- und Durchschnittsverdienern gehören. Diese Situation lässt sich nur durch verbesserte Rahmenbedingungen für die Familie, ausreichende Betreuungsangebote in Kindergarten und Schule sowie durch pädagogisch fundierte Ganztagschulen erträglich gestalten.

Erziehung und Bildung vollziehen sich zunächst im Rahmen einer engen emotionalen Bindung zwischen dem Kind und den Eltern. Diese Bindung ist die Grundlage für die Vermittlung von Werten, Regeln, das Akzeptieren von Negativerlebnissen und für die Orientierung in der Welt. Dabei wird das Kind mit zunehmenden Alter immer weniger Objekt als Subjekt aller Interaktionen. Die enge emotionale Bindung verliert an Bedeutung und wird durch eigene Orientierung, Erfahrungen und Entscheidungen der Kinder ersetzt.

In einer pluralen Gesellschaft ist nicht davon auszugehen, dass alle Kinder in ihren Elternhäusern dieselben Werte und Orientierungen erfahren haben. Dies war jedoch auch in der Vergangenheit, erst recht in den letzten Jahrzehnten nicht der Fall. Unterschiede wurden jedoch durch eine allgemein anerkannte feste Ordnungs- und Autoritätsstruktur in der Gesellschaft, der Kirche, der Schule nicht so offenbar.

Trotz aller Pluralität zeigt die Erfahrung allerdings, dass sich in vielen gesellschaftlichen Gruppierungen, wie sie an den Schulen zusammenkommen, ein Grundkonsens an Wertvorstellungen finden lässt, der zwar für das Zusammenleben und die praktische Erziehungsarbeit an der Schule noch ausreicht, aber einem ständigen Wandel unterworfen ist.

Veränderung benötigt Information und Kommunikation

Kindergärten, Horte, Schulen können Familie nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. So ist auch im Grundgesetz deutlich festgelegt, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht ist (GG Artikel 6). Kindergärten und Schulen haben dabei eine ergänzende Funktion.

Der gemeinsame Erziehungsauftrag von Eltern und Schulen sowie von Kindergärten setzt eine größtmögliche Verständigung über gemeinsam verabredete Ziele voraus. Dazu sind gegenseitige Information, Transparenz der Entscheidungen und das Einhalten von Regeln auf beiden Seiten Grundbedingungen.

Die konstruktive Mitarbeit der Eltern in den Bildungseinrichtungen muss als Recht und Pflicht verstanden werden. Innovative Schulprozesse und eine neue Lern- und Lehrkultur lassen sich nur umsetzen, wenn sie die weitgehende Unterstützung aller am Schulleben Beteiligten besitzen. Eltern wollen wissen, warum diese oder jene Methode eingesetzt wird, sie wollen z.B. wissen, warum der Vormittag anders rhythmisiert wird. Eine Voraussetzung ist eine offene und transparente Informationspolitik an der Schule. Demokratie muss erfahrbar sein und gelebt werden. Schülerinnen und Schüler sowie Eltern sollen Mitverantwortung für ihre Schule übernehmen können. Gute Schulen lassen ihre Mitwirkungsorgane nicht zu Pflichtveranstaltungen verkommen, sondern fordern von den Eltern die aktive Teilnahme. Sie bieten dafür Beteiligung an schulischen Entscheidungen, die von den Eltern auch wahrgenommen werden sollten.

Selbständig werdende Schulen brauchen Unterstützung aus dem Umfeld. Eltern können hier aufgrund ihrer Professionalität vielfältige Hilfen bieten.

Lernen in der Familie

Zum Lernen brauchen Kinder zu Hause eine vorbereitete Lernumgebung. Weiterhin benötigen sie Anleitung, Angebote und Zeit der Eltern für gemeinsame Lernerfahrungen. Sie

brauchen Anerkennung und Erfolgserlebnisse. Die Erhaltung der Lernbereitschaft wird durch authentische Erfahrungen und durch positive Verstärkung begünstigt.

Zunehmend lassen Eltern ihren Kindern bereits ab dem frühen Kindesalter vielfältige und intensive Förderung zukommen. Sie sind schon früh Mitglied in unterschiedlichen Spiel- und Lerngruppen. Die Lernangebote für Kinder im Freizeitbereich waren noch nie so zahlreich und vielfältig wie zur heutigen Zeit. Das Freizeitangebot - auch im Bereich der neuen Medien - boomt für Kinder. Dies ist mit ein Grund, warum Kinder heute mit einer so heterogenen Vorbildung eingeschult werden; diese Heterogenität setzt sich auch in den folgenden Schuljahren fort.

Lernen zu Hause mit neuen Medien setzt voraus, dass die Medienkompetenz von Familien grundlegend verbessert wird. Das einseitig und dominant über die Arbeitswelt motivierte und gesteuerte Lernen medialer Kompetenzen muss durch ein unabhängiges Bildungskonzept für Familien ergänzt werden. Den Familien eine grundlegende medienpädagogische Kompetenz zu vermitteln und sie für die unterschiedlichen Zugänge ihrer Kinder, z. B. von Jungen und Mädchen, in der Mediennutzung aufmerksam zu machen, ist eine zentrale öffentliche Aufgabe.

Lernen in der Schule setzt die Unterstützung durch die Eltern voraus. Schulen sollten den Eltern Hilfen und Informationen darüber anbieten, wie sie die Hausaufgaben der Kinder, die Projektarbeiten oder Facharbeiten begleiten, welche Hilfen sie geben und wie sie auch zu Hause Lernanreize schaffen können. Lernen lernen und Lernfreude erfahren, gehören bei der häuslichen Arbeit mit zu den wichtigen Erfahrungen.

Unterstützung der Eltern

Parallel zum Entstehen einer neuen Lern- und Lehrkultur in Kindertageseinrichtungen und Schule vollzieht sich ein deutlicher Wandel in den Erziehungsvorstellungen der Eltern. Die Zustimmung zum Erziehungsziel "Selbständigkeit und freier Wille" ist von 28 % (1951) auf fast 80 % (1993) angestiegen. Nach den Ergebnissen der 13. Shell-Studie werden Eltern sehr viel häufiger und deutlicher als früher als Vertrauensperson wahrgenommen. Kinder mögen es, wenn ihre Eltern Interesse für ihr Lernen zeigen und sich in die Arbeit von Kindergarten, Grundschule und mindestens den ersten Jahren in der Sekundarschule einbringen. Allerdings finden sich abweichende Verhältnisse, die Bildungsprozesse negativ beeinflussen, beispielsweise bei Familien in schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Lagen (vgl. Expertenbericht "Förderung von Chancengleichheit"). Hier sollte die Kompetenz von Kindertageseinrichtungen und Schulen intensiver für Beratung und Unterstützung von Eltern genutzt werden.

4. Peers und Lebenswelten

Den überwiegenden Teil ihres Wissens und Könnens - der Faure Bericht spricht von 80% - eignen sich Kinder und Jugendliche in anderen Lebenszusammenhängen an: zum Beispiel

in der Familie, der Gleichaltrigengruppe, den zahlreichen außerschulischen Angeboten, über die Medien.

Ein Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstituts zu "Lebenswelten als Lernwelten" 10- bis 14-jähriger Kinder zeigt, dass die Gleichaltrigengruppe einen deutlich größeren Einfluss auf die Entwicklung der Interessen hat als die Familie (Lipski 2001). Die Schule spielt nach den Angaben der Kinder bei der Interessenausbildung so gut wie keine Rolle. Interessen werden nicht nur am häufigsten von Freunden/Freundinnen angeregt, Gleichaltrige sind auch am meisten an der Ausübung der Interessen beteiligt. Trotz der großen Bedeutung der sozialen Beziehungen für die persönlichen Interessen wechseln Phasen gruppenbezogener Aktivitäten mit Phasen des Alleinseins im Kinderalltag ab. Ein Drittel der Kinder gab sogar an, dass es seiner Lieblingsbeschäftigung alleine nachgeht.

Lernen wird nicht an erster Stelle als der eigentliche Zweck der Freizeitinteressen angesehen. Spaß an der Sache ist das Hauptmotiv. Da Spaß aber wesentlich von Kompetenzzuwachs abhängt, sind alle Kinder daran interessiert, bei der Ausübung ihrer Freizeitinteressen etwas zu lernen. Kinder eignen sich bei der Ausübung ihrer Interessen nicht nur eine Menge Wissen und Können an, sondern auch die für das Lernen selbst notwendigen Voraussetzungen wie z.B. Konzentration, Regeleinhaltung, Geschicklichkeit, Zeiteinteilung, Durchhaltevermögen, Kreativität.

Vermutlich vollzieht sich die heute hochgeschätzte Selbststeuerung des Lernens am wirkungsvollsten in solchen Lebenszusammenhängen, wo es um die Realisierung selbstgewählter Aufgaben und Ziele, d.h. persönlicher Interessen geht.

Spaß zu haben und Leistung zu bringen ist kein Gegensatz. Im Gegenteil: Kinder sind bereit, zur Realisierung ihrer Interessen zum Teil erhebliche Anstrengungen zu unternehmen. Dass die meisten Kinder (76%) ihre Interessen in Vereinen und Gruppen ausüben, deutet auch auf eine Kontinuität dieser Interessen hin. Zutreffen könnte allerdings - und dies ist wohl der entscheidende Punkt -, dass Kinder bei aufgezwungenen Beschäftigungen oder Beschäftigungen, die sie sich nicht zu eigen machen, nicht dieselbe Leistung und Beständigkeit zeigen.

Die Interessen der Kinder verweisen selbst auf die einzuschlagende Richtung: einerseits ist der Freiraum der Kinder zu erhalten, in dem sie unter sich sein und weitgehend ungestört von Erwachsenen ihre Interessen und ihre eigene Kinderkultur entfalten können. Andererseits ist der Wunsch der Kinder nach Teilhabe am übrigen gesellschaftlichen Leben, d.h. auch am Arbeitsleben zu respektieren. Es muss ihnen das Recht zugestanden werden, selbst über den Zeitpunkt und die Form der Integration in das Arbeitsleben entscheiden zu können. Die Forderung nach einem Schonraum entspricht keineswegs dem allgemeinen Wunsch von Kindern und Jugendlichen.

Um ihre Tätigkeiten ausüben zu können, müssen Kinder und Jugendliche sich auf jeden Fall das dazu notwendige Wissen und Können aneignen. Freizeit unterscheidet sich von Schulzeit insofern, als in der Freizeit das Lernen der Realisierung erwünschter Tätigkeiten dient, während der Sinn der schulischen Beschäftigungen vornehmlich dadurch bestimmt ist, dass mittels dieser Beschäftigungen gesellschaftlich vorgegebene Lernziele erreicht werden

sollen. Diese Verkehrung der ursprünglichen Rangordnung von Tätigkeit und Lernen hat aber zur Folge, dass vielen Schülerinnen und Schülern der Sinn und Zweck schulischer Aufgaben weitgehend verborgen bleibt. Der durch zahlreiche Untersuchungen nachgewiesene starke Motivationsabfall im Verlauf des Schulbesuchs dürfte nicht zuletzt auch in diesem Sachverhalt seine Ursache haben.

In einer künftigen Lernkultur muss das Augenmerk vor allem der Qualität kindlicher Tätigkeiten gelten. Beschäftigungen sollten nicht lediglich als Mittel für vorgegebene Lernziele eingesetzt werden. Vielmehr sollte der Zweck im produktiven Handeln selbst gesehen werden, das zu seiner Verwirklichung entsprechender Lernprozesse bedarf. Die Aufgabe besteht darin, Umgebungen für Kinder zu schaffen, die ein sowohl für die Kinder wie die Gesellschaft sinnvolles Handeln erlauben. Darüber hinaus muss den Kindern Gelegenheit geboten werden, in der Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen den dabei entstehenden Wissensbedarf abzudecken und über die eigene Praxis zu reflektieren.

IV. Gute Beispiele Neuer Lern- und Lehrkultur

1. Kindertageseinrichtungen

Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten¹

Dass Kinder schon eine Fremdsprache beherrschen, wenn sie in die Schule kommen, und dann auch noch „so eine schwere“ wie das Französische, das scheint für die meisten etwas ganz Außergewöhnliches zu sein. Am Oberrhein sieht das inzwischen anders aus. Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren lernen bei uns im Kindergarten Französisch.

1. Das Projekt Bilinguale Bildung – Französisch im Kindergarten

Etwa 1000 Kinder, 80 Erzieherinnen, 40 Kindergärten und 22 Kommunen sind seit Mitte 1999 in dem Modellprojekt „Französisch im Kindergarten“ eingebunden. Eltern von Kindern im Kindergarten waren es u.a., die gemeinsam mit dem Europaabgeordneten Dietrich Elchlepp die Initiative ergriffen - mit dem Ziel, die wertvollen Potenziale für den Zweitspracherwerb der Kinder im jungen Alter zu nutzen. Die Eltern sahen vor allem die Benachteiligung ihrer Kinder beim Vergleich mit den Kindern auf der anderen Rheinseite – im französischen Elsaß, wo die Zweisprachigkeit von Kindheit an vielfach eine Selbstverständlichkeit geworden ist. Nicht „gesagt - getan“, sondern ein steiniger Weg war es, bis das von der EU geförderte Interreg-Projekt an der Pädagogischen Hochschule unter Dach und Fach war: Laufzeit Juli 1999 bis Dezember 2001 – unter Leitung von Prof. Dr. Norbert Huppertz – mit der Perspektive auf Fortführung ab 2002.

2. Ziele und Modelle

Bilinguale Bildung ist ein dehnbarer Begriff. Hier wird er sehr weit gefasst und darunter zweisprachige Fähigkeiten verstanden – angefangen vom rudimentären Verstehen (verbunden mit einer positiven und freudvollen Sensibilisierung für die „fremde“ Sprache) bis hin zur vollen Zweisprachigkeit.

a) Pädagogische Ziele

Die linguistischen Ziele der Sprachkompetenz, u.a. auch Zweisprachigkeit, sind sehr wichtig, aber ebenso die anthropologischen und pädagogischen: Mit Hilfe der kommunikativen und fremdsprachlichen Bildung soll eine Erziehung zu Weltbürger erfolgen; der Mensch ist das Eigentliche – die Sprache ist sein bedeutsamstes Merkmal. Weltbürger sein – meint das Gegenteil von Rassismus, Chauvinismus und Fremdenhass. Der Weltbürger hat keine Scheu vor Fremdem und schätzt es wie das Eigene. Das gelingt am besten über „fremdsprachliche“ Sozialisation, und zwar früh genug.

b) Ansätze und Modelle

¹ Das folgende Beispiel ist eine Zuarbeit von Prof. Dr. Norbert Huppertz, Pädagogische Hochschule Freiburg.

- ◆ **Zweisprachenmodell:** Damit ist gemeint, dass in einer Kindergartengruppe eine deutsche und eine französische Erzieherin arbeiten, beide muttersprachlich, wobei die Eine mit den Kindern ausschließlich Deutsch, die Andere nur Französisch spricht. Diesen Fall gibt es in mehreren Kindergärten; die Kinder lernen so die beiden Sprachen zu verstehen und zu sprechen. „Eine Person, eine Sprache!“

- ◆ **Angebots- und Außenmodell:** Dabei kommt eine frankophone Person regelmäßig von außen in die Gruppe im Kindergarten und macht frankophone Aktivitätsangebote (Lieder, Spiele, Reime, Tänze, Sketche etc.) Das Gleiche kann auch von einer Erzieherin mit frankophonen Qualifikationen, die im Kindergarten angestellt ist, erfolgen. Dieser letztere Fall hat den Vorteil, dass das Französischangebot passend in die sonstigen Inhalte der Kindergartenbildung integriert werden kann. Das Angebot kann auch gruppenübergreifend für eine bestimmte Anzahl von Kindern aus allen Gruppen durchgeführt werden.

- ◆ **Raummodell:** Dabei hat man einen „rein französischen“ Raum im Kindergarten, in den die Kinder gehen und dort quasi „in Frankreich“ sind. Die Erzieherin, möglichst eine Muttersprachlerin, spricht mit den Kindern in diesem Raum nur Französisch. Alle didaktischen Materialien – und überhaupt alles – ist „französisch“.

3. Wer sind die Lehrenden?

Wie bereits erwähnt, sind in mehreren Fällen Muttersprachlerinnen als Lehrende bzw. Erzieher tätig. Nun weiß man aber auch, dass es keineswegs immer das Bessere ist, die Fremdsprache über Muttersprachler zu lernen. Im Modellprojekt lernen viele „der Lehrenden“ erst selbst noch die Fremdsprache und ebenso, wie man sie vermittelt: Fortbildungskurse also in französischer Sprache und in der Didaktik der frankophonen Bildung im Elementarbereich, sind wesentliche Elemente des Modells. Und das klappt gut: Was die Erzieherin heute lernt, das lehrt sie schon morgen, und motivierend ist für sie zu wissen, dass sie es gebrauchen kann. Viele der Erzieherinnen haben in ihrer Schulzeit bereits Französisch gehabt – mit mehr oder weniger Erfolg sowie mehr oder weniger Freude. Manche fingen aber damit auch ganz neu an. Es handelt sich also um ein sehr komplexes und anspruchsvolles Bildungssystem der frankophonen Bildung, das ein hohes Maß des Differenzierens und Individualisierens erfordert. Hinzu kommt noch, dass die Sprach- und Didaktiklehrerinnen der Erzieherinnen untereinander und mit der Modellleitung in enger kollegialer Supervision stehen müssen.

4. Wertigkeiten

Dass die Lernerträge bei den Kindern in diesen unterschiedlichen Modellen verschieden sind, liegt auf der Hand. Alle Bildungsergebnisse werden aber in sich als wertvoll angesehen, vorausgesetzt, sie stützen das Bildungsziel des kommunikationsfähigen Weltbürgers, der für sich und mit anderen ein gelingendes Leben führt und erfährt. So schätzen wir es z.B., wenn Kinder mit Freude ein französisches Lied singen, - und wir freuen uns, wenn Kinder sich auf Französisch verständigen können, und ebenso halten wir alles für wertvoll, was auf dem breiten Spektrum dazwischen liegt, z.B. nicht zu erschrecken, wenn man plötzlich in einer völlig neuartigen und fremden Sprachumgebung ist. Eine Anmerkung zu den fremdsprachigen Kindern: Wir finden es besonders gut, wenn z.B. das türkische Kind in einem badischen Kindergarten lernt, sich auf Französisch vorzustellen und den Anderen nach seinem Namen zu fragen: „Je m'appelle... comment tu t'appelles?“ - und vieles mehr. Über diesen alles hochschätzenden, sanften Weg werden zahlreiche Erzieherinnen selbst zu sprachfähigen Weltbürgern.

5. Erfolge

Da das Modellprojekt noch in vollem Gange und die Evaluation noch keineswegs abgeschlossen ist, kann auch noch nichts Abschließendes gesagt werden. Eines aber scheint gewiss – und kann relativ gut aus neurodidaktischer und linguistischer Sicht belegt werden: Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren können eine Fremdsprache erlernen, ohne dass es ihnen schadet; sie sollten es tun, weil es ihnen hilft – und weil ihre Potenziale, die - besonders auch für den Spracherwerb - in den sensiblen Phasen weit vor dem Schuleintritt liegen, sonst verkümmern. Wer früh eine Zweitsprache erworben hat, tut sich generell leichter mit dem späteren, weiteren Sprachenlernen. Französisch ist dabei besonders gut geeignet – nicht nur für Kinder an der deutsch-französischen Rheinschiene in Baden.

Literatur

N. Huppertz, Französisch so früh? – Bilinguale Bildung im Kindergarten, PAIS-Verlag Oberried bei Freiburg 1999

Ders., Erleben und Bilden im Kindergarten. Der Lebensbezogene Ansatz als Modell für die Planung der Arbeit, Herder-Verlag Freiburg 1995 , 6.Aufl.

N. Huppertz / E. Schinzler, Grundfragen der Pädagogik, Köln 1995, 10.Aufl.

2. Schule

Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen: Lernkultur und Schulentwicklung

Das Elsa-Brändström-Gymnasium existiert seit mehr als 125 Jahren in der Innenstadt von Oberhausen, hat heute ca. 1200 Schülerinnen und Schüler und ist eine typische Großstadtschule. Die Schule hat seit 1997 ein Schulprogramm (2. Auflage 2001), das sie sich gegeben hat, weil es vor allem der Sicherung der für die eigene Schule aufgestellten Ziele dient. Schwerpunkte dieses Programms geben - im Rahmen der vorgegebenen Richtlinien und Lehrpläne - die Möglichkeit, im Unterricht und Schulleben auf die Bedürfnisse der Oberhausener Kinder und Jugendlichen eingehen und auf die Offenheit und Dynamik ihrer Lebensverhältnisse reagieren zu können.

Das Schulprogramm als Garant für eine Lernkultur – Leitbild, Inhalte, Lernformen und Qualitätssicherung

Leitbild

Über den Gedankenaustausch zur Art des Umgangs miteinander kam die Schule zu einem *Leitbild*, das die Kernbereiche von Schule, nämlich Unterricht und Schulleben, prägen soll:

- Offenheit und kritische Auseinandersetzung mit der Lebenswelt
- Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule (Leben, Studium, Beruf)
- Lernen und Beachten demokratische Regeln
- Entwicklung von Toleranz und Offenheit für andere und deren Anderssein
- Bereitschaft zu lebenslangem Lernen
- Zugewinn an neuen Perspektiven
- verschiedene Möglichkeiten zur sozialen Interaktion, auch mit dem außerschulischen Lebensraum

Inhalte

Die vier inhaltlichen Schwerpunkte für das Schulprogramm leiten sich ab aus den Besonderheiten, der Ausgangslage und zum Teil aus der Tradition der Schule sowie aus den Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler:

- *Medienerziehung*: In der Medienerziehung steht in unserer Schule neben dem Umgang mit Medien vor allem deren Funktion im Dienste des Wissensaufbaus und der Erziehung im Vordergrund.
- *Ökologie und Gesundheit*: Die Lage unserer Schule in einem stark verdichteten Innenstadtbereich bedeutet eine besondere Herausforderung an ökologisches Denken und Handeln. Dies fordert im Sinne der Agenda 21 von allen Mitgliedern der Schulgemeinde, eine zukunftsfähige und lebenswerte Schule zu gestalten.
- *Kulturelles Leben und Lernkultur*: Damit ist mehr als das kulturelle Leben mit Theater, Kunst und Musik gemeint; der Begriff umfasst auch soziale und politische Tätigkeiten. Vor allem aber verwirklichen Unterricht und Schulleben als Kern von Schule eine Vielfalt von Handlungsmustern und Lernvorgängen, die auf ein lebenslanges Lernen zielen.
- *Globales Lernen / Interkulturelles Lernen*: Jugendliche begegnen in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt im Ruhrgebiet einer Wirklichkeit, die weitgehend von kultureller und

sprachlicher Vielfalt geprägt ist. Wir versuchen, interkulturelles Leben und fremdsprachliches Lernen zu fördern und miteinander zu verknüpfen.

Die Akzentsetzungen ermöglichen und erfordern eine parallele und ergänzende Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche. So können die in den Richtlinien und Lehrplänen des Landes genannten Lerngegenstände vor dem Hintergrund der im Schulprogramm benannten inhaltlichen Schwerpunkte ausgewählt, ergänzt, neu akzentuiert oder gestrichen werden. Für das Schulprogramm hat man sich auf die folgenden vier inhaltlichen Schwerpunkte geeinigt:

Die Aussagen im Schulprogramm sind die Ziele; die in einem "Konzert" von Lernprozessen erreicht werden sollen, in denen alle Teile auch ihren Eigenwert besitzen, die aber erst ein sinnvolles Ganzes bilden, wenn das Ergebnis des Gesamtvorganges stimmt.

- Die Lehrerinnen und Lehrer wollen bei den Schülerinnen und Schülern die *Bereitschaft zu lebenslangem Lernen* entwickeln, die nach Auffassung der Schule erst gegeben ist, wenn Inhalte eigenständig bearbeitet und nachhaltig verstanden werden. Der Aufbau von Lernkompetenz kann und darf sich nicht in Methodenlernen erschöpfen; Fachunterricht und Offener Unterricht stehen dabei gleichermaßen auf dem Prüfstand.
- Die Arbeit im *Offenen Unterricht* (Freiarbeit und Projektarbeit) schafft die Möglichkeit zu individuellen Lernvorgängen und wird damit unterschiedlichen Begabungen gerecht.
- Die *Einbindung anderer Lernorte* und die Zusammenarbeit mit Partnern bekommen ihren Sinn durch das *Praktische Lernen*. Fach- und jahrgangsübergreifendes Lernen unterstützen eine solche "Erweiterung" des Lernortes Schule.
- In und außerhalb von Unterricht ist die *Beteiligung* aller, d. h. der Lehrer, Schüler und Eltern, in allen Angelegenheiten der Schule ein wichtiger Indikator für demokratisches Leben und damit für einen wichtigen Teil des *Leitbildes* in unserem Schulprogramm.

Lernformen

Dies setzt eine neue Lernkultur voraus, die aber erst dann entsteht, wenn die Lernformen sich ändern. Es ist der "Methoden-Mix", in dem die Instruktion im Frontalunterricht genauso ihren Platz hat wie das Arbeiten in Projekten, der den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lernpfade eröffnet und sie so den eigenen Weg des Lernens finden lässt. Eine neue Lernkultur zeigt sich vor allem im täglichen "Aufbrechen" herkömmlicher Unterrichtsstrukturen. Die folgenden Beispiele durchdringen diese mit ihren Ideen und Lernprozessen zunehmend mehr.

- Seit 13 Jahren ist ein mittlerweile dreizügiger Zweig am *ELSA* mit bis zu sechs Wochenstunden *Freiarbeit* bzw. *Projektarbeit* bis hinauf zum 10. Jahrgang aufgebaut worden, in dem fach- und jahrgangsübergreifend gearbeitet wird.
- Alte und neue Medien stehen nebeneinander: die Vertrautheit mit dem Lesen wächst in der Nähe zur selbst verwalteten Schülerbibliothek, aber auch mit einer fest etablierten monatlichen Lesestunde für die Jüngeren, einer Lesenacht im 5. Schuljahr und anderen Aktionen. Audiovisuelle Medien und der Computer werden kontinuierlich mehr in die tägliche Unterrichtsarbeit einbezogen, haben aber auch in eigenen Fachbereichen des Wahlpflichtangebots ihren Platz, so in der "Medienlehre" oder der "Internationalen Zeitung", einer Schülerzeitung, bei der sich die Partnerschulen überall auf der Welt "einklinken". Im Computer-Kurs für Senioren erfahren die Schülerinnen und Schüler als "Lehrer" ein andere Perspektive und Dimension des Lernens.

- Andere Lernorte werden kontinuierlich in den Offenen Unterricht und den Fachunterricht einbezogen, so werden die Stadtgärtnerei, das Museum, das Kinderheim, das Altenheim, die Asylbewerber-Unterkunft oder andere Institutionen am Ort zur Unterrichtsstätte, in denen nicht mehr nur Lehrer als Experten für Wissen, sondern Partner aus der Gemeinde oder aus den Instituten zur Verfügung stehen.
- Eine neue Lernkultur zeigt sich aber auch durch die "Highlights" im Schuljahr; solche sind neben Schulfesten und Klassenfahrten auch die jährliche Projektwoche, Sportprojekttage, das "Literatur-Café", Ausstellungen, Gottesdienste und vieles andere mehr.

Qualitätssicherung

Eine andere Lernkultur bedingt eine andere Leistung und fordert eine Varianz von Methoden der Leistungsüberprüfung. Der Lernprozess wird von den Schülerinnen und Schülern bei geforderter größerer Eigenständigkeit in vielfältiger Weise selbst neben der herkömmlichen Benotung durch die Fachlehrer begleitet und eingeschätzt. In der Jahrgangsstufe 5 gibt es das individuelle "Lerntagebuch", später kommen die "Selbstbewertung zur Projektarbeit" als Teil des Zeugnisses hinzu, zusätzlich das "Portfolio Sprachen", das "Medien-Logbuch" und die "Grüne Mappe" als Selbstbeobachtungsinstrument im Ökologiebereich. Die Kriterien für die Beurteilung betreffen das "Was" des Lernens genauso wie das "Wie" und "Mit wem".

Ergebnisse von Praktika am Ort und im Ausland sowie internationale Fremdsprachen-Zertifikate bestätigen die Schule auf ihrem Weg genauso wie gute Ergebnisse bei landes- und bundesweiten Wettbewerben: Schon in der Unterstufe nehmen mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an Mathematik- und naturwissenschaftlichen Wettbewerben teil, einzelne messen sich dann auch im überregionalen Raum. Die Facharbeiten in der 12. Jahrgangsstufe beginnen in der Kombination mit einem Praktikum einen wichtigen wissenschaftspropädeutischen Stellenwert einzunehmen.

Aber auch Teile des Schulprogramms stehen als Bausteine für ein „Haus des Lernens“ regelmäßig auf dem Prüfstein. Ziel ist es, dass alle – und das sind Schüler, Eltern und Lehrer – mit den Ergebnissen ihrer Arbeit zufrieden sind. Um das zu erreichen, wird das Elsa-Brändström-Gymnasium auch in Zukunft eine „Baustelle des Hauses des Lernens“ bleiben.

www.gym-elsa-ob.de

Das Compassionsprojekt

Das Compassion-Projekt ist ein Projekt sozialen Lernens. Es beruht auf einer Initiative der Freien Katholischen Schulen in Deutschland und wird inzwischen von staatlichen Schulen in Baden-Württemberg und von Schulen in Freier Trägerschaft bundesweit adaptiert. Ziel des Projekts ist die Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen wie Solidarität, Kooperation und Kommunikation mit Menschen, die - aus welchen Gründen auch immer - auf die Hilfe anderer angewiesen sind.

Zu diesem Zweck gehen die Schülerinnen und Schüler der Projektschulen während des Schuljahres in der Regel jeweils zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung: Altenheime, Krankenhäuser, Behinderteneinrichtungen, Obdachlosenheime, Kindergärten, Asylheime

und ähnliches. Die Teilnahme ist für die Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Praktikumsklasse verpflichtend. Eine Lehrerin oder ein Lehrer bereitet als Koordinator die Praktikumsinsätze vor. Er nimmt Kontakt mit sozialen Einrichtungen und Organisationen auf, organisiert die Verteilung der Praktikumsplätze und informiert das Kollegium. Die Lehrerinnen und Lehrer begleiten die Praktika in ihrem Fachunterricht, der, wo immer es sich von den Fachthemen her anbietet, informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet oder nachträglich darauf eingeht.

Diese enge Verbindung von Praktikum und Unterricht ist entscheidend und das pädagogisch Neue am Compassionprojekt. Erlebnisse allein führen von sich aus noch nicht zu veränderten Verhaltensbereitschaften. Gefühle wechseln. Für Gefühle ist ein Mensch auch nicht verantwortlich zu machen, wohl aber für Einstellungen und Haltungen. Ethische Haltungen beruhen auf Überlegung und Einsicht. Deshalb stehen neben der sozialen Realerfahrung im Praktikum, in der ein Schüler unter Umständen ja gar nicht anders handeln kann, als es die Situation von ihm verlangt, die begleitende Reflexion, Orientierung und Bewertung im Unterricht.

Die Akzeptanz und rasche Adaption des Projekts an Schulen ganz unterschiedlichen Typs hat viele Ursachen:

- politisch: Compassionschulen öffnen die Schule auf Lebenswelten hin, die in der Schule sonst real nicht vorkommen. Die Schüler kommen mit Menschen zusammen, denen die meisten von ihnen in ihrem Leben wahrscheinlich nie begegnen würden. Die Verhaltensbereitschaft zu sozialem Engagement wird durch diese Begegnungen nachhaltig gestärkt. Compassion ist ein Projekt der Solidaritätsschöpfung.
- schulisch: Compassion ist ein Instrument der Profilbildung von Schulen. Schülerinnen und Schüler lernen sich durch dieses Projekt als sozialverpflichtet geforderte Mitmenschen kennen. Sie lernen damit etwas, was sie an anderen Schulen so nicht lernen.
- organisatorisch: Das Projekt verlangt relativ geringe schulorganisatorische Veränderungen. Dies bewirkt eine relativ große Akzeptanz des Projekts in den Kollegien. Die unterrichtliche Begleitung erfordert kein neues Fach und keine neuen Inhalte. Es genügt ein Blick in die Lehrpläne der jeweiligen Fächer, um zu entdecken, wo sich thematische Verbindungen zu Erfahrungen, Hintergründen und sachlich aufzuarbeitendem Wissensbedarf ergeben.
- pädagogisch: Das Projekt hat die Vorzüge jeder erlebnispädagogischen Maßnahme. Es vermittelt eine intensive Erfahrung, die so im Einerlei des Schulalltags nicht möglich wäre. Es ist zeitlich begrenzt, und man kann danach in den gewohnten schulischen Raum zurückkehren. Dies erhöht die Akzeptanz des Projekts bei Schülerinnen und Schülern. Über 80% der Schülerinnen und Schüler sagen im Rückblick, dass das Praktikum ihnen eine Erfahrung vermittelt habe, die jeder Schüler mal machen sollte.

Information: [www. Schulstiftung-Freiburg.de](http://www.Schulstiftung-Freiburg.de)
und [www. forumbildung.de](http://www.forumbildung.de) oder www.agentur-mehrwert.de

Fächerübergreifende kulturelle Bildung

„**Nathan-Projekt**“ an der Integrierten Gesamtschule Mühlenberg (Hannover) in Kooperation mit der evangelischen-lutherischen Kirchengemeinde „Johannes der Täufer“

In einjähriger Zusammenarbeit und nach etwa einjähriger Vorplanung führten drei Schülergruppen eine gekürzte Fassung von Lessings „Nathan der Weise“ in deutscher, hebräischer und arabischer Sprache auf. Die Schüler kamen von der Integrierten Gesamtschule Mühlenberg (Hannover), vom Jewish-Arab Community Center, Akko (Israel), von der Tzafit School, Kfar Menachem (Israel).

Nachdem mit Unterstützung der Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel arabische und hebräische Übersetzungen des Lessing-Stückes erstellt wurden, entstehen unter Leitung von drei professionellen Regisseurinnen und Regisseuren drei Inszenierungen in den Heimatorten und als Muttersprache der jeweiligen Schüler.

Anfang Oktober 2000 trafen die palästinensischen und israelischen Schülergruppen in Hannover ein. Jede der drei Inszenierungen wird in Hannover der Öffentlichkeit in der jeweiligen Muttersprache vorgestellt. Danach besuchen die Schülergruppen die Herzog-August-Bibliothek in Wolfenbüttel und lernen wertvolle Ausgaben des Koran, des Talmud und der Bibel sowie andere theologische Quellen an Lessings Wirkungsort kennen.

In einer intensiven, komplizierten zweiwöchigen Probenarbeit in Berlin entsteht aus den drei Inszenierungen eine gemeinsame, in der die drei Sprachen ineinander verschränkt werden, Szenen zum Teil doppelt, Dialoge zum Teil mehrsprachig gespielt werden und die individuellen Stärken der Laiendarsteller zum Tragen kommen. Die Inszenierung wird in Berlin und Hannover mehrfach gezeigt. In Berlin lernen die Schüler außerdem den Deutschen Reichstag und andere Sehenswürdigkeiten kennen, besuchen eine Bundestagsdebatte und das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Was wurde erreicht:

- Auseinandersetzung mit Fragen der Toleranz und Humanität, mit grundlegenden Ideen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft;
- Analyse des Lessing-Textes und Erleben seiner unmittelbaren Bedeutsamkeit für die Gegenwart und Zukunft;
- Verständnis für die Kulturen und Religionen anderer Länder und Menschen in unmittelbarer Auseinandersetzung mit heutigen politischen Problemfeldern;
- intensive Befassung mit Geschichte;
- Anwendung englischer Sprachkenntnisse als Verständigungssprache;
- Beitrag zu einem interkulturellen, interreligiösen Dialog und öffentliche Präsentation der Arbeitsergebnisse;
- Erprobung eines besonderen theaterpädagogischen Experiments, mit dem Sprach- und Körperausdruck, Verstehen und Zeigen als individuelle Ausdrucksmöglichkeiten erprobt und erlebt werden;
- kognitive, ästhetische, logistische und praxisorientierte Aspekte kommen in einem langfristigen Arbeitsprozess zum Tragen.

Das Projekt wurde an der IGS Mühlenberg als Bestandteil des Deutschkurses der Klassenstufe 12/13 als fächerübergreifendes Projekt realisiert. Es ist prinzipiell nachvollziehbar, z. B. in Grenzregionen, gemeinsam mit ausländischen Schülern oder im europäischen Kontext. Dokumentation und Demonstrations-Video werden demnächst veröffentlicht.

Ansprechpartner: Integrierte Gesamtschule Mühlenberg
Reinhard Tegtmeier-Blanck
Mühlenberger Markt 1
30457 Hannover

3. Hochschule

Ein transdisziplinärer Studiengang: Bachelor für „Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik: cultural engineering“

An der Universität Magdeburg besteht ab dem WS 2001 ein Studienangebot neuen hochschuldidaktischen Zuschnitts: „Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik: cultural engineering“ ist ein Studiengang, der nach 7 Semestern mit dem akademischen Abschluss Bakkalaureat (Bachelor) für „Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik: cultural engineering“ (B.A.) abgeschlossen wird. Integrativ und transdisziplinär wird im Studium Wissen aus verschiedenen Fachgebieten mit wichtigen Schlüsselqualifikationen verknüpft und in Projektseminaren und Praktika angewendet. Das Studium von „Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik: cultural engineering“ ist modular aufgebaut und wird von einem intelligenten E-Learning-System unterstützt.

Ziele und Aufgaben

Der Studiengang „Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik: cultural engineering“ wird als Modellversuch im Hochschulbereich von der BLK gefördert. Als ausschlaggebend dafür kann gelten, dass eingeschätzt wird, dass Studium und Berufsentwicklung heute neue „Formate“ brauchen, weil sich die Anforderungen an die Studierenden in den beruflichen Handlungsfeldern, in die sie einmünden wollen und werden, verändern. Vernetzung, Kooperation, Eigenverantwortung und Teamgeist sind heute Merkmale vieler Arbeitsplätze. Das Studienangebot von „Kulturwissenschaft, Wissensmanagement, Logistik: cultural engineering“ bereitet darauf vor und will zeigen, welche curricularen Möglichkeiten Hochschulen hier entwickeln können. Im Studiengang verbindet das Curriculum bereits im Studienverlauf Wissenschaft und Praxis (siehe unten).

Der Einsatzbereich der Absolventen des Studiengangs – deren berufliche Aufgabe vielleicht mit „Schnittstellenmanagement“ beschrieben werden könnte – liegt sowohl im öffentlichen als auch im privatwirtschaftlichen Bereich. Vom Berater, Coach, Zertifizierer und Manager bis zur Marktforscherin, Entwicklungshelferin und Strategieentwicklerin erstrecken sich die Möglichkeiten der anvisierten Tätigkeiten, auf deren strukturelle Anforderungen vor allem die Projektseminare im Studium exemplarisch vorbereiten.

Studierenden wird hier insgesamt ein Studium angeboten, dessen Lehrangebot in 5 größeren Studiengebieten vollständig darauf angelegt ist, Wissensgebiete aufgaben- und rollenorientiert zu lehren: Das meint, hier *eine Lehr- und Lernkultur zu etablieren, in der Lehrendenkooperation, partnerschaftliches Arbeiten zwischen Lehrenden und Studierenden, studentische Eigenverantwortung und forschendes Lernen in Bezug auf reale komplexe Fragestellungen geltende Prinzipien sind*. Die Hochschullehrenden strukturieren dazu ihre Lehrangebote im Blick auf und als fachlichen Beitrag zu den komplexen Projekten, die im Mittelpunkt des Studiums stehen. Damit verbindet sich das Konzept, Studierenden ab dem

zweiten Semester reale Problemlagen nahezubringen und von ihnen eine lösungsorientierte Bearbeitung zu erwarten.

Weiterentwicklung positiver Erfahrungen mit eigenverantwortlichem Lernen

Durch die Kooperation mit der Universität Münster kann sich dieses Vorgehen auf eine dortige langjährige Erfahrung stützen, und zwar auf die Erfahrung mit dem dort äußerst erfolgreichen Studienangebot „Angewandte Kulturwissenschaft“ im Nebenfach des Magisterstudiengangs. Mit diesem Studienangebot konnte gezeigt werden, wie die Zumutung von Verantwortung in Form der verbindlichen Übernahme von Aufgaben des realen Wahrnehmens und Ausfüllens von verantwortlichen Rollen in konkreten Projekten geeignet sind, bei Studierenden mehr Engagement, eine geklärtere Fragehaltung gegenüber Studieninhalten und ein hohes Leistungsniveau anzustiften, das sich auch in einer nahezu 100% Einmündung in Arbeitsverhältnisse mit dem Abschluss des Studiums dokumentiert. Diese Erfahrung greift der neue Studiengang auf und erweitert das Potential der neuen Lernform durch ein neuartiges Curriculum: Alle beteiligten Fachgebiete werden in der Entwicklung von Lehrmodulen aufeinander und auf das Qualifizierungsziel des Studiengangs abgestimmt und zwar über alle beteiligten Sachgebiete hinweg. Alle Module werden über eine Lehrenden und Lernenden gleichermaßen zugängliche Wissensbasis verfügen, deren Anlage und Ordnung es erlaubt, dass sie dynamisch mit der Praxis des Studiengangs wächst. Die Wissensbasis wird netzbasiert aufgebaut und zugänglich sein.

Inhalte

Kerndisziplinen des Studiengangs sind Kulturwissenschaft, Wissensmanagement und Logistik. Das bietet eine bisher einmalige Qualifikation in der Kombination von betriebs-, kultur- und sozialwissenschaftlichem mit logistischem Know-how. In Hinsicht auf diese – eine Fach- und Fachbereichssozialisationen überschreitende – Breite wird unter Studierenden und Lehrenden *der Blick auf sonst fremd bleibende Perspektiven zur Normalität und führt zu einer neuen Kultur des Miteinanderkommunizierens und Agierens*. Das wird unterstützt dadurch, dass sich um den benannten dreifachen Kern ergänzende Module aus der Ökonomischen Bildung, der Wirtschaftsinformatik und -mathematik sowie den Grundlagen des Rechts gruppieren.

Wesentlich im Studienangebot sind darüber hinaus Lehrangebote und Trainings zur Entwicklung personaler Kompetenz. Diesen kommt die Aufgabe zu, Studium, Berufsentwicklung und Persönlichkeitsbildung aufeinander zu beziehen und dabei auftretende Fragen individualisierend beantworten zu können.

Organisationsformen und Formen der Leistungserbringung

Im Studiengang gibt es vom 2. bis zum 6. Semester jeweils ein transdisziplinäres Projektmodul, das sich in der Regel realen komplexen Aufgaben in Kooperation mit außeruniversitären Partnern z.B. in Wirtschaft und Verwaltung zuwendet. Das Angebot der Projektmodule nimmt – wie bereits erwähnt – Bezug auf reale Problemlagen und widmet sich deren – in großen Teilen – selbständiger Bearbeitung durch die Studierenden, die sich in Präsenzterminen wechselseitig unterstützen und von den Lehrenden ebenfalls orientierend und unterstützend begleitet werden. Die Projektarbeit wird in Projektmappen dokumentiert und ihre Ergebnisse in öffentlichen Präsentationen vorgestellt. Beides ist Grundlage der Leistungserhebung, -zuerkennung und der Benotung.

In den Fachgebieten des Studiengangs werden Studienmodule angeboten, die in ihrem Aufbau der rollen- und aufgabenorientiert strukturierten Wissensbasis für den Studiengang verpflichtet sind.

Das Studienangebot der Studienmodule stützt sich jeweils auf eine explizierte Wissensbasis und ihr zugehörige Aufgaben, die von den Studierenden – unterstützt durch die jeweiligen Präsenzveranstaltungen – zu bearbeiten sind. Die Art der Bearbeitung wird von dem Studierenden verantwortlich mitgestaltet und als Portfolio dokumentiert. Die Portfolios sind ihrerseits eine Dokumentation von Lernprozessen und Basis der Leistungszuerkennung und Benotung.

Die Trainingsmodule vom 1. bis zum 5. Semester dienen der Selbsterprobung, der Entwicklung praktischen Könnens, der Unterstützung der Berufsentwicklung bei gleichzeitiger Reflexion der damit einhergehenden Persönlichkeitsentwicklung. Die Trainingsmodule beinhalten Trainings- und Reflexionsaufgaben, die aktiv bearbeitet werden. Die Bearbeitung und die Reflexion sind Voraussetzung für das Absolvieren der Module. Noten werden hier nicht vergeben.

Das Famulaturmodul unterstützt den Einstieg in ein konkretes Handlungsfeld mit seinen Problemlagen und Forschungsfragen. Es ist wünschenswert und wird angestrebt, dass Studierende aus der Reflexion über ihre Praxiserfahrung im Rahmen der Famulatur eine Fragestellung für die Abschlussarbeit entwickeln. Die Famulatur wird in Absprache mit den verantwortlich Lehrenden gestaltet. Die hier gemachten Erfahrungen und Arbeiten gehen in einen umfassenden Famulaturbericht ein, der Grundlage der Leistungszuerkennung ist.

Lehr- und Lernformen/ Lern- und Lehrkultur

Für die Lehrenden im Studiengang ist dieser BLK-Modellversuch ein Einstieg in bzw. eine Weiterentwicklung von neuer "Lehrkultur", weil hier Lehrende ungewohnt oft und offen über ihre Lehre mit anderen Lehrenden im Gespräch sind und dabei interessante Überschneidungen von Lehrinhalten entdecken. Das erlaubt, besser aufeinander einzugehen und bewirkt u.U. ein höheres Verantwortungsgefühl für Inhalt und Form der eigenen Lehre. Auch wird diese Art der koordinierten und aufeinander abgestimmten Lehre dazu beitragen, dass Lehrende neue Team- und Kooperationserfahrungen machen, die sich im Lehren nutzbringend für alle weitervermitteln lassen.

Im Einzelnen wird das Lernen und Lehren in den folgenden Dimensionen Veränderungen erfahren:

- *Vertrauen*: Die Erfahrung aus Münster zeigt, dass die Projekte vor allem deshalb gelingen, weil ihre Arbeitsgrundlage Vertrauen in das Engagement und die Leistungsfähigkeit der Studierenden ist. Dieses Vertrauen aufzubringen und an Studierende zu kommunizieren erfordert auch Mut bei den Lehrenden: eine in diesem Sinne ermutigende Lehrpraxis erproben und sich über Erfahrungen austauschen zu können, wird für die Beteiligten eine veränderte Lehrkultur mit sich bringen.
- *Für Eigenverantwortung und gegen "Trivialisierung"*: Verstandesgebrauch wird im Studiengang zwingend und deshalb in gewisser Weise selbstverständlich zugemutet. Vor dem bloßen Einüben bestehender Lösungen (Trivialisierung) sind alle vor allem auch deshalb gefeit, weil es keine bekannten und übernehmbaren Lösungen für die komplexen Anforderungen – namentlich in den Praxisprojekten – gibt.
- *Anstiftung zu Weiterlernen*: Die gemeinsame Erfahrung der wirklichen und offenen Suche nach möglichen Lösungen ist auch die Basis für ein wachbleibendes Interesse an weiteren Klärungen, neuen Anstrengungen in Theorie und Praxis, an Weiterlernen also.
- *Partnergewinnung für den Lehr- Lernprozess*: Über die Projekte gewinnt die Hochschule Bezug zu ihrer Region und deren Aufgaben und Lehrende und Studierende bauen konstante Beziehungen zu externen Partnern auf. Gegenüber diesen Partnern lernen sie, Verantwortung mit zu tragen, Rücksicht zu nehmen und Kooperationsbeziehungen fruchtbar zu gestalten.

- *Medien als Werkzeuge:* Durch die für den Studiengang konstitutive Nutzung neuer Medien zur Präsentation der Lehrangebote, zur Kommunikation und zum Weiterbauen an der gemeinsamen Wissensbasis, ist der Umgang mit Technologie selbstverständlich und wird durch die Studienmodule Wirtschaftsinformatik auch eigens zum Thema. Es wird eine selbstverständliche Nutzungs-“Kultur“ im Umgang mit den Medien entstehen, die eine kluge Einschätzung ihrer Optionen und Begrenzungen mit einschließt.
- *Sachgemäße komplexe Leistungserhebungsformen:* Das Kollegium der Lehrenden schätzt selbst das Anforderungsniveau des Studiengangs als hoch ein – vor allem durch die Pluralität der Perspektiven, die beständig Berücksichtigung finden werden. Portfolios, Lösungspräsentationen und deren theoretische Darlegung und Reflexion erscheinen hier Formen der Leistungserhebung sein zu können, die sowohl der Komplexität der Lernanforderungen Rechnung tragen als dabei auch solide Leistungserhebungen und -bewertungen ermöglichen.
- *Interaktion und Kommunikation:* Vor allem diejenigen Lehrenden, die schon Erfahrung mit Projektarbeit, Verantwortungsabgabe, Portfolios, etc. gemacht haben, erwarten aufgrund ihrer Erfahrung mehr inhaltliche Rückmeldung zu den Lehrangeboten und zu gewählten/vorgeschlagenen Aufgabenformen. In der Folge entsteht eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lerntätigkeiten der einzelnen Studierenden: Sie werden so stärkere Kommunikationspartner und als solche deutlicher in ihrer Individualität wahrgenommen werden.

4. Stätten beruflicher Aus- und Weiterbildung

Schule als lernendes System - ein Projekt zur Förderung multimedialen Lernens an Schulen

1999 bis Ende 2000 hat die DaimlerChrysler Services AG das Projekt "Schule als lernendes System" zur Förderung des multimedialen Lernens an Schulen etabliert. Ziel war es, beispielhaft den Einsatz neuer Informations- und Kommunikations-Technologien an Schulen zu fördern und neue Konzepte zum Lernen mit neuen Medien zu entwickeln. Dazu wurde an 2 Pilotschulen in München und Potsdam der Aufbau eines Schul-Intranets durch ein Intranet-Cafe finanziell und organisatorisch unterstützt.

Die Fortführung dieser Partnerschaften 2001 sieht nun vor, Projekte zu initiieren, die Schülern und Lehrern mit der "Lebenswelt Unternehmen" vertraut zu machen. Neben Praktika für Schüler und Lehrer in ausgewählten Unternehmensbereichen zählen Bewerbertrainings oder eine Beratung für Einstiegsmöglichkeiten in das Unternehmen zu den angedachten gemeinsamen Projekten.

Das Projekt Partnerschaft Schule-Betrieb der IHK Berlin

Die Berliner IHK hat im November 2000 das Projekt Partnerschaft Schule-Betrieb gestartet (www.ihk-berlin.de/bildung/schule). Ziel des Projektes ist es, bestehende Distanzen zwischen Schule und Wirtschaft zu verringern. Die IHK Berlin hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, Betriebe der Stadt und Schulen in einen besseren Kontakt miteinander zu bringen. Bislang ist ein Pilotprojekt mit einer kleinen Zahl von Schulen gestartet. Die Schulen haben einen Vorschlagskatalog mit Kooperationsprojekten erarbeitet, die auf ihr Schulprofil, ihre pädagogische Konzeption, ihre Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist. Die Schulen müssen in ihren Konzepten auch Vorschläge machen, was sie den Betrieben anbieten können. Derzeit sind 16 Schulen aller Schultypen an dem Projekt beteiligt.

Die Kooperationsprojekte der Initiative D21

Die Initiative D21 (www.initiaved21.de) hat sich ebenfalls intensiv mit Schulkooperationen beschäftigt. Neben der Bereitstellung von IuK-Technologien für Schulen im Rahmen eines Markplatzes, wurden direkte Projekte zwischen Schulen und Unternehmen durchgeführt.

Das Ambassador-Projekt

2000 wurde ein Ambassador-Programm für Schulen initiiert. Die Ambassadeure, Mitarbeiter und Führungskräfte aus D21-Mitgliedsunternehmen, informieren ehrenamtlich Schülerinnen und Schüler auf Veranstaltungen oder in Schulen. Sie berichten praxisnah aus der IT-Arbeitswelt, über Berufschancen und Möglichkeiten in der IT-Branche.

Erster Girl's Day in Deutschland

Am 26.4.01 führte D21 den ersten Girls Day durch. Die beteiligten Unternehmen luden alle Töchter ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für einen Tag ein. Mit Veranstaltungen, Besichtigungen und eigenen Projekten sollten den Mädchen die Lust an Technik vermittelt werden.

V. Anhang – Autorentexte

Renate Girmes

Dimensionen einer Neuen Lern- und Lehrkultur: Eine Klärung, ein Verfahrenshinweis, acht Thesen und eine Schlussbemerkung oder: Ermutigung etwas aufs Spiel zu setzen

I. „Kultur“ – Versuch einer Begriffsklärung

Im Kontext kulturwissenschaftlicher Überlegungen konstruktivistischer Provenienz² erscheint „Kultur“ als Begriff für das „Programm“, der von einer Menschengruppe geteilten Konzepte für mindestens drei Zwecke:

- zur Überlebenssicherung der Gruppe/ Organisation (durch Abgrenzung von anderen),
- zur Gestaltung ihrer Kontaktformen innerhalb der Gruppe und der Gruppe nach außen sowie
- zur Lenkung ihrer Aufmerksamkeit auf geteilte und zugelassene Gefühle und Wertungen der Gruppenmitglieder zu gruppenrelevanten Sachverhalten.

Diese verschiedenen geteilten Konzepte prägen die Interaktionsprozesse dieser Menschengruppe untereinander und nach außen und führen sowohl zur spezifischen Gestalt der sozialen Einrichtungen dieser Menschen als dass sie auch beitragen zur spezifischen Entwicklung der in diesen Einrichtungen ausgebildeten Individualitäten³.

Lernkultur oder Schulkultur, als „Fälle“ einer Kultur, sind also so etwas wie das Nutzerprogramm für Kontexte systematischen Lernens allgemein oder der Schule oder anderer Bildungseinrichtungen im Besonderen: Die jeweilige Kultur einer solchen Einrichtung bringt zum Ausdruck, was zum Lernen/ zur Schule gehört, was nicht, was gut ist und was schlecht, was getan werden soll und was nicht, etc.

So begriffen dient die „Kultur“ von sozialen Einheiten der Reproduktion der jeweiligen Einheit und der „Formung“ der Mitglieder/ Akteure in der Einheit. Sie wirkt überwiegend qua Mitleben in der fraglichen sozialen Einheit, d. h. in gewissem Sinne hinter dem Rücken der Individuen. Diese „erlernen“ als Individuen qua Partizipation an dieser Kultur einerseits die Schemata und Beschreibungskategorien, in denen sie diese soziale Welt des Lernens/ der Schule/ von Bildungseinrichtungen wahrnehmen. Und sie lernen andererseits einen Blick auf die Welt zu entwickeln, indem sie sich mit dem Blick, der ihnen in dieser Einrichtung nahegelegt wird, auseinandersetzen.

„Kultur“ kann man so also als ein „Programm“ verstehen, das – wenn man es ausformuliert - zu einer (Selbst-)Beschreibung einer sozialen Einrichtung führt.

² vgl. Siegfried J. Schmidt: „Kultur als große Fiktionsmaschine Gesellschaft“ in: Düllo/ Meteling/ Suhr/ Winter (Hg.): Kursbuch Kulturwissenschaft, Münster, Hamburg. London 2000, S. 101-111

³ vgl. John Dewey: Die Erneuerung der Philosophie, Kap. 8: Die Auswirkung der Neugestaltung auf die Sozialphilosophie, Sammlung Junius, o.J. S. 231-253

II. Verfahrenshinweis: Bezugspunkt und Geltung der angestellten Überlegungen

Wenn es im „Forum Bildung“ in einer Expertengruppe darum geht, über eine „Neue Lern- und Lehrkultur“ nachzudenken, dann wohl mit der Perspektive, Vorstellungen zu formulieren und Vorschläge zu machen, die geeignet sein könnten, Bildungseinrichtungen ein neues Programm zu geben und damit eine neue gemeinsame Wirklichkeit von Bildungsinstitutionen anzuregen.

Diese gewünschte Anregung ist eine für eine bestimmte Situation – die von Bildungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Diese Anregung möchte ich nachfolgend geben. Was ich dabei formuliere, reagiert auf Untersuchungsfragen⁴ und Untersuchungsergebnisse zur Lernkultur von heute. Diese Reaktion in Form von konstruktiven Vorschlägen, beabsichtigt *nicht eine generelle Antwort* auf eine mögliche aber hier nicht gestellte Frage nach *der* richtigen Lernkultur schlechthin zu sein, auch weil diese Antwort - nicht zuletzt aus theoretischen Gründen⁵ - nicht wirklich weiterhilft.

Die Untersuchungsfragen, zu denen sich die nachfolgenden Überlegungen als Untersuchungsergebnisse und darauf bezogene Vorschläge lesen lassen, kann man an alle sozialen Praxen und Institutionen richten, wenn man klären möchte, inwieweit sie die verantwortliche Teilhabe der Menschen/ Lernenden/ Erzogenen an ihren und den Belangen aller Menschen zu befördern geeignet sind⁶.

In diesem Sinne sind Bildungsinstitutionen zu fragen:

- Setzt die Mitwirkung in ihnen bei Lernenden Fähigkeiten frei und wie kohärent geschieht das?
- Welche Reaktionen erzielt diese soziale Einrichtung bei den Menschen/ Lernenden?
- Werden die Menschen veranlasst, ihren Verstand zu gebrauchen? / mit ihren Händen geschickter umzugehen? etc.
- Ist es möglich, Fehler zu machen, um daraus zu lernen oder wird man für Fehler bestraft?
- Welchem „Gut“, welchem „Wert“ widmen sich die Einrichtungen und machen sie das, was ihr Anliegen ist, öffentlich und ermöglichen so anderen die Teilhabe daran?
- Werden die Menschen durch die Form und Mitwirkung in der Organisation feinfühlicher oder werden sie abgestumpft?
- Wird ihre Neugier geweckt? Geschieht das oberflächlich oder nachhaltig?
- Welche Kooperationsbeziehungen bestehen *in* der Einrichtung und zu anderen? Und welche Konflikte?

⁴ vgl. zum Konzept solcher Untersuchungsfragen: John Dewey, a.a.O. S. 240 ff ; den Hinweis auf die Produktivität der deweyschen Überlegungen verdanke ich Dr. Roswitha Lehmann-Rommel

⁵ vgl. Dewey, a.a.O. S. 233ff

⁶ vgl. Dewey a.a.O. S. 240 ff/ S. 252

III. Acht Anfragen und Vorschläge – als Thesen

1. Zur Freisetzung und von Fähigkeiten der Lernenden und zum Erwerb der Gewohnheit, den eigenen Verstand zu gebrauchen: Relevante Aufgaben statt jeder Menge Antworten auf nie gestellte Fragen

Die Veränderungen in der Wissensgesellschaft⁷ verschärfen die Frage nach Lehr- und Lernkonzepten und nach sinnvollen und relevanten Inhalten des Lehrens und Lernens. Angesichts der schier unendlichen Fülle möglicher Gegenstände ist eine Antwort schwierig. Es wird ein bildungstheoretisch fundierter Vorschlag⁸ benötigt, der einen breiten Zugang zur Welt und das verantwortliche Agieren in ihr ermöglicht, ohne Lernende in der Fülle des Gezeigten und Gelehrten zu ersticken. Mein Vorschlag ist, ein Kerncurriculum zu konzipieren, das in allgemeinbildenden Lernangeboten Kinder und Jugendliche mit *den* Fragen und Aufgaben in verbindlichen Kontakt bringt, die die Menschen alle angehen, weil sie vom Leben gestellt werden. Solche Fragen und Aufgaben nenne ich „Bildungsaufgaben“. Wenn der Unterricht und die Fächer einzeln aber auch aufeinanderbezogen und gemeinsam diese Bildungsaufgaben an exemplarischen Gegenständen repräsentieren, dann bietet das eine Möglichkeit, gleichermaßen auf die demokratische Mitverantwortung aller *und* auf die gesellschaftlich gegebene Spezialisierung vorzubereiten. Denn die *gemeinsame* Auseinandersetzung der Lernenden mit den Bildungsaufgaben und den ihnen zugeordneten lerntätigen Tätigkeiten, als da sind: reproduzierend zu arbeiten, herzustellen, zu handeln und zu sprechen, zu erkennen und teilzunehmen/ andere Menschen zu verstehen, zu denken, zu urteilen und zu wollen – verhindert das mögliche Auseinanderfallen der Gesellschaft in nur individualistische Spezialisten und gleichermaßen spezialisierte Organisationen und reduziert die Gefahr, sich nicht mehr zu verstehen. Ausgleichbar ist die Spezialisierung also dann, wenn alle die Anliegen und Aufgaben der je anderen wahrnehmen und verstehen können. Indem man im Prozess institutionalisierten Lernens die grundlegenden Aufgaben, denen sich auch die spezialisierten Organisationen heutiger, posttraditionaler Gesellschaften zuwenden, kennengelernt und selbst bearbeitet hat, kann man auch sehen, welche der Aufgaben in einer Gesellschaft vielleicht gänzlich vernachlässigt oder schlecht bearbeitet werden. Auf diese Weise kann es gelingen, Gemeinsamkeit und einen Gemeinsinn in einer Gesellschaft spezialisierter Organisationen aufrecht zu erhalten bzw. neu zu etablieren und Entscheidungen demokratisch, d.h. bei verantwortlicher Partizipation aller, zu treffen.

Schließlich werden diejenigen, die in der Schule Gelegenheit hatten, die für das Leben der Menschen grundlegenden Aufgaben zu übernehmen, zu bearbeiten und sich dabei zu erfahren, auch als *Individuen* davon profitieren, weil sie so durchdachter und bewusster über ihre Spezialisierung als Erwachsene entscheiden können.

Mit dem Konzept der Theorie der Bildungsaufgaben verbindet sich ein Abschied von der Vorstellung, es gäbe einen materialen Bildungskanon. Aber auch der alleinige Bezug auf

⁷ vgl. R. Girmes: „Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik“ in: Die Deutsche Schule. 5. Beiheft 1999: Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte des Lehrens und Lernens hrsg. v. H.G. Holtappels u. M. Horstkemper, S. 67-82

⁸ Renate Girmes: Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalem Gesellschaften. Opladen 1997

„formale Bildung“ - heute z. B. auf den vielfach propagierten Erwerb von Schlüsselqualifikationen - wird als nicht hinreichend eingeschätzt. Die Präsentation relevanter Aufgaben ist innerhalb der Schulfächer möglich und unterstützt deren Kooperation. Von ihr wird erwartet, dass sie die Menschen durch die Konfrontation mit Welt prägen/ formen und zugleich bewirken, dass die Menschen die Welt interessant und bedeutsam finden und sich auf sie verändernd einlassen.

2. Zu wünschenswerterweise zu ermöglichenden Reaktionen von Menschen/ Lernenden auf Bildungseinrichtungen: Vertrauenskultur statt Misstrauenskultur

Bildungsaufgaben, die von Lehrenden für ihre Adressaten und deren Lernumfeld zugänglich und herausfordernd präsentiert werden, verändern die Formen der Zusammenarbeit – sowohl zwischen den Lehrenden als auch zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern/ Auszubildenden/ Studierenden wie nicht zuletzt unter den Lernenden selbst. Das resultiert aus dem Umstand, dass es für die Aufgaben der Menschen allgemein und auch für deren berufsförmige Bearbeitung im besonderen immer mehr als eine mögliche Lösung gibt. Lernen ist in diesem Kontext, das genauere Wahrnehmen der praktizierten Lösungen, das gemeinsame Suchen nach denkbaren Alternativen und der kommunikative Austausch über Lösungsansätze und zu treffende Entscheidungen.

Die *gemeinsame* Auseinandersetzung mit Repräsentanten der Aufgaben, die alle Menschen angehen bzw. im Ausbildungssektor die bestimmte Berufsgruppen unter den Menschen angehen, führt zu einer Kultur des wechselseitigen Vertrauens, der Zumutung von Verantwortung, der wechselseitigen Unterstützung, der Praxis eines gemeinsamen Suchens und Konstruierens. Jahrgangsübergreifendes Arbeiten und Lernen, Verknüpfung von mehreren disziplinären Zugängen zu einer Aufgabe, Kooperation der Lehrenden bei der Erarbeitung der Lernaufgaben, mit denen sie die Bildungsaufgaben repräsentieren, Verabredung einer Zeitstruktur, die den Erfordernissen der Aufgaben entspricht, entstehen so als *sachgerechte Verwirklichung eines ganzheitlichen und relevanten Lehrens und Lernens*, das Lernenden gleichgültig auf welcher Stufe des Bildungssystems – etwas zumutet und zutraut und bei dem Vertrauen besteht und kommuniziert wird in die Leistungsbereitschaft und die Leistungsfähigkeit der Lernenden. Das gilt – wie implizit schon deutlich wurde – auch für das Lernen im Ausbildungs-, Hochschul- und Weiterbildungssystem. Dort sind die Aufgaben solche, die dem professionellen Profil für eine angestrebte berufliche Tätigkeit entsprechen. Ich nenne sie professionelle Aufgaben oder Qualifizierungsaufgaben und auch sie gilt es über exemplarische Lernaufgaben zu repräsentieren.

3. Zur Entwicklung von Arbeits- und Prüfungsformen, die das Riskieren von Fehlern und das Lernen aus ihnen nicht untergraben: Unterstützung der „Risikonehmer“ statt Förderung von Fehler- und Versagensängsten

Leistungen kommen durch engagierte und zweckmäßige Auseinandersetzungen mit Aufgaben zustande: Sie stecken in dem, was man aus möglichen Fehlern und Sackgassen gelernt hat genauso wie in den zufriedenstellenden Lösungen und Lösungsvarianten, die man erarbeitet. Erfahrungsgemäß verstehen es Schülerinnen und Schüler sehr gut

einzuschätzen, welche Leistung sie in Hinsicht auf eine ihnen *verständliche* Aufgabe einbringen und woran sie noch arbeiten müssen. In diesem Sinne ist eine Schule/ Aus- und Weiterbildungsbildungsstätte/ Hochschule, die der beschriebenen Aufgabenorientierung und der ihr korrespondierenden Lernkultur entspricht, eine *Leistungen fördernde und fordernde Bildungseinrichtung*. Sie wird dabei umso erfolgreicher sein, je mehr es ihr gelingt, Lernende zu Eigenständigkeit und dem Gehen neuer, eigener Wege zu ermutigen. Das gelingt ihr, wenn Risikobereitschaft bei der Auseinandersetzung mit Aufgaben erkannt und anerkannt wird und Fehler und Probleme den Lehrenden Anlass zum Angebot von Hilfe und Unterstützung sind. Der beschriebene sachbezogene Umgang mit Anstrengung und Leistung von Lernenden erfordert ihm angemessene Dokumentationsformen, die es erlauben, die Intelligenz von eingeschlagenen Lösungswegen und das dafür eingebrachte Engagement der Lernenden in der Sache und auch in der Arbeitsform als Leistung zu erschließen und anzuerkennen.

4. Zum zentralen „Wert“ einer Bildungseinrichtung: Intergeneratives Kommunizieren statt der „Trivialisierung“ jeder neuen Generation

Der „Wert“ einer Bildungseinrichtung und mithin ihre Professionalität zeigt sich in der Fähigkeit, eine Kommunikation über relevante Aufgaben anzubahnen. Sie zeigt sich außerdem in der Qualität der Unterstützung z.B. durch das Bereitstellen von zweckmäßigem Material sowie durch die Fähigkeit und Bereitschaft als Lehrender, die eigenen Konstruktionen zu einer sich stellenden Aufgabe in einem Lösungsprozess zugänglich und ggf. hilfreich mit einzubringen. Der Wert einer Bildungseinrichtung und mithin ihre Professionalität dokumentiert sich *nicht* darin, dass es gelingt, Kinder/ Auszubildende/ Studierende auf gegebene Inputs bestimmte Outputs produzieren zu lassen. Es ist ein Fehlverständnis der eigenen Lehr-Aufgabe, wenn man Lernende trainiert, vorgefertigtes Wissen zu reproduzieren, statt sie darin zu unterstützen, Wissen selbst zu konstruieren. Menschen sind keine trivialen Maschinen, die auf einen gegebenen Input, einen vorher bestimmten Output produzieren sollen. Prüfungsformen, die darauf abstellen, hintertreiben den Aufbau einer intergenerativen *Kommunikation* und einer zeitgemäßen Lernkultur und mindern so den Wert der investierten Arbeit aller Beteiligten.

5. Zu den Möglichkeiten, Menschen in Bildungsinstitutionen „feinfühlicher“ und kompetenter für ihre Aufgabe zu machen: Die Ausbildung einer neuen Professionalität durch Unterstützung der Entwicklung von Rollenkonzepten und von personaler Kompetenz stützen statt durch die Einsozialisation in die Struktur von wissenschaftlichen Disziplinen

Lehrende brauchen eine Unterstützung dafür, das systematisch aufgebaute Wissen, das die wissenschaftlichen Disziplinen bereit halten, sich im Blick auf relevante Bildungsaufgaben zu erschließen und für sich so neu zu konstruieren und zu kombinieren, dass es sie dabei unterstützt, komplexe Lernangebote sach- und adressatengerecht zu entwickeln. Mit einer solchen Unterstützung kann sich eine Lehrprofessionalität entfalten. Sie wird durch eine

entsprechende erziehungswissenschaftliche Ausbildung⁹ gefördert, die Wissen und Können dafür anbietet, (1) Lernvoraussetzungen und (2) gesellschaftliche Lernbedingungen zu diagnostizieren, (3) die Kultur einer Bildungseinrichtung verantwortlich mit zu entwickeln und (4) Lernräume als attraktive lernförderliche Lernumgebungen zu gestalten, (5 und 6) konkrete Lehrvorhaben, Lernaufgaben und Lernmedien zu konzipieren, bzw. auszuwählen (7) Lernanlässe und Lernprozesse methodisch zu arrangieren und mit Lernenden artikuliert und in lernförderlicher Haltung zu kommunizieren (8) ein professionelles Selbstverständnis auszubilden und es (9) als Person in Interaktion und Kommunikation zu repräsentieren und das (10) Lehr- und Lerngeschehen zu evaluieren. Lehrende erfahren sich so, bezogen auf die recht unterschiedlichen Teilaufgaben, die mit ihrer Professionalität einhergehen, in verschiedenen Rollen und erwerben dabei Konzepte für die kompetente Wahrnehmung dieser Rollen und ihrer Verknüpfung im situativen Handeln. Die Klarheit über die Pluralität der mit Lehrtätigkeit verbundenen Aufgaben und die kompetenzorientierte Unterstützung von eigenen Konzepten zur Aufgabenlösung ist eine Strategie, Lehrenden *die* professionelle Sicherheit entwickeln zu helfen, die sie brauchen, um offen und eben feinfühlig mit Lernenden und Situationen umzugehen.

6. Zur Förderung und Entwicklung nachhaltiger und bleibender Neugier auf die eigene Aufgabe: durch das verlässliche Angebot von Stützungen einer kontinuierlichen individuellen und kollegialen Weiterentwicklung hinsichtlich professioneller Rollen in und außerhalb der Schule statt gelegentlicher weiterbildender Belehrung

„Weiterbildung“ im hier entwickelten Kontext bedeutet, kontinuierlich an der Weiterentwicklung der gerade skizzierten professionellen Aufgaben und Rollen zu arbeiten. Das setzt eine reflektierte Selbsteinschätzung voraus, die zu ermöglichen Aufgabe /“Wert“ der Erstausbildung ist. Lehrende werden durch deren aufgabenorientierte Anlage zu „Agenten“ ihrer eigenen Berufsentwicklung¹⁰, indem sie gezielt Unterstützung für ihre Kompetenzsteigerung bei der Rollenwahrnehmung nachsuchen und nachfragen. Diese Nachfrage kann – wenn es eine Kooperationskultur in Kollegien gibt – zu Teilen unter den Lehrenden selbst beantwortet werden, weil i.d.R. die verschiedenen Menschen Verschiedenes besonders gut können. Neben dem Voneinanderlernen sind verlässliche aufgaben- und rollenbezogene Angebote von außen sinnvoll, die es im Prinzip erlauben sollten, *dann* ein Angebot wahrzunehmen, wenn es im Kontext der eigenen Weiterentwicklung als unterstützend eingeschätzt wird. Das macht eine kompetenz- und rollenorientierte Neudimensionierung des Fortbildungsangebots erforderlich sowie eine entsprechend transparente Präsentation dieses Angebots. Gelingen kann das durch eine abgestimmtes Konzept zwischen universitärer Erstausbildung, 2. Phase und koordinierten Aktivitäten beider in der Weiterbildung. Eine entsprechende Konzeption und ein Kooperationsverbund mit Auszubildenden der 2. Phase existieren in Magdeburg und könnten durch entsprechende Ressourcenbereitstellung ausgesprochen wirksam werden.

⁹ Diese 10 professionellen Aufgaben/ Qualifizierungsaufgaben von Lehrenden stellen ein Kerncurriculum für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern dar, aber auch für Lehrende in anderen Bildungsbereichen. Näheres dazu findet sich in der Vorlesung „Lehren lernen“ und in der Didaktikwerkstatt im Netz unter: www.uni-magdeburg.de/didaktik/

¹⁰ vgl. R. Girmes (Hg.): Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsbildung. Ansätze zu einem biographieorientiertem Studium. Münster, New York, München, Berlin 1997

7. Zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen: Schule/ Bildungsinstitutionen als regionale intergenerative Lernorte mit konstanten Partnern

„Natürliche“ Partner der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sind diese untereinander, ihre Adressaten und alle gesellschaftlichen Gruppen, die etwas tun, das als Beispiel dienen kann für die Arbeit an tragfähigen Lösungen von relevanten Aufgaben. Partner sind auch all diejenigen, die außerhalb der Bildungsinstitutionen lernen und etwas klären wollen. Gemäß meiner Grundüberlegung zur wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES)“ hielte ich es für zukunftsweisend, Schulen als Kommunikations- und Aktionszentren der regionalen Infrastrukturentwicklung und -stärkung zu profilieren: Schulen sind potenzielle kulturelle Zentren ihres jeweiligen Umfeldes und dadurch mögliche Träger und Mittler von Informationen aus ihrem Umfeld und in ihr Umfeld. Dabei werden sie sich regional in Abhängigkeit der Themen und Aufgaben ihrer Region profilieren und mit diesem Profil zugleich zur Entwicklung und zum kulturellen Austausch in ihrem Umfeld beitragen. Dies bewirkt eine Öffnung von Schule/ Ausbildungsstätten und Hochschulen in die Gesellschaft und zugleich begründet es ein Interesse des gesellschaftlichen Umfelds an seinen jeweiligen Bildungseinrichtungen. Dieses Interesse ist z.B. an der Schule die Basis wirksamer Schulprojekte und kleiner Forschungs- und Entwicklungsvorhaben innerhalb von Schulen, die sich so verbunden wissen können mit den Aufgaben und Problemen ihres Umfelds. Eine solche Schule fördert die Ernsthaftigkeit des Lernens. Aufgabenorientierung wird so zu einem Merkmal der schulischen Aktivitäten in die Region hinein und wirkt sich fördernd und fordernd auf die inhaltliche Arbeit von Schulen aus. Ein solches schulisches Selbstverständnis sichert und steigert die Qualität der schulischen Arbeit durch die Anforderung, Lösungsversuche öffentlich zu präsentieren, für die Organisation von Diskussionen und Meinungsbildungen über den direkten schulischen Rahmen hinaus Sorge zu tragen, und durch die Verantwortung für Vorschläge, den Status der Unverbindlichkeit zu verlassen.

Eine solche Bildungseinrichtung kann zur Trägerin und Multiplikatorin einer neuen Lehr- und Lernkultur in einer demokratischen, d.h. alle Menschen einschließenden, Lern- und Wissensgesellschaft werden und ist als solche auch Eltern gegenüber ein offener und zugänglicher Ort, weil es in ihr vielfältige Formen der aktiven Beteiligung gibt, die der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden zahlreiche und sachbezogene Anlässe und Anschlussmöglichkeiten eröffnen.

8. Zur Vermeidung eines konflikthafter Verhältnisses von Bildungsinstitutionen zu Medien: Nutzung als selbstverständliches Werkzeug statt als Angstmacher oder ungeliebten Konkurrenten für Lehrende¹¹

Spätestens mit der Verbreitung des Internet ist das Informationsmonopol der Schule gefallen: Zu jedem schultauglichen Gegenstand gibt es dort mehr Information als Lehrende beizubringen willens und in der Lage sind. Eine Schule mit einem - an relevanten, alle Menschen angehenden Aufgaben – orientierten Curriculum wird auf dieses überreiche Informationsangebot zielgerichtet zugreifen können und wollen und dabei die wichtige

¹¹ zur produktiven Nutzung von Neuen Medien in Bildungskontexten vgl. auch: R. Girmes (Hg.): Lehrdesign und Neue Medien: Analyse und Konstruktion. Münster, New York, München, Berlin 1999

Erfahrung vermitteln können, dass es möglich ist, bezogen auf Aufgaben, relevante von nicht relevanter Information zu unterscheiden. Damit kann es gelingen, den Neuen Medien eine unterstützende Funktion zuzuweisen und den Eindruck nicht weniger Lehrender zu überwinden, hier mit einem übermächtigen Konkurrenten konfrontiert zu sein. Dazu gilt es allerdings, sich als Lehrender die unterstützenden Funktionen deutlich vor Augen zu führen und gezielt zu aktivieren:

Die gezielte Nutzungsmöglichkeit als *Informationsträger* wurde bereits erwähnt. Sie ist so fruchtbar wie es Lehrenden gelingt, die Fülle ihren aufgabenorientierten Lehrvorhaben zuzuordnen. Wenn man die Struktur von Lernangeboten, die etwa Lernsoftware macht, als Lehrender erfasst und zu nutzen versteht, kann man solche Software auch gezielt als *Stellvertreter eigener Lehrtätigkeit* einsetzen, etwa zur Unterstützung der Individualisierung von Lernprozessen. Das setzt allerdings eine entsprechende Beschreibung und Zugriffsmöglichkeit solcher Produkte voraus.¹²

Zugleich wird vor allem das Internet – aber auch mögliche Intranets für Schulen, Ausbildungs- oder Studiengänge – zu einem wichtigen *Kommunikationsmittel*: Denn es ist sinnvoll, mit anderen, die an den ähnlichen oder gleichen Aufgaben arbeiten, wie man selbst, mögliche Herangehensweisen und Lösungsideen auszutauschen. Dabei lernt man auch noch, wie und warum Menschen in parallelen Lerngruppen aber auch in Merseburg, München, Minsk oder Montreal mit z.B. Müllproblemen oder mit einer spezifischen Forschungsfrage anders umgehen, oder wie und warum sie ihr Handeln an anderen Vorbildern oder Werten orientieren als man selbst. Das veranlasst das Nachdenken über die Gründe für die je eigenen Lösungen.

Schließlich ist das Internet ein *Präsentationsmedium*, über das die eigenen Anstrengungen zur Lösung von Aufgaben den engen Rahmen der jeweiligen Bildungsinstitution und auch das regionale Umfeld verlassen können und sich tendenziell einer weltweiten Diskussion über Angemessenheit und Gelingen stellen.

In der neuen Lernkultur sind *die heutigen medialen Möglichkeiten also alltägliche Werkzeuge zur Informationsbeschaffung, zur gezielten Delegation von Lehraufgaben zum kommunikativen Austausch und zur Selbstpräsentation*. In diesen Funktionen sind sie allen nützlich, wobei es unerheblich bleibt, ob manche technische Frage von den Lernenden schneller und eleganter gelöst wird als von den Lehrenden. In einer wirklichen Lehr- und Lerngemeinschaft müssen weder alle über die gleichen Fähigkeiten verfügen, noch müssen Lehrende den Schülern und Schülerinnen/ den Auszubildenden oder den Studierenden generell überlegen sein – im Gegenteil.

IV. Schlussbemerkung

Die acht vorstehenden Überlegungen zu einer veränderten Lern- und Lehrkultur formulieren zusammengenommen ein neues „Nutzerprogramm“ (vgl. I) für Kontexte systematischen Lernens allgemein oder der Schule oder anderer Bildungseinrichtungen im Besonderen. In Einrichtungen mit der „Neuen“ Kultur bringen Orientierungen wie: Strenge, Auslese, Überlegenheit, Ehrerbietung, Unterordnung dann *nicht* mehr zum Ausdruck, was zum Lernen/ zur Schule gehört, was gut ist und was getan werden soll. Eher gelten als zutreffende Selbstbeschreibungen: ein Agieren bezogen auf transparente und oft

¹² vgl. dazu: R. Girmes: „Lernsoftware analysieren. Das didaktische Können anderer erschließen“ in: Girmes (Hg.) 1999, S. 15-42

ausgehandelte Regeln und eine Form des Agierens, die Achtung, Förderung, Partnerschaft und Vertrauen kennzeichnen. Es gehört zu dieser neuen Kultur, Fragen zu haben und zu stellen, neugierig zu sein, Verantwortung zu tragen und abzugeben.

Die Perspektiven, die diese Kultur eröffnet, sind je für sich nicht neu, aber ihre Elemente treten bisher selten als gemeinschaftlich geltend auf. Wahrscheinlich wäre es aber genau das: die gleichzeitige Gültigkeit all dieser Elemente in der überwiegenden Zahl der Bildungseinrichtungen, die uns von einer Veränderung der „Kultur“ sprechen ließe.

Dass die noch bevorsteht, mag seinen Grund darin haben, dass die „alte“ Kultur, die als „Nutzerprogramm“ überwiegend noch in Kraft ist, sich selbst aufs Spiel setzen müsste, wenn sie sich als lernwillig zeigen wollte; oder systemtheoretisch gesagt: ein System, das sich operativ für neue Selbstbeschreibungen öffnet, gefährdet den Fortbestand der durch die geltende Selbstbeschreibung geschaffenen Wirklichkeit. Das erklärt vielleicht den Widerstand gegen die veränderungsprovokierende Beschreibung oder Selbstbeschreibung von Lernen und von Schule bzw. Bildungseinrichtungen generell.

Wenn das so ist, dann ist mit der Forderung einer Neuen Lern- und Lehrkultur die Frage aufgeworfen, ob die Beteiligten an ihrer Realisierung – also wesentlich die Lehrenden, aber auch die Abnehmer und die administrativ Verantwortlichen – bereit und in der Lage wären, etwas, und d.h. sich selbst, mit ihrem bisherigen Verständnis von Lernen und Lehren aufs Spiel zu setzen.

Etwas aufs Spiel setzen oder riskieren tut man in der Regel dann, wenn ein bestehender Zustand als sehr belastend empfunden wird, so dass man ihn verändern will, und/oder, wenn man eine Vorstellung davon entwickeln konnte, was man gewinnen würde, wenn man etwas riskierte / änderte.

Mir scheint, den möglichen Gewinn der neuen Lern- und Lehrkultur kann man an den guten Beispielen (vgl. auch den Anhang), die es ja vielfältig gibt, wahrnehmen, wenn man offen und neugierig hinschaut: im eigenen Land, aber vielleicht durchgängiger und konsistenter im Ausland: so z.B. in Dänemark oder auch in den Niederlanden. Dort zeigt sich darüber hinaus, dass ein gesellschaftliche Konsens über die neuen Merkmale der Lern- und Lehrkultur durchaus erreichbar ist, ja dass vor allem die Abnehmer nicht selten Vorreiter bei der Einleitung von Veränderungen in der oben umrissenen Richtung waren.

Das kann ermutigen und bahnt sich in Deutschland ähnlich an; denn für die Neue Lern- und Lehrkultur sprechen nicht nur neue Forschungsergebnisse (vgl. Autorentext von Henning Scheich) und die erfolgreiche Praxis im Sinne der Neuen Kultur (vgl. die Autorentexte von Lothar Kuld, Erika Risse und Heide Rosenmayr), sondern wesentlich die veränderten Anforderungen von Unternehmen (vgl. Autorentext von Katharina Heuer) und von nachdenklichen und selbstbewussten Eltern (vgl. Autorentext von Renate Hendricks).

Aus all diesen Perspektiven könnten sich also auch Zweifler ermutigt und angeregt sehen, das Neue konsequent und konsistent zu wagen. Wenn die Blicke über den eigenen Wahrnehmungshorizont hinaus vermitteln: die Merkmale der alten Kultur tragen nicht mehr, dann können sich vielleicht auch diejenigen, die fürchten, mit dem Alten ihre „Wirklichkeit“ zu verlieren, sagen: Besser diese Wirklichkeit tradierter Bildungsinstitutionen aufs Spiel setzen, als langfristig Gefahr laufen, den Bezug zur heutigen Lebenswirklichkeit zu verlieren.

Attraktiv daran, das Wagnis einzugehen, kann übrigens auch sein, dass das Neue wie eine „Neuschöpfung“ des Berufs von Lehrenden wirken könnte, die sich als professionelle Verfechter und Umsetzer der Neuen Kultur ein neues professionelle Ethos erstreiten und es offensiv nach außen vertreten. Es ist dann die Sache der Anderen, diese Professionalität zu achten und ihr auch etwas zuzutrauen. Nicht zuletzt der Mangel an Achtung und Respekt vor kompetenten Lehrenden hat dazu geführt, ihren Mut zu einer Neuen Lern- und Lehrkultur immer wieder infrage zu stellen, ja ihn z.T. nachhaltig zu untergraben.

Renate Hendricks

Eltern und Familien

Die Familie erfährt in unserem Land immer noch eine hohe Wertschätzung. Der überwiegende Teil der jungen Menschen strebt für sich als Lebensziel die eigene Familie an. Die meisten Kinder, nämlich ca. 75- 80 Prozent, leben bis zu ihrer Volljährigkeit zusammen mit ihren beiden Eltern. Dennoch unterliegt auch die Familie wesentlichen gesellschaftlichen Veränderungen mit Auswirkungen auf die Institutionen.

Die allzu leicht immer wieder formulierte Stereotype der „Scheidungskinder“ oder der „Einzelkinder“ lässt sich statistisch nur insofern begründen, dass die Scheidungszahlen ebenso zunehmen wie die Ein-Kind-Familien. Diese Zahlen sagen über die veränderten Lebensbedingungen von Familien wenig aus. So sind immer noch 13 Prozent aller Familien kinderreich. Gleichzeitig wächst die Zahl der Paare, die kinderlos bleiben, ständig an.

Die Erwerbsorientierung bei Frauen hat deutlich zugenommen. Für viele Frauen sind Kinder nur dann wünschenswert, wenn sich Beruf und Familie vereinbaren lassen. Hier liegen die wesentlichen Veränderungen beim Aufwachsen der Kinder begründet. Wenn Eltern Erziehungszeiten für ihre Kinder wahrnehmen, verringert sich das häufig ohnehin nicht sonderlich hohe Einkommen der jungen Familie. Das hat zur Folge, dass gerade junge Familien vornehmlich zu den Niedrig- und Durchschnittsverdienern gehören. Diese Situation lässt sich nur durch verbesserte Rahmenbedingungen für die Familie, ausreichende Betreuungsangebote in Kindergarten und Schule sowie durch Ganztagschulen erträglich gestalten.

Kinder wachsen heute in einer pluralen Gesellschaft auf. Wertbindung und Orientierungen sind nicht immer verlässlich und zudem teilweise sehr unterschiedlich ausgerichtet. Durch intensive Nutzung der Medien können zusätzliche Einflüsse die Bildung einer Wertestruktur bei Kindern beeinflussen. Gesicherte Forschungsergebnisse über den tatsächlichen Einfluss der Medien auf die Entwicklung von Beurteilungs- und Wertestrukturen bei Kindern liegen allerdings nicht in ausreichendem Maße vor.

Erziehung und Bildung vollziehen sich zunächst im Rahmen einer engen emotionalen Bindung zwischen dem Kind und den Eltern. Diese Bindung ist die Grundlage für die Vermittlung von Werten, Regeln, das Akzeptieren von Negativerlebnissen und für die Orientierung in der Welt. Dabei wird das Kind mit zunehmenden Alter immer weniger Objekt als Subjekt aller Interaktionen. Die enge emotionale Bindung verliert an Bedeutung und wird durch eigene Orientierung, Erfahrungen und Entscheidungen der Kinder ersetzt.

In einer pluralen Gesellschaft ist nicht davon auszugehen, dass alle Kinder in ihren Elternhäusern dieselben Werte und Orientierungen erfahren haben. Dies war jedoch auch in der Vergangenheit, erst recht in den letzten Jahrzehnten nicht der Fall. Unterschiede wurden jedoch durch eine allgemein anerkannte Autoritätsstruktur in der Gesellschaft, der Kirche, der Schule nicht so offenbar.

Trotz aller Pluralität zeigt die Erfahrung allerdings, dass sich in vielen gesellschaftlichen Gruppierungen, wie sie an den Schulen zusammenkommen, ein Grundkonsens an Wertvorstellungen finden lässt, der für das Zusammenleben und die praktische Erziehungsarbeit an der Schule ausreicht.

Veränderung benötigt Information und Kommunikation

Kindergärten, Horte, Schulen können Familie nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. So ist auch im Grundgesetz deutlich festgelegt, dass Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht sind (GG Artikel 6). Kindergärten und Schulen haben dabei eine ergänzende Funktion.

Der gemeinsame Erziehungsauftrag von Eltern und Schulen sowie von Kindergärten setzt eine größtmögliche Verständigung über gemeinsam verabredete Ziele voraus. Dazu sind gegenseitige Information, Transparenz der Entscheidungen, Einhalten von Regeln Grundbedingungen. Allzu oft werden Eltern in den Prozess der institutionellen Bildung und Erziehung nur unzureichend eingebunden. Die Kommunikationsstruktur und die Beteiligungsformen, die eine Schule oder ein Kindergarten praktizieren, sind harte Kriterien für die Beurteilung von Qualität dieser Einrichtung.

Die konstruktive Mitarbeit der Eltern in den Bildungseinrichtungen muss als Recht und Pflicht verstanden werden und beinhaltet zudem eine reelle Chance, sich nicht nur auf scheidendemokratische Aktivitäten zu reduzieren. Innovative Schulprozesse lassen sich nur umsetzen, wenn sie die weitgehende Unterstützung aller am Schulleben Beteiligten besitzen. Dies gilt auch für neue Lehr- und Lernkulturen. Dabei gilt es zunächst, Vorbehalte auszuräumen. Eltern wollen wissen, warum diese oder jene Methode eingesetzt wird, sie wollen wissen, warum der Vormittag anders rhythmisiert wird.

Eltern sind bereit, der Schule ein großes Stück an Vertrauen entgegen zu bringen. Aber sie wollen als Partner ernst genommen werden und informiert sein.

Eine Voraussetzung dazu ist eine offene und transparente Informationspolitik an der Schule. Demokratie muss erfahrbar sein und gelebt werden. Eltern und Schüler/innen sollen Verantwortung für ihre Schule übernehmen können. Gute Schulen lassen ihre Mitwirkungsorgane nicht zu Pflichtveranstaltungen verkommen, sondern fordern von den Eltern die aktive Teilnahme. Sie bieten dafür Beteiligung an schulischen Entscheidungen.

Ähnliches gilt auch in Bezug auf Schüler und Schülerinnen. Veränderungen von Schule lassen sich nicht erzwingen, sondern müssen kommuniziert werden. Insbesondere mit den Lehrer/innen aber auch mit den Eltern und den Schüler/innen. Dazu müssen Lehrer und Lehrerinnen die Fachleute sein, die als wichtige Impulsgeber die Schulentwicklung vorantreiben und die Überzeugungskraft Einzelner unterstützen.

Eltern haben zu wenig Vorstellung davon, was veränderte Lernkulturen für den Lernprozess und für die Selbständigkeit des Lernens der Schüler/innen wirklich bedeuten. Sie sind u.a. deshalb als Impulsgeber für wesentliche Veränderungen in der Schule nicht geeignet.

Zur Förderung solcher Veränderungen können sie allerdings ihren Beitrag leisten. Selbständig werdende Schulen brauchen Unterstützung aus dem Umfeld. Eltern können hier aufgrund ihrer Professionalität vielfältige Hilfen bieten. Um diese Hilfen anzunehmen, müssen Schulen Ängste gegenüber den Eltern abbauen und bereit sein, zu lernen.

Elternbeschwerden über mangelnde Leistungen von Schulen oder einzelnen Lehrern und Lehrerinnen sollte offen und konstruktiv begegnet werden. Schüler und Schülerinnen sollten zu ihrer Meinung zum Unterricht befragt werden. Meinungsbilder der Schüler und der Eltern sind in die Evaluation der Schulen mit einzubeziehen.

Lernen in der Familie

Zum Lernen brauchen Kinder zu Hause eine vorbereitete Lernumgebung. Weiterhin benötigen sie Anleitung, Angebote und Zeit der Eltern für gemeinsame Lernerfahrungen. Sie brauchen Anerkennung und Erfolgserlebnisse. Die Erhaltung der Lernbereitschaft wird durch authentische Erfahrungen und durch positive Verstärkung begünstigt. Die meisten Eltern erhalten ihren Kinder die Freude am Lernen. Diese geht jedoch leider bei vielen Kindern schon in den ersten Schuljahren verloren.

Zunehmend lassen Eltern ihren Kindern bereits ab dem frühen Kindesalter vielfältige und intensive Förderung zukommen. Dies gilt insbesondere bei Ein-Kind-Familien. Diese Kinder werden bewusst an soziale Kontakte herangeführt. Sie sind schon früh Mitglied in unterschiedlichen Spiel- und Lerngruppen. Die Lernangebote für Kinder im Freizeitbereich waren noch nie so zahlreich und vielfältig wie zur heutigen Zeit. Eltern sind oft bereit, für diese Angebote viel Geld auszugeben. Das Freizeitangebot - auch im Bereich der neuen Medien - boomt für Kinder. Dies ist mit ein Grund, warum Kinder heute mit einer so heterogenen Vorbildung eingeschult werden.

Die neuen Medien haben einen hohen Stellenwert bei Eltern und Kindern. Es gibt vielfältige Angebote von Lernsoftware ab dem Vorschulalter bis hin zur Sekundarstufe, dort als begleitende Lernhilfe zu den Schulbüchern. Die Nachfrage ist groß. Eltern erhoffen sich, auf diese Weise gerade bei den oft schwierig zu verstehenden Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie von ihren Kindern akzeptierte Lernhilfen erwerben zu können. Gleiches gilt für Sprachtrainer. Die Hersteller bemühen sich, immer neue Lernprogramme anzubieten und die Qualität zu verbessern. Über den Erfolg des mediengestützten Lernens zu Hause liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor.

Lernen zu Hause mit neuen Medien setzt voraus, dass die Medienkompetenz von Familien grundlegend verbessert wird. Das einseitig und dominant über die Arbeitswelt motivierte und gesteuerte Lernen medialer Kompetenzen muss durch ein unabhängiges Bildungskonzept für Familien ergänzt werden. Den Familien eine grundlegende medienpädagogische Kompetenz zu vermitteln ist eine zentrale öffentliche Aufgabe.

Lernen in der Schule setzt die Unterstützung durch die Eltern voraus. Schulen sollten den Eltern Hilfen und Informationen darüber anbieten, wie sie die Hausaufgaben der Kinder, die

Projektarbeiten oder Facharbeiten begleiten, welche Hilfen sie geben und wie sie auch zu Hause Lernanreize schaffen können. Hausaufgaben sind deutlicher auf ihre Wirksamkeit und ihre Sinnhaftigkeit zu überprüfen. Lernen lernen und Lernfreude erfahren, gehören bei der häuslichen Arbeit mit zu den wichtigen Erfahrungen.

Erwartungen der Eltern an die Schule

Eltern stellen fest, dass in der öffentlichen Diskussion um Schule und Ausbildung zur Zeit ein Paradigmenwechsel stattfindet. Reformpädagogische Ansätze werden in Gegenposition zur Kultur der zentralen Prüfungen und Leistungstests diskutiert. Dabei stellen zentrale Tests und Selbstorganisation, selbständiges Lernen sowie offene Lernkultur keine grundsätzlichen Gegensätze dar.

Eltern wissen, dass Lernen ein sehr individueller Prozess ist, den jeder Einzelne für sich selber absolvieren muss. Schüler und Schülerinnen müssen über Inhalte und Ziele des Unterrichtes informiert sein, damit sie ihren Lernprozess aktiv mitgestalten können. Schüler und Schülerinnen können und sollen in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Phasen des instruktiven Lernens müssen von Phasen des vertiefenden selbständigen Lernens abgelöst werden. Dazu brauchen die Schüler ausreichend Zeit.

Schule soll Anreize und Lernumgebungen schaffen und die Objekte bereitstellen, an denen gelernt werden kann. Sie soll Wissen vermitteln und vertiefen und Anlässe zum Lernen schaffen. Dabei sollen die Lernangebote so geartet sein, dass die Schüler/innen erfolgreich arbeiten können.

Unterricht so wie er heute erteilt wird, ist manchmal eine organisierte Form von nachhaltig sinnloser Beschäftigung. Es scheint, als ob Lernzeit von Schülern und Schülerinnen nicht wertvoll sei. Zumindest gehen wir damit sehr großzügig um und wundern uns am Ende, dass Schüler und Schülerinnen Lernen nicht unter zeitökonomischen Gesichtspunkten organisieren.

Eltern wollen, dass ihre Kinder zu Persönlichkeiten herangebildet werden. Dazu gehört, die Selbstverantwortung und Selbststeuerung der Lernenden zu stärken. Auch die Förderung der kreativen Fähigkeiten ist unabdingbar für einen gelingenden Bildungsprozess. Die kreativ-schöpferische Förderung muss deshalb eine weitergehende Bedeutung in der Schule gewinnen. Kinder und Jugendliche brauchen ausreichende musische Angebote sowie Bewegungsanlässe in der Schule.

Eine verbesserte Rhythmisierung des Schultags wird als Forderung von Eltern seit Jahren erhoben, weil dadurch die Lernbereitschaft verbessert wird. Das Umfeld der Schule soll so gestaltet sein, dass eine sinnvolle Lernatmosphäre entstehen kann. Wichtig, aber zu wenig beachtet ist die Zusammensetzung der Lerngruppe. Sie bestimmt maßgeblich die Lernleistungen und Lernerfolge von Schüler/innen mit.

Katharina Heuer

Neue Lern- und Lehrkultur in Unternehmen – Möglichkeiten des gegenseitigen Verständnisses oder: Wie Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft für beide Seiten neue Chancen eröffnen

Die Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur stellt auch Unternehmen vor neue Herausforderungen. Die Trennung, wie sie bislang zwischen den Lebenswelten Schule und Unternehmen existierte, wird durchlässiger. Trotzdem wissen Schule und Unternehmen immer noch zu wenig voneinander. Auf der einen Seite sind Unternehmen nicht darüber informiert, zu welchen Leistungen Schüler bereits in der Lage sind. Die Lern- und Lebenswelt Schule ist ihnen fremd. Auf der anderen Seite kennen Schülerinnen und Schüler nur bedingt die Anforderungen der Wirtschaft an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Wissensgesellschaft. So sind z.B. neue Lernformen, wie sie in Unternehmen genutzt werden, in Schulen wenig bekannt. Daher sollte die Kommunikation zwischen den beiden Welten deutlich verbessert werden.

Verantwortung der Unternehmen für Bildung ist mehr als eine Spende für eine Schulweihnachtsfeier oder die Bereitstellung von Praktika für Lernende der Mittelstufe. Kooperationen setzen Engagement und Bereitschaft voraus, neue Wege zu gehen. Warum soll z.B. die Schule vor Ort nicht mit dem Unternehmen vor Ort in einen Dialog treten? Warum sollen die Lehrenden der Schule sich nicht mit ihrem spezifischen Know-how in Unternehmen einbringen? Warum sollen Manager nicht Schulen bei der Ausgestaltung der Autonomie unterstützen? Warum sollen Lernende nicht die neusten technischen Entwicklungen aus erster Hand erklärt bekommen?

Sowohl Unternehmen als auch Schulen sollten sich zukünftig bereit erklären, in neue Kooperationsformen zu investieren. Die Zusammenarbeit kann nur fruchtbar sein, wenn beide Seiten einen Gewinn haben. Die jeweiligen Angebote orientieren sich an der spezifischen Situation und können von Schule zu Schule variieren. Sie können sich während der Zusammenarbeit verändern, in dem sie sich erweitern oder die Eltern mit einbeziehen.

Mögliche Angebote der Unternehmen:

- Bereitstellung neuer Praktikantenprogramme für Schüler, Studierende des Lehramts und Lehrer
- Information und Darstellung über aktuelle Entwicklungen in der Arbeitswelt
- Vorbereitung der Lernenden durch Vorträge und Praxisbeispiele auf Ausbildung und Berufstätigkeit
- Betriebsbesichtigungen und Erkundungen
- Unterstützung der Schulen bei Umstrukturierung
- Hospitanz von Lehrkräften in Unternehmen

Mögliche Angebote der Schulen:

- Gemeinsame Seminare
- Durchführung kleiner praxisnaher Projekte im Unterricht
- Beratung von Firmenangehörigen in pädagogischen Fragen
- Unterstützung bei Unternehmensveranstaltungen

Best Practice

Erste konkrete Projekte werden bereits erfolgreich durchgeführt. Als Beispiele werden kurz drei Projektträger und ihre unterschiedlichen Konzeptionen vorgestellt.

Schule als lernendes System - ein Projekt zur Förderung multimedialen Lernens an Schulen

1999 bis Ende 2000 hat die DaimlerChrysler Services AG das Projekt "Schule als lernendes System" zur Förderung des multimedialen Lernens an Schulen etabliert. Ziel war es, beispielhaft den Einsatz neuer Informations- und Kommunikations-Technologien an Schulen zu fördern und neue Konzepte zum Lernen mit neuen Medien zu entwickeln. Dazu wurde an 2 Pilotschulen in München und Potsdam der Aufbau eines Schul-Intranets durch ein Intranet-Cafe finanziell und organisatorisch unterstützt.

Die Fortführung dieser Partnerschaften 2001 sieht nun vor, Projekte zu initiieren, die Schüler und Lehrer mit der "Lebenswelt Unternehmen" vertraut zu machen. Neben Praktika für Schüler und Lehrer in ausgewählten Unternehmensbereichen zählen Bewerbertrainings oder eine Beratung für Einstiegsmöglichkeiten in das Unternehmen zu den angedachten gemeinsamen Projekten.

Das Projekt Partnerschaft Schule-Betrieb der IHK Berlin

Die Berliner IHK hat im November 2000 das Projekt Partnerschaft Schule-Betrieb gestartet (www.ihk-berlin.de/bildung/schule). Ziel des Projektes ist es, bestehende Distanzen zwischen Schule und Wirtschaft zu verringern. Die IHK Berlin hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, Betriebe der Stadt und Schulen in einen besseren Kontakt miteinander zu bringen. Bislang ist ein Pilotprojekt mit einer kleinen Zahl von Schulen gestartet. Die Schulen haben einen Vorschlagskatalog mit Kooperationsprojekten erarbeitet, die auf ihr Schulprofil, ihre pädagogische Konzeption, ihre Schülerinnen und Schüler zugeschnitten ist. Die Schulen müssen in ihren Konzepten auch Vorschläge machen, was sie den Betrieben anbieten können. Derzeit sind 16 Schulen aller Schultypen an dem Projekt beteiligt.

Die Kooperationsprojekte der Initiative D21

Die Initiative D21 (www.initiatived21.de) hat sich ebenfalls intensiv mit Schulk Kooperationen beschäftigt. Neben der Bereitstellung von IuK-Technologien für Schulen im Rahmen eines Markplatzes, wurden direkte Projekte zwischen Schulen und Unternehmen durchgeführt.

Das Ambassador-Projekt

2000 wurde ein Ambassador-Programm für Schulen initiiert. Die Ambassadors, Mitarbeiter und Führungskräfte aus D21-Mitgliedsunternehmen, informieren ehrenamtlich Schülerinnen

und Schüler auf Veranstaltungen oder in Schulen. Sie berichten praxisnah aus der IT-Arbeitswelt, über Berufschancen und Möglichkeiten in der IT-Branche.

Erster Girls' Day in Deutschland

Mädchen und junge Frauen entscheiden sich weiterhin zu selten für technische Berufe. Das Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften ist bei ihnen erheblich geringer ausgeprägt als bei Jungen. Technik wird vielfach als uninteressant, schwierig und langweilig angesehen. Der Zielgruppe wird jedoch auch nicht vermittelt, wie spannend und facettenreich technische Arbeitswelten sein können. Aus diesem Grund führte D21 am 26.4.01 den ersten Girls Day durch. Die beteiligten Unternehmen luden alle Töchter Ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für einen Tag ein. Mit Veranstaltungen, Besichtigungen und eigenen Projekten sollten den Mädchen die Lust an Technik vermittelt werden. Besonders die geschlechtsspezifische und altersgerechte Konzipierung des Tages ermöglichte es den Mädchen und jungen Frauen, sich mit neuen Fragestellungen auseinander zu setzen und zu erkennen, welche Relevanz Technik in der Gesellschaft hat.

Friedrich W. Hesse
Heinz Mandl

Unter Mitarbeit von
G. Reinmann-Rothmeier
St.-P. Ballstaedt

Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte

Empfehlungen zur Gestaltung und Nutzung von multimedialen Lehr- und Lernumgebungen

Thomas S. absolviert für ein halbes Jahr ein Praktikum. Die Arbeit macht ihm Spaß, die Kollegen sind nett, alle loben seinen Einsatz. Nur wenn es um sein Studium geht, nehmen Missverständnisse und skeptische Nachfragen keine Ende. Selbst jüngere Kollegen, die erst vor ein paar Jahren Examen gemacht haben, können sich nicht vorstellen, wie das gehen soll: Ein Studium, das größtenteils am Bildschirm stattfindet. Statt Seminaren besucht Thomas Online-Diskussionsforen. Meistens arbeitet er dort gemeinsam mit anderen Studenten oder Tutoren aus seinem Jahrgang, mit denen er auch zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen "im realen Leben" zusammen kommt. Aber online trifft er des öfteren auch hervorragende Wissenschaftler seines Studienfaches, bei denen sonst nie eine Sprechstunde zu bekommen war - nun diskutieren sie im Forum mit oder antworten auf seine E-Mails. Auf besonderes Misstrauen stoßen Thomas' Berichte von den attraktiven Multimediaangeboten, die vielfach an die Stelle von Vorlesungen und Lehrbüchern getreten sind. "Alles nur Edutainment", ein paar ältere Kollegen waren sich zunächst einig - aber sie sind nachdenklich geworden, seit alle sehen, dass Thomas nicht nur viel weiß, sondern sein Wissen auch anwenden kann. "Wir arbeiten viel mit Simulationen" erklärt Thomas dazu, "das konfrontiert uns mit Situationen, in denen wir das Gelernte praxisnah anwenden müssen und am weiteren Gang der Dinge schnell sehen, ob wir es richtig gemacht haben."

Fazit: Der Weg vom Lernen zur Anwendung wird kürzer.
--

Die enormen Fortschritte auf dem Sektor der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bieten zweifelsohne eine hervorragende Grundlage für die Qualitäts- und Effizienzsteigerung der Hochschullehre. Doch die Annahme, die Technik allein könne diese Steigerung bereits garantieren, ist ein Irrtum. Neben technischen Neuerungen sind neue pädagogische und didaktische Konzepte für die Gestaltung multimedialer Lehr-

Lernumgebungen erforderlich, die über einzelne Modeerscheinungen hinaus wirklich Bestand haben. Die Beschaffenheit und der Erfolg dieser Konzepte hängen in hohem Maße davon ab, welche Auffassung vom Lernen und Lehren sich langfristig durchsetzt.

Eine integrative Philosophie des Lehrens und Lernens verbindet kognitivistische und konstruktivistische

Die bislang vorherrschende, kognitivistische Lehr-Lernphilosophie geht von einem weitgehend problemlosen Wissenstransport vom Lehrenden zum Lernenden aus. Lernen wird als ein weitgehend rezeptiver Prozess angelegt, der vom Lehrenden angeleitet und kontrolliert wird. Darin liegen gravierende Schwächen, die sich vor allem im Phänomen des "trägen Wissens" manifestieren. Die konstruktivistische Lehr-Lernphilosophie dagegen versteht Lernen als einen aktiven Prozess, der von außen nur angeregt und unterstützt werden kann. Allerdings mangelt es noch an theoretisch und empirisch gesicherten; praxistauglichen Modellen. Vieles spricht heute für eine integrative Lehr-Lernphilosophie, die unter dem Leitkonzept der Problemorientierung kognitivistische und konstruktivistische Elemente bei der Gestaltung von Lernumgebungen verbindet.

Die Forderung nach problemorientiertem Lernen geht davon aus, dass Menschen ihr Wissen aktiv, erfahrungsabhängig, situationsgemäß und eingebettet in soziale Kontexte konstruieren, wobei den Lernenden grundsätzlich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Eigenverantwortung zugestanden wird. Eine solche aktive und eigenverantwortliche Wissenskonstruktion schließt allerdings systematische Wissensvermittlung und instruktionale Unterstützung der Lernenden keineswegs aus. Erst beides zusammen gewährleistet wirksame Lehr-Lernprozesse.

Die Hochschulen brauchen eine Lernkultur, die zur aktiven Gestaltung des Wandels befähigt

Eine Lernkultur, in der eigenverantwortliches Lernen und die Bereitschaft zum Wissens- und Erfahrungsaustausch kultiviert und sowohl für den Bereich der Forschung als auch für den Berufsalltag eingeübt werden, gibt es an unseren Hochschulen nach wie vor nicht. Neben lernförderlichen Strukturen, Prozessen und Medien gehören zu einer solchen Kultur Leitbilder und Visionen, in denen der Erwerb flexibel nutzbaren Wissens ebenso angestrebt wird, wie die Entfaltung fachübergreifender Kompetenzen, die Motivierung zum lebenslangen Lernen und die Entwicklung demokratischen Denkens und Handelns. Ziel ist, alle Beteiligten zur Partizipation an relevanten Veränderungsprozessen zu befähigen.

In der Entwicklung und Gestaltung einer neuen Lernkultur liegt die große pädagogische Herausforderung der neuen Technologien. Die neuen Medien können diesen Umbruch nicht nur anstoßen

und unterstützen, in gewisser Weise erzwingen sie ihn auch. Doch bei allen Auswirkungen, die neue Techniken haben: Kulturelle Veränderungen erfordern zuallererst einen Wandel in den Köpfen der Beteiligten.

Die Potenziale der neuen Medien für die Hochschullehre

Multimediale und netzgestützte Lernumgebungen können sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der berufsvorbereitenden und -begleitenden Ausbildung der Hochschule gewinnbringend eingesetzt werden. Sie bieten enorme Vorteile für eine Steigerung der Effizienz sowie für die Erhöhung der Qualität des Lehrens und Lernens und schaffen für Lehrende und Lernende neue Freiräume im akademischen Betrieb.

Steigerung von Qualität und Effizienz

Effizienzsteigerungen ergeben sich - nicht nur, aber vor allem für Massenstudiengänge - durch das Potenzial der neuen Medien, bürokratische Abläufe zu vereinfachen, das Aktualisieren von und Zugreifen auf Materialien zu optimieren und Informationen besser zu verarbeiten. So erleichtern die neuen Verfahren allen Beteiligten den Zugang zu Veranstaltungs- und Prüfungsinformationen. Sie unterstützen den Zugang zu Literatur und anderen inhaltlichen Informationen, die etwa in Datenbanken verwaltet werden. Sie ermöglichen den orts- und zeitunabhängigen Zugriff und erleichtern die Weiterverarbeitung aller Dokumente ohne Medienbrüche. Durch diese Vorteile können die Lehrenden an der Hochschule erheblich entlastet werden. Außerdem erhöht sich die Transparenz der Lehr-Lerninhalte und -angebote an der Hochschule, was unmittelbare Rückwirkungen auf die Qualität des Lehrens und Lernens hat.

Verbesserte Abläufe erleichtern Lehrenden und Lernenden die Arbeit

Aspekte einer neuen Lernkultur

Zentrales Ziel des Medieneinsatzes ist die Qualitätssteigerung der Hochschullehre. Hierfür sind fundierte Konzepte erforderlich, welche die Potenziale der neuen Medien offen legen, spezifizieren und nutzbar machen – eine integrative Lehr- und Lernauffassung bildet hierzu eine wichtige Basis.

Auswirkungen auf die Hochschule

Im Folgenden sollen die Potenziale der neuen Medien näher erläutert und soll kurz diskutiert werden, inwieweit sie eine veränderte Rollenverteilung innerhalb der Hochschule forcieren und strukturelle Veränderungen vorantreiben:

Eigenverantwortlicher Umgang mit Information und Wissen

1. Eigenverantwortliches Lernen mit neuen Medien

Die Wissensgesellschaft stellt heute schon hohe Anforderungen an die Kompetenz zum lebensbegleitenden Lernen. Eine zentrale Rolle spielen dabei Bereitschaft und Fähigkeit, mit Hilfe der neuen

Medien einen eigenverantwortlichen Umgang mit Information und Wissen zu praktizieren. Lehr-Lernumgebungen an der Hochschule müssen der wachsenden Bedeutung des eigenverantwortlichen Lernens Rechnung tragen und Studierende aktiv darin unterstützen, entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln.

Medien und Netze als
Werkzeuge

Die neuen Medien lassen sich sowohl online als auch offline und in kombinierten Formen als "Werkzeuge" zum eigenverantwortlichen Lernen nutzen. Der große Vorteil besteht darin, dass multimediale Module zu individuellen Inhaltspaketen geschnürt werden, einzelne Lernpfade zielbezogen angelegt und eigenverantwortlich beschriftet werden können. Die Digitalisierung von Lehr-Lernmaterial und deren Nutzung für das Selbststudium bedeutet nicht, dass Präsenzphasen obsolet werden, wohl aber, dass die Hochschulen von der reinen Wissensvermittlung entlastet werden.

Dafür werden Raum und Zeit für vertiefende Dialoge, Diskussionen und sozialen Austausch an der Hochschule geschaffen. Und: Der aktive Umgang mit neuen Medien forciert die Entwicklung von Kompetenzen zum (persönlichen) Wissensmanagement, die in der modernen Arbeitswelt immer mehr zu einem integralen Bestandteil beruflicher Tätigkeiten werden.

Träges Wissen belastet, aber
bewegt nicht

2. Problemorientiertes Lernen mit neuen Medien

Eine Vermittlung von Wissen, das vorrangig "träge" bleibt, kann nicht Ziel der Hochschule sein. Vielmehr muss es um die Förderung flexibel nutzbaren Fachwissens sowie um Kompetenzen für einen intelligenten und lösungsorientierten Umgang mit Information und Wissen gehen. Deshalb sollte die Hochschullehre mehr Anwendungsbezug über authentische Kontexte herstellen und ein Lernen anhand von Problemen (im Sinne von Fällen, Projekten oder persönlichen Erfahrungen) unterstützen. Lehr-Lernumgebungen sind daher - wann immer es möglich ist - so zu gestalten, dass sie den Umgang mit realitätsbezogenen Problemen und authentischen Situationen ermöglichen und anregen. Um zu verhindern, dass situationsbezogen erworbenes Wissen auf einen bestimmten Anwendungskontext fixiert bleibt, sollten spezifische Inhalte in verschiedene Situationen eingebettet und unter unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden können.

Modelle und Simulationen
helfen, erworbenes Wissen
übertragbar zu machen

Die neuen Medien und Verfahren gestatten weit mehr als herkömmliche Methoden und Medien das Einbetten von

Information in unterschiedliche Kontexte. Zur Verdeutlichung einige konkrete Beispiele:

- Fallbasierte Computerlernprogramme vermitteln etwa in der Medizinerbildung ein hohes Maß an Authentizität.
- Unternehmensplanspiele ermöglichen die situationsbezogene Anwendung betriebswirtschaftlichen Wissens.
- Simulationssysteme aus dem Bereich der Ökologie erlauben realitätsnahe Manipulationen biologischer und biochemischer Abläufe.

Fälle, Problemsituationen, Mikrowelten und Modellierungssysteme lassen sich vielfältig variieren und ermöglichen so Analysen und Umsetzungen von Wissensinhalten unter multiplen Perspektiven. Für das Bearbeiten von problem-, fall- oder projektbasierten Aufgaben bieten darüber hinaus weltweite Datennetze eine unermessliche Fülle an Informationsquellen, die jederzeit und überall genutzt werden können.

3. Kooperatives Lernen mit neuen Medien

Auch wenn Lernen - vor allem an der Hochschule - auf den ersten Blick vor allem ein individueller Prozess ist, spielen soziale Aspekte beim Erwerb und bei der Anwendung von Wissen eine immer wichtigere Rolle. Nach dem Studium sehen sich Hochschulabsolventen heute oft unvorbereitet mit Situationen konfrontiert, die in zunehmendem Maße Teamfähigkeit und die Bereitschaft zum Wissens- und Erfahrungsaustausch erfordern. Lehr-Lernumgebungen an der Hochschule sollten daher kooperatives Lernen und Problemlösen fördern. Phänomene wie verteilte Expertise und *shared cognition* infolge einer Ko-Konstruktion von Wissen müssen bereits an der Hochschule erfahr- und praktizierbar sein. Gruppenarbeit und teamorientierte Projektarbeit, Tutorensysteme und Lerntandems, aber auch die Öffnung der Hochschule für Kooperationen nach außen machen soziale Kontexte erlebbar.

Individuelles Lernen und Kooperation - im Netz kein Widerspruch

Das Netz als Medium neuer sozialer Kontexte innerhalb und außerhalb der Hochschule

Die neuen Medien sind geeignet, dem Lehren und Lernen in der Hochschule neue soziale Kontexte zu erschließen. Durch Computernetze werden kommunikative und kooperative Aktivitäten an der Hochschule prinzipiell aus ihren räumlichen und zeitlichen Begrenzungen befreit. Zahlreiche Anwendungen wie E-Mail, News-Groups, Teletutoring oder Tele-Kooperation sind Beispiele für unterschiedliche Varianten netzbasierten kooperativen Lernens, die den herkömmlichen sozialen Kontext an der Hochschule bereichern. Freilich muss abgewogen werden, wann, wo und wie oft dies geschehen soll. Und den direkten Kontakt zwischen

Studierenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Studierenden werden die neuen Medien nicht ersetzen können. Im Gegenteil: Tatsächlich bedarf es sogar der Erweiterung und Intensivierung der persönlichen Interaktion - allerdings auf einem anderen Qualitätsniveau als es zur Zeit an vielen Hochschulen der Fall ist. Die neuen Medien können und sollen physische Möglichkeiten des Dialogs und der sozialen Konstruktion von Wissen weder ersetzen noch verringern. Sie sollen vielmehr so eingesetzt werden, dass sie den direkten sozialen Austausch ergänzen und auf Bereiche ausweiten, die ohne technische Unterstützung der kooperativen Auseinandersetzung verschlossen blieben.

Systematische
Wissensvermittlung und
Anleitung bleiben weiterhin
erforderlich

4. Instruktionale Unterstützung mit neuen Medien

Weder das Plädoyer für mehr Eigenverantwortung noch die Forderung nach problemorientiertem Lernen in authentischen und sozialen Kontexten schließen traditionelle Elemente der Hochschullehre, wie systematische Wissensvermittlung und instruktionale Anleitung und Unterstützung, aus.

Teamfähigkeit und (Tele-)Kooperation, die Bewältigung komplexer Aufgaben unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sowie der eigenverantwortliche Umgang mit den neuen Medien und entsprechenden Informationsfluten sind Wege und Ziele problemorientierten Lernens zugleich. Sie können daher nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden - auch an der Hochschule nicht. Wann immer hierfür Anleitung und Unterstützung erforderlich sind, müssen sie den Lernenden gegeben, individuell angepasst und bei Bedarf ausgeblendet werden.

Auch für die "klassischen Aspekte" der Wissensvermittlung und instruktionalen Unterstützung bieten die neuen Medien zahlreiche Potenziale, die in der Hochschullehre genutzt werden können: Sie eröffnen neue und ausbaufähige Wege für interaktiven Wissenserwerb, indem sie beispielsweise direkte und individualisierte Rückmeldungen (etwa bei Aufgaben und Übungen) ermöglichen. Ihre Fähigkeit zur Visualisierung und Simulation von Zusammenhängen und Abläufen sowie die Möglichkeit der hypermedialen Aufbereitung von Lehr-Lerninhalten erhöhen nicht nur die Authentizität (s.o.), sondern steigern auch die didaktische Qualität der systematischen Wissensvermittlung. Da sie unterschiedliche Darstellungsformen und Kodierungen ermöglichen, können sie verschiedenen Lerntypen entgegenkommen.

Das "neue Lernen" muss erst erst erlernt werden - die neuen Medien bieten die Mittel dazu

Es liegt auf der Hand, dass auch der Medieneinsatz selbst in mancher Hinsicht angeleitet und unterstützt werden muss. Praktische Erfahrungen wie auch erste empirische Resultate weisen eindeutig darauf hin, dass auch das Lernen in multimedialen Lernumgebungen erst erlernt werden muss: Hohe Komplexität und große Informationsmengen, die oft nur gering strukturiert sind, sind für die meisten Studierenden ohne professionelle Unterstützung kaum zu bewältigen. Dies gilt ebenso für das netzbasierte kooperative Lernen. Es verlangt nicht nur ungewohnte kommunikative Fähigkeiten, sondern auch technische Fertigkeiten und besondere Strategien zur Koordinierung und Strukturierung in der (virtuellen) Gruppe. Ein Teil der notwendigen Hilfestellung kann in mediengestützte Systeme selbst integriert werden, etwa durch Beispiellösungen, Expertenkommentare oder Strategieanleitungen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Einsatz der neuen Medien mit personengebundenen Lösungen wie Tele-Tutoring oder direktem Coaching zu kombinieren.

Erforderlich: ein neues Rollenverständnis der Lehrenden

5. Veränderte Rollenverteilung und strukturelle Veränderungen durch neue Medien

Multimediale Lernumgebungen verlangen ein anderes Selbstverständnis der Hochschuldozenten von ihrer Rolle. Um die Entwicklung der Hochschulen positiv zu beeinflussen, reicht es nicht aus, ihnen das technische Rüstzeug zur Verfügung zu stellen. Ebenso wenig genügt die Entwicklung innovativer Lernkonzepte, um tatsächlich die Praxis der Hochschullehre zu verändern. Qualifizierungsmaßnahmen, (direkter und elektronischer) Informations- und Erfahrungsaustausch sowie eine aktive Partizipation der Lehrenden an der Gestaltung multimedialer Lernumgebungen sind erforderlich, damit nicht nur technische Fertigkeiten erworben, sondern auch die zugrunde liegenden konzeptionellen Ideen verstanden werden. Im Rahmen multimedialer Lernumgebungen müssen traditionelle Aufgaben wie Informationspräsentation und Wissensvermittlung durch Funktionen wie Coaching, Beratung und Unterstützung eigenverantwortlicher und sozialer Lernprozesse seitens der Studierenden ergänzt werden.

Die neuen Lernformen verlangen und ermöglichen tiefreichende Veränderungen bei Studieninhalten und Prüfungsverfahren

Die neuen Lernformen verlangen nach grundlegenden Veränderungen in doppelter Hinsicht: Zum einen müssen Studieninhalte entrümpelt und insbesondere an thematischen Schnittstellen fach- oder disziplinübergreifend gestaltet werden. Zum anderen folgt daraus, dass auch innovative Prüfungsverfahren erprobt und eingeführt werden müssen. Es macht keinen Sinn, auf der einen Seite nach anwendungsorientierten Formen des Lernens, nach mehr

Eigenverantwortung sowie nach situationsunabhängigen Kompetenzen im Umgang mit Wissen zu rufen, und auf der anderen Seite immer größere Informationsberge aufzutürmen, die in immer kürzeren Zeiträumen verarbeitet werden sollen. Es macht auch keinen Sinn, einerseits Teamfähigkeit, (Tele-) Kooperation und eine intelligente Nutzung weltweiter Informationsressourcen zu fordern, und andererseits Prüfungen nach dem Multiple-Choice- oder anderen traditionellen Verfahren durchzuführen. Die Universitäten werden Prüfungen entwickeln müssen, die *Verständnis* erfassen und die kooperative Problemlösungskompetenz und auch den Umgang mit den neuen Medien berücksichtigen. Vernetzung und neue Medien erlauben einen aktuellen, bedarfsorientierten und schnellen Zugriff auf Inhalte der unterschiedlichsten Formen und verfügen damit über das erforderliche Potenzial. Die strukturellen Änderungen an den Hochschulen, die sich in diesem Kontext vollziehen müssen, sind Spiegel stattfindender gesellschaftlicher Veränderungen. Jedes Ausweichen vor diesem Strukturwandel kann nur ins "Aus" führen.

Push:

- Angebotsorientiert
- Linear
- Stark strukturiert

6. "Von Push zu Pull" durch neue Medien

Lehren und Lernen waren bisher auf effiziente *Push-Angebote* orientiert. Solche Angebote waren dann gut gestaltet, wenn sie einen angemessenen linearen Aufbau und eine kohärente inhaltliche Darstellung aufwiesen, und wenn sie eine ansteigende Schwierigkeit und Komplexität, ein ausgewogenes Zusammenspiel zwischen Text und Bild, zwischen Beschreibung oder Erklärung und konkretisierenden Beispielen beinhalteten.

Der Lernende war gut auf das Angebot vorbereitet, wenn er aufmerksam, motiviert und interessiert war, ein schnelles und gutes Auffassungsvermögen besaß, über entsprechende Strukturierungs-, Verarbeitungs- und Abrufmöglichkeiten verfügte und zwischen relevanten und irrelevanten Teilen gut unterscheiden konnte.

Pull:

- Nachfrageorientiert
- Modular
- Schwach strukturiert
- Orts- und Zeit-unabhängig

Bei medienbasierten und netzgestützten *Pull-Angeboten* verändern sich die Anforderungen und Gestaltungsempfehlungen erheblich. Die Ausgangssituation wird von drei Elementen gekennzeichnet: (1) Es gibt eine größere Anzahl von Lehrangeboten mit zunächst unbekannter Qualität. (2) Die Inhalte sind häufig modularisiert und als Hypertext aufbereitet. (3) Der Zugang zu Informationen ist zeit- und ortsunabhängig.

Kompetenzen für die eigenverantwortliche Nutzung von Medienangeboten:

Um Pull-Angebote erfolgreich zu nutzen, muss der Lernende neue Fähigkeiten entwickeln oder vorhandene entsprechend stärker ausbauen. Dazu gehören:

- (technische) Medienkompetenz,
- die Fähigkeit, die Qualität von Inhalt und technischer Realisierung zu beurteilen,
- Differenzierung zwischen relevanten und irrelevanten Inhalten,
- die Fähigkeit, die eigene Lernkapazität realistisch einzuschätzen und einen entsprechenden Umfang auszuwählen,
- die Fähigkeit, schwach strukturierte Informationsmengen nach sinnvollen inhaltliche Zusammenhängen zu ordnen,
- die Fähigkeit, Metawissen aufzubauen, das sowohl Strategien zum Lernen mit neuen Medien als auch Strategien des Zugriffs auf externe Ressourcen enthält.

Höhere Anforderungen an die Lernenden erfordern gesteigertes Problembewusstsein bei den

Es fällt auf, dass damit eine deutlich höhere Eigenverantwortlichkeit mit einem Mehr an Selbststeuerung, Selbstkontrolle und auch Selbstmotivation des Studierenden einhergeht. Die Studenten müssen sinnvoll auswählen können und dafür geeignete Kriterien entwickeln. Wenn es gelingt, diese Angebote adäquat zu gestalten und die Lernenden in die Lage zu versetzen, effizient mit solchen Angeboten umzugehen, werden die Studierenden mehr und bessere Lernmöglichkeiten erhalten. Hinsichtlich der Gestaltung multimedialer, netzbasierter Lernumgebungen muss es deshalb darum gehen, die Gestaltungsspielräume zu konkretisieren und daraus Empfehlungen abzuleiten. Hinsichtlich der Lernenden gilt es, ihre Medienkompetenz entsprechend aufzubauen.

Empfehlungen für den Einsatz neuer Medien in der Hochschule

Das spezifische Potenzial der neuen Medien nutzen

Erklärte Absicht dieser Empfehlungen ist es, in Ergänzung zu allgemeinen didaktischen Überlegungen die *spezifischen Potenziale der neuen Medien* in den Vordergrund zu stellen. Damit ist klar, dass kein allumfassendes - die medienspezifischen Punkte weit überschreitendes - didaktisches Gestaltungskonzept vorgelegt wird. Vielmehr geht es darum, verschiedene Lehr- und Lernformen zu skizzieren sowie Empfehlungen zur technischen und inhaltlichen Gestaltung von Lernumgebungen, zur Gestaltung ihres sozialen Kontexts und zur Ausbildung von Medienkompetenzen zu formulieren.

Selbstlernen oder kooperatives Lernen - beide erfordern tutorielle Unterstützung

1. Formen des Lehrens und Lernens

Lernformen lassen sich unter anderem danach unterscheiden, ob der Fokus mehr auf dem Selbstlernen oder auf dem kooperativen Lernen liegt. Für beide Formen stellt tutorielle Unterstützung eine wichtige Komponente dar.

Selbstlernformen weisen den Lernenden hohe Eigenverantwortung für ihren Lernerfolg zu. Sie nehmen über Netzwerke an Lernangeboten teil und setzen sich mit den jeweiligen Inhalten auseinander. Dabei sind folgende Formen zu unterscheiden:

CBT (Computer Based Training) präsentiert das zu vermittelnde Wissen in einem Lernprogramm. Diese Lehreinheiten können als CD an die Studierenden verteilt werden oder über Internet zugänglich sein (*WBT* - Web Based Training).

Vorlesungen über das Internet

Auf Video aufgezeichnete Vorlesungen werden live gesendet oder später von einem Server abgerufen. Sie ermöglichen es den Lernenden, den Vorlesungen unabhängig von Ort und Zeit zu folgen. Die Inhalte werden didaktisch in besonderer Weise aufbereitet, so dass die Lernenden das Unterrichtsgeschehen am Rechner nachvollziehen können. Ergänzend zur Vorlesungsaufzeichnung sind erläuternde Animationen, ein Glossar und die verwendeten Folien abruf- und ausdrückbar. Live-Übertragungen geben Lernenden die Möglichkeit, Fragen zu stellen.

Expertenrunden

Videokonferenzen zwischen Experten zu einem Thema erlauben es Studierenden, die Diskussion mitzuverfolgen; ein Moderator kann Fragen von Zuhörenden in die Diskussion einbringen.

Virtuelle Seminare

Kooperative Lernformen laufen in der Gruppe ab. Da sich jeder Teilnehmer in die Gruppe einbringen muss, verlagert sich hier die Verantwortung für den Lernerfolg zunehmend auf die Gruppe. Sie muss sich daher in einer Art und Weise organisieren, die Lernen ermöglicht (Zeitplan etc.).

In dieser netzgestützten Lernform erarbeiten Gruppen von Lernenden zusammen ein Thema und präsentieren am Ende ein gemeinsames Ergebnis. Zur Unterstützung der Gruppenarbeit stehen den Lernenden über spezielle Werkzeuge gemeinsame Arbeitsbereiche, Diskussionsforen und themenspezifische Ressourcen zur Verfügung.

Diskussionsgruppen

In Diskussionsgruppen wie bei den Expertenrunden können Videokonferenz-Technologien eingesetzt werden. Die Diskussion

ist für alle Beteiligten offen. Deshalb ist es wichtig, eine geeignete Gruppengröße zu wählen, bei der alle Teilnehmenden eine Chance auf Beteiligung haben. Experten können zu Diskussionsgruppen eingeladen werden.

Online-Übungen

Im Gegensatz zu virtuellen Seminaren liegt bei Online-Übungen der Schwerpunkt auf der Unterstützung der Lernenden in einem speziellen Themengebiet. Ein Tutor vertieft ein Thema; er stellt konkrete Aufgaben, die von den Lernenden bearbeitet werden. Anschließend erhalten sie vom Tutor Rückmeldung über die Qualität ihrer Lösung.

Formen tutorieller Unterstützung

Sowohl in Selbstlernformen als auch in Kooperativen können beim Lernen mit neuen Medien Fragen und Probleme auftreten. Deshalb ist es wichtig, dass sich die Lernenden mit Fragen an den Dozenten wenden können.

Online-Sprechstunde

Hier ist der Dozent zu gewissen Zeiten über Videokonferenz oder Chat erreichbar und beantwortet Fragen von Lernenden.

Diskussionsforum

Fragen und Anregungen werden in einem für alle Mitglieder einer bestimmten Gruppe zugänglichen Bereich des Netzes hinterlegt. Der Dozent oder andere Studierende beantworten die Fragen bzw. stellen ihre Sicht zu dem Thema dar. Der Lernende kann sicher sein, beim nächsten Besuch eine Antwort auf seine Frage zu finden.

E-Mail-Support

Die Lernenden wenden sich mit ihren Fragen per E-Mail direkt an den Dozenten - und können sicher sein, kurzfristig eine Antwort zu erhalten.

Expertenkontakte

Zusätzlich zum Dozenten stehen den Lernenden weitere Experten zur Verfügung, an die sie sich mit Fragen zu themenspezifischen Details wenden können.

2. Modularisierung des Wissens

Im Gegensatz zum Vortrag oder Buch bieten die neuen Medien Wissen nicht prinzipiell in einer linearen Abfolge von Kapiteln, Unterkapiteln und Abschnitten an, sondern in vernetzten Wissensmodulen. Die hypertextuelle Aufbereitung von Wissen ist eine neue Anforderung für die Lehrenden, die zwei Schritte umfasst:

Zunächst muss das Wissen in inhaltlich möglichst abgeschlossene und selbstständige Module unterteilt werden. Ein Modul ist eine minimale Lerneinheit, die - mit anderen Modulen verknüpft - zu einem Themenkomplex kombiniert werden kann. Für die

Präsentation auf dem Bildschirm ist eine Modulgröße anzustreben, die nur einmaliges Scrollen erfordert.

Eine Guided Tour führt automatisch durch die Lerneinheit und erläutert den Lernstoff

In einem zweiten Schritt müssen die Module über Links miteinander verknüpft werden. Für die Organisation des Wissens stehen formale Strukturen und inhaltliche Schemata zur Verfügung. Bei der Vernetzung sind nicht nur sachlogische, sondern auch didaktische Aspekte von Bedeutung. In bestimmten Wissensbereichen kann es sinnvoll sein, eine lineare Guided Tour vorzusehen.

Kein Hypertext ohne Navigation

Wissen in hypertextuellen Strukturen erfordert Hilfen zur Orientierung und Navigation, damit sich ein Lernender nicht im Netz der Verknüpfungen verliert. Ein brauchbares Navigationssystem muss den Lernenden jederzeit darüber informieren,

- wo er sich gerade innerhalb der Gesamtstruktur befindet,
- wohin er von der aktuellen Position gelangen kann,
- wo er ein gesuchtes inhaltliches Modul findet.

3. Interaktivität

Ein didaktisch innovativer Aspekt der neuen Medien liegt in der Interaktivität zwischen Benutzer und Programm. Interaktivität bedeutet stets Rückmeldung: Der Benutzende macht eine Eingabe und das Programm reagiert in bestimmter Weise darauf.

Interaktivität ist entscheidend für die Lernhaltung

Interaktive Elemente im Lernmaterial begünstigen eine aktive und konstruktive Lernhaltung, da der Studierende immer wieder zu Reaktionen aufgefordert wird, auf die er eine Rückmeldung bekommt, die wiederum zu Eingaben Anlass gibt usw.

Formen der Realisierung von Interaktion

In einer effektiven medialen Lernumgebung sollte ein hoher Anteil an interaktiven Elementen realisiert sein. Die von ihnen ausgehenden Rückmeldungen erhalten die Lernmotivation aufrecht und begünstigen die aktive Aneignung des Wissens. Interaktion wird in folgenden Formen realisiert:

Grafische Navigation

- Direkte Navigation über Icons, Menüs, grafische Browser. Sie erlaubt die Selektion von Lerneinheiten (Modulen) und die individuelle Gestaltung von Lernwegen bei hypermedialer Aufbereitung des Wissens. Hierher gehört auch die alternative Wahl verschiedener Darstellungsformen, z.B. Tabelle oder Diagramm, Text oder Bild.

clickables

- Aktive Exploration von Abbildungen, Tabellen, Charts, Diagrammen. Durch Anklicken bestimmter Bereiche wird weitere Information zur Verfügung gestellt, wie z.B. Detailansichten, Beschriftungen, genaue Daten, Zusatztexte usw.

Simulationen

- Einbindung von Simulationen. Simulationen sind kognitive Werkzeuge zum Verstehen dynamischer Systeme und zur Lösung von komplexen Problemen. In virtuellen Labors lassen

sich z.B. durch Eingaben Experimente durchführen, deren Ergebnisse visualisiert ausgegeben werden. Simulationen sind in Realitätsbereichen unverzichtbar, in denen reale Beobachtungen nicht möglich oder gefährlich sind.

- Direkte Rückmeldung zu Lösungen von Aufgaben und Übungen. Diese sind besonders nützlich, wenn sie nicht nur aus "richtig" oder "falsch" bestehen, sondern aufgrund einer Lernermodellierung auch Hinweise auf den jeweiligen Fehler und seine Beseitigung geben (individualisierte Rückmeldung).

Zwischen Eingabe und Rückmeldung sollte so wenig Zeit wie möglich verstreichen, damit der Benutzer die Rückmeldung als unmittelbar durch sich verursacht erlebt. Mit zeitlichem Abstand sinkt das Gefühl der Verursachung, auch wenn das Wissen um eine verzögerte Wirkung vorhanden ist. Hier wirkt ein zeitlicher Gestaltfaktor.

4. Visualisierung

Die "visuelle Wende" oder
"Ein Bild sagt mehr..."

Da lange Texte nicht gern auf dem Monitor gelesen werden, erfordert die Präsentation von Wissen auf dem Bildschirm auch die Verwendung nichtsprachlicher Darstellungsformen. Nachdem die digitale Bilderstellung und -bearbeitung sowie die Datenkompression in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht haben, wird der Anteil visueller Information als Ergänzung oder Ersatz der Sprache weiter ansteigen. Die ausgerufenen "visuelle Wende" bedeutet eine neue sinnliche Qualität des Lernens, die mehr auf die Veranschaulichung als auf die sprachliche Beschreibung und Erklärung setzt.

Multiple Repräsentation: Jeder
nach seiner Wahrnehmung

Einer der besonderen Vorzüge multimedialer Vermittlung ist die Möglichkeit, verschiedene Darstellungsformen anzubieten (Multicodierung und Multimodalität). Jeder kann sich Wissen in der ihm entsprechenden Präsentationsform aneignen. Auch wenn es den vielbeschworenen visuellen Lerntyp nicht geben sollte, fördert das doppelte Informationsangebot eine multiple mentale Repräsentation.

Eine Form der Visualisierung findet derzeit besondere Beachtung: die Animation. Durch Animation (Zeitraffer, Zeitlupe, Morphing) können dynamische Prozesse visualisiert werden, die dem Auge in der Realität nur schwer zugänglich sind. Animationen bringen für die Wissensvermittlung folgende Vorteile:

- Bewegung ist für das visuelle System ein starker Reiz, der eine Zuwendungsreaktion auslöst. So kann über dynamische Bildanteile die Aufmerksamkeit gesteuert werden.

- Mentale Fähigkeiten wie z.B. das räumliche Vorstellen oder das visuelle Vergleichen werden durch Animationen unterstützt: Extern vorgeführte Abläufe werden intern nachvollzogen.
- Abbildungen und Visualisierungen bieten Material für den Aufbau mentaler Modelle, mit denen Abläufe und Problemlösungen geistig simuliert werden können.

Eine wichtige Variable für die Gestaltung von Animationen ist die Bewegungsgeschwindigkeit. Zu schnell ablaufende Animationen sind ineffektiv für das Lernen, zu langsam ablaufende Animationen werden als unangenehm erlebt. Deshalb ist es sinnvoll, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Geschwindigkeit der Bewegungen und Abläufe selbst einzustellen.

Unser Modellstudent Thomas S. nutzt die Online-Angebote seiner Hochschule sehr rege. Durch die Möglichkeit, sich manche Vorlesung im Internet abzurufen, kann er über die Praktikumszeit hinaus in einem Betrieb mitarbeiten und sich früh mit der Berufswelt auseinandersetzen. Die Kommunikation mit dem Tutor und den Dozenten funktioniert online auch recht gut. Schwierig ist der Kontakt mit seinen Arbeitsgruppen. Der Wissensstand ist oft sehr unterschiedlich und manche Kommilitonen kennt er gar nicht persönlich. Es ist schwierig, sich über Regeln und Ziele zu verständigen. Besonders zu Semesteranfang, wenn sich die neuen Gruppen bilden, ist das Online-Arbeiten zu anonym. Der Fachbereich, an dem er studiert, hat die Defizite erkannt und sich die Arbeit in internationalen Newsgroups angeschaut. Auch dort ist die soziale Komponente eine wesentliche Voraussetzung für den Kontakt zwischen Personen, die sich vielleicht nie im realen Leben begegnen werden. Mit einer Reihe von Maßnahmen wird die Gruppenarbeit künftig verbessert:

5. Gestaltung des sozialen Kontextes

Medienbasierte Lernumgebungen können in hohem Maße nutzerfreundlich und lernförderlich gestaltet werden. Darüber hinaus bedarf ihr Einsatz in aller Regel jedoch einer sozialen Einbettung, wie z.B. durch die Unterstützung der *sozialen Präsenz*, der Bildung eines *gemeinsamen Wissenshintergrunds* und der Erleichterung der *Gruppenkoordination*. Auch die Unterstützung eines effektiven *Informations- und Nachrichtenaustausches* in der Gruppe ist unabdingbar.

Mangelnde soziale Präsenz und Schwierigkeiten, einen gemeinsamen Wissenshintergrund zu generieren, stehen in enger Wechselwirkung mit der Koordination der Gruppenaktivitäten. Werden keine geeigneten Maßnahmen zu ihrer Bewältigung ergriffen, erschweren sie die reibungslose Kommunikation und das

Mit Lehrmaterial allein geht es nicht

gemeinsame Verständnis der Gruppenmitglieder untereinander sowie die Abstimmung der Arbeitsaktivitäten.

Das persönlich Porträt
im Web

- Eine Maßnahme zur Erhöhung der sozialen Präsenz besteht darin, Information über die Teilnehmer und die Konferenz oder Arbeitsgruppe bereitzustellen. So könnte jeder Teilnehmer zu Beginn seinen persönlichen Auftritt gestalten. Dabei wählt er ein Portraitfoto von sich aus und gestaltet ein eigenes Monogramm, mit dem er zukünftig seine Nachrichten signiert. Ferner stellt er eine allen zugängliche Liste mit den Aufgaben zusammen, die er für die Gruppe übernimmt und macht Angaben zu seinem Ausbildungs- und Wissenshintergrund. Darüber hinaus können in einem *Teilnehmerverzeichnis* alle Gruppen- oder Konferenzmitglieder aufgeführt und aus einem *who-is-online-Verzeichnis* die jeweils aktuell beteiligten Mitglieder ersichtlich sein.
- Um soziale Beziehungen zu unterstützen, kann ein Konferenzmodul eingerichtet werden, das die Möglichkeit für informelle, persönliche Mitteilungen bietet (i.S. einer Cafeteria). Der dadurch angeregte nicht-aufgabenbezogene Austausch hat gleichzeitig den Vorteil, die themengebundene Gruppenarbeit von zusätzlichen persönlichen Beiträgen zu entlasten.
- Um fehlende nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten zumindest ansatzweise auszugleichen und der mangelnden sozialen Präsenz entgegenzuwirken, können *Emoticons*, wie z.B. Icons mit unterschiedlichen Gesichtsausdrücken (Chernoff-Gesichter) verwendet werden, die der Teilnehmer anklicken und mit denen er seine jeweilige Stimmung signalisieren kann.
- Speziell zur Förderung des gemeinsamen Wissenshintergrunds kann eine Art Teilnehmer-Protokoll zu jeder versendeten Nachricht dienen. Dies ermöglicht den Teilnehmern, sich zu jedem Beitrag darüber zu informieren, von wem eine Nachricht kommt und wer sie wann bereits gelesen hat. Eine weitere Informationsfunktion haben *Konferenzarchive*. Sie bieten jedem Teilnehmer die Möglichkeit, sich in Ruhe zu vergegenwärtigen, was bereits diskutiert und erarbeitet wurde. Eine so ausführliche und genaue Dokumentation des Arbeitsprozesses ist in herkömmlichen Gruppen kaum möglich.
- Entsprechende Informationen sollten regelmäßig in nicht zu langen Zeitintervallen auf den neuesten Stand gebracht werden. Insgesamt ist anzustreben, dass die Konferenzteilnehmer ständig darüber informiert sind, wenn ein Teilnehmer oder eine Subgruppe ein gemeinsames Arbeitsprodukt weiterentwickelt oder Veränderungen vorgenommen hat.

Hilfsmittel der nonverbalen
Kommunikation

Regelung der Teilnehmerrechte

Die Medien machen ein Angebot - lernen muss jeder selbst.

Medienkompetenz – dazu gehören: allgemeine Kompetenzen

6. Medienkompetenz

Lernen selbst kann nur durch den Studierenden geleistet werden. Erst durch die bei ihm ablaufenden Verarbeitungsprozesse wird aus angebotenen oder ausgewählten Informationen Wissen. In den bisherigen Abschnitten wurde das Lehrangebot daraufhin betrachtet, wie es z.B. technisch und instruktional zu gestalten ist oder wie der darin enthaltene Inhalt aufzubereiten ist. Entscheidend ist aber zusätzlich, dass der Lernende das medial aufbereitete Angebot aufgreifen, auswählen oder aber auch mitgestalten kann.

Zu solchen "erwünschten" Eigenschaften zählen auf einer allgemeinen noch eher medienunspezifischen Ebene:

- eigenverantwortliches Handeln,
- selbstgesteuertes und selbstkontrolliertes Vorgehen,
- interaktives und kooperatives Arbeiten,
- selbstkonstruierendes Lernen anhand relevanter Frage- und Problemstellungen.

Für die Arbeit mit multimedialem Lehrmaterial und das Lernen im Netz kommen weitere wichtige Bestandteile dazu:

Technikkompetenz

- der technische Umgang mit den neuen Medien,
- die Fähigkeit, sich zu orientieren und zu navigieren,
- die Fähigkeit, Qualitätskriterien für die Auswahl medialer Angebote zu entwickeln,
- die Fähigkeit, Informationen effizient zu suchen,
- die Fähigkeit, hypertextuelle Bausteine und Module auch da in kohärente Wissensstrukturen umzusetzen, wo solche Strukturen nur schwach angelegt sind,
- die Entwicklung einer Motivation zum (medien- und problembasierten) Lernen.

Soziale Kompetenz

Unter Einbeziehung der sozialen Komponenten erweitern sich diese Anforderungen noch um

- die Fähigkeit zur effizienten netzbasierten Kommunikation,
- die Fähigkeit zur Kooperation und Kollaboration in virtuellen Lerngruppen.

Die Entwicklung dieser Medienkompetenz bei einem Studierenden bedarf zunächst einer technisch, instruktional und sozial gestalteten Lernumgebung. Zusätzlich erforderlich sind ein entsprechendes Training und eine insgesamt medienfreundlich gestaltete Lernkultur.

Den Wandel beherrschen

Die Herausforderung annehmen

Die Hochschulen können sich der Nutzung neuer Medien und dem damit einhergehenden Strukturwandel nicht entziehen. Denn vor

dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die lebenslanges Lernen erfordern, nimmt die Bedeutung des problemorientierten und eigenverantwortlichen Lernens ständig zu. Es ist die Aufgabe der Hochschule, die Lernenden auf die Anforderungen der Berufswelt vorzubereiten. Die Herausforderung besteht darin, den Wandel zu beherrschen, indem die neuen Medien zur Gestaltung einer neuen, zukunftsorientierten und emanzipatorischen Lernkultur genutzt werden.

Lothar Kuld

Soziales Lernen als Element einer neuen Lern- und Lehrkultur

1. Die Notwendigkeit sozialen Lernens

Der voraussehbare Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten von Un- und Angelernten, neue Informations- und Kommunikationstechnologien, globaler Wettbewerb und Konkurrenz – all diese vom FORUM BILDUNG benannten Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft werden neben Gewinnern auch Verlierer produzieren. Und die Frage an alle wird sein, wie sie mit den Menschen in ihrer Mitte umgehen, die aus welchen Gründen auch immer bei diesem Wandel nicht mitkommen. Das Erlernen sozialverpflichteter Haltungen wird daher für die Qualität unserer Gesellschaft und die Bestandssicherung des Gemeinwesens immer wichtiger werden. Den Umgang mit den neuen Technologien und Medien, welche die gegenwärtige pädagogische Landschaft verändern, wird man lernen und pädagogisch in absehbarer Zeit bewältigen. Die pädagogische Herausforderung, wie Menschen lernen, sozialverpflichtet zu handeln, bleibt. Soziales Lernen ist die pädagogische Aufgabe der Zukunft. Darunter verstehen wir insbesondere den Umgang mit dem Fremden, Solidarität, Kommunikation und Kooperation auch mit den Menschen, die im Sinne der gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Verrechenbarkeit scheinbar ‚nichts‘ (mehr) bringen. Soziales Lernen muss daher ein Element in der Skizze einer neuen Lern- und Lehrkultur sein.

Dies soll freilich nicht so verstanden werden, als solle durch pädagogische Interventionen die Entwicklung der Moderne, die Enttraditionalisierung und Individualisierung der Lebensentwürfe und die damit einhergehende individualistische Moral einfach rückgängig gemacht werden. Das wäre schlichtweg weltfremd und auch nicht die Aufgabe der Schule. Die Schulen sind nicht die Reparaturwerkstätten der Gesellschaft. Sie können nicht umkehren, was andernorts in der Gesellschaft seine – vielfach nur vermuteten – Gründe hat. Im Übrigen geht mit der Auflösung der traditionellen Milieus eine durchaus begrüßenswerte Befreiung von alten, oft nur erzwungenen Solidaritäten einher und ergibt sich die Chance zu neuen, selbst gewählten, daher selbst verantworteten und über das eigene Milieu hinausgehenden Solidaritätsbezügen. Soziales Engagement gilt dann nicht mehr nur der eigenen Familie und dem eigenen Milieu. Es gilt vor allem dem, dem man es freiwillig anbietet, aufgrund eigener Wahl und wenn es zeitlich und sachlich begrenzt ist. Prosoziale und altruistische Wertorientierungen stehen so neben Selbstentfaltungswerten. Viele Menschen handeln solidarisch und prosozial nicht aus Opferbereitschaft oder religiösen Motiven oder aus Selbstlosigkeit heraus, sondern weil es „Spaß“ macht. Sie engagieren sich für andere, weil es mit ihnen selbst und ihrem eigenen Erleben als Mensch zu tun hat.

2. Lernkonzepte

Die Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen wird in den verschiedenen moralpädagogischen Konzepten unterschiedlich gesehen. Die einen gehen davon aus, dass sich soziale Orientierungen, Haltungen und Handlungen gleichsam von allein bilden werden, wenn man die Kinder und Jugendlichen nur sich selbst und ihrer freien Triebentfaltung

überlässt. Pädagogik braucht man nicht und stört nur. Die anderen vertreten das häufig geforderte Konzept einer "Wertevermittlung", die durch Disziplinierung und das Vermitteln von "Werten" (welchen?) bildend und erziehend auf die heranwachsende Generation einwirkt. Dieses Konzept setzt auf eine starke Außensteuerung. Eine dritte Position sieht Lernende als Co-Konstrukteure und aktive Gestalter ihrer sozialen Umgebung und sozialen Orientierungen, als Gestalter ihrer eigenen Entwicklung in Auseinandersetzung mit einer sozial anspruchsvollen und zu sozialem Handeln motivierenden Umgebung. Dieses Konzept setzt auf die Selbststeuerung der Lernenden. Es übersieht aber nicht, dass soziales Lernen Unterstützung durch Anerkennung braucht. Sie kommt von der Familie, dem Freundeskreis, dem Nahbereich. In einem schulischen Projekt kommt sie auch von der Schule, den Lehrerinnen und Lehrern, und zwar dann, wenn sie es verstehen, Erlebnisse und Erfahrungen sachkundig in Gesprächen zu strukturieren und Erfahrungen und Wissen so aufeinander zu beziehen, dass die Reflexion und Bewertung jener Sozialerfahrungen möglich werden, die soziale Haltungen rechtfertigen. Diese wissenschaftlich verantwortete Kompetenz der Schule, näherhin der Lehrerinnen und Lehrer, wird für den Bereich sozialen Lernens noch kaum genutzt.

Man kann einwenden, dass die Schule selbst ein sozialer Raum ist, in dem soziales Lernen implizit immer stattfindet. Das ist richtig. Die just-community-Schulen (Kohlberg) haben diesen Weg für demokratisches Lernen an Schulen genutzt. Aber ebenso richtig ist, dass soziales Lernen an Schulen eher dem Zufall überlassen ist, je nach dem, ob Lehrer sich dafür verantwortlich fühlen oder auch nicht. Curricula für soziales Lernen fehlen. Hinzu kommt, dass die Schule als Institution einen Lebensraum für sich bildet und die Segmentierung des Schulwissens seine Übertragung in andere Lebenswelten kolossal erschwert. Transferleistungen finden nicht statt, entweder weil in anderen Lebenswelten anderes Wissen gefragt ist und Schulwissen dort nichts bringt oder weil die anderen Lebenswelten im Schulkontext nicht vorkommen und ein Seitenwechsel von einer Lebenswelt in die andere, hier von der Lebenswelt der Schule in die Lebenswelt von kleinen Kindern, alten Menschen, kranken Menschen, behinderten Menschen, Asyl suchenden Menschen, Obdachlosen usw., im Lernprozess der Schule nicht vorkommt. Hier liegt ein Grund für die relative Folgenlosigkeit vieler moralpädagogischer Bemühungen der Schule.

Die Schule sollte sich also auf jene Lebenswelten hin öffnen, in denen die Schülerinnen und Schüler Erfahrungen im Bereich des Sozialen machen können. Sie tut das bereits im Bereich Arbeit und Wirtschaft, Politik und Demokratie. Diese Öffnung kann analog auch in den Bereich des Sozialen hinein organisiert werden. Praktika können Begegnungen mit Menschen ermöglichen, denen viele Schüler in ihrem Alltagsleben sonst wahrscheinlich nie begegnen würden. Diese Praktika haben alle Stärken einer erlebnispädagogischen Maßnahme: Sie vermitteln einen intensiven starken Eindruck, wie er in der Routine des Schulalltags kaum möglich ist. Sie sind zeitlich begrenzt, man kann nach einer überschaubaren Zeitspanne in die gewohnte Umgebung zurückkehren, und sie haben einen persönlichkeitsbildenden Effekt. Aber diese erlebnispädagogische Seite eines praktischen Lernens wird nicht genügen, wenn es um den Aufbau von sozialen Haltungen, Ethik also, geht.

Es gibt zwar die Position, dass Erlebnisse sozusagen selbstwirksam seien und "eine geballte pädagogische Energie in besonderen Erlebnissen liegt, die lange nachwirkt oder nur ins

Vorbewusste abgeleitet und bei Bedarf ins Bewusstsein gerufen werden kann.“ Das Erlebnis brauche daher “nicht durch ein bewusstmachendes Gespräch oder andere Methoden verstärkt zu werden”(Heckmair/ Michl, 1994, 67). Man darf mit Recht bezweifeln, dass soziales Lernen so funktioniert. Soziale Haltungen beruhen als ethische Haltungen auf Einsicht. Sie sind in einer offenen, enttraditionalisierten Gesellschaft nicht festgelegt, und deshalb funktioniert soziales Lernen gerade nicht wie in traditionellen Gesellschaften als Einweisung ins Gegebene und Einbindung der Lernenden in vorgegebene Handlungsmuster, in denen sie gar nicht anders handeln können, als die Situation es ihnen vorgibt, sondern es geschieht als Stärkung von Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Ohne Zweifel ergibt sich die ethische Dringlichkeit sozialen Handelns aus der jeweiligen Situation. Aber die Einsicht, ob dieses Handeln auch gut ist und in grundsätzliche Haltungen überführt werden soll, bedarf der Reflexion und ist nicht zu erzwingen. So ist es also durchaus möglich, dass sich ein Mensch in einer bestimmten Situation gezwungen sieht, so und nicht anders zu handeln. Ob er das aber auch einsieht und sich als ethische Haltung zu eigen macht, muss seinem Denken und seiner Freiheit (Autonomie) überlassen bleiben. Das pädagogisch Entscheidende geschieht im sozialen Lernen also gerade nicht im Tun, sondern im Reflektieren dessen, was man tut. Soziale Haltungen bilden sich in dem Maße heraus, wie man sich bewusst macht, welche Haltungen man auf welchen Wegen erworben und gelernt hat. Lernen des Lernens gibt es also auch im Bereich des Sozialen.

3. Probleme der Umsetzung

Die Implementierung von Projekten sozialen Lernens in die Schulen hat *Interventionscharakter*. Soziales Lernen in Projekten verändert die Schulorganisation, den Ablauf des Schuljahrs, den Unterricht und es verschiebt die Grenzen von Unterricht und Schule dadurch, dass es die Schulen auf andere Lebenswelten hin öffnet.

Als pädagogische Intervention sollten Projekte sozialen Lernens allerdings nur so weit gehen, wie das *System der Institution* das verträgt. Die Institution Schule soll als ein verlässlicher Rahmen weder gesprengt noch total verändert werden. Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer sollen in ihrer Eigenständigkeit und bisherigen Arbeit respektiert werden. Die Intervention bringt lediglich etwas Neues. Und die Institution adaptiert das Neue oder stößt es wieder ab. Man bedenke, wie viele Innovationen die Schule in der Geschichte des 20. Jahrhunderts schon integriert und abgeschliffen hat. Die gerade innovativsten Teile einer pädagogischen Maßnahme sind davon am meisten betroffen. Dass genau diese Teile im Zuge der Implementierung und Adaption als Störung der institutionalisierten Abläufe in Schule und Unterricht empfunden und daher wieder ausgeschieden werden, ist die große Gefahr für alle pädagogischen Innovationen und ihre Wirkungen. Den besten Erfolg in der Breite haben daher Reformansätze mittlerer Reichweite, die gewohnte Lernwelten verlässlich erhalten und zugleich neue einführen.

Veränderungen in der Schule gehen *nicht ohne die Lehrerinnen und Lehrer*. Sie müssen zuerst auf Innovationen vorbereitet werden. In Schulen mit Sozialpraktika und erweiterten Konzepten sozialen Lernens stehen sie Lernenden gegenüber, die von der sozialen Wirklichkeit marginalisierter Menschen mehr wissen als ihre Lehrer. Sie stehen Schülerinnen und Schülern gegenüber, die nach den Praktika den Unterricht kritischer als zuvor auf seine

Lebensrelevanz hin befragen. Das ist gut für die Qualität des Unterrichts, die Lehr-Lern-Kultur einer Schule und nicht zuletzt ihre soziale Atmosphäre, aber auch anstrengend für die Lehrenden. Damit sie an einer Kultur sozialen Lernens partizipieren und an darauf gerichteten Lehr-Lernprozessen mitwirken können, brauchen sie entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote. Sie müssen schon im Studium selbst in sozialen Einrichtungen tätig werden können und Lehrangebote erhalten, in denen soziales Handeln und seine pädagogische Erschließung professionell reflektiert werden.

4. Beispiele

Soziales Lernen, wie es hier beschrieben wird, ist an Schulen noch die Ausnahme. Es gibt zwar an vielen Schulen Sozialpraktika im Rahmen von Projektwochen, aber sie bleiben ohne erkennbare Auswertung. Es gibt das Beispiel einer "Sozialagentur", die Schulen und Betriebe mit Sozialeinrichtungen in Kontakt bringt ("mehrwert" – Stuttgart). Es gibt Diakonie-Praktika an Freien Evangelischen Schulen, in denen Schüler im Rahmen eines Grundkurses "Diakonie" praktisch werden. Die Freien Katholischen Schulen in Deutschland haben das "Compassion-Projekt" auf den Weg gebracht, das inzwischen von staatlichen Schulen in Baden-Württemberg und von Schulen in freier Trägerschaft adaptiert wird. Die Schülerinnen und Schüler dieser Compassion-Schulen gehen während des Schuljahres in der Regel zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung (Altenheime, Krankenhäuser, Behindertenwerkstätten, Obdachlosenheime, Kindergärten, Bahnhofsmissionen und ähnliches). Die Lehrerinnen und Lehrer besuchen die Schülerinnen und Schüler am Praktikumsort und begleiten die Praktika vorbereitend und reflektierend in ihrem Fachunterricht. Diese enge Verbindung des Sozialpraktikums mit regulärem Unterricht ist das pädagogisch Neue des Compassionprojekts und macht es für staatliche Schulen und Schulen aller Schularten anschlussfähig. Die Initiatoren argumentieren, dass Erlebnisse sozialen Engagements die Disposition der Schülerinnen und Schüler zu sozialverpflichtetem Handeln stärken und zu einer entsprechenden Mentalitätsänderung beitragen, *sofern* diese Erlebnisse unterrichtlich reflektiert werden. Die unterrichtliche Begleitung ist also ein wesentlicher Teil des Projekts. Die Integration des Praktikums in den schulischen Unterricht ist die Voraussetzung für den Erfolg des Compassion-Vorhabens. Das Projekt wurde von der BLK-Kommission als Modellversuch anerkannt und von 1996 bis 1998 wissenschaftlich evaluiert. Ein Beispiel, wie die neuen Medien für soziales Lernen genutzt werden können, gibt das Hamburger Internetforum gegen die Ausgrenzung von Menschen und Rechtsradikalismus "STEP 21". Eine Evaluation wird vorbereitet.

Erika Risse

Auf dem Wege zu einer neuen Lern- und Lehrkultur. Erfahrungen und Perspektiven der Schulpraxis

Grundlage für die folgenden Ausführungen sind Erfahrungen aus verschiedenen Modellversuchen und innovativen Schul-Netzwerken

Voraussetzungen

- 1. Veränderung von Unterricht: Vielfalt im Lernprozess**
- 2. Veränderung von Unterricht: Individualisierte Lernprozesse**
- 3. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Schule als „Haus des Lernens“**
- 4. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Lernen Verantwortung zu übernehmen**
- 5. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Adäquate Leistungsparadigmen**
- 6. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Bildungsallianzen schaffen**

Voraussetzungen

In der Schule haben wir es heute mit einer Lern- und Lehrsituation zu tun, die durch den Übergang zu einem neuen „Paradigma des Lernens“ gekennzeichnet ist. Schulen und Schulsysteme haben in den vergangenen beiden Jahrzehnten reagieren müssen auf grundlegend veränderte individuelle und gesellschaftliche Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen. Die Beispiele einer neuen „best practice“ und auch veränderter Rahmenvorgaben lassen erkennen, dass

- Schule sich nicht allein auf die Abarbeitung zentraler Vorgaben verlassen kann und will, sondern selbst – und eigenständig – aktiv werden muss,
- Schule ohne Innovationen den Anschluss an das Leben der Kinder und Jugendlichen verlieren wird,
- die Qualität von Unterricht und Erziehung ausschlaggebend ist für schulische Effektivität, d. h. für eine optimale Vorbereitung für den weiteren Lebensweg von Kindern und Jugendlichen nach der Schule,
- Schule mehr als je zuvor als „Haus des Lernens“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) auch Lebensraum für Kinder und Jugendliche ist und zunehmend wird, sie so auch als Alternative und in Ergänzung zu anderen Lebensräumen ihren Platz behaupten kann,
- die Schule auch Lerninhalte bieten muss, die einerseits Anknüpfungspunkte im Leben der Schülerinnen und Schüler haben, ohne rein „modernistisch“ zu sein, die andererseits die „Schlüsselprobleme“ (*Klafki*) der Gesellschaft im Blick haben müssen,
- eine neue Beschreibung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern gefordert ist und damit deren Rolle neu bestimmt wird,
- eine neue Idee des Lernens entwickelt werden muss und entsprechend eine neue Lern- und Lehrkultur.

Die Maßnahmen, die bisher in Schulen und Schulsystemen ergriffen wurden, haben z. T. zu einem neuen Verständnis der Aufgaben der Schule, zu einem systemischen Verständnis innovativer Schulentwicklung und zu einer veränderten Unterrichtspraxis geführt. Sie haben

sich vor allem in einer allgemeinen innovativen Schulentwicklung niedergeschlagen. Dieser Prozess wurde von den Ländern unterschiedlich intensiv unterstützt (bzw. initiiert). Die Schulen selbst haben die Entwicklungsimpulse unterschiedlich aufgegriffen und verarbeitet. Insgesamt ist eine neue Lern- und Lehrkultur in ihren Grundzügen erkennbar und beschreibbar.

1. Veränderung von Unterricht: Vielfalt im Lernprozess

Der Unterricht ist und bleibt das „Kerngeschäft“ von Schule; das darf nicht heißen, dass die Art des Unterrichtens, seine Inhalte und seine Formen sich unverändert über die Zeit fortschreiben. Im Gegenteil müssen sich Inhalte und Formen des Unterrichts vor dem jeweiligen individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungshintergrund entfalten und legitimieren. Die Lernordnungen und die Lernkulturen müssen wechseln und „mit der Zeit gehen“.

Zurzeit ist zwar im Bewusstsein vieler Lehrerinnen und Lehrer durchaus bereits die Vorstellung von verändertem Lernen vorhanden, in einem hohen Anteil des täglichen Unterrichts werden jedoch Unterrichtsformen einer Instruktionsschule transportiert. Dabei stehen vor allem als Methoden das Unterrichtsgespräch und der Lehrervortrag im Vordergrund, durch die Schülerinnen und Schüler selbst gesteuerte Lernprozesse finden noch wenig und häufig nur in den unteren Jahrgangsstufen ihren Platz.

Ein von Schülerinnen und Schülern (hier Schüleräußerungen) als effektiv eingeschätzter Unterricht

- bietet sinnvolle und interessante Inhalte und schafft Verknüpfungen innerhalb dieser Inhalte und zu bereits vorhandenem Wissen,
- wird als nützlich erkannt,
- macht Spaß,
- lässt eigene „Erfindungen“ zu und ist nicht langweilig,
- lässt praktisches und projektorientiertes Arbeiten zu und schafft Kontakte über die Schule hinaus,
- lässt einen (ernsthaften) Entscheidungsraum zu – auch darüber *was* und *wie* man lernen darf,
- respektiert die Schülerinnen und Schüler in ihrer Verantwortlichkeit,
- verliert den Einzelnen nicht aus dem Blick,
- vollzieht sich in Ruhe und Disziplin mit allgemein akzeptierten Regeln und findet in einer Atmosphäre allgemeiner Rücksichtnahme statt,
- hat nette und verständnisvolle Lehrerinnen und Lehrer mit einem lockeren Unterrichtsstil,
- findet in angenehmen (und gemütlichen) Räumen statt und bietet aktuelles Lernmaterial.

Eine Auswertung dieser und ähnlicher Schüleräußerungen ergibt ein vierfaches Anforderungsprofil an guten Unterricht und gute Schule. Es ist bestimmt durch

- a) die Qualität des *Angesprochen-Werdens* durch Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts,
- b) die Qualität der *Aufforderung zu aktivem und selbst gestaltetem Lernen*,
- c) die Qualität einer *dialogischen Kommunikation*,

d) die Qualität einer guten und durchgehaltenen *Lernordnung*.

Daraus ist für eine Lern- und Lehrkultur, die die Schülerinnen und Schüler erreicht, abzuleiten, dass

- Inhalte von Unterricht einer ständigen Überprüfung und Weiterentwicklung bedürfen, von einer bestimmten Qualität sind und Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler haben,
- der individuellen Entwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen genügend Raum gegeben wird,
- die Lernenden ernst genommen und am Lernprozess verantwortlich beteiligt werden,
- eine in der Sache begründete Methodenvielfalt den Unterricht bestimmt,
- die Rahmenbedingungen angemessen sind,
- Lehrerinnen und Lehrer nicht nur „Wissensmanager“, sondern auch Persönlichkeiten sind, an denen man sich orientieren kann.

Lehrerinnen und Lehrer, die sich als die Verantwortlichen für Unterricht diesem Anforderungskatalog gegenüber sehen, müssen als Persönlichkeiten wahrnehmbar sein und akzeptiert werden, die in ihrem Beruf notwendigen umfassenden Fähigkeiten besitzen bzw. aufbauen, um diesen Anforderungen einigermaßen gerecht zu werden. Dieser mit dem Wandel der Unterrichtskultur verbundenen Einstellungsveränderung und Befähigungserweiterung kommt die zentrale Rolle im Schulentwicklungsprozess zu. Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, vor allem im Sekundarbereich, verstehen sich aufgrund ihrer Ausbildung vorrangig als Vermittler von Kenntnissen; in diesem Feld liegt eindeutig die Stärke ihrer Professionalität. Gleichzeitig sehen sie sich dem Dilemma gegenüber, anschlussfähiges Wissen vermitteln und zugleich Strategien des Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen zu müssen und deren Persönlichkeitsentwicklung zu stützen.

Sie spüren in der Alltagspraxis häufig die Unzulänglichkeit ihres Methodenrepertoires, weil sie darin nicht umfassend ausgebildet wurden. Gleichzeitig fühlen sie sich überfordert angesichts der Komplexität eines hochdifferenzierten Methodenanspruchs, der eng mit der jeweiligen (Fach-)Wissensvermittlung einhergeht (vgl. *Weinert: Forum Bildung*). Vielfach weichen sie in ihrer Not auf Methoden-Trainings aus, die kurzfristig Erfolg in allen Schulfächern versprechen, im täglichen Unterrichtsgeschehen auch eine Methoden-Vielfalt entstehen lassen, dem dauerhaften Lernen, das nie ohne konkretes inhaltliches Lernen in komplexen Sinnzusammenhängen stattfinden kann, jedoch nicht wirklich dienen. Ein weiteres Argument zur Beibehaltung überkommener Unterrichtsstrukturen liegt im Zeitdruck, den Lehrerinnen und Lehrer ständig zu spüren vermeinen: Sie agieren in der Angst, bestimmte Sachbereiche und Inhalte nicht „zu schaffen“, wenn sie der notwendigen Reflexion über das Lernen und das Gelernte in ihrem Unterricht Raum und Zeit geben. Dass sie so billigend in Kauf nehmen, dass das Gelernte ohne eine solche Reflexion nur kurzzeitig behalten wird und dass dauerhafte und übertragbare Lernstrategien dabei z. T. gar nicht erworben werden, machen sie sich häufig nicht bewusst. Persönlichkeitsbildung als Ziel einer Lern- und Lehrkultur erfordert darüber hinaus vor allem Lernprozesse, die einer Gratwanderung zwischen Steuerung, Hilfestellung und Loslassen sowie eigenverantwortlichen Handlungsmöglichkeiten entsprechen.

Die Erfahrungen mit Schulen, die einen mehrjährigen Entwicklungsprozess überschauen, zeigen, dass die Erschließung der Kollegien nicht nur für den Veränderungsprozess, sondern für die eigene Professionalität und deren Reflexionshintergrund von zentraler Bedeutung für die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis ist. Diese Erschließung für Weiterentwicklung muss münden in eine systematische und zugleich systemische, im kollegialen Dialog sich vollziehende Schulentwicklung.

2. Veränderung von Unterricht: Individualisierte Lernprozesse

Ein wichtiger Schritt hin zu einer effektiven Lern- und Lehrkultur ist die Individualisierung von Lernprozessen.

Schülerinnen und Schüler kommen vermehrt mit unterschiedlichem Vorwissen in die Schule. Andere Bildungsanbieter, vor allem die Medien, vermitteln parallel zur Schule bestimmte Grundlagen und auch Spezialwissen z. T. in vorzüglicher Qualität. Bisher hat die Schule solches Vorwissen häufig ignoriert, weil es den „Lernprozess im Gleichschritt“ störte. Das geht heute nicht mehr. Folglich muss eine Lern- und Lehrkultur so beschaffen sein, dass anderswo erworbenes Wissen entweder verwertet oder aber zunächst kritischer Betrachtung und Einschätzung unterworfen werden kann. Hier hat die Schule eine neue Aufgabe, die mit überkommenen Unterrichtsstrukturen und –verfahren nicht mehr leistbar ist. Eine dreifache Umorientierung zeichnet sich heute schon in den Schulen ab:

- die konsequente und für die Unterrichtsplanung konstitutive Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern, wie sie sich z. B. in unterschiedlichen Begabungen, unterschiedlichen Lernhaltungen und sehr unterschiedlichem Vorwissen auch aus anderen Quellen zeigen,
- ein erweitertes Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer als Helfer bei der Verarbeitung und Einschätzung von Wissen sowie als Impulsgeber zu dessen Weiterverarbeitung,
- veränderte organisatorische und zeitliche Strukturen der Lernprozesse, Räumlichkeiten und Materialien sowie Medien, die individualisiertes Lernen allein und im Team zulassen und fördern.

Zentral für die Verwirklichung individualisierten Lernens ist und bleibt das „richtige“ Lehrerhandeln. Beobachtet man Lehrerhandeln in offenen Unterrichtsformen (Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen, usw.), so registriert man, dass die Person des Lehrenden in die Hintergrund tritt, dass sie zum Lern-Moderator wird. Schülerinnen und Schüler bestimmen zunehmend selbst ihre Lernprozesse – sowohl inhaltlich wie methodisch, sie entscheiden, ob sie allein oder im Team arbeiten, sie haben Einfluss auf Planung und Akzentsetzung bei ihrer Arbeit, auf die Nutzung von Material sowie auf das Produkt und die Lernzeit. Wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit selbst bestimmten Lernformen in Berührung kommen. Dass sie der Begleitung durch die Lehrperson bedürfen, dass Irrwege nicht so ausufern dürfen, dass man „verzweifelt“ und die Lust verliert, ist selbstverständlich. Aber es gilt vom Grundsatz her der Satz Maria Montessoris: Hilf mir, es selbst zu tun.

Die Unterschiedlichkeit der Schülerschaft erfordert diagnostischen Scharfblick und entsprechende Lernarrangements. Manche Schülerinnen und Schüler brauchen besondere

Förderung, bei anderen sollte man auch den „Mut zur Lücke“ haben, d. h. ihnen zugestehen, ihre eigenen „Lernpfade“ zu entdecken und nicht den eigenen Unterricht als den alleinigen Weg zu betrachten; manche Kinder lernen außerhalb des Fachunterrichts sehr viel und sind durchaus im Stande, „Anschlüsse“ herzustellen, sodass sie problemlos dem Unterricht wieder folgen können. Wichtig ist, dass die Schule Raum und Zeit für individuelles Lernen bereitstellt, dies kann geschehen durch individualisierte Studentafeln und Stundenpläne. Abweichungen vom generalisierten Lernprozess bedürfen aber auch der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern, die die Lernbiografien einzelner Schülerinnen und Schüler verfolgen und betreuen. Individuelle mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelte Lernkontrakte erhöhen die Selbstverpflichtung zum Lernen und nehmen die Verantwortung des Schülers bzw. der Schülerin für das eigene Lernen ernst.

Eine wesentliche Voraussetzung für individualisierten Unterricht ist das Material, das den Schülerinnen und Schülern zum Lernen angeboten wird. Es sollte vielfältig sein, Lernschritte mit zunehmendem Alter nicht zu genau vorgeben und Reflexion des eigenen Lernens ermöglichen. Damit ist schon deutlich, dass nicht an reines Übungsmaterial gedacht ist. Dasselbe gilt für die Nutzung von Medien, einschließlich neuer Technologien. Die Medien bieten eine ungeheure Fülle an Lernmöglichkeiten, die weit über die Möglichkeiten herkömmlicher Medien wie dem Buch hinausgehen. Gerade der Computer lässt kreative Arbeiten genauso zu wie das Erarbeiten bestimmter Phänomene mit einer guten (Lern-)Software oder das reine Üben von Kenntnissen und Anwendungen. Leider ist der Software-Markt zum größten Teil noch recht einfallslos; die Mehrzahl der Angebote bewegen sich im Bereich der Übungs-Materialien. Das Internet bietet darüber hinaus noch die Möglichkeit der Recherche und vor allem den Kontakt zu unterschiedlichen Partnern, die dem Lernenden sonst nicht zur Verfügung ständen. Lernen kann so an Ernstcharakter gewinnen und zum Abenteuer werden. Allerdings ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler – anders als im Freizeitbereich – den Computer und das Internet zielgerichtet nutzen, dass sie lernen, Informationen zu strukturieren, auszuwählen und einzuschätzen.

Neue Medien unterstützen individuelle Lernprozesse wie noch kein Material zuvor. Die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit der Nutzung werden erst in Ansätzen erkannt. Wenn man dies ernst nimmt, sollte der Lap-Top (mit Internet-Anbindung) für jede Schülerin und jeden Schüler von einem bestimmten Alter an zur Selbstverständlichkeit werden, kurzfristig sollten aber mindestens Computer-Zugänge mit Internet-Anbindung in jedem Klassenraum für das individuelle Lernen zur Verfügung stehen.

3. Anforderung an eine neue Lernkultur: Schule als „Haus des Lernens“

Das „Haus des Lernens“ hat sich als Idee und Begriff sowohl im politischen Raum wie in der Schulpraxis etabliert. Es stößt auch bei Lehrerinnen und Lehrern auf eine hohe Akzeptanz, weil das Bild Vielfalt und Eigenständigkeit der Lern- und Begegnungsprozesse in der Schule gut zum Ausdruck bringt.

„Richtiges“ Lernen steht im Zentrum schulischer Arbeit. Lernen vollzieht sich als komplexer Prozess in vielfältigen Zusammenhängen. Deshalb sollte die Schule als Ort des Lernens für alle am Schulleben Beteiligten zum Lern- und Lebensraum werden, nicht allein Unterrichtsraum bleiben im Sinne der Instruktionsschule: „Die Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.“ (*Denkschrift NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*) Dies ist Voraussetzung einer guten Lernkultur.

Die Gestaltung einer Schule als „Haus des Lernens“ liegt in den Händen derer, die zur Schulgemeinde gehören. Sie sollten die Vorgänge in der Schule, und damit auch den Lernprozess, zwar immer wieder zur Diskussion stellen, dann aber auch Entscheidungen und verbindliche Vereinbarungen treffen. Schülerinnen und Schüler brauchen Verlässlichkeit beim Lernen, nicht Willkür und Beliebigkeit; nur so können sich Lernstrukturen entwickeln, die von den Lernenden erkannt und durchschaut und Teil eines zukünftigen Lernrepertoires werden.

Vereinbarungen zur Sicherung von Lernstrukturen finden in Schulprogrammen ihren Niederschlag. Dort, wo man den Findungsprozess an einer Schule gemeinsam durchgestanden hat, um ein Schulprogramm zu formulieren, ist die Chance größer, bei der Umsetzung des Schulprogramms zu abgestimmten Arbeitsprogrammen zu kommen, sodass Schülerinnen und Schüler das Lernen an einer Schule nicht häppchenweise sondern als Ganzes erleben. Auf der Basis eines Schulprogramms können Fachbereiche ihre Arbeit planen und fächerübergreifende Anknüpfungspunkte finden, kann an der Verwirklichung allgemeiner Ziele des Zusammenlebens in der Schule sowohl im Unterricht wie im außerunterrichtlichen Raum gearbeitet werden. Schulprogramme geben Sicherheit und machen die schulische Arbeit für alle Beteiligten transparent, sie bieten eine Grundlage für die Evaluation der Arbeit.

Hinzu kommen muss der sorgsame Umgang mit der Zeit. Kinder und Jugendliche verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule. Diese Zeit sollte in ihrem Interesse sinnvoll gefüllt sein und nicht verschwendet werden. Schülerinnen und Schüler haben ein gutes Gefühl für Zeitverschwendung und Leerlauf. Eine gute Nutzung der Zeit kann optimal nur geschehen, wenn immer mehr das einzelne Kind in den Blick gerät und Lernprozesse möglichst individuell gestaltet werden können. Lernzeit ist immer individuelle Lernzeit.

Die Organisation von Schule muss entsprechend der Forderung nach flexiblen Lernstrukturen und Lernzeiten ebenfalls flexibel sein. Ein Stundenplan z. B. muss sich nach diesen pädagogischen Forderungen richten; die Organisation folgt der Pädagogik, nicht umgekehrt.

Dasselbe gilt für die Ausgestaltung eines Schulgebäudes bzw. für die Ausstattung. Man lernt und arbeitet nur dort gut und gerne, wo der Individualität Rechnung getragen wird. Kleine und überfüllte Klassenräume ohne Rückzugsmöglichkeiten, Arbeitsmaterialien oder Medien, die nur in fernen Spezialräumen oder Computerräumen zu finden sind, erleichtern nicht eine schülergerechte Lern- und Lehrkultur. Ein „Haus des Lernens“ braucht eine Architektur, die ein angenehmes und förderliches Lernklima zulässt.

Die heutigen Schulgebäude entsprechen oft nicht den Anforderungen, sind oft in einem nicht tolerablen, dem Wohlbefinden und der Arbeitshaltung aller Beteiligten abträglichen Zustand. Einheitliche Vorschriften und Richtlinien verhindern jede notwendige Individualität und Anpassung. Häufig fehlt bei Schulträgern oder Aufsichtsbehörden die Einsicht in die pädagogischen Ziele und Programme, wird Geld pauschal investiert und damit z. T. verschwendet. Für individuelle Lernzeiten lassen Stundentafeln keinen Raum, die zentrale „Taktung“ von Unterrichtsstunden erschwert das Lernen in Zusammenhängen. Rahmenvorgaben, die vor Ort ausgestaltet werden können, sollten anstatt zu enger inhaltlicher Vorgaben die Gleichwertigkeit schulischer Bildung sichern. Hier sind vorrangige Aufgaben für diejenigen, die Verantwortung für das Schulsystem tragen.

4. Anforderung an eine neue Lernkultur: Lernen Verantwortung zu übernehmen

„Nur Schulmitglieder, die sich wirklich ernst genommen fühlen, die das Gefühl haben, dass sie persönlich Verantwortung für die Entwicklung der Schule tragen, sind bereit, sich über den Unterricht hinaus für ihre Schule zu engagieren.“ (*Schüleräußerung*)

Mit dem Focus des Lernens auf der Kenntnisvermittlung ist in der Vergangenheit das demokratische Handeln in der Schule oft zu kurz gekommen. Sichtbares Zeichen dafür sind die häufig dahinsiechenden Eltern- und Schülervvertretungen. Schülerinnen und Schüler zeigen wenig Interesse, Verantwortung zu übernehmen. Dies kann man bedauern und den Jugendlichen bzw. der „Konsumgesellschaft“ oder einer allgemeinen „Politikverdrossenheit“ anlasten, dies enthebt die Schule nicht ihrer Verantwortung, auf eine demokratisch strukturierte Gesellschaft vorzubereiten, indem sie selbst Mitverantwortung praktiziert. Alle Erfahrungen belegen: Schülerinnen und Schüler erkennen sehr schnell, wenn ihre Beteiligung nur auf „Übungsfeldern“ gefragt ist, die wahren Entscheidungen aber ohne ihr Zutun getroffen werden. Dass Schulorganisation und Schulentwicklung sowie die damit zusammenhängende Diskussion und Verabschiedung eines Schulprogramms einer echten Beteiligung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern bedarf, sollte selbstverständlich sein.

Damit Schülerinnen und Schüler möglichst früh ihre Rechte wahrnehmen und ihren Pflichten nachkommen können, sollten sie frühzeitig Aufgaben übernehmen. Damit ist nicht nur die Pflicht zu aktiver Unterrichtsteilnahme gemeint. Es sollte vielmehr eine Selbstverständlichkeit in allen Schulen sein, Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen. Die Schule ihrerseits muss solche Aufgaben „bereithalten“ und für die Schülerinnen und Schüler „auffindbar machen“. Ihre Übernahme muss als Teil der Schulkultur hervorgehoben werden. Verbunden ist mit jeder Aufgabe die Einübung in verantwortliches Handeln. So lernen Kinder und Jugendliche in vielfältigen Bereichen, dass die Übernahme von Verantwortung in der eigenen Schule die Grundlage für die Mitgestaltung der Rahmenbedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit ist. Das Prinzip der Verantwortung für die Gemeinschaft sollte in Abstimmung mit allen Beteiligten, also auch mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, im Schulprogramm formuliert sein. Nur so können auf Dauer auch ein Wir-Gefühl und eine Identifikation mit der Schule entstehen. Diese sind unmittelbar wichtig für eine gedeihliche Lern- und Lehrkultur.

Wenn Unterricht der Kern von Schule ist, so darf demokratisches Handeln nicht ausschließlich in den außerunterrichtlichen Raum verbannt werden. Unterricht scheint jedoch noch immer vorwiegend die Domäne der Lehrerinnen und Lehrer zu sein.

Altersentsprechend müssen hier Formen der Mitwirkung und Mitbestimmung und der Selbstorganisation entwickelt werden. Im offenen Unterricht kann dies sicher leichter geschehen als im Klassenunterricht. Wichtig ist, dass die Lehrenden Vertrauen in das verantwortungsvolle Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln und als echte Berater, nicht als Besserwisser, den Lernenden zur Seite stehen.

5. Anforderung an eine neue Lernkultur: Adäquate Leistungsparadigmen entwickeln

Wo gelernt wird, entsteht Leistung. Sie ist an Lernprozessen und Lernergebnissen ablesbar. Kinder und Jugendliche wollen keine leistungsfreie Schule und sie wollen, dass ihre Leistung anerkannt und individuell gewürdigt wird.

Leistung und Leistungsbewertung waren in der Diskussion über Schule in der Vergangenheit immer heikle Themen, häufig auch ideologisch besetzt. In der traditionellen Leistungsmessung werden vorrangig Klassenarbeiten und Klausuren geschrieben, wird mündliche oder sonstige Mitarbeit im Unterricht bewertet, können herausgehobene Leistungen honoriert werden. Solche Vorgehensweisen haben sich durchaus bewährt. Sie allein werden aber einem veränderten Qualitätsverständnis und einer Lern- und Lehrkultur, die offene und individualisierte Lernformen sowie eine Methodenvielfalt zulässt, nicht mehr gerecht. Es bedarf neuer Paradigmen, um Leistung, die in einem solchen veränderten Unterricht erzielt wird, zu beschreiben und zu bewerten. Ein Notenraster allein, in das Ergebnisse kognitiver (fachlicher) Lernleistung eingepasst werden, genügt dem nicht. Unterschiedliche Inhalte, die innerhalb einer Lerngruppe bearbeitet werden, lassen Leistungsvergleiche an einer eindimensionalen „Messlatte“ nicht zu. Niveaus und Kompetenzstufen müssen beschrieben werden, um im sprachlichen, naturwissenschaftlichen, künstlerischen oder gesellschaftswissenschaftlichen Bereich Aussagen über Leistungen bei unterschiedlichen Ergebnissen oder Produkten zu machen. Hier wäre ein Feld für die Lernforschung bzw. die Fachdidaktiken, um den Schulen Hilfen an die Hand zu geben.

Darüber hinaus gilt es Kompetenzen zu beschreiben, die als Schlüsselqualifikationen im Lernprozess erworben werden sollen. Wird bei der Durchführung eines Projekts z. B. Wert auf Teamarbeit gelegt, muss sich der Wert dieser „Leistung“ auch in wertschätzenden Aussagen dazu niederschlagen. Schülerinnen und Schüler werden – bei aller Akzentuierung durch die Gesellschaft – Lernformen und daraus resultierende Schlüsselqualifikationen nicht ernst nehmen, wenn diese nicht bei der Leistungsmessung wie die „reine“ kognitive Leistung gewürdigt und bewertet werden. Dies hat in der deutschen Schule keine Tradition und es bedarf bei Lehrerinnen und Lehrern, aber auch bei Eltern und Abnehmern eines Umdenkens in der Registrierung von Lernleistung.

Dabei ist weniger an ein weiteres Notenraster gedacht wie z. B. bei den sog. „Kopfnoten“ früherer Zeit, sondern an die Beschreibung und die Einstufung unterschiedlicher Kompetenzen und Erfahrungen. Dabei spielt bei der Bewertung vor allem auch die individuelle Selbsteinschätzung eine große Rolle, die gleichzeitig dem Lernenden hilft, sein Lernverhalten und sein Können zu reflektieren und einzuordnen, z. B. in Lerntagebüchern und Portfolios. Eine Reihe innovativer Schulen setzt solche Instrumente bereits ein, z. B. das Sprachen-Portfolio oder das Medien-Logbuch.

Wichtig ist es, Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln, dass hier nicht eine zusätzliche Beurteilungsaufgabe auf sie zukommt, etwa noch zu Zeiten von Konferenzen und Zeugnissen, sondern dass es hier um eine kontinuierliche Begleitung von Selbsteinschätzungsprozessen durch die Schülerinnen und Schüler geht. Wer den Erwerb von Lernkompetenz bei seinen Schülerinnen und Schülern ernst nimmt, wird dies als Teil seiner täglichen Unterrichtsarbeit verstehen.

6. Anforderungen an eine neue Lernkultur: Bildungsallianzen schaffen

Lernen vollzieht sich nicht nur in der Schule und diese kann es sich auf Dauer nicht leisten, dies zu ignorieren. Eine neue Lernkultur muss die Schnittmengen mit den Bildungspartnern ausloten und zugleich die Differenzen wahrnehmen. Auf diese Weise kann sich in wichtigen Teilbereichen eine stabile Partnerschaft ergeben. In den meisten Ländern ist dies unter dem Begriff „Öffnung von Schule“ längst Wirklichkeit geworden. Öffentliche Institutionen wie Museen, Theater und Ämter sind Ansprechpartner von Schulen, aber auch Unternehmen der Wirtschaft vor Ort, Jugendarbeit und Schule wirken vielfach zusammen. Allerdings gelingt es nicht immer, die unterschiedlichen Lernprozesse zu koordinieren, reagiert der Unterricht noch zu wenig auf die außerhalb erworbenen Kompetenzen. Häufig bleibt die Arbeit an anderen Lernorten ein Additum, findet die dort erworbene Leistung im Bewertungs- und Berechtigungsgefüge der Schule keinen Platz.

Es sind im allgemeinbildenden Schulwesen noch immer die Ausnahmen unter den Lehrerinnen und Lehrern, die es schaffen, Kontakte zu den außerschulischen Partnern zu pflegen. Lehrerinnen und Lehrer verstehen dies häufig nicht als eine ihrer Aufgaben. Andererseits sollten auch die Partner selbst – z. B. Schulträger und Wirtschaft – Kontakte zur Schule aufbauen. So werden Kinder und Jugendliche frühzeitig mit dem Teil der Gesellschaft vertraut, der später nicht wenig das Leben des Einzelnen bestimmen wird. Die Schule allein schafft diesen Realitätsbezug aus ihrem „geschützten Raum“ heraus von sich aus nicht allein; ihr bleibt die Aufgabe, Verknüpfungen zu schaffen und Hilfen zur Auswertung und Systematisierung von Eindrücken und Erfahrungen zu geben. Bildungsallianzen, d. h. eine echte Vernetzung verschiedener Anbieter von Lernmöglichkeiten, dienen auch dazu, jungen Menschen die Akzeptanz des Lernens nach der Schule zu erleichtern. Haben sie in ihrer Schulzeit bereits Erfahrungen mit anderen Institutionen machen können, sinkt später die Hemmschwelle zur Nutzung weiterer Lernangebote. In diesem Zusammenhang wäre auch die Kooperation von Schulen und Weiterbildungseinrichtungen nützlich. Es ist abzusehen, dass Bildung immer mehr zu den Menschen gebracht werden muss, dass Bildung sich nicht nur an traditionell dafür vorgesehenen Einrichtungen vollzieht. Schon jetzt wäre es für schulumüde Jugendliche akzeptabler, dort lernen zu können, wo sie sich gern aufhalten, dass z. B. Einkaufs- und Erlebniszentren zu „Learning Cities“ werden.

Heide Rosenmayr

Die Oskar Spiel Schule Wien

1. LERNZIEL SOZIALKOMPETENZ

Vor ein paar Jahren starteten wir in der Oskar Spiel Schule in Wien eine kleine Befragung an der Schule mit dem Titel: "Bist Du eigentlich damit zufrieden, dass Du im Sommer 2 Monate Ferien hast, oder würdest Du gerne daran etwas ändern?"

- 85% der Kinder fanden die Ferien zu lang,
- 10% waren mit der derzeitigen Regelung einverstanden und
- 5% hätten die Ferien lieber verlängert.

Wir unterhielten uns mit den Kindern darüber und erfuhren, dass sie sich wünschten, dass die Schule nach 4-6 Wochen Ferien wieder beginnen sollte. Allerdings – das war ihr fast einhelliger Vorbehalt – es sollte nicht miteinander gelernt, sondern gespielt werden. Sie wünschten sich Ausflüge, Projekte und Sportveranstaltungen. Nicht eines von ihnen wollte fernsehen oder hat Computerspiele vorgeschlagen. Die Suche nach Freunden, Kontakten, Beziehungen stand im Vordergrund, denn soziale Kompetenz lernt man nicht im Internet. Die Botschaft hätte nicht deutlicher ausfallen können. Mit der Spontaneität von Kindern, die früh in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, definieren sie Lehrern ihre Bedürfnisstruktur. Sie wollen der Vereinzelung, in die sie eine moderne, unübersichtliche Welt zwingt, entkommen und sehen Anreiz zur Identitätsfindung in Gruppe und Gemeinschaft mit Gleichaltrigen. Die Benützung der Gruppe für die eigene Entwicklung ist allerdings bereits ein Lernprozess, den Schule initiieren muss. Denn anfänglich stoßen hier Kinder der verschiedensten emotionalen und kognitiven Entwicklungsstufen in der Schuleingangsphase aufeinander zu gemeinsamem Tun und erzeugen fast sofort Stau, wie bei der Einmündung überfüllter Autobahnen auf eine einzige Spur.

Ihr Wunsch ist zu lernen, und neugierig und freudig stürzen sie sich darauf. Die schulischen Rahmenbedingungen stellen für viele aber bald eine erste Hürde dar. Ungewohnt, so deutliche Einschränkungen zu erfahren, oder Autorität, die solches von ihnen verlangt, zu akzeptieren, verlieren sie schnell die Lust, unter den Bedingungen einer großen Gruppe zu lernen. Manche von ihnen setzen ihre Energie in Aggressionen nach außen oder psychosomatische Beschwerden nach innen um. Eine Schule, die solche Signale nicht wahrnimmt, erzeugt schon sehr früh in der kindlichen Schullaufbahn Frust und Verweigerung.

Längst ist die Familie in ihrer Erziehungsfähigkeit - reduziert und ohne Vorstellung, welche emotionalen und intellektuellen Fertigkeiten Kinder bis zum Schuleintritt entwickelt haben sollen. Ähnlich wie zur Zeit des Mittelalters in Europa, wächst kaum ein Kind mit beiden Elternteilen gemeinsam auf. Waren es damals geringe Lebenserwartung, Seuchen, Krankheiten und Krieg, die Eltern früh trennten, so sind es heute die Auswirkungen einer komplexen, schnelllebigen und komplizierten Welt, in der wechselnde Beziehungen durch Scheidung oder Trennung zur modernen Lebensform geworden sind. Für Kinder ergibt dieser Befund eine deutliche Fragmentierung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten, uneinheitliche und wechselhafte Orientierung und Identifikationswerte.

Aus systemischer Sicht wird schnell deutlich, warum: es gibt nämlich zwischen dem, was Eltern oder ein Lehrer tun, und dem, was die ihnen anvertrauten Kinder tun, keine vorhersehbare geradlinig-kausale Beziehung. Erzieher haben heute weniger denn je Kontrolle über die zu erziehenden Kinder. Sie können nicht einmal die Kommunikations- und Interaktionsmuster in Schule und Familie steuern. Unbeachtet bleiben meist jene Strukturen, die sich autonom und unabhängig voneinander in selbst organisierten sozialen Systemen entwickeln. Was erzieht, sind nicht ausschließlich Eltern oder Lehrer, sondern jene sozialen Systeme in Gesellschaft, Familie, Schule und die sie selbst erschaffen oder unbewusst aufrechterhalten. Diese Tatsache wird ganz besonders in der Schuleingangsphase deutlich, wo das Aneinanderprallen von familiären Strukturen und schulischen Spielregeln die Emotionen strapaziert und Kinder manchmal an der Schule verzweifeln lässt.

1.1 Lehrer – durch Partnerschaft auf dem Weg zur Bildung

Was Kindheit heute bedeutet, erscheint unklar und erzeugt eine paradoxe Situation. Die väterliche Führungsposition in der Familie ist einer Vielfalt von komplizierten Beziehungen und Verflechtungen mit ungeklärten Vorzeichen gewichen. Diese, manchmal auch wechselnden Handlungs- und Entscheidungsträger bringen für die kindliche Entwicklung auch uneinheitliche und wechselhafte Orientierungs- und Identifikationswerte. So lässt sich daraus für Lehrer weder eine für heute gültige Definition von Kindheit, noch eine brauchbare Rollenbeschreibung ableiten, die es ihnen ermöglichen würde, die Durchsetzung ihres Bildungsauftrages zu legitimieren. Nicht viel besser geht es den Pädagogen, wenn sie auf die Wünsche der Kinder nach emotionalem und sozialem Lernen mehr eingehen möchten. In einer noch vorwiegend hierarchisch organisierten Schule wird jeder Anlauf zu Eigeninitiative und Verantwortung zum gefährlichen Hürdenlauf, drohen doch von den Kollegen Abstempelung zu "Profilierungssucht" und Außenseitertum.

Der Lehrberuf leidet tatsächlich an einer seltsamen Mischung aus Definitionsmangel, Mythen und Strukturen zur Verhinderung von Entwicklung. Die z.T. heute noch praktizierten Spielregeln der Schule wurden zu einer Zeit festgelegt, als Kinder ihre Eltern noch mit "Sie" anredeten. In einer Zeit, in der Systemkonvergenz zu den globalen Megatrends zählt, soll nicht übersehen werden, welche außergewöhnliche Chance Schule heute für Kinder wie Lehrer bietet. Sie stellt tatsächlich die letzte geschützte Institution dar, die Kindern die Möglichkeit bietet, langfristige, kontinuierliche Beziehungen zu leben, zu erleben und daran zu lernen, allerdings nicht nur Kindern.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass in Schulen, in denen zwischen Lehrer/innen sowie zw. Lehrerinnen und Schulleitung Störfaktoren thematisiert und beseitigt werden konnten, Lehrer/innen eine rasante Entwicklung zu eigener Entwicklung und Reifung begannen, die als Voraussetzung zu solidarischem Handeln in Teams angesehen werden kann.

Diese Forderung, dass Lehrer ebenso wie Kinder in der Schule lernen müssen, ist nicht neu, stellt aber einen Paradigmenwechsel dar, der darüber entscheidet, ob Schulautonomie ein leerer Begriff bleibt oder zu lebendiger Entwicklung für alle führt. Nun zeigt sich die paradoxe Situation, dass Schulen – und damit meine ich einen Lehrkörper und einen dazugehörigen Leiter – besonders wenige Möglichkeiten zur Verfügung haben, miteinander zu lernen. Dies liegt an der Trägheit von großen Organisationen einerseits und den schon erwähnten Mythen.

1.2 Lernschritte für Schulentwicklung

Ich möchte einige Kriterien aufzeigen, die es einer Schule ermöglichen, in jenen Entwicklungsprozess einzusteigen, der zu dreierlei führt:

- zur Möglichkeit, Kinder dort abzuholen, wo sie sich emotionell und intellektuell gerade befinden,
- die Voraussetzung für Bildung schafft
- Solidarität, Vertrauen, Zuversicht und Freude am gemeinsamen Tun im Lehrkörper möglich macht.

Was ist zur Erfüllung dieser Kriterien nötig? Ich führe 6 Punkte an:

1.2.1 Strukturen

Einzel Schulen verstehen sich in der Regel nicht als Organisation und noch weniger als lernende Organisation. Das Selbstverständnis des Lehrers liegt in seiner Ausbildung begründet, und in der Lernsituation mit dem Kind. Darüber hinaus sind weder Strukturen errichtet um im Lehrerteam kollektiv zu lernen, noch gemeinsame Inhalte definiert, die dieses Lernen rechtfertigen oder auch nur initiieren würden.

Lehrerkonferenzen dienen in der Regel der Information und der Kenntnisnahme von organisatorischen Belangen. Das Einführen von Schulautonomie und standortbezogenen Schulprofilen hat in dieses geschlossene System Breschen geschlagen. Strukturen für Gespräche, Auseinandersetzungen oder Arbeitsgruppen müssen sich im Team als Notwendigkeit von selbst entwickeln und gemeinsam beschlossen werden. Diese dienen zum Transfer von Mitteilungen, Spielregeln, Befindlichkeiten, Aufforderungen oder Abgrenzungen und helfen, die Häufigkeit von Missverständnissen und Kränkungen herabzusetzen.

1.2.2 Vom "Ich" zum "Wir"

Kaum in einer anderen Organisation ist Einzelkämpfertum so verbreitet wie im Schulwesen. Der Schritt über die geschlossenen Regelkreise einer Klasse hinaus, die sehr oft als "meine" Klasse erlebt wird, macht die Schwäche des Lehrerkollektivs erstmals als Mangel spürbar. Das Wahrnehmen der Verantwortung über das eigene Fach oder die Klasse hinaus, die man leitet, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, um ebenso Verantwortung für die Entwicklung an der Schule zu übernehmen. Dies hat O. Spiel schon sehr früh erkannt und in seinem Buch "Am Schaltbrett der Erziehung" betont. Isoliert agierende Lehrer können keine Schulidentität vorantreiben und keine gemeinsame Entwicklung durchmachen. Gerade diese ist aber gefragt. Als Organisationsentwicklung bietet sie Strukturen an, an denen alle Teilnehmer eines Schulteams lernen können.

1.2.3 Wider den Gleichheitsmythos

Der Mythos der Gleichheit zieht sich durch viele Ebenen des Schulsystems hindurch und hat stabilisierende Funktion in einem hierarchisch gegliederten Unternehmen mit geringen Aufstiegschancen und vielen Ängsten. Es besagt, dass alle Mitglieder des Lehrerteams gleich sind und keine Profilierung einzelner stattfinden darf. Unterschiede, verschiedenartige Begabungen, Interessen, Spezialwissen und -können müssen in diesem System aufgegeben

werden. Es ist unter solchen Voraussetzungen nicht möglich, offen Kritik zu üben oder gemeinsam Konflikte auszutragen, und Nivellierungen sind oft die Folge. So entsteht meist ein erheblicher Gruppendruck. Dabei ergeben sich auch kaum Anhaltspunkte für gemeinsames Lernen oder eine kontinuierliche Entwicklung. Hier entscheidet es sich an den Fähigkeiten und dem Wissen der Schulleitung, ob sie ein Instrumentarium zur Verfügung stellen kann, dass dieser blockierende Umgang miteinander durchbrochen werden kann. Dafür benötigt man aber

1.2.4 Raum und Zeit

damit ein Lehrkörper an den ganz spezifischen Anforderungen seiner Schule lernen kann. Diese Forderung stößt gleich auf zwei Hindernisse: zum einen sind es organisatorische Mängel, die dem Lehrkörper die Möglichkeit regelmäßiger und für alle verbindlicher Zeiträume für gemeinsames Lernen blockieren. Und zum anderen ist der Gedankengang, dass Lehrer für die Organisationsentwicklung ihrer Schule lernen sollen, oft noch recht ungewöhnlich. Kollektives Lernen von Lehrern ist sicherlich ein Ansatz, dessen Berechtigung sich immer mehr durchsetzen wird, auch wenn es dabei nicht selten zu starken emotionalen Prozessen kommt.

Ein Beispiel dazu: In einer Besprechung äußerte ein älteres Mitglied des Lehrkörpers seinen Unmut darüber, dass die alten Hierarchien plötzlich auf den Kopf gestellt würden. Früher - so führte die Kollegin empört aus - hätten die jungen Kolleginnen beim Verlassen des Raumes den älteren den Vortritt gelassen und auch noch die Türe gehalten. Heute würden sie sich nicht mehr darum kümmern.

Von der Schulleitung sollten diese Ereignisse als ernstzunehmende Kränkung verstanden werden, fühlt diese Kollegin sich ja um die (ohnedies geringe) Anerkennung betrogen, die sie selbst als junge Lehrerin geleistet hat. Erst wenn es gelingt, ein System zu etablieren, das allen Lehrer/innen Anerkennung, individuelle Profilierung und Entwicklungsmöglichkeit zubilligt, wird die einstige Kränkung zu einem Ereignis, dessen man sich schmunzelnd erinnern kann.

1.2.5 Fortbildungsplan

Die Entwicklung an einem Schulstandort benötigt dringend die Unterstützung durch ein gut koordiniertes Fortbildungsprogramm aller ihrer Mitglieder.

Lehrer/innen erhalten ein differenziertes Weiterbildungsangebot, das vom Schulerhalter weitgehend finanziert wird. Jeder Lehrer kann seine Schwerpunkte frei wählen ohne je aufgefordert zu werden, über das Gelernte zu referieren. Mit der Zeit häuft sich solcherart ein Geheimwissen an, das nie dem Kollektiv zugute kommt. Damit geht ein Wissenszuwachs verloren, der für die gemeinsame Entwicklung an der Schule von großem Nutzen wäre. Das Ansinnen, Fortbildung im Team aufeinander abzustimmen, kann vorerst als Verlust an Freiheit und Selbstbestimmung erlebt werden. Bald zeigen sich allerdings die Vorteile, wenn Kollegen ihre Erfahrungen referieren und in Prozesse einbringen.

1.2.6 Evaluation

Schulen brauchen zum Lernen Rückmeldung über das von ihnen angestrebte Programm. Bei manchen Prozessen in der Schule strebt man eine Richtung an, und eine andere

entsteht. Oder es zeigt sich, dass die erwünschte Veränderung mehr Nachteile als Vorteile im Schlepptau mit sich zieht. Hierarchie und Kontrolle sind im Schulsystem sehr zwiespältig besetzte Bereiche. Im Grundschulbereich entsteht dabei eine zusätzliche Vermischung mit der Unklarheit über die Funktion des Leiters sowie die Standards, die Abgänger der vierten Klasse aufweisen sollen. Trotz der Festschreibung im Lehrplan hat die Flut der zusätzlichen Aktivitäten und Informationen das Bild darüber eher getrübt als geklärt.

In der Zusammenarbeit aller helfen selbst organisierte Überprüfungsmodelle entscheidend mit, das eigene Tun zu reflektieren und Fehlentwicklungen frühzeitig zu erkennen. Da die Schulleitung in die Evaluation mit eingebunden ist, kann die gemeinsame Lösungskapazität den Zusammenhalt der Gruppe stärken.

2. LERNZIEL SPRACHE

2.1 Sprachentwicklung bei Schuleinsteigern

Der Erwerb der Sozialkompetenz ist eng verbunden mit dem Einsatz des Mediums Sprache. Das Wort ist die Mitte zwischen mir und dem Empfänger meiner Botschaft. Freilich ist das Wort nicht allein. Auch der Körper spricht. Er unterstützt das Gesagte oder widerlegt es, je nachdem, ob Körpersprache und Botschaft übereinstimmen oder nicht. Aber der Körper teilt mit. In einer körperfeindlichen Kultur wird die Reglementierung auch die Körpersprache beeinträchtigen. Sie wird nicht verstummen, aber leisetreten.

Die Kinder, die heute die ersten Klassen füllen, sind keine "Leisetreter" der Körpersprache. Da schon eher "Leisetreter" der Sprache. Es ist wohl das auffälligste Element dieser Schulneulinge, dass sie erhebliche Schwierigkeiten haben, sich mit Hilfe einer differenzierten Sprache mitzuteilen, und, dass dabei die Signale der Körpersprache ganz deutlich zunehmen, manchmal einen Dialog komplett ersetzen.

Drei Elemente im Zusammenhang mit der kindlichen Sprache fallen dabei besonders auf:

2.1.1 Mangelndes Sprachverständnis

2.1.2 Wachsender Verlust der realen Erlebniswelt

2.1.3 Anstieg von gewalthaften Auseinandersetzungen durch geringe Sprachkompetenz

zu 2.1.1 Mangelndes Sprachverständnis

Vor etwa 1 ½ Jahren konnten wir im Rahmen einer Sprachuntersuchung, die an drei Wiener Volksschulen durchgeführt wurde, feststellen, dass ein erheblicher Prozentsatz der untersuchten Kinder Defizite im Sprachverständnis zeigte.

Dass das Sprachverständnis einen eigenständigen Bereich im vielschichtigen Erwerb der Sprache darstellt, fällt meist gar nicht auf. Ein Grund dafür ist, dass es sich so gut wie gar nicht beobachten lässt. Kinder wirken dann höchstens wie zerstreut oder unsicher, wenn sie das Gehörte nicht einordnen können. In einer ersten Klasse VS erzeugt die Anweisung: "Nimm bitte Dein Heft aus dem Fach und lege es auf Deinen Tisch" bei manchen Kindern (deutscher Muttersprache) zu erheblicher Unklarheit. Sie müssen dann erst bei anderen Kindern zuschauen, wie diese die Aufgabe lösen oder auch nachfragen.

Das Verstehen der Sprache setzt eine Fülle von verschiedenen Elementen voraus. Sprache verstehen bedeutet nicht nur, syntaktische, semantische und phonologische Regeln erfasst zu haben, es erfordert weiter kognitive Kompetenzen und letztendlich auch die Fähigkeit, den sozial-kommunikativen Kontext richtig interpretieren zu können.

Früh schon lernt das Kind, dass Äußerungen der Erwachsenen nicht als bloße sachliche Mitteilungen sondern als orientierende Sprechakte zu verstehen sind. Erwachsene wollen nicht nur Informationen weitergeben, sie wollen auch imponieren, ablenken oder besänftigen, angreifen, verdecken oder vertuschen. ZOLLINGER führt dazu als Beispiel an, dass das Kind schon früh lernen muss, dass die Feststellung "Du hast noch etwas in Deinem Teller" nicht als bloße Information zu werten ist, vielmehr als Aufforderung, fertig zu essen. Das heißt, dass das Kind sich meist mit einem schnellen Blick auf die Mutter vergewissern muss, welche nonverbale, aber kommunikative Absicht der Äußerung beigesellt ist. Diese Hypothesenbildung setzt beim Kind schon sehr früh ein.

Das Kind muss dabei auch kognitive Fähigkeiten einsetzen, um den Satz zu verstehen. Es muss eine Beziehung zwischen dem Wort "Teller" und dem runden Ding vor sich herstellen können und wissen, dass sich das Wort "etwas" auf jenen Teil in seinem Teller bezieht, den man aufessen kann.

Um eine sprachliche Äußerung zu verstehen, muss das zuhörende Kind also eine sehr differenzierte Leistung erbringen. Es muss:

- a) die Realität, zu der Bezug genommen wird, identifizieren und adäquat repräsentieren;
- b) die Absicht des Sprechers identifizieren;
- c) die neue Information zu seiner Repräsentation in Beziehung setzen;
- d) seine Repräsentation zerstören, um auf der Basis der neuen Information eine neue Repräsentation konstruieren zu können; und
- e) der Hörer muss eine - der neu konstruierten Repräsentation entsprechende - Antwort programmieren. (nach ZOLLINGER)

Dieser multifaktorielle Prozess, der auf drei Ebenen - der sprachlichen, der kognitiven und der kommunikativen - gleichermaßen angesiedelt ist, wird seine Ausformung beim Kind gemäß dem Entwicklungsstand jeder einzelnen Funktion erfahren. Daraus ergeben sich die vielschichtigen Ausformungen der sprachlichen Reife.

Die ersten Elemente des Sprachverständnisses, nämlich verschiedene Informationsmuster zu erkennen, erwirbt das Kind zwischen dem 5. und 8. Monat. Vom 8. bis zum 14. Monat folgt das Verständnis erster Wörter; erst mit 15 Monaten lernt das Kind, auf mehr als eine semantische Einheit einer Äußerung zu reagieren.

Die wichtigste Phase für die Entwicklung des Sprachverständnisses erreicht das Kind mit dem Höhepunkt des Individuationsprozesses, zwischen dem 18. und 24. Monat. Es weiß nun, dass die eigenen Handlungen und Absichten bezüglich eines Gegenstandes nicht identisch sein müssen mit denen der Mutter, dass es aber Mittel gibt, die eigenen Wünsche mitzuteilen um eine befriedigende Lösung zu finden. "Die wohl wichtigste Rolle in diesem Prozess gegenseitiger Beeinflussung spielen aber nicht die ersten Wörter des Kindes, sondern das Sprachverständnis. Denn Sprache verstehen heißt lernen, dass andere eigene Gefühle, Gedanken und Absichten haben, und dass Wörter gemeinsame Symbole sind, welche diese individuellen Gefühle, Gedanken und Absichten repräsentieren. (ZOLLINGER)

Es ist sehr fraglich, wie gut die durch die Eltern gegebenen Voraussetzungen für Kinder heute sind, die für sie wichtigen Phasen der Entwicklung des Sprachverständnisses vollständig zu absolvieren. Wenn die kindliche Entwicklung durch die sozialen Hintergründe nur fragmentarisch verläuft, wird auch die Sprache fragmentarisch sein.

zu 2.1.2 Wachsender Verlust der realen Erlebniswelt

6-Jährige geben an - und dies wurde durch Untersuchungen erhärtet -, dass sie täglich 2 Stunden vor dem Fernsehapparat verbringen. Und diese Konfrontation mit der audiovisuellen Gesellschaft beginnt schon sehr früh im Leben.

Unsere Gesellschaft übersieht dabei die sozial gestaltende Kraft dieses Mediums. Sehr häufig werden Kinder mit Medienerlebnissen vordergründig zufriedengestellt. Ihr natürlicher Wunsch nach realen Erlebnissen und die Auseinandersetzung mit einer realen Welt bleiben dabei auf der Strecke und zeitigen Folgen: die beiden Bereiche beginnen ineinander zu schwimmen. Leider hat die Psyche - und vor allem die kindliche Psyche - keine Schmerzsignale zur Verfügung, um vor der Ersatzwirklichkeit und dem damit verbundenen Reizstau zu warnen. Ungebremst fließen daher Informationen ein, die das Kind nur unreflektiert zur Meinungsbildung verwenden kann.

zu 2.1.3 Anstieg von gewalthaften Auseinandersetzungen durch mangelnde Sprachkompetenz

Wie viele Akte von Gewalt in Schulen auf das Konto von Verbalisierungsschwierigkeiten gehen, darüber gibt es leider noch keine Untersuchungen. Tatsächlich fällt schon in der VS der Mangel an sprachlichen Konfliktlösungsmöglichkeiten auf. Manche Kinder schlagen aufeinander ein, ohne sich abzugrenzen, den Kontrahenten vorzuwarnen oder Hilfe zur Vermeidung einer Prügelei zu suchen. Auf den Hinweis, dass es sprachliche Möglichkeiten gibt, um gewalthafte zu unterbinden, reagieren sie nicht ablehnend, sondern verblüfft. Diese Reaktion der Kinder ist auch für uns verblüffend, - gleichzeitig eine Möglichkeit für Lösungsstrategien.

In der Massen- und Mediengesellschaft nimmt die Vielschichtigkeit der Bedeutung der Dinge zu, die Möglichkeit zu formulieren nimmt jedoch ab.

Die Medienwelt macht Kinder sprachlos. Zwischen Erlebtem und Sprachlichem besteht offensichtlich ein tiefer Graben, der den Brückenschlag von einem zum anderen hemmt. Während diese Kindergeneration zu Hause und in der Öffentlichkeit erlebt, dass sich Erwachsene zunehmend mehr bloß verständigen, statt miteinander zu reden, ist es für die Heranwachsenden schwierig geworden, an die Macht der Worte zu glauben.

Proponenten mit Vorbildfunktion finden sich weder in der Politik, der Familie oder den Religionsgemeinschaften. Der letzten der Institutionen, die jene Kontinuität zur Verfügung stellen können, wo längerfristiges Lernen möglich erscheint, der Schule, ist damit der Ball zugespielt. Hier besteht die Chance, Kindern zu zeigen, dass Sprache mehr sein kann als Laute mit Appellfunktion.

Sprache ist ein Ganzes und bringt daher auch einen permanenten Gestaltfaktor in alle Sozialbezüge. Weit über ihre informationstragende Bedeutung hinaus ist sie führende soziale Mitteilungsebene. Dieses Miteinander-Reden mit Hilfe von Symbolen ist

entscheidender Faktor des Mitteilens und Sprachteilens und damit ein lebendiges Instrument eines ganzheitlichen Gemeinschaftsbewusstseins.

2.2 Haben Lehrer eine gemeinsame Sprache?

Was für die Sprachkompetenz und das Konfliktmanagement bei Kindern gilt, das gilt in einer übergeordneten Weise auch für das Lehrerteam einer Schule. Der Trend zur Teamarbeit z.B. konfrontiert Lehrer mit der Anforderung an ihre eigene sprachliche Ausdrucksmöglichkeit, die bis dahin nicht vonnöten war.

Teams bieten Entlastung und die Möglichkeit einer intensiveren Betreuung von Kindern. Auf Kinder eingehen zu können und ihnen zuzuhören wird oft erstmals in der Teamarbeit ausreichend möglich. Teamarbeit bietet andererseits aber auch jede Menge Stolpersteine. Die Zusammenarbeit muss ausreichend organisiert werden. Bei hoher Flexibilität ist Teamarbeit in Gefahr, oberflächlich zu werden, die Konzentration auf den Augenblick lässt auch längerfristige Ziele leicht vergessen und Fragen der Übernahme von Verantwortung müssen beantwortet werden. Um die Bandbreite dieser Aspekte zu thematisieren und zu einem guten Ende zu bringen, bedarf es daher der Zeit, der Reflexionsfähigkeit und einer ausreichend differenzierten Sprache und Sprachkultur. Und manchmal ist diese Anforderung ohne Hilfe nicht möglich. Denn es sind nicht nur sachbezogene Lösungen zu finden, sondern auch Konflikte zu klären. Und Konfliktlösungsstrategien sind massiv sprachgebunden. Wo Konflikte nicht gelöst werden können, weil keine Strukturen und keine Sprache dafür entwickelt wurden, dort können sie auch nicht zugelassen werden und treiben anderswo ihr Zerstörungswerk.

Bei zunehmenden Aufgabenbereichen gerade in der Grundschule, kann es sich ein Lehrkörper kaum mehr leisten, ohne ein soziales Netz von Austausch, Hilfe, Solidarität und Vertrauen aller ihrer Mitglieder auszukommen. Die Entwicklung einer funktionierenden Gemeinschaft im Lehrerteam ist eine zeitgemäße Antwort auf Informationsflut und Medienpräsenz.

R. Sennett, der sich mit den Auswirkungen einer schnelllebigen flexiblen Welt auf die menschliche Psyche auseinandersetzt, kommt zu eben diesem Schluss. Um Entfremdung und Isolation zu verhindern, müsse das Gemeinschaftsgefühl gestärkt werden. Er belegt durch Untersuchungen von L. Coser: "The Social Functions of Conflict", das es keine Gemeinschaft gibt, solange die Differenzen in ihr nicht anerkannt sind. Das heißt, dass Gemeinschaft als ein Prozess verstanden wird, in dem die Mitglieder einander zuhören, aufeinander einzugehen lernen und in dem im Laufe der Zeit die Differenzen ihrer Mitglieder verarbeitet werden. Er nennt dieses Setting, das auch schon Alfred Adler vor 60 Jahren in Wien vertreten hat, die "deliberative Demokratie". Eben diese Qualität des sinnvollen Miteinander-Lebens von Kindern zu erwarten, von den mit ihnen vertrauten Lehrern aber nicht, scheint keine erfolgsorientierte Maßnahme zu sein.

2.3 Und welche Sprache spricht die Schulleitung?

Die Annahme, dass Lehrer eines Teams die Innovation, eine Gemeinschaft im Sinne Cosers zu entwickeln, freudig begrüßen würden, ist irrig. Dieser Prozess läuft nicht konfliktfrei ab.

Selbstbestimmung und Abhängigkeit sind von Lehrern und Lehrerinnen gleichermaßen erwünscht. Versucht der Leiter den Mitarbeitern die schützende Hand der Autorität zu entziehen und sie auf sich selbst zurückzuweisen, kann man mit allen Feinheiten der Verführung und des Widerstandes rechnen, diese Autorität doch wieder zu übernehmen. Für den Leiter ist es eine gefährliche Verlockung, kumpelhaft als Gleicher unter Gleichen den Autoritätsunterschied zu verwischen. Wer sich als Leiter autonome Mitarbeiter und deren Mitbestimmung wünscht, muss mit Aufstand rechnen, wenn er der Verführung nicht nachgibt. Erst in dieser Auseinandersetzung mit, und dem Aufstand gegen die Autorität, werden die Mitglieder eines Teams entdecken, dass es ihre ureigene Macht ist, die sie an die Autorität binden.

Gruppen, die ihre Macht nicht im Autoritätskonflikt zurückgewonnen haben, werden keine Solidarität gewinnen. Andererseits können Lehrerteams ohne den Schutz einer - wenn auch geringen - Solidarität den Autoritätskonflikt nicht bewältigen.

Das so entstehende differenzierte Lehrerkollegium wird die eigene Macht nur dann wahrhaben können, wenn es gelernt hat, Konflikte und Differenzen zu verarbeiten. Ist dieser Prozess nicht gelungen, müssen sie ihre Macht bei den Autoritäten belassen, um vor den Mitgliedern der Gruppe und der auftretenden Konkurrenz geschützt zu sein.

Henning Scheich

Lernprozesse in verschiedenen Lebensaltern

Mechanismen von Lernen und Gedächtnis

Lernen und Gedächtnis beruhen nach heutigen Erkenntnissen auf erfahrungsabhängigen plastischen Prozessen in Netzwerken von Nervenzellen. Dies sind elektrische, biochemische und strukturelle Veränderungen bei der Informationsübertragung zwischen Nervenzellen. Solche Veränderungen lassen sich hauptsächlich an den Kontaktstellen, den Synapsen, lokalisieren. Eine wichtige Grundvorstellung dabei ist, dass über Sinnesorgane vermittelte elektrisch kodierte Informationen im Gehirn je nach Neuigkeit oder kontextabhängiger Bedeutung bisher wenig benutzte Kontakte stärker aktivieren oder neue Kombinationen von Kontaktstellen aktivieren (Assoziation). Dies löst lokal eine Kette von biochemischen Signalen bis zu strukturellen Umbauprozessen aus, die die Übertragungseigenschaften für nachfolgende ähnliche Ereignisse verbessern (Gedächtnis). Zwei Zusammenhänge fördern die Dauerhaftigkeit einer Speicherung in besonderer Weise: (1) die Wiederholung von Information im gleichen Kontext und damit ihre sichere Voraussagbarkeit (Training) und (2) die Motivationslage beim Lernen, entweder durch die Bedeutung, die einer Information primär beigemessen wird, oder durch den lernabhängigen Handlungserfolg (Rückkopplung). Während Training einer ständig wiederholten Kommunikation zwischen denselben Nervenzellen entspricht, wirkt sich die Motivationslage (vermittelt durch andere Hirnsysteme) als modulierender Einfluss auf eine solche Kommunikation aus.

Kindliche Lernprozesse

Die Hirnforschung sieht es inzwischen als erwiesen an, dass sich Lernprozesse im unreifen Gehirn und im Erwachsenenalter in mehrfacher Weise unterscheiden. Das frühkindliche und juvenile Gehirn besitzt zwar die gesamte Anzahl an Nervenzellen eines Erwachsenen Gehirns, doch sind zunächst in vielen Hirnteilen weder die Empfangsstrukturen der Nervenzellen auf denen andere Nervenzellen Kontakte machen (sog. Dendritenfortsätze) noch die Fortleitungsstrukturen für Kontakte zu anderen Nervenzellen (Axonverzweigungen) endgültig ausgebildet. Deren funktionelle Reifung und auch die Reifung der Synapsen selbst vollzieht sich in einem Wechselspiel von genetischen Wachstumsprogrammen und einlaufenden Informationen aus den Sinnesorganen. Charakteristisch ist dabei eine Reifung in Stadien, die in mehreren Wellen die meisten Hirnsysteme überzieht. Einige mit kognitiven Funktionen betraute Bereiche der Rinde des Stirnhirns reifen erst nach der Pubertät aus. Echte Lernprozesse, d.h. Speicherung von detailliert abrufbarer Information, interagieren im kindlichen Gehirn mit Reifungsprozessen.

Den im Hirnsubstrat fassbaren Veränderungen entsprechen Funktionsstadien, in denen Kompetenzen für bestimmte Verhaltens- und kognitive Leistungen entwickelt werden und entsprechende Schlüsselinformationen mit besonderer Leichtigkeit, Geschwindigkeit und Unwideraufflichkeit gespeichert werden. Man spricht von sensitiven Phasen und prägungsähnlichem Lernen.

Die Aufklärung einiger der Speicherung zugrunde liegenden Mechanismen im Tierversuch hat weitere Besonderheiten in diesen Stadien zu Tage gefördert, die am Beispiel der

Entwicklung sozialer Kompetenzen besonders deutlich werden. Einer der frühesten Lernprozesse nach der Geburt ist die Individualbindung an Eltern (sog. Filialprägung), die den Bezugsrahmen, z.B. die persönliche Bindung, für zahlreiche weitere Lernprozesse im sozialen Kontext fixiert. Dabei stellen Aussehen und Stimme der Eltern (oder anderer Bezugspersonen) die Grundinformation für die Bindung dar. Die Speicherung dieser Informationen führt "paradoxe Weise" nicht etwa zu einem Aufbau von Synapsen zwischen Nervenzellen in relevanten Hirnstrukturen, sondern zunächst zu einem massiven Abbau. Zwei verschiedene Arten von Experimenten führen zum Verständnis dieses Phänomens. Zum einen kann jede Form von sozialer Information in der entsprechenden sensitiven Phase vorenthalten werden (Deprivation). Das Ergebnis ist ein weitgehender Erhalt aller Synapsen über lange Zeit, gefolgt von einem verspätet einsetzenden langsamen Verlust. Solche Tiere bleiben später in vielfacher Weise sozial gestört, auch wenn sie Gelegenheit erhalten, soziale Erfahrungen nachzuholen. Es gibt dabei starke Analogien zum sog. Hospitalismus-Syndrom von Kindern.

In anderen Experimenten wird die Komplexität der Elterninformation in der sensitiven Phase anhand von Attrappen variiert. Das Ergebnis ist ein Abbau von Synapsen, und zwar um so stärker, je weniger Information die Attrappe enthielt.

Solche Experimente lassen zusammen den Schluss zu, dass es sich bei dieser frühen Lernform mechanistisch um einen Synapsen-Selektionsprozess handelt. Die vorher in großer Zahl genetisch "auf Verdacht" gebildeten synaptischen Kontaktstellen zwischen Nervenzellen werden durch die individuelle Erfahrung nur zu einem Bruchteil und in nicht vorhersehbarer Weise stark aktiviert. Diese Synapsen bleiben erhalten, während nicht benutzte Synapsen abgebaut werden. Werden mehr Synapsen durch mehr Informationen aktiviert, wird weniger abgebaut. Die Aktivierung durch eine soziale Erfahrung gibt offenbar den Startschuss zum Abbau, da bei deprivierten Systemen zunächst nicht abgebaut wird. Vertiefte Untersuchungen haben gezeigt, dass die nach dem Abbau erhalten gebliebenen Synapsen außerdem an Größe zunehmen, d.h. ihre Informationsübertragungseigenschaften werden nicht nur selektiert, sondern anschließend auch verstärkt. Auch Neubildungen von Synapsen sind möglich.

Mindestens zwei Phänomene von frühen sozialen Lernprozessen werden durch diese mechanistischen Erkenntnisse erklärt.

Zum einen warum die Lernergebnisse so dauerhaft sind und sich dort angelegte Verhaltenspräferenzen durch spätere abweichende Erfahrungen kaum korrigieren lassen (Prägung!). Derart früh etablierte Kontakte zwischen Nervenzellen bilden offenbar die Grundausstattung der entsprechenden Nervennetze. Einmal verlorene Kontakte zwischen bestimmten Nervenzellen können nicht beliebig wiederhergestellt werden.

Zum anderen lässt die große Zahl der variabel entweder erhaltenen oder abgebauten Synapsen (bis 50 % von mehreren Millionen bei Filialprägung) darauf schließen, dass es nicht ausschließlich um die Spezifizierung eines einfachen Gedächtnisinhaltes geht (Elterninformation). Es ist vielmehr zu vermuten, dass anhand dieses ersten Lernprozesses ein Netzwerk strukturiert wird, das allgemein geeignet ist, soziale Erfahrungen der verschiedensten Art nach Regeln zu verarbeiten und zu speichern. Dafür spricht auch der Deprivationsfall mit Konservierung der meisten primär angelegten Synapsen in einem zunächst unspezifizierten Netz, in dem es wahrscheinlich problematisch wird, soziale Erfahrungen verschiedenster Art sinnvoll zu verarbeiten.

Obwohl der Nachweis der entsprechenden Mechanismen im menschlichen Gehirn (aus ethisch-methodischen Gründen) bisher nicht gelungen ist, kann an der Übertragbarkeit der

Grundannahmen wenig Zweifel sein. Viele menschliche Lernprozesse im motorischen und kognitiven Bereich besitzen mehr oder weniger deutliche sensitive Phasen, in denen große Informationsmengen nahezu spielerisch umgesetzt und verankert werden. Prominenteste Beispiele sind primärer Spracherwerb und Musikausübung. Bei Spracherwerb lässt sich durch transkulturelle Untersuchungen sogar eine motorische von einer sensorischen Prägung unterscheiden. Hartnäckige mundartliche Färbungen der Aussprache, die kaum abzutrainieren sind, gehören zu diesen Phänomenen. Aber auch die Unfähigkeit von Erwachsenen, Kategoriegrenzen für Phoneme in Fremdsprachen, die von der Muttersprache abweichen, überhaupt zu hören, ist bekannt (z.B. r-l-Verwechslungen).

Lernprozesse im Erwachsenenengehirn

Lernprozesse im reifen Erwachsenenengehirn beruhen wahrscheinlich auf den gleichen Prinzipien synaptischer Plastizität wie im unreifen Gehirn, d.h. auf informationsabhängiger Verstärkung und Abschwächung der Kommunikation zwischen Nervenzellen. Doch kommt es weder zu massenhaftem Abbau noch Aufbau von Synapsen. Die Plastizität bleibt auf die spezifische Speicherung von Informationen durch relevante Synapsen beschränkt, ohne ganze Netzwerke umzustrukturieren. D.h. Lernprozesse bahnen oder verhindern nicht im großen Stil weitere Lernprozesse wie im unreifen Gehirn.

Es gibt Hinweise dafür, dass beim Erwachsenenlernen überhaupt kein Aufbau von Verbindungen zwischen Nervenzellen vorkommt, die vorher noch keine Verbindungen hatten, sondern lediglich biochemische Veränderungen und strukturelle Veränderungen bestehender Verbindungen bis hin zu einer Vergrößerung oder Vervielfältigung von Synapsen. Diese eher subtilen Prozesse würden die hohe Flexibilität der Speicherung von Inhalten, aber auch relativ hohe "Vergessensrate" und insgesamt die enorme interindividuelle Varianz der Speicherfähigkeit des Erwachsenenengehirns erklären.

Obwohl die Speicherfähigkeit des menschlichen Gehirns quantitativ erstaunlich ist, ergeben sich aus der zunehmenden Speicherbesetzung mit Inhalten gewisse Konsequenzen, z.B. im Sinne der Datenkompression. Nervenzellen mit ihrem Kommunikationspartner speichern nicht exklusiv eine bestimmte Information, sondern partizipieren mit wechselnden Partnern an der Fixierung unterschiedlicher Informationen. Daraus ergeben sich zwar Speichererweiterungen, aber auch Unschärfen. Dies wird offenbar durch sog. Kategorienbildungen überwunden, d.h. Datenkompression im Sinne von Klassenbildung vergleichbarer Informationen oder Konzeptbildungen nach logischen und anderen Regeln. Diese Prinzipien sind theoretisch, lernexperimentell und aus der Sicht von Hirnmechanismen erst in Ansätzen verstanden. Ihre verstärkte Anwendung, z.B. bei der Stoffaufbereitung in der Erwachsenenbildung, könnte merkliche Vorteile gegenüber anderen Lerntechniken bringen.

Lernen durch Beispiele

Mit der sozialen Bindung durch Prägung ist ein Grundstein für Nachahmungslernen gelegt. Zusammen mit dem Spieltrieb der im Laufe des Lebens allerdings nachlässt, ist Nachahmungslernen einer der wichtigsten Faktoren für den Erwerb von Fertigkeiten aller Art. Diese Lernform hat immer einen starken sozialen Bezug, d.h. ist besonders wirksam in Verbindung zu akzeptierten Bezugspersonen, auch wenn es sich nicht um soziale

Fertigkeiten handelt. Nachahmungslernen geht mit der Zeit von unmittelbaren Bezugspersonen auf Gleichaltrige über (peers) und später auf beliebige "Vorbilder". Es gibt mehrere Untersuchungen an nichtmenschlichen Primaten, die zeigen, dass Nachahmungslernen keineswegs einen hohen Grad von Beliebigkeit besitzt, sondern im Hinblick auf soziale Bezüge und empfängliches Leben aller Art stark strukturiert ist. Bei Japanaffen gibt es in bestimmten Gruppen Traditionen verschmutztes Futter mit Meerwasser zu waschen, evtl. auch zur Geschmacksanreicherung. Diese Tradition hat sich nach der ursprünglichen Erfindung streng über Mütter auf direkte Nachkommen weiter verbreitet. Nichtverwandte Tiere bleiben von der Tradition ausgeschlossen. Ein Nachahmungslernen unter Verwendung von Werkzeugen findet sich als Tradition in Gruppen von Schimpansen, Primaten, die uns noch näher stehen. Es handelt sich um Nüsse knacken, für das Steine als Hammer und Amboss verwendet werden. Diese komplexe Handlung wird hauptsächlich von den Müttern übernommen und erfordert langes Üben. Interessanterweise muss diese Übungszeit in einem bestimmten frühen Alter zum Erfolg führen, um relevant zu werden. Setzt das Üben später ein oder wird es unterbrochen, so überdauert zwar der Nachahmungstrieb eines Individuums in einer Nüsse knackenden Gruppe, aber erschöpft sich in erfolglosem Hämmern.

Diese Beispiele zum Nachahmungslernen unserer nächsten Verwandten im Tierreich sind deshalb besonders wichtig, weil sie viel detailliertere Befunde zum Gesangslernen bei Singvögeln bestätigen, die jedoch häufig als nicht humanrelevant abgetan werden. Bestimmte Singvögel müssen ihren Gesang durch Nachahmungslernen von ihren Vätern lernen, können den Gesang jedoch später anreichern. Dieses Lernphänomen trägt zunächst deutliche Züge von Prägung inklusive der oben beschriebenen Mechanismen durch Synapsenverlust in relevanten Hirnstrukturen. Viele solcher Singvögelarten modifizieren jedoch Jahr für Jahr das Repertoire durch Hinzufügen oder Auswechseln von Elementen, die von Vorbildern übernommen werden. All dies ist nicht möglich, wenn zunächst kein Grundgesang in einer Prägungsphase angelegt wurde.

Zusammenfassend bestätigen alle Beispiele zum Nachahmungslernen bei Tieren in etwa die alte Weisheit "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr". Es kann deshalb nicht genug betont werden, dass Lernen, und insbesondere Nachahmungslernen, im Kindesalter und insbesondere im vorschulischen und schulischen Bereich einer gründlichen Revision unterzogen werden sollte, wann und in welchem sozialen Kontext bestimmte Inhalte optimal gelernt werden können und welche Lernchancen möglicherweise durch unpassende Zeiträume vertan werden.

Soziales Lernen als Exemplar für kognitive Entwicklung

Auf Prägungen als frühe Lernprozesse mit zumeist sozialen Informationen, die die weitere Entwicklung des Gehirns zu steuern scheinen, wurde schon eingegangen. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass der soziale Kontext im Sinne von Permission oder Verhinderung auch das Lernen vieler nichtsozialer Informationen moduliert. Hier soll dieser Zusammenhang evolutionsbiologisch noch kausal untermauert werden. Es gibt einen allgemeinen Zusammenhang im Tierreich zwischen der Komplexität von Sozialstrukturen, in denen eine Tierspezies lebt, und den allgemeinen kognitiven Lernleistungen, die beobachtet werden. Dabei müssen zunächst zwei Begriffe spezifiziert werden. Komplexität der Sozialstrukturen ist nicht Größe der Ansammlungen von Individuen einer Tierspezies, die

z.B. in einer großen Herde durchaus völlig anonym leben können, sondern die Fülle von mehr oder weniger persönlichen Beziehungen, die unterhalten werden. Dazu gehören auch Rollen, die mehrere Tiere gemeinsam gegenüber dem Rest der Gemeinschaft annehmen können. Allgemeine kognitive Lernleistung ist die Fähigkeit, sich Informationen in Zusammenhängen oder nach Regeln anzueignen, also strukturiertes Wissen anzuhäufen. Das Besondere daran ist, dass bei Tieren mit komplexen Sozialstrukturen Erfahrungen anderer Individuen übernommen werden (Imitationslernen), gleichzeitig die Anwendung von Erfahrungen aber relativiert werden kann. Was ein Individuum erfahrungsabhängig tut, hängt sehr stark von seinem momentanen Rang oder seiner Rolle in der Gemeinschaft ab. Diese kontextabhängige Relativierung von Wissen ist offenbar ein wichtiges Moment für die Erfindung neuer Problemlösungen, die den Individuen und der Gruppe biologisch nützen. Interessante Fälle in diesem Zusammenhang sind auch manche "Haustiere", die in der sozialen Gemeinschaft mit den Menschen höchst komplexe kognitive Leistungen zeigen. Tierspezies, die durch solche anpassungsflexible Lernleistungen bekannt geworden sind, gehören evolutiv zu sehr unterschiedlichen Gruppen (z.B. Wanderratten, manche Rabenvögel, Wolfsartige, manche Primaten). Sie unterscheiden sich in kognitiven Lernleistungen dramatisch von Spezies z.T. derselben Familie, die einzelgängerisch leben und ähnliche Gehirngrößen haben.

Optimierung von Lernmechanismen für Handlungsentscheidungen

Bereits die einfachsten assoziativen Lernformen, d.h. Konditionierungen, lassen zwei Lernaspekte erkennen, die dissoziiert werden können. Z.B. wird bei einer konditionierten Vermeidungsreaktion eines primär unangenehmen Reizes A, der Flucht auslöst, dadurch die Fluchtreaktion auf einen primär neutralen Reiz B übertragen, dass A immer unmittelbar dem Reiz B vorangeht. Dies ist allerdings nur dauerhaft der Fall, wenn im Training der Reiz B wegfällt, sobald Flucht bereits auf Reiz A erfolgt. Ähnliche Prinzipien gelten für das konditionierte Erlangen von Belohnungen. Umfangreiche experimentelle und theoretische Analysen haben bis heute ergeben, dass einerseits durch die Assoziation der zeitlichen Relation von A und B die Erkenntnis gespeichert wird, dass A etwas mit B zu tun hat (primitive Kausalität). Der zweite Schritt ist eine Art erlernte Rückkopplung, nämlich dass durch eine A-abhängige Handlung der unangenehme Reiz B vermeidbar wird oder im positiven Fall, dass durch eine A-abhängige Handlung der höchst angenehme Reiz (Futter, Sexualpartner, soziale Belohnung, Erfolg) leichter, früher oder häufiger erreichbar wird. Während der erste Schritt (Assoziation) höchst unterschiedliche Komplexitätsgründe annehmen kann, z.B. multiple Assoziationen beim Aufbau von strukturiertem Wissen, scheinen die erlernten Rückkoppelungen, die zu Handlungen führen, immer weitgehend ähnliche Struktur zu haben. Es geht immer um die Vermeidung von Nachteilen, um die Erhaltung des Status quo oder das Erreichen von Vorteilen (subjektiv sind dies alles Vorteile). Natürlich sind die vorhandenen Handlungsspielräume im Detail mannigfach und können zu außerordentlich komplexen Handlungsstrategien führen, wenn Einsicht im Spiel ist.

Der Punkt, der hier gemacht werden soll, ist, dass unabhängig von der Komplexität der Lerninhalte oder den zur Lösung von Lernenden eingesetzten Handlungsstrategien die Sinnfrage immer einfach und transparent bleiben muss. Bleibt das Ziel im Sinne eines motivierenden Vorteils für das Individuum verwaschen, greifen die Lern- und

Speichermechanismen nach aller Erfahrung nicht optimal. Weder bleiben die erlernten Informationen lange im Gedächtnis, noch sind sie durch weitere Erfahrungen ausbaubar.

VI. Ausgewählte Literatur

- Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer. München: Bergmann Verlag, 1927**
- Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg: Wandel der Lernkultur. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998**
- Bastian, Hans-Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. München: Schott Verlag, 1999**
- Baumert, Jürgen; Lehmann, R.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 1997**
- Bertelsmann-Stiftung, Heinz-Nixdorf-Stiftung (Hrsg.): Studium online. Gütersloh: Bertelsmann, 2000**
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied/Kriffel/Berlin: Luchterhand Verlag, 1995**
- Brockmeyer, Rainer; Edelstein, Wolfgang (Hrsg.): Selbstwirksame Schulen – Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Verlag Karl Maria Laufen, 1997**
- Brockmeyer, Rainer: Was sollen wir für morgen lernen? – Perspektiven für die Weiterentwicklung des Bildungswesens. In: Schulleitung und Schulaufsicht - Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag 1998, S. 17 – 48.**
- Burkard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard: Praxishandbuch Evaluation. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag 2000**
- Burow, Olaf-Axel, Neumann-Schönwetter, Marina (Hg.) (Original 1993): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, (PB-Bücher 23), 1997, 2. aktualisierte Auflage**
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich, 2000, 2 Bände**
- Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1993**
- Drucker, Peter F. (Original 1968): Die Zukunft bewältigen. Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewißheit. Düsseldorf und München: Econ, 1998, 3. Auflage**

Ecarius, Jutta; Löw, Martina: Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske + Budrich, 1997

Edelstein, Wolfgang: Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In: Risse, Erika; Schmidt, Hans-Joachim: Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung, Neuwied: Luchterhand Verlag, 1999, S. 119 – 132

Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München: Lexika Verlag, 1990

Feldenkrais, Moshé (Original 1985 posthum): Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992

Feldenkrais, Moshé (Original 1981): Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1987

Foerster, Heinz von; Pörksen, Bernhard: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 1998

Foerster, Heinz von: Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Namen. Eine Selbsterschaffung in 7 Tagen. Herausgegeben von Albert Müller und Karl H. Müller. Wien: Döcker Verlag, 1997

Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999

Girmes, Renate (Hg.): Lehrdesign und Neue Medien: Analyse und Konstruktion. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 1999

Girmes, Renate: Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalem Gesellschaften. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 1997

Girmes, Renate: Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik. In: Die Deutsche Schule. 5. Beiheft 1999: Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte des Lehrens und Lernens hrsg. v. H.G. Holtappels u. M. Horstkemper, S. 67-82

Hameyer, Uwe: Schulprogramm – Stationen seiner Entwicklung und Evaluation. Kronshagen: Körner Verlag, 1998

Hentig, Hartmut von (Original 1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart: Reclam Verlag, 1995

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf

Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München und Wien: Carl Hanser Verlag, 1993

Klafki, Wolfgang (Original 1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und München: Beltz Verlag, 1996, 5. Auflage

Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter: Pädagogische Qualitätsentwicklung – Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz 1999

Klippert, Heinz; Lohre, Wilfried: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur: Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 1999

Krapf, Bruno: Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern: Haupt Verlag, 1992

Kuld, Lothar/ Gönninger, Stefan: Compassion - sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2000

Lipski, Jens: Lernen außerhalb der Schule. Modell für eine künftige Lernkultur? In: Deutsches Jugendinstitut. Das Forschungsjahr 2000. München 2001, S. 99 – 106.

Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard (Original 1984): Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag, 1994, 2., erweiterte Auflage

Meyer-Dohm, Peter: Transformationsprozesse, Selbstorganisationsfähigkeit und Kompetenzentwicklung. In: Risse, Erika; Schmidt, Hans-Joachim: Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung, Neuwied: Luchterhand Verlag, 1999, S. 133 – 143.

Montessori, Maria (Original 1950): Kinder sind anders. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992, 7. Auflage

Opaschowski, Horst W.: Freizeitökonomie: Marketing von Erlebniswelten. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 1993

Papert, Seymour: Revolution des Lernens. Hannover 1994

Philipp, Elmar: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1993

- Philipp, Elmar; Rolff, Hans-Günter: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz Verlag 1999**
- Postman, Neil (Original 1987): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2000, 13. Auflage**
- Postman, Neil (Original 1985): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1997, 9. Auflage**
- Radnitzky, Edwin; Schratz, Michael (Hrsg.): Der Blick in den Spiegel – Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung, Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag 1999**
- Risse, Erika (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation. Neuwied: Luchterhand Verlag 1998**
- Rosenblatt, Bernhard von (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, 1999**
- Schulze, Gerhard (Original 1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2000, 8. Auflage**
- Schulz von Thun, Friedemann (Originale 1981, 1989 und 1998): Miteinander reden. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, Dreibändige Sonderausgabe zur Psychologie der Kommunikation, April 2001**
- Sennett, Richard (Original 1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. München: Goldmann Verlag, 2000**
- Stoll, Clifford: LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2001**
- Stoll, Clifford (Original 1995): Die Wüste Internet. Geisterfahrten auf der Datenautobahn. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1996**
- Terhart, Ewald (Hrsg.): Perspektive der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2000**
- Terhart, Ewald: Schulkultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1994**
- Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag 1997, 3. Auflage**

Wagenschein, Martin (Original 1968): Verstehen lernen. Sokratisch – Genetisch – Exemplarisch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1999

Watzlawick, Paul; Weakland, John H.; Fisch, Richard (Original: 1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern/Göttingen/Toronto: Verlag Hans Huber, 1992, 5. Auflage

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (Original 1967): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber, 1996, 9. Auflage

Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, hrsg. Von A. Leschinsky. Weinheim 1996