Zusammenfassung

der wichtigsten Aspekte, die ich im Rahmen der moderierten Workshops in Münster und Gelsenkirchen wahrgenommen und am Ende der Veranstaltung jeweils vorgetragen habe.

Vorbemerkung

Insgesamt waren alle Gruppen, die ich besuchen konnte, sehr aktiv und diskussionsfreudig, was sicherlich auch an den guten Ideen, Impulsen und Strukturierungsmethoden (Energizer, Materialien, Methodenwechsel…) der Moderatoren lag.
Nachfolgend gehe ich nicht explizit auf die konkreten Ergebnisse der einzelnen Gruppen ein. Diese sind ja auf Flipcharts dokumentiert worden und zeigen das große Repertoire auf, das in den Workshops von den Teilnehmern/-innen erarbeitet wurde.
Ich habe mich in meinem Rapport nach der Workshop-Phase jeweils auf fünf basale Positionen konzentriert, die im Kontext der Diskussion um die Gestaltung von Lernzeiten durchgängig erkennbar wurden. Die eingerahmte Stichworte habe ich den TN z.T. in Form von PP Folien präsentiert und in jeweils ca. 20 Min. kommentiert. Diese mündlichen Kommentare habe ich nachfolgend kurz skizziert und zusammengefasst, damit die einzelnen aufgeführten Aspekte kontextuell verständlich werden.

1. Gemeinsames Bewusstsein von Lernen, Lehren und Förderung entwickeln
(Pädagogischer Grundkonsens)

- Einstellungen zu Heterogenität
- Förderung statt Selektion
- Verantwortung für Lernen und Lernergebnisse
- Kollegiales Lernen, kollegiale Kooperation

In fast allen Gruppen wurde im Rückbezug auf die vorgetragenen neurodidaktischen Vorstellungen von Lernen und Lehren darauf verwiesen, wie wichtig es ist, dass in einem Kollegium gemeinsame Grundvorstellungen entwickelt werden, damit gemeinsame Konzepte mitgetragen und aktiv unterstützt werden. Dazu gehört es u.a., sich über die Bedeutung von Heterogenität klar zu werden. „Nur weil wir unterschiedlich sind, können wir uns ergänzen!“ Lernzeiten sollten eben auch berücksichtigen, dass und wie unterschiedliche Fähigkeiten, Lern- und Wissensbestände genutzt werden können. Gemeinsames Ziel könnte es sein, nicht in „Selektionsparadigmen“ zu denken, sondern Möglichkeiten der Förderung, der Lernunterstützung und der Lernbegleitung zu entwickeln und/oder auszubauen. Dabei sollte es ein Ziel sein, die Sch / Sch. selbst so in Lernförderkonzepte einzubinden, dass sie zunehmend in die Lage versetzt werden, Verantwortung für das eigene Lernen und die Verbesserung ihrer Lernergebnisse zu übernehmen. (Vgl. Konzentrations- und Kontrollstrategien)
Eine der wichtigsten Voraussetzung für eine effiziente Kooperation wurde dabei darin gesehen, dass es systematische und systemische Absprachen und Vereinbarungen zwischen den Koll./Koll. gibt, damit die Lern- und Gestaltungsaktivitäten am Vormittag „bruchlos“ mit den Förderangeboten und Lernzeiten des Nachmittags verbunden und sowohl fachlich wie methodisch aufeinander bezogen werden können.

2. Gemeinsames Repertoire entwickeln
(Professionalität)

- Gemeinsame Routinen, Rituale, Regeln
- **A**ngebote, **A**nforderungen, **A**nregungen, **A**ufgabenstellungen
- Intelligentes Üben
- Kooperative, tutorielle Lernorganisation
- Wertschätzung, Schul- und Unterrichtsklima

Gestützt auf einen gemeinsamen pädagogischen Konsens war es für fast alle Gruppen offensichtlich besonders wichtig darauf hinzuweisen, dass im Vordergrund der pädagogisch-organisatorischen Initiativen nicht einzelne „spektakuläre“ Maßnahmen stehen, sondern alltagstaugliche Routinen und Rituale. In Anlehnung an das neurodidaktische Paradigma „Musterentwicklung und Mustererkennung“ wurden gezielt solche Beispiele gesucht und verdeutlicht, die das Kriterium der praxisnahen Alltagstauglichkeit erfüllen. Dieser Ansatz ist aus meiner Sicht deswegen so wichtig und richtungsweisend, weil sich dadurch so etwas entwickeln lässt wie ein professionsbezogenes Repertoire, das die pädagogischen Organisationsmöglichkeiten einer Schule bestimmt. Schulspezifische Repertoires machen das Profil einer Schule aus, setzen dauerhafte „Maßstäbe“ und können so etwas bilden wie das pädagogische Gerüst einer Schule.
Eine praxisgerechte Perspektive für die allmähliche Entwicklung und Konturierung eines Repertoires von Förderansätzen hilft dabei, solche Lernangebote (vgl. die o.g. vier A), Übungsformen und tutorielle Maßnahmen auf Dauer zu stellen, die sich als viabel bewährt haben. Insofern geht es auch darum, Koll./Koll. neue Erfahrungen zu ermöglichen. Auch in schulischen Entwicklungs- und Lernprozessen gilt das Diktum von der „Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen“. Interessant war, dass in einigen Gruppen ganz gezielt die neurodidaktischen Überlegungen zum „intelligenten Üben“ aufgegriffen wurden und im Kontext von Lernzeiten diskutiert wurden. Statt „stumpfer“, monotoner Übungsformen ist es aus neurodidaktischer Sicht wichtig, auch in Übungsaufgaben die Aufmerksamkeit (Hippocampus) der Sch/Sch anzusprechen, damit gehirninterne Verarbeitungs- und Speicherprozesse in Gang gesetzt werden können.
Der Ansatz, schuleigene und kollegiumsspezifische Repertoires auszubilden, erfüllt unter dem Stichwort „Professionalität“ noch ein weiteres Kriterium. Schulen, d.h. Lehrerinnen und Lehrer, die sich in dieser Weise um die Lernentwicklung ihrer Schüler/-innen kümmern und damit ein entsprechendes Förderprofil ihrer Schule modellieren, machen implizit und explizit deutlich, dass sie die Schüler/-innen, deren Anstrengungsbereitschaft und Ergebnisse ernst nehmen und wertschätzen. Eine solche grundlegende, wertschätzende pädagogische Haltung ist -wie Helmut Fend in seinen Untersuchungen zur Schulqualität herausstellen konnte- , einer der entscheidenden Kennzeichen einer „guten Schule“. Dies wirkt sich erkennbar auch auf das Klassen- und Schulklima aus.
In einigen Schulen werden die entwickelten Repertoires offensichtlich auch in schuleigene Lehrpläne und Vereinbarungen als verbindliche Vereinbarungen festgehalten.

3. Gemeinsame Lernangebote
(Öffnung von Schule)

- Kooperation mit außerschulischen Partnern **(**neue Lernorte, -partner, Lernsituationen und -herausforderungen)
- soziales Engagement, "Service Learning"
- pro-soziale Fähigkeiten, Engagement, soziale Interessen
- Partizipation in Schule und Gemeinwesen, Beteiligung an Gestaltungsaufgaben

Im Rahmen eines erweiterten Begriffes von „Lernzeiten" wurde in den Gruppen auch darüber diskutiert, ob und inwieweit Schulen nicht überfordert sind, die vielen -und zum Teil neuen- Aufgaben im Bereich Erziehung und Bildung zu übernehmen. In vielen Schulen wird daher auch ganz gezielt danach Ausschau gehalten, ob nicht schulintern und schulextern nach Unterstützungspotentialen gesucht werden sollte. In der Tat schafft die Öffnung von Schule in ihr kommunales, kulturelles, politisches, sportliches…Umfeld nicht nur neue Lernangebote, sie „beschert" auch neue Partner, die aus eigenen Interessen auch schulbezogene Aufgaben übernehmen können. „Synergieeffekte" und „Win-win-Situationen", also Kooperationsformen, die beiden Partnern nützen, stellen dabei wichtige Bestandteile guter Förderkonzepte dar, weil sie erkennbar länger haltbar sind. Neue außerschulische Lernsituationen etwa setzen auch neue Motivationen frei und verbessern das Arbeitsverhalten der Sch/Sch. Insgesamt erscheint es wichtig, etwa darüber nachzudenken, wie man die Ergebnisse unterrichtlicher Arbeit „breiter" dokumentieren kann, sie z.B. anderen Klassen zugänglich machen kann. Solche Präsentationsformen und –verfahren könnten und sollten ggf. auch Teil von spezifischen Lernzeiten sein, da sie mithelfen, Lernergebnisse zu (re) aktivieren und zu festigen (vgl. „Lernen durch Lehren").
Dies gilt nicht nur für die Ergebnisse in Fächern und Lernbereichen, sondern ebenso für „soziale Ergebnisse", für Mitgestaltungsprozesse, für soziale Aktivitäten und Initiativen, die zwischen Schulen und kommunalen Institutionen abgesprochen und geplant werden. Dieser Aspekt spielte zwar in den Gruppendiskussionen nur eine untergeordnete Rolle; ich möchte aber in meinem Abschlussrapport deswegen darauf hinweisen, weil aus meiner Sicht diese Formen sozialen und partizipativen Lernens für die bildungspolitische Perspektive unserer Schulen eine zunehmend wichtige Rolle spielen werden. Während nach den Prognosen von Bildungssoziologen das „schulische Monopol auf Kenntnis- und Wissensvermittlung" durch die rapide Zunahmen digitaler Medien sowie entsprechender teach- und software deutlich abnehmen wird, besteht weitgehend Einigung darüber, dass der „Erziehungsauftrag" der Schule, also die Entwicklung sozialer Kompetenzen deutlicher als bisher eingefordert werden wird. Dies wird ein spezielles „Monopol" der Schulen werden. Schule ist schließlich die einzigen gesellschaftlichen Einrichtung, in der Kinder und Jugendliche gemeinsam lernen können, wie man soziale Konflikte friedlich löst, unterschiedliche kulturelle, religiöse und sexuelle Präferenzen respektiert und demokratisch zustande gekommene Entscheidungen akzeptiert und sich gleichwohl mündig und kritisch an der Gestaltung einer demokratisch verfassten Zivilgesellschaft beteiligt. Dies kann und muss in Schule auch Bestandteil von Lernzeiten sein.

4. Organisationsmodelle
(Zeit- und Funktionspläne)

- Lernbänder zu unterschiedlichen Schwerpunkten
- Lehrerräume als Stationen für Angebote an die Sch/Sch.
- 4 A : ANGEBOTE, ANREIZE, AUFGABEN, ANFORDERUNGEN, z.B. in Form von Lernwerkstätten, Lernstudios…
- LERN - / Zielvereinbarungen; Kompetenz- und Ergebniserwartungen für die Sch/Sch.; Lerntagebücher, Portfolios

Einen besonders hohen Stellenwert nahmen die Überlegungen und Anregungen ein, die sich auf die organisatorischen Modelle bezogen, mit deren Hilfe „Lernzeiten“ in den schulischen Zeitrahmen integriert werden können. Lernzeiten und Lernbänder wurden dabei unter ganz unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert und bewertet. Kritisch gesehen wurden dabei solche „Modelle“, in denen es primär um die Erledigung von Hausarbeiten bzw. um Hilfen bei der Hausaufgabenbearbeitung geht. Abgesehen davon, dass die klassischen Hausaufgaben im Rahmen von gebundenen Ganztagschulen eher nicht mehr gestellt werden sollten, geht es vor allem darum, über gezielte Hilfen nachzudenken, durch die bei den Sch/Sch. Verstehensprozesse ebenso unterstützt werden können, wie etwa methodische und kooperative Kompetenzen. Auch die Unterstützung bei der Entwicklung von individuellen Lern- und Arbeitsstrategien (etwa beim Vokabellernen oder Übungsformen) oder von individuellen Kontrollstrategien (etwa bei der Organisation des eigenen Arbeitsplatzes oder der selbständigen Überprüfung von Ergebnissen) wurden dabei als mögliche Schwerpunkte von Lernzeiten identifiziert.
Offensichtlich spielen auch zunehmend solche Organisationsmodelle eine Rolle, in denen die Sch/Sch weitgehend selbstorganisiert und eigenen Interessen folgend Lernaktivitäten entfalten können. Als Beispiele dazu wurde etwa Lernwerkstätten und Lernstudios genannt und deren positive Effekte verdeutlicht. Gerade in solchen „offenen, lernzeitbezogenen Freiräumen und Lernangeboten“ besteht die pädagogische Herausforderung darin, dafür zu sorgen, dass diese Zeit auch wirklich aufgabenbezogen genutzt wird und die Lernaktivitäten den damit verbundenen Kompetenzerwartungen auch tatsächlich gerecht werden. Einige besonders interessante Hinweise bezogen sich entsprechend darauf, den in offenen Lernzeiten bestehenden Freiraum der Sch/Sch dadurch zu konturieren (und damit auch die „missbräuchliche Nutzung“ zu verringern), dass mit den Sch/Sch klare Zielvereinbarungen geschlossen werden, in denen deutlich ausgewiesen wird, welche Aufgaben jeweils zu erledigen sind und welche Ansprüche an die jeweiligen Arbeitsergebnisse gestellt werden. Die auf dem Hintergrund solcher Zielvereinbarungen entstandenen Lernergebnisse erbringen einerseits für Lehrer/-innen wichtige Hinweise zum Leistungsstand ihrer Sch/Sch; andererseits lassen sie sich aber auch für die Dokumentation von Lernentwicklungen in etwa in Form von Portfolios und Lerntagebüchern nutzen. Hierzu wurden auch Erfahrungen mit Wochenplanarbeit und ähnlichen Modellen aufgezeigt.

5. Gemeinsame Evaluation
(Veränderungen bewerten)

- Effekte der einzelnen „Innovationen“ beobachten, bewerten, Gewinne, Verluste z.B. bei Zeitrastern und Lernbändern
- Berufszufriedenheit, Kollegialität, professionsbezogener Austausch und Interaktion
- Lehrerteams mit bestimmten Aufgaben zur Schul- u. Unterrichtsentwicklung, z.B. „Lernzeiten“ zum Üben, Planen, Kooperieren
- Steuergruppe für den Schulentwicklungsprozess

Viele schulische Innovationen und Implementationsverfahren scheitern laut Effektstudien aus der Schul- und Unterrichtsforschung häufig daran, dass gleichzeitig zu viel und zu schnell in Gang gesetzt wird. Auch bei der Implementation und Gestaltung von Lernzeiten ist es wichtig, sich bei Planung und organisatorischer Umsetzung darüber klar zu werden,
- welche realistischen, erreichbaren Ziele man sich setzen sollte,
- welche „Investitionen an materiellen und sozialen Ressourcen“ (Geld, Zeit, Ideen…) man zu leisten bereit und fähig ist,
- welche Ergebnisse nach bestimmten Phasen man als Erfolge bewerten könnte,
- ob und in welchem Maße Arbeitsbelastung und Berufszufriedenheit der Koll./Koll. sich ändern.

Dabei hat es sich bewährt, nicht alle Koll./Koll. mit Entwicklungs- oder Evaluationsaufgaben zu betrauen, sondern zunächst „nur“ einzelne, interessierte, kleinere Lehrergruppen einzusetzen, die ihren Auftrag für einen bestimmten Zeitraum übernehmen und diesen Auftrag nach einer vorab festgelegten Zeit oder nach einem erreichten Ergebnis an eine „neue“ Gruppe weitergeben. Auf diese Weise können Belastungen, die durch innovative Planungen etwa im Rahmen von Förderkonzepten entstehen, auf „viele Schultern verteilt werden“ und Überlastungen einiger weniger Kollegen/-innen vermieden werden. Gleichzeitig hat ein solches Konzept den Vorteil, dass allmählich immer mehr Kollegen/-innen in schulinterne Entwicklungs- und Förderkonzepte eingebunden werden können und innovative Ansätze von möglichst vielen internalisiert werden.
Solche Überlegungen sollten insgesamt auch Bestanteil einer notwendigen schulinternen Evaluation sein.