

**Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann**

Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

*Kontakt: klaus.tillmann@uni-bielefeld.de*

## **Neue Lernkulturen entwickeln Konzeption, Erfahrungen und Perspektiven**

Eröffnungsvortrag auf dem Schulforum und EduCamp  
am 18.11.2011 in der Universität Bielefeld, Oberstufenkolleg

### **1. Schule heute – Herausforderungen und Probleme**

- 1.1. fachliche Kompetenzen
- 1.2. Selektion
- 1.3. Heterogenität

### **2. „Neue Lernkultur“ – Konturen eines Konzepts**

- 2.1. „Neue Lernkultur“ als Begriff einer pädagogischen Bewegung
- 2.2. „Neue Lernkultur“ als Begriff mit theoretischem Anspruch
- 2.3. „Neue Lernkultur“ – die Wirkungserwartungen

### **3. „Neue Lernkultur“ – Realisierung in der Institution Schule**

- 3.1. Der Arbeitsalltag und die Berufssituation der Lehrer
- 3.2. Die zentralen Vorgaben für Lerninhalte
- 3.3. Die tradierten Formen der Leistungsbewertung

### **4. „Neue Lernkultur“ praktisch – das Beispiel Ganztagschule**

- 4.1. Nutzt die Ganztagschule ihre Chancen?
- 4.2. Neue Lernkultur an Ganztagschulen

### **5. Zum Schluss: Erich Kästner**

### **6. Literatur**

Wer im Feld der Schule etwas bewegen will, wer Schüler, Lehrer und Eltern für Reformen begeistern will, der braucht ein überzeugendes Gestaltungskonzept – und er braucht Begriffe, die Hoffnung auf eine bessere Zukunft geben.

In der ersten Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben Schlagworte wie „Pädagogik vom Kinde aus“, aber auch Begriffe wie „Gesamtunterricht“, „Arbeitsschule“ und „Freiarbeit“ eine große Strahlkraft entwickelt. Sie haben im Kaiserreich und in der Weimarer Republik viele Lehrer und Eltern dazu angeregt, sich gegen die „autoritäre Buchschule“ und für eine „neue Erziehung“ einzusetzen. Dabei waren die damit angesprochen Vorstellungen alles andere als eindeutig; aber sie haben für ihre Zeit eine pädagogische Sehnsucht formuliert und Menschen in Bewegung gesetzt. Ähnliches gilt für die Reformbewegung der 1960 und 1970er Jahre, in der sich alles um den ebenfalls schillernden Begriff der „Chancengleichheit“ gedreht hat. Diese historischen Verweise sind hilfreich, wenn es darum geht, sich mit der Kategorie der „Neuen Lernkultur“ zu befassen. Denn die aktuelle Debatte zeigt, wie populäre dieser Begriff geworden ist, wie häufig, wie gern, aber auch wie unpräzise er benutzt wird. Felix Winter (2004, S. 4) hat recht, wenn er sagt, dass wir es bei der „Neuen Lernkultur“ zunächst einmal mit einem „programmatischen Schlagwort“ zu tun haben. Solche Begriffe werden gerade in der Pädagogik immer wieder geboren: die „Offenheit“ beim offenen Unterricht gehört genauso dazu wie neuerdings die „Vernetzung“ und wohl auch die „Lernbegleitung“.

All diese Begriffsschöpfungen werden aus wissenschaftlicher Perspektive eher kritisch betrachtet – als unpräzise, empirisch fragwürdig, normativ unaufgeklärt. Doch übersieht eine solche Kritik nur zu leicht, dass eine pädagogische Bewegung andere Begriffe braucht als die Erziehungswissenschaft; denn einer pädagogischen Bewegungen geht es nicht so sehr um präzise Definitionen, sondern viel mehr um mobilisierende und motivierende Signale. Um den Begriff der „neuen Lernkultur“ – das zeigt auch diese Tagung – versammeln sich sehr viele Menschen, die darin eine Perspektive für eine dringend notwendige Veränderung unseres Schulsystems sehen. Und genau deshalb ist er auch erziehungswissenschaftlich hoch interessant und steht deshalb im Mittelpunkt meines Vortrags:

- *Was ist unter „Neuer Lernkultur“ zu verstehen?*
- *Welche Hoffnungen, welche Erwartungen verbinden sich damit?*
- *Welche theoretischen Fundierungen sind auszumachen?*
- *Welche Erfahrungen bei der Realisierung dieses Konzepts gibt es?*

Das sind die Fragen, mit denen ich mich in den nächsten 45 Minuten beschäftigen werde. Dabei werde ich trotz aller Sympathien für reformpädagogische Konzepte dies alles mit einem wissenschaftlich-distanzierten Blick betrachten und dabei in vier Schritten vorgehen:

(Folie 2)

- (1) Ich beginne mit einem knappen Teil, in dem ich noch einmal auf die hauptsächlichen Defizite unseres gegenwärtigen Schulsystems aufmerksam mache: Kompetenzvermittlung, Selektion und Heterogenität sind dabei meine Stichworte.
- (2) Im zweiten Teil befasse ich mich in eher grundsätzlicher Weise mit der „neuen Lernkultur“: Ich arbeite heraus, was darunter zu verstehen ist, welche theoretischen Begründungen es gibt – und von welchen anderen Lernkulturen sich diese „neue Lernkultur“ absetzt.
- (3) Im dritten Teil frage ich nach den Realisierungschancen einer solchen „neuen Lernkultur“ unter den Alltagsbedingungen unserer Regelschule: Wo bietet die Institution Chancen, wo Widerstände?
- (4) Im vierten Teil versuche ich, das zuvor Gesagte an einem Beispiel zu verdeutlichen: Es geht um die Möglichkeiten, die die Ganztagschule bietet, Vorstellungen von einer „neuen Lernkultur“ zu realisieren.

Soweit das Programm, jetzt die Ausführung.

## **1. Schule heute – Herausforderungen und Probleme**

Schule in einer demokratischen Gesellschaft hat den Auftrag, alle Heranwachsenden umfassend zu fördern, und dies in einer sozial gerechten Weise – also unabhängig von Herkunft, Religion und Geschlecht. Viele Studien der letzten zehn Jahre – beginnend bei PISA 2000 – haben gezeigt, wie sehr unser Schulsystem diese Zielsetzung verfehlt. Die Ergebnisse dazu sind weitgehend bekannt, ich fasse sie in drei knappen Punkten zusammen:

### **1.1. Fachliche Kompetenzen (Folie 3)**

Wenn es um die Aneignung fachlicher Kompetenzen geht, liegen die deutschen Ergebnisse bei den 15jährigen im internationalen Vergleich bestenfalls im Mittelfeld – weit entfernt von Ländern wie Finnland oder Kanada. An diesen Abständen hat sich seit zehn Jahren nur wenig geändert. In allen drei PISA-Leistungsbereichen – also in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften – verfügen etwa 20% aller Schüler/innen über so dürftige Kompetenzen, dass ihre berufliche und gesellschaftliche Integration massiv gefährdet erscheint. Ganz besonders schlecht waren und sind die Lernergebnisse bei Jugendlichen aus Migrantenfamilien – und hier insbesondere bei Schüler/innen türkischer Herkunft. Zugleich gilt: Die „Spitzenleistungen“ in den deutschen Gymnasien bleiben hinter den entsprechenden Leistungen in integrierten Systemen anderer Länder deutlich zurück. Kurz: Das schulische „Kerngeschäft“ – die

fachliche Qualifizierung – wird von unserem Sekundarschulsystem nur sehr dürftig erfüllt (vgl. Baumert u.a. 2001; Prenzel u.a. 2007, S. 324).

## **1.2. Selektion** (*Folie 4*)

Die Schule hat auch den Auftrag, die Lernleistungen der Schüler/innen bewerten und sie zu unterschiedlichen Abschlüssen zu führen. Dies steht unter dem Anspruch, dass dabei einzig und allein die fachliche Leistung zählen darf. Und es erfordert, dass sozial benachteiligte Kinder besonders gefördert werden. Wie sehr unser Schulsystem diesen Anspruch verfehlt, will ich an zwei Punkten beispielhaft deutlich machen:

1. Deutschland gehört auch bei den Klassenwiederholungen zu den internationalen Spitzenreitern. Die PISA-Daten zeigen, dass in der Grundschule Kinder aus Migrantenfamilien viermal so häufig sitzenbleiben wie Kinder von „Einheimischen“. Und dass dieses Sitzenbleiben der erste Schritt zur Sonderschulüberweisung ist, dass wissen wir aus vielen anderen Untersuchungen.
2. Ein zweiter Blick gilt dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Aus einer Fülle von Untersuchungen wissen wir, dass die soziale Herkunft bei diesem Übergang kaum weniger wichtig ist als die schulische Leistung. So haben Lehmann u.a. (1997) gezeigt, dass Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen, wenn sie eine Gymnasialempfehlung haben wollen, in der Grundschule viel bessere Leistungen erbringen müssen als Akademikerkinder. Obwohl sie die weit schlechteren häuslichen Bedingungen haben, müssen sie in der Schule deutlich mehr leisten, um die gleichen Gratifikationen zu erhalten. Ähnliche Ergebnisse wurden auch bei PISA 2003 (Prenzel u. a. 2005, S. 262) gefunden: Selbst bei gleichen Leistungen in Mathematik und Lesen haben Akademikerkinder gegenüber Facharbeiterkindern bundesweit eine vierfach bessere Chance, ein Gymnasium zu besuchen.

Kurz: Im internationalen Vergleich kennzeichnet sich das deutsche Schulsystem durch eine besonders frühe, eine sozial besonders ungerechte Selektion (vgl. Ehmke/Jude 2010, S.240ff.). Das deutsche Schulsystem setzt nicht auf Ermutigung, sondern eher auf Entmutigung von Kindern aus einfachen sozialen Verhältnissen.

## **1.3. Heterogenität** (*Folie 5*)

Dass die Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe unterschiedliche Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen haben, ist überhaupt nicht neu, sondern wurde von Ernst Christian Trapp schon 1780 als ein Grundproblem des Unterrichtens bezeichnet. Die heterogene Lerngruppe ist damit so alt wie die Schule selbst. Dass Lehrer/innen in den letzten Jahren den Eindruck haben,

ihre Gruppen würden immer heterogener, lässt sich an realen gesellschaftlichen Entwicklungen festmachen. Ich nenne drei besonders wichtige:

- Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist im letzten Jahrzehnt kontinuierlich gewachsen. Er liegt in vielen Großstädten inzwischen bei etwa 30% der Einschulungspopulation (vgl. Bildungsbericht Hamburg 2011, S. 127; Bildungsbericht Berlin/Brandenburg 2008, S. 97). Dies wirkt sich – in unterschiedlicher Stärke – auch in den Schulformen der Sekundarstufe aus.
- Die Verschiebung der Schülerschaften zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasien hat u.a. dazu geführt, dass der „bildungsbürgerliche Hintergrund“ von Gymnasiasten längst nicht mehr selbstverständlich ist.
- Der Trend hin zur Inklusion führt dazu, dass in zunehmend mehr Schulen auch Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ unterrichtet werden.

Wie gehen die Schulen mit diesem deutlichen Trend zu stärkerer Heterogenität im Alltag um? Während in vielen Veröffentlichungen (meist aus der Feder von Pädagogik-Professoren/innen) die Heterogenität von Lerngruppen als ein wünschenswerter Sachverhalt beschrieben wird, mit dem man unterrichtlich kreativ umgehen könne (vgl. z. B. Graumann 2002; Brügelmann 2002), nehmen Lehrer/innen diesen Sachverhalt viel stärker als Belastung wahr. So bezeichnet die Mehrheit der deutschen Sekundarschullehrer/innen die „Begabungsunterschiede“ zwischen den Schülern als „besonders starke“ Beruferschwernis (vgl. Baumert/Lehmann 1997, S. 211) – und dies, obwohl sie in Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen mit vorselektierten Schülerschaften arbeiten. Und die wenigen empirischen Studien, die über Differenzierung im Unterricht vorliegen (so etwa bei IGLU) stützen meine skeptische Einschätzung: Nach wie vor werden in deutschen Schulen die meisten Schüler/innen die meiste Zeit gemeinsam mit der ganzen Klasse unterrichtet (vgl. Bos u.a. 2003, 58ff.).

Nimmt man mit in den Blick, dass wir es in unserem Land mit einer besonders großen Leistungsspreizung, einer hohen soziale Selektivität und besonders vielen Fällen des Schulscheidens zu tun haben – und dies bei dürftig verbreiteten Formen innerer Differenzierung –, dann kann ich mich dem Urteil von Annemarie von der Groeben (2007, S. 6) nur anschließen:

„Im Umgang mit Heterogenität erhalten deutsche Schulen die Note mangelhaft.“

## **2. Neue Lernkultur – Konturen eines Konzepts**

Der Blick auf die gegenwärtige Situation unseres Schulsystems offenbart somit eine Konzentration von Problemen und verweist auf erhebliche Defizite: *dürftiger Kompetenzerwerb, scharfe und soziale ungerechte Selektion, unangemessener Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft*. Eine solche Diagnose ist für viele Lehrer und Eltern, aber auch für manchen Bildungspolitiker ein Anstoß, nach Wegen der Veränderung zu suchen. Dabei gibt es unterschiedliche, je für sich durchaus sinnvolle Wege. So hat die KMK nach den Schockergebnissen von PISA 2000 u.a. den Ausbau des Ganztags schulbereichs und die Verstärkung der

Sprachförderung im Vor- und Grundschulbereich auf den Weg gebracht: zentral angestoßene Maßnahmen, die inzwischen erste Wirkungen zeigen.

Bei den pädagogischen Reformaktivitäten, die wir im Folgenden betrachten, handelt es sich jedoch nicht um die Auswirkungen zentral beschlossener Maßnahmen. Vielmehr haben wir es hier vor allem mit einem Strom von Basisaktivitäten zu tun, die von den Lehrer/innen und Eltern „vor Ort“ getragen werden. Sie bringen dort ihr Engagement ein, um an ihrer Schule das Lernen selbstbestimmter zu gestalten und damit die Kinder besser zu fördern. Dabei richten sich viele Reformbemühungen auf eine Neudefinition des Verhältnisses von Lehren und Lernen, der Fokus liegt dabei auf dem Lernen. Deshalb wird zunehmend häufig von einer „neuen Lernkultur“ gesprochen. Was sich dahinter an Bestrebungen und Konzepten verbirgt, ist noch nicht eindeutig geklärt – ist vielmehr vielfältig und heterogen. Felix Winter (2004, S. 1) sagt, hier sei „der Suchprozess in vollem Gange“.

An diesem Suchprozess möchte ich mich jetzt beteiligen. Ich versuche, ein Stück mehr Klarheit über das zu gewinnen, was mit „neuer Lernkultur“ gemeint ist, indem ich die Aktivitäten, Konzepte, Vorstellungen, die ich bisher vorgefunden habe, ordne und sortiere. Dabei scheint es mir sinnvoll, zwei Perspektiven zu unterscheiden:

- „neue Lernkultur“ als Begriff einer pädagogischen Bewegung
- „neue Lernkultur“ als theoretische Begrifflichkeit

Was sich hinter dieser Unterscheidung verbirgt, wird – so hoffe ich – im Laufe meines Vortrags klar.

### **2.1. „Neue Lernkultur“ als Begriff einer pädagogischen Bewegung (Folie 6)**

Als erstes ist festzustellen, dass dieser Begriff etwa seit dem Jahr 2000 immer häufiger verwendet wird – und zwar als „programmatisches Schlagwort“, unter dem recht unterschiedliche pädagogische Reformbemühungen zu finden sind. Solche Aktivitäten sind meist sehr konkret – so etwa die Abschaffung der 45-Minuten-Stunde, die Einführung von Lerntagebüchern, die Etablierung einer feedback-Kultur – um nur einige Beispiele zu nennen. Gemeinsam ist all diesen Aktivitäten, dass sie beim Lernprozess der Kinder, beim Unterricht, beim Kompetenzerwerb ansetzen. Dabei machen diese Beispiele deutlich, dass es sich hier begrifflich um einen sehr weiten Mantel handelt, unter dem sich sehr viele Aktivitäten fassen lassen. Dies mag für viele engagierten Praktiker eher als vorteilhaft gelten, weil sich dann ja auch vieles darunter subsumieren lässt. Allerdings wird man auch aus dieser Sicht eine Grenze zur Beliebigkeit ziehen wollen und sich damit eine Präzisierung des Ansatzes wünschen. Dazu gleich mehr.

Wenn man die best-practice-Berichte in den pädagogischen Fachzeitschriften verfolgt, wenn man in Schulpreis-Bewerbungen hineinschaut, wenn man Tagungen wie diese erlebt, dann

festigt sich der Eindruck: Die Zahl der Schulen, die sich auf diese Weise ganz konkret auf den Weg macht, Lehr-Lernarrangements zu verändern, nimmt deutlich zu. Und diese Schulen, diese Akteure versammeln sich zunehmend unter dem Begriff der „neuen Lernkultur“. Dieser Begriff erfüllt offensichtlich das, was eine pädagogische Bewegung braucht: normative Orientierung, positive emotionale Besetzung, Richtungsangabe ohne allzu starke Einengungen. So gesehen ist die „neue Lernkultur“ wohl ein gut konstruierter Signalbegriff: Er fordert dazu auf, die Schule in ihrem inneren Kern zu verändern, nämlich bei den Lernprozessen der Kinder.

## 2.2. „Neue Lernkultur“ als Begriff mit theoretischem Anspruch

Nun sind alle pädagogischen Reformprozesse in einem Feld angesiedelt, das sich immer auch wissenschaftlich ausweisen muss: Wie ist das neue Konzept zu begründen, welche theoretischen Implikationen sind damit verbunden, welche empirischen Ergebnisse liegen vor? Je stärker sich ein neuer pädagogischer Ansatz verbreitet, desto intensiver wird er mit solchen Fragen konfrontiert. Dies gilt nicht nur, aber eben auch für die „neue Lernkultur“. Es kommt hinzu, dass auch die Akteure einer pädagogischen Bewegung nach einer theoretischen Fundierung ihres Konzepts fragen. Insofern verbindet sich mit der Karriere des Begriffs „neue Lernkultur“ auch ein impliziter theoretischer Anspruch nach Begründung, nach innerer Konsistenz. Wenn eine pädagogische Bewegung dazu nichts sagen kann, wird sie den öffentlichen Diskurs wohl kaum bestehen. Deshalb ist es sinnvoll, den schon angesprochenen „Suchprozess“ auch als Schritte zur theoretischen Fundierung zu verstehen (*Folie 7*)

An einem solchen Suchprozess beteiligen sich etliche reformengagierten Akteure aus den Schulen (vgl. z. B. Fischer 2010) und der Lehrerfortbildung (vgl. z. B. Seydel 2009). Sie erhalten Unterstützung u.a. durch Projekte von Stiftungen (vgl. z. B. Czerwanski u.a. 2002) und durch Konzepte aus Versuchsschulen (vgl. z. B. Heuser/ Wachendorff 2002). Es kommt hinzu, dass sich inzwischen auch einige Erziehungswissenschaftler – so Dieter Kirchhöfer (2004), Meinert Meyer (2005), Sabine Reh (2009) – mit diesem Thema beschäftigt haben. Kurz: Es ist zur „neuen Lernkultur“ ein Netzwerk entstanden. Ich stütze mich auf die darin entstandenen Vorarbeiten, wenn ich diesen Suchprozess jetzt fortsetze.

Deutlich geworden ist ja, dass die „neue Lernkultur“ kein Begriff ist, der systematisch im Rahmen einer Theorie entworfen wurde. Vielmehr bezeichnet er zunächst einmal praktische Reformansätze im Bildungsbereich; er wird nicht nur in der Schulpädagogik, sondern auch in der Erwachsenenbildung und in der beruflichen Bildung benutzt. Dabei wird durchgängig betont, dass es sich bei der „neuen Lernkultur“ nicht um die Reform einzelner Unterrichtsmethoden handele, sondern um einen generell geänderten Blick auf das schulische Lernen. Die-

ser geänderte Blick wird in den verschiedenen Texten auch theoretisch verortet, indem vor allem drei Bezugspunkte herausgearbeitet werden:

- Zunächst einmal steht die Betrachtung des Lernens gegenüber dem Lehren deutlich im Vordergrund. Dies wird besonders deutlich in der Metapher vom „Haus des Lernens“.

- Sodann wird der Bezug zu gesellschaftlichen Veränderungen, zu den Anforderungen einer „Wissensgesellschaft“ hergestellt: Diese hochkomplexe Gesellschaft mit einer unberechenbaren Zukunft erfordert eine Kultur des selbst organisierten Lernens. Es sei dies ein Lernen, dass auf die Bewältigung neuer gesellschaftlicher Risiken ausgerichtet sein müsse (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 112).

- Schließlich beziehen sich diese Konzepte immer wieder auf konstruktivistische Lerntheorie, in denen Lernen als aktiver, konstruktiver und selbstgesteuerter Prozess beschrieben wird (vgl. z. B. Mandl 2010, S. 22).

Eine Lernkultur, die in solcher Weise theoretisch verortet und zugleich als „neu“ bezeichnet wird, lässt sich am besten beschreiben, indem man sie von einer anderen, der „alten“ Lernkultur abgrenzt. Dies versuche ich nun, mit groben Strichen nachzuzeichnen, indem ich mich an Kirchhöfer (2004, S. 112 ff.) orientiere. Er zeichnet diese „alte“ Lernkultur prototypisch am Beispiel des Gymnasiums in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nach. Dort sollte der Heranwachsende in einer zeitlich begrenzten Lebensphase durch beamtete Lehrer in das normative Gefüge der damaligen Gesellschaft eingeführt werden. Dies geschah in einer klaren Abfolge von Fächern und Themen, die als Teile einer kanonisierten Allgemeinbildung galten. Dahinter stand die Vorstellung von „unverzichtbaren“ Bildungsinhalten der kulturellen Überlieferung. Unterricht wurde überwiegend als Belehrung durch Autoritätspersonen organisiert, Lernen wurde von Lehren getrennt. Die Schülergruppe wurde stets als Ganze angesprochen, es bestand ein „einseitiger Methodenbesitz auf der Seite der Lehrenden“ (S. 112). Die regelmäßige Überprüfung der fachlichen Leistungen war Teil eines scharfen Selektionsmechanismus. Zudem wurde unangepasstes Verhalten von Schülern streng sanktioniert.

Die wesentlichen Elemente einer solchen Lernkultur finden sich in dieser Tabelle (*Folie 8*).

Nun gilt, dass sich eine solche Lernkultur „überlebt“ hat, weil die autoritäre und relativ stabile Gesellschaftsformation, durch die sie hervorgebracht wurde, nicht mehr existiert. Zugleich ist aber auch richtig, dass viele Elemente dieser „alten“ Lernkultur (z. B. die Vorherrschaft der Belehrung) ein zähes Leben besitzen, weil sie in der Tradition der Institution Schule und auch im Habitus der Lehrkräfte tief verankert sind. Wenn jetzt – unter Bezug auf die moderne Wissensgesellschaft und ihre individualisierten Lebensformen – formuliert wird: „Die neue Lernkultur ist möglichkeitsorientiert, selbstorganisiert und kompetenzorientiert“ (ebd., S. 112) – so wird damit eine Richtungsangabe gemacht: Dorthin sollte sich, dorthin wird sich die Lernkultur an unseren Schulen bewegen. Die Merkmale finden sich als Gegenüberstellung in der rechten Spalte. Und die Akteure hier im Raum sind gleichsam die Vorreiter dieser Ent-



wicklung. Doch die weit verbreitete Realität in unseren Schulen ist von einer solchen „neuen“ Lernkultur noch sehr weit entfernt. Eine solche, historisch orientierte Gegenüberstellung erlaubt es, die Ausprägungen der „neuen“ Lernkultur genauer zu bestimmen. Allerdings bildet eine solche Gegenüberstellung nicht die Realität ab, sondern

„markiert eine idealtypische Polarisierung, die so in der Realität nicht anzutreffen ist. Es existieren nicht nur Mischformen, Übergänge, Überschneidungen, sondern beide Kulturen bestehen in vielen Handlungszusammenhängen gleichzeitig nebeneinander“ (ebd., S. 113).

<b>Kriterium</b>	<b>alte Lernkultur</b>	<b>neue Lernkultur</b>
<i>Stellung des Individuums zum Lernen</i>	fremdorganisiert und außengefordert	selbstorganisiert und selbstverantwortet
<i>Bereiche des Lernens</i>	bereichsspezifisch-separiert (schulisch-außerschulisch, allgemeinbildend-berufsbildend)	bereichsübergreifend, integrierend, unterschiedliche Lernorte
<i>Aneignungsform</i>	eng geregelt, instruktivistisch	offen gestaltet, erfahrungsbasiert, konstruktivistisch-selbstreflexiv
<i>Lernen im Lebenslauf</i>	phasenorientiert	lebenslang
<i>Lernkanon</i>	zentrale Curricula mit einheitlichen zeitlichen Vorgaben	individuelle Lernarrangements, zeitlich differenziert
<i>Leistungsbewertung/Auslese</i>	Dominanz der Ziffernnoten, definitive Auslesepraxis in geschlossenen Bildungsgängen	Förderdiagnostik, alternative Formen der Leistungsbewertung in offenen Bildungsgänge
<i>Lehrkultur</i>	Dozieren und Erklären, Lehrkräfte sind im Besitz des Wissens und agieren hierarchisch	Unterstützung der selbständigen Aneignung, Lernbegleiter sind immer auch Lernende und agieren eher partnerschaftlich

#### **Alte und neue Lernkultur (in Anlehnung an Kirrhöfer 2004, S. 113)**

Zugleich ist eine solche Gegenüberstellung aber geeignet, bestimmte Veränderungen im Bereich des schulischen Lernens entweder als Teil einer „neuen Lernkultur“ auszuweisen – oder aber sie als damit unverträglich zu bezeichnen. So würde die Einführung von Portfolios als (zusätzliche) Form der Leistungsbewertung die o. g. Kriterien einer „neuen Lernkultur“ genauso erfüllen wie die Etablierung des Lerncoachings von älteren für jüngere Schüler/innen (vgl. Hausotter u.a. 2008). Demgegenüber wird man die regelmäßige Durchführung fachlicher Leistungstests oder die Bearbeitung von Arbeitsblättern, die für alle gleich sind, nicht als Schritt auf dem Weg zur „neuen Lernkultur“ werten können.

Nun ist das hier gezeigte Schema sehr differenziert und komplex. Insbesondere für die Verwendung in der praktischen Reformarbeit finden sich in der Literatur aber stärker konzentrierte Konzepte zur Beschreibung der „neuen Lernkultur“, so z. B. bei Winter (2004, S. 6) und

bei Lang-Woitasik (2008, S. 136). An dieser Stelle hat Marianne Horstkemper (2010) ein gut geordnetes Modell entworfen, das alle bisher erwähnten Kriterien aufnimmt und diese in vier Gruppen ordnet (*Folie 9*).



(Quelle: Horstkemper 2010)

Solche Konzeptentwicklungen - von Kirchhöfer über Winter bis Horstkemper – tragen wesentlich dazu bei, den reinen Schlagwortcharakter und die inhaltliche Diffusität des Begriffs „neue Lernkulturen“ zu überwinden und an seine Stelle eine auch theoretisch begründete Reformperspektive zu setzen.

### 2.3. „Neue Lernkultur“ – die Wirkungserwartungen

Soweit also mein Versuch, in einem ersten Anlauf die „neue Lernkultur“ theoretisch zu verorten und zu einer vorläufigen Begriffsklärung zu gelangen. Spätestens an dieser Stelle müssen wir uns der Frage stellen, welche pädagogischen Wirkungen wir denn von der „neuen Lernkultur“ erwarten. Die Aussagen in den Texten der Protagonisten dazu sind klar:

- An die Stelle weitverbreiteter schulischer Langeweile sollen interessante Aufgaben und interessierte Schüler/innen treten.
- An die Stelle eines unterrichtlichen Einheitsbreis sollen differenzierte und individualisierte Lernarrangements treten
- An die Stelle eines überwiegend dozierenden Lehrers soll der Lernbegleiter treten, der immer auch Lernender ist.
- An die Stelle einer Fixierung auf Faktenwissen und Prüfungslernen soll die selbstständige Entwicklung einer umfassenden Kompetenz treten.

Sollten sich diese Erwartungen erfüllen, sollte eine „neue Lernkultur“ in unseren Schulen zu solchen Veränderungen führen, dann gibt es auch gute Gründe anzunehmen, dass die eingangs geschilderten Probleme unseres Schulsystems davon nicht unberührt bleiben: Denn

dass auf diese Weise der Kompetenzerwerb gerade auch bei schwachen Schülern gestärkt werden kann, dass mehr Kinder als bisher an fruchtbare Lernprozesse herangeführt werden können, dass sich auf diese Weise auch die soziale Selektivität reduzieren lässt – das alles sind plausible und starke Hypothesen.

Doch so plausibel uns diese Hypothese auch erscheinen mögen: Man darf doch nicht übersehen, dass diese Hypothese erst noch empirisch geprüft werden müssen. Uns liegen zwar einige ermutigende Einzelbefunde vor (etwa zu konstruktivistischen Lernarrangements, zu alternativen Leistungsbewertungen), aber eine breite Forschung fehlt noch. Es kann sie auch noch nicht geben, weil das Konzept, weil diese Praxis noch recht jung ist. Hier sehe ich für die Zukunft eine wichtige Aufgabe einer empirischen Lern- und Unterrichtsforschung. Und hier ist mehr öffentliche Forschungsförderung dringen erforderlich.

### **3. „Neue Lernkultur“ – Realisierung in der Institution Schule**

Nun wissen wir aus langjährigen und oft schmerzlichen Erfahrungen, dass gute Ideen zwar wichtig sind, dass sie allein eine Schule aber nicht weiterbringen. Und wir wissen – auch empirisch gesichert –, dass ein schwungvolles Reformengagement sehr bald an den Beharrungstendenzen der Institution, an den Routinen der Kollegen, aber auch an den Erwartungen von Schülern und Eltern scheitern kann. Wenn wir möchten, dass zunehmend mehr Elemente einer „neuen Lernkultur“ in den Alltag der Regelschule einziehen, dann tun wir gut daran, die Mechanismen dieser Institution genauer zu betrachten; denn nur wenn wir die Abläufe und Routinen genauer identifizieren, können wir hemmende und fördernde Bedingungen genauer ausmachen. Unter dieser Perspektive befasse ich mich nun mit drei institutionellen Faktoren:

- mit dem Arbeitsalltag und der Berufsrouinen der Lehrkräfte
- mit den zentralen Vorgaben für Lerninhalte
- mit den tradierten Formen der Leistungsbewertung

#### **3.1. Der Arbeitsalltag und die Berufssituation der Lehrkräfte (Folie 10)**

Schule ist eine Institution, die jeden Tag wieder das Lernen von großen Schülermassen zu organisieren hat. Alle Forderungen, die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der einzelnen in den Blick zu nehmen, können nicht darüber hinwegtäuschen, dass Lernen in Gruppen von meist 25 bis 30 Kindern stattfindet – und dass die Kapazitäten der Lehrkräfte, sich auf individuelle Problemlagen von Kindern einzulassen, begrenzt sind. Dabei ist für die Lehrkraft ja nicht nur die Orientierung an den Lernbedürfnissen der viele Kinder von Bedeutung. Sie müssen auch sehen, wie sie bei bis zu 27 Pflichtstunden in der Woche ihren Arbeitsalltag be-

wältigen und dabei gesund bleiben. Und sie müssen auch einige weitere Vorgaben im Blick behalten: der Lehrplan, der nächste Leistungstest, die Erwartungen der Eltern etc.

Viele Lehrkräfte sehen diese Arbeitsbedingungen durchaus realistisch, ohne sich davon blockieren zu lassen. Auch um die Freude am Beruf zu erhalten, entwickeln sie immer wieder Aktivitäten, um ihre Alltagsroutinen zu durchbrechen: Projektwochen und Exkursionen oder auch die kollegiale Entwicklung neuer Aufgabenformate – um nur einige Beispiele zu nennen. Wichtig ist aus meiner Sicht, dass die gewählten Schritte hin zu einer „neuen Lernkultur“ machbar erscheinen, dass sie sich zunächst nur auf einen Teil der Alltagsarbeit beziehen, dass sie in Lehrerteams bei wechselseitiger Unterstützung geleistet werden. Wenn Lehrerinnen und Lehrer dabei erste Erfolge erleben, können sie auch einmal einen größeren Schritt wagen. Ich denke hier an eine Gesamtschule aus der Nähe. Dort wurden unter der Anleitung eines externen Experten binnendifferenzierende Unterrichtseinheiten mit anregenden Lernaufgaben entwickelt und in verschiedenen Fächern dann auch erprobt. Die positiven Erfahrungen gerade auch in Englisch und Mathematik führten dann dazu, dass in diesen Fächern die äußere Leistungsdifferenzierung vollständig aufgehoben wurde. Entgegen der ursprünglichen Befürchtungen erwies sich nach einer Anlaufzeit die neue, die binnendifferenzierende Praxis keineswegs als arbeitsaufwändiger als die alte.

Doch das Problem, das ich mit diesem Beispiel angesprochen habe, bleibt aber auf der Agenda: Wer gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern die „neue Lernkultur“ propagiert, muss aufzeigen können, wie sich solche Formen unter den Bedingungen des „normalen“ Arbeitsalltags realisieren lassen.

### **3.2. Die zentralen Vorgaben zu Lerninhalten (Folie 11)**

Beate Wischer (2009, S. 80) merkt völlig zu Recht an, dass die individuellen Interessen und Lernbedürfnisse der Schüler/innen nicht der alleinige Bezugspunkt des schulischen Lernens sein können. Schule ist eine gesellschaftliche Institution, die den Heranwachsenden eine grundlegende Bildung vermitteln soll, die insbesondere auch an berufliche Ausbildungsprozesse anschlussfähig sein muss. Um dies zu gewährleisten, existieren in allen Bundesländern zumindest grobmaschige schulische Rahmenpläne, hier greift aber auch – in den verschiedenen Fächern unterschiedlich stark – eine fachliche Logik. Diese Vorgaben eines schulischen Curriculums, an die Lehrende und Lernende gebunden sind, ist von radikalen Reformpositionen immer wieder Zeit massiv kritisiert worden. Zu denken ist hier etwa an Alexander Neill (1969) und sein Schulexperiment Summerhill, in dem es keine festen Lernzeiten, keine verbindlichen Fächer und erst recht keine verbindlichen Unterrichtsstoffe gab. Doch steht Neill auch unter Reformpädagogen mit dieser Position recht allein. Denn die allermeisten Reform-

schulgründer – von Berthold Otto bis Hartmut von Hentig – haben den Fächerkanon zwar ergänzt oder auch neu komponiert, aber nicht abgeschafft. Sie haben dabei die Inhalte neu arrangiert und für die Schüler/innen die Wahlmöglichkeiten erweitert – doch die abschließende Entscheidung über die Inhalte wurde nicht in die Hand der Schüler gegeben. Allerdings ist es in all diesen Reformschulen viel leichter als in der Regelschule, vom schulischen Curriculum auch einmal abzuweichen.

Das bedeutet nun, dass eine Schule – auch wenn sie differenzierte Lernarrangements entwickeln will – an Fächer und Themenvorgaben gebunden sind. So gesehen ist die inhaltliche Selbstständigkeit eingeschränkt. Aber innerhalb solcher thematischen Vorgabe gibt es große Gestaltungsmöglichkeiten: Der Lehrervortrag für alle ist dabei die eine Extremform. Dem steht im Rahmen der „neuen Lernkultur“ gegenüber: die inhaltliche Aufgliederung eines Rahmenthemas durch Schüler und Lehrgemeinsam, die selbständige Bearbeitung unterschiedlicher Subthemen, das kooperative Lernen bei der Erschließung dieser Themen. So kann etwa das historische Thema „Der 2. Weltkrieg in unserer Stadt“ in einer 9. Klasse von Schülern und Lehrern gemeinsam in vier oder fünf „Forschungsthemen“ aufgegliedert werden. Die Schüler/innen recherchieren in Zeitungsarchiven, befragen Zeitzeugen, lesen ausgewählte Fachliteratur zu Themen wie „Zwangsarbeit in Bielefeld“, „Bombenkrieg und Zerstörung“, „Frauen und Kinder im Krieg“. Selbstständigkeit bezieht sich hier auf die interessenorientierte Zuspitzung von Subthemen, auf die Selbststeuerung der Lern- und Arbeitsprozesse, auf das Selbstmanagement im Lernprozess, auf die kooperative Zusammenführung unterschiedlicher Ergebnisse. Und hier betätigen sich auch die Lehrer als Lernende, wenn sie sich gemeinsam mit ihren Schülern ein neues Thema erschließen. Umgekehrt agieren Schüler als Lehrende, wenn sie die Ergebnisse ihrer Arbeitsgruppe im Klassenverband präsentieren. Mir ist klar, dass ich hier eine Hochform des forschenden Lernens skizziert habe, die sich im Schulalltag nicht ständig realisieren lässt. Zugleich gilt aber: Solche und ähnliche Unterrichtsprojekte werden in allen Schulformen immer wieder praktiziert. Dies macht deutlich, dass auch in einer Schule mit Fächer- und Inhaltsvorgaben ein weites Feld für selbstständiges Lernen besteht. Und sie machen klar, dass diese Spielräume auch angesichts bestehender Bedingungen und gültiger Erlasse genutzt werden kann.

### **3.3. Die tradierten Formen der Leistungsbewertung (Folie 12)**

Schule ist eine Einrichtung, die auf der einen Seite auf die bestmögliche Förderung der Lernenden zielt. Zugleich ist es aber auch ihre Aufgabe, auf der Basis der individuellen Lernleistungen Bewertungen und Sortierungen vorzunehmen (vgl. Fend 2006). Hier betreibt Schule ein äußerst folgenreiches Geschäft, das deshalb auch rechtlich eng geregelt ist: die individuel-

le Leistungsbewertung, die schließlich in Zeugnisnoten und Abschlüsse einmündet.

„Diese tradierte Leistungsbeurteilung“ – so Felix Winters (2004, S. 31) These – „passt nicht zur neuen Lernkultur und behindert deren Entfaltung“ (2004, S. 31).

Was sind die Merkmale dieser „tradierten Leistungsbeurteilung“? Es werden immer wieder Prüfungssituationen geschaffen, in denen Schüler/innen genau umschriebene Aufgaben individuelle lösen und dabei in aller Regel vor allem Wissen reproduzieren müssen. Die Ergebnisse werden vom Lehrer bewertet und mit einer Ziffernote versehen. Solche Prüfungs- und Bewertungsakte führen dann zu einer Zeugnisnote, die eine hohe Relevanz für die künftige Bildungslaufbahn besitzt. Eine solche Form der Leistungsbewertung erweist sich gegenüber der „neuen Lernkultur“ als widerständig, weil sie

- auf die enge Abprüfung von Wissensbeständen setzt, statt die Entwicklung komplexer Kompetenzen in den Blick zu nehmen
- auf die strikte Überprüfung individueller Leistungen setzt, statt kooperativ erbrachte Leistungen in den Blick zu
- allein den Lehrer als Akteur der Leistungsbewertung akzeptiert und deshalb Formen, in denen Schüler/innen selbstreflexiv ihren eigenen Lernprozess betrachten, gar nicht erst in den Blick nimmt.

Zu konstatieren ist somit zunächst einmal, dass sich die tradierten Formen der schulischen Leistungsbewertung als ein massives Hindernis darstellen, wenn es um die Erweiterung der „neuen Lernkultur“ geht. Zugleich gilt aber auch, dass es kaum einen Bereich gibt, in dem in so ausführlicher Weise alternative Verfahren entwickelt und erprobt wurden. Anders formuliert: Die Bewertungs- und Rückmeldeverfahren, die zu einer „neuen Lernkultur“ passen, liegen weitgehend vor. Drei von ihnen skizziere ich im Folgenden beispielhaft, um abschließend nach ihren Einsatzmöglichkeiten zu fragen.

- Besonders bekannt und in vielen Varianten erprobt wurde das Portfolio: Die systematische Sammlung von Produkten, von Ergebnissen der eigenen Arbeit. In vielen Varianten des Portfolios entscheidet der Schüler selbst, welche Ergebnisse er für dokumentationswürdig hält. Daran kann dann eine Selbstbewertung ansetzen – aber natürlich sind auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten Fremdbewertungen (durch Lehrer, durch Ausbildungsverantwortliche) möglich.
- Mit Lerntagebüchern sind systematische und ausführliche Berichte über eine Arbeit bzw. einen Unterricht gemeint. Sie können „bezogen auf einen Unterrichtsabschnitt, auf längere Hausarbeiten oder begleitend zu einem ganzen Kurs geschrieben werden“ (Winter 2004, S. 254). Hier gibt es auch Varianten, in denen die Berichte eher persönlich gehalten sind und in denen ein dialogischer Schreibprozess organisiert wird, indem die Lehrkraft regelmäßig Kommentare in das Lerntagebuch schreibt.
- Als prototypisch für Leistungspräsentationen kann das Ende eines Unterrichtsprojekts gelten: Es gibt dann „Ausstellungen und Aufführungen zu sehen, Zeitungen sowie Broschüren werden vorgestellt und auch Experimente und Anlagen... Es wer-

den...Informationsstände aufgebaut und Videoproduktionen gezeigt (ebd., S. 275). Weil Leistungen in Noten „abgerechnet“ werden müssen, werden auch Verfahren erörtert, am Ende einer Leistungspräsentation in einem Bewertungsgespräch zu einer Note zu gelangen.

Weitere Verfahren, die ich hier nur kurz nennen kann, sind Lernkontrakte, Rückmeldebögen, Prozessbeobachtungen, Lernentwicklungsberichte. Sie alle gehen von einem umfassenden Leistungsverständnis aus und installieren einen Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden, der dann zu der Bewertung führt.

Das Problem ist also nicht, dass es keine Alternativen zu Klassenarbeiten, mündlichen Prüfungen und Ziffernnoten gibt. Das Problem liegt in der engen schulrechtlichen Festschreibung genau dieser Verfahren. Deshalb ist auch die Forderung richtig, dass in diesem Feld nicht Einzelmaßnahmen weiterführen, sondern dass wir eine prinzipielle Konzeptänderung brauchen. Denn der umfassende Lern- und Leistungsbegriff, der sich mit der „neuen Lernkultur“ verbindet, verlangt nach einer Vielfalt von Formen der Leistungserbringung und –rückmeldung im Rahmen einer Förderdiagnostik.

Auch wenn dazu die Erlasslage noch hoch rückständig ist, so gilt auch heute schon: Die tradierte Leistungsbewertung muss sich nicht als Blockade einer „neuen Lernkultur“ erweisen: Alternative Formen der Leistungsbewertung – so etwa Lerntagebücher – können zusätzlich eingesetzt werden und können (so wie sonst Hausaufgaben) in die Bewertung einfließen. Aus projektförmigen Unterrichtsphasen können möglichst offen formulierte Aufgaben (z. B. beim Klassenaufsatz) entstehen. Die Ergebnisse, auch die Bewertungskriterien können Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam diskutieren. In Fächern, in denen keine Klassenarbeiten vorgeschrieben sind (z. B. Geographie), können Portfolios zur Grundlage der Leistungsbewertung gemacht werden. Und Gespräche, in denen die Schüler/innen selbstreflexiv ihre bisherigen Arbeitsformen und Leistungen betrachten, lassen sich in alle Unterrichtseinheiten einbringen.

Damit zeigt sich am Beispiel der tradierten Leistungsbewertung genauso wie bei den beiden anderen Faktoren (*Folie 13*): Die Strukturen der Regelschule sind immer wieder widerständig, wenn es darum geht, alte Routinen aufzubrechen und Neues zu wagen. Zugleich zeigt sich aber auch, dass es für die Schritte zu einer „neuen Lernkultur“ sehr viele Anknüpfungspunkte gibt, dass auch unter den gegebenen institutionellen Bedingungen erhebliche Spielräume existieren, und dass engagierte Lehrer/innen – möglichst im Team und in Kooperation mit Eltern – sehr viel in Bewegung setzen können. Es ist vieles möglich, auch heute schon. Das ist, wenn Sie so wollen, meine Botschaft. Und die möchte ich abschließend an einem konkreten Praxisfeld – an der Ganztagschule – verdeutlichen.

## 4. Die „neue Lernkultur“ praktisch – das Beispiel Ganztagschule

Zum Schluss möchte ich das Thema ein bisschen stärker praktisch werden lassen und wähle dazu ein Beispiel, das für die Schulentwicklung der letzten Jahre große Bedeutung gewonnen hat: der Ausbau der Ganztagschulen im Primar- und im Sekundarbereich. Seit 2002 hat sich in Deutschland der Anteil der Ganztagschulen mehr als verdoppelt, in einigen Bundesländern verfügen inzwischen mehr als 50% aller Schulen über ein ganztägiges Angebot. Und der Ausbau schreitet weiter fort. Dies ist zunächst einmal eine erfreuliche Entwicklung - doch die zentrale Frage lautet natürlich: Welche pädagogische Arbeit, welche Lernkultur finden wir in diesen Ganztagschulen? Meine zentrale These hierzu lautet: (*Folie 14*)

### 4.1. Nutzt die Ganztagschule ihre Chancen?



#### Zentrale These:

Ganztagschulen bieten im Vergleich zu Halbtagschulen **erweiterte Möglichkeiten der individuellen Förderung** von Schülerinnen und Schülern –

allerdings nur dann, wenn dieses Potenzial auch wirklich erschlossen wird.

Die Ganztagschule bietet bessere Möglichkeiten als die Halbtagschule, allen Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, ihr individuelles Potenzial (intellektuell, emotional, sozial) umfassend zu entwickeln, d.h. ihr Stärken zu entfalten und ihre Schwächen zu kompensieren.

Dies setzt allerdings voraus, dass eine anregende Lernumgebung geschaffen wird, die jedem Kind/Jugendlichen angemessene Unterstützung garantiert: durch Gewährung ausreichender Lernzeiten, durch vielfältige Lernmittel, durch spezifische Förderangebote, durch Hilfestellung von Spezialisten, die eng mit den Lehrkräften kooperieren. Kurz: Die Ganztagschule benötigt die „neue Lernkultur“, um ihre Potentiale zu entfalten. Was spricht nun aber dafür, dass sich eine solche Lernkultur ausgerechnet in Ganztagschulen besser realisieren lässt, wo sind die besonderen Potentiale?

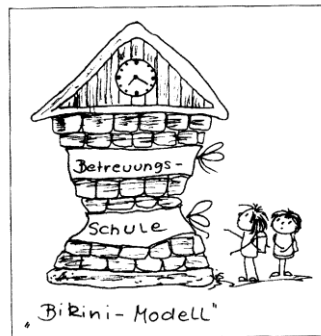
Nun: Zunächst einmal verfügt die Ganztagschule über deutlich mehr zeitliche Ressourcen, die sich z. B. für Spiel- und Freizeitaktivitäten, für weitere inhaltliche Angebote, für gezielte Fördermaßnahmen nutzen lassen. Und in der Ganztagschule finden sich weitere Personengruppen (von der Erzieherin bis zum Sporttrainer), die für die Schüler/innen das Spektrum



erwachsener Ansprechpartner erweitern. Zu fragen ist damit: Welche Konzepte für eine sinnvolle Nutzung solcher Ressourcen wurden bisher entwickelt? Hier stoßen wir zunächst auf ein wenig erfreuliches Bild – auf das „Bikini-Modell“ (Folie 15).

Was sehr verbreitet ist, aber leider gar nicht  
ausreicht:

---



Betreuung am  
Nachmittag

+

Unterricht am  
Vormittag

(Beide Bereiche sind strikt voneinander getrennt –  
und nur das Notwendigste ist abgedeckt.)

Eine solche Bikini-Variante von Ganztagschule kommt leider sehr häufig vor – auch weil viele der sog. „offenen“ Ganztagschulen völlig unterfinanziert sind.

#### 4.2. „Neue Lernkultur“ an Ganztagschulen

Aber es gibt auch gut entwickelte Ganztagschulen, bei denen eine gelungene pädagogische Praxis aufscheint. Nebenan die Laborschule gehört dazu; aber hier lassen sich auch viele Regelschulen nennen: so z. B. die Grundschule am Lindenberg in Kassel, die Neumark-Schule in Berlin-Schöneberg, die Bremer Grundschule am Baumschulenweg. Auf diese und andere Schulen beziehe ich mich im Folgenden, wenn ich darstelle, wie denn eine „neue Lernkultur“ in einer Ganztagschule aussehen könnte. Dabei gilt ganz generell, dass selbstständiges Lernen und individuelle Förderung in einer Ganztagschule nach einer gestalteten Lernumgebung verlangt. Dies gilt für die Räume einer solchen Schule genauso wie für die Lern-, Spiel- und Aktivitätsfelder. Ich versuche, dies an der Struktur eines Tageslaufs in einer Ganztags-Grundschule zu verdeutliche:

(Folien 16, 17 und 18)



## Weg durch den „ganzen Tag“ (I):

---

- Gelassen ankommen, gesehen werden: Zeit für Gespräche, für Spiel, für wichtige Aktivitäten (im Schulzoo, Computer-Raum, Leseschloss ...)
- Impulse und Planen im Morgenkreis: Aufgaben übernehmen, Feed-back geben und bekommen, aufeinander achten, eigene Lernwege festlegen
- Aktive Pause: (Tanzen mit dem Schulleiter, Disk-Jockey im Pausenradio, Verkauf im Schüler-Kiosk)



## Weg durch den „ganzen Tag“ (II):

---

- **Arbeitsgemeinschaften**  
(unterrichtsbezogen, -vertiefend, neigungs- und interessenorientiert, Verantwortungsübernahme)
- **Freie Lernzeit**  
(EVA = eigenverantwortliches Arbeiten in Ateliers, Lernbüros, Werkstätten, Bibliothek, Computer-Raum)
- **Förderangebote**  
(differenzierte Leistungsanforderungen, Unterstützung bei spezifischen Problemen, besondere Herausforderungen)



### Weg durch den „ganzen Tag“ (III):

---

- Mittagspause  
(gemeinsames Essen in der Gruppe, Tischdienst, Zähneputzen)
- Tageweise variierende Lernaktivitäten  
(Unterricht, Arbeitsgemeinschaften, Projektaktivitäten)
- Gebundene und ungebundene Freizeitangebote  
(Hobby, Sport, Spiel)

Ich gebe zu. Was ich Ihnen jetzt als Ganztagsschule präsentiert habe, ist eine Art Zusammenschritt der Formen gelungener Praxis, die sich in vielen Grundschulen, aber längst nicht in allen findet. Damit soll aber nicht nur das Potential der „neuen Lernkultur“ an Ganztagsschulen aufgezeigt werden, sondern damit kann auch schon auf konkrete Erfahrungen, auf praktizierte Lösungen verwiesen werden. Allerdings macht die Ganztagsschulforschung (StEG) sehr deutlich, dass es noch ein weiter Weg ist, bis solche Ganztagsschulen zur Mehrheit werden (Fischer u.a. 2011).

### **5. Zum Schluss: Erich Kästner**

Nach diesem Durchgang durch Theorie und Praxis, durch Problembeschreibungen und Zukunftsentwürfe werde ich abschließend keine Zusammenfassung versuchen – dazu waren die Aspekte zu heterogen. Vielmehr schließe ich mit einer Anekdote:

Einer meiner Lieblingsautoren ist Erich Kästner. Er selbst war ein Musterschüler, als Erwachsener war er ein scharfer Kritiker von Schulanstalten, die die Kinder zu Gehorsamkeitsautomaten drillen wollen. Erich Kästner hat zwischen 1913 und 1916 in Dresden eine Seminarbildung zum Volksschullehrer durchlaufen. Er weigerte sich jedoch in diesen Beruf einzutreten – und zwar mit einer Begründung, die für uns auch heute noch von hohem theoretischem Interesse ist: „Ich wollte nicht lehren, sondern lernen.“ (*Folie 19*) Denn er sah sich nicht als Lehrer, sondern als Lerner. Lehren und Lernen war für ihn damals offenbar ein unvereinbarer Gegensatz. Diese Entscheidung, nicht in den Lehrerberuf einzutreten, hat Erich Kästner viel Zeit verschafft und ihm die Möglichkeit gegeben, all diese wunderbaren Kinder-

bücher zu schreiben, die wir so lieben. Hätte es damals schon die Konzepte zur „neuen Lernkultur“ gegeben, wäre er vielleicht doch Lehrer geworden, weil er dann ja auch gleichzeitig hätte Lerner sein können. Aber dann wäre die Welt heute ärmer, weil er statt „Pünktchen und Anton“ wohl lauter konstruktivistische Unterrichtsentwürfe geschrieben hätte. Doch andersherum gedacht: Wäre er lernender Lehrer geworden, könnte die Bewegung „neue Lernkultur“ sich heute auf grundlegende Schriften von Erich Kästner berufen. Auch nicht schlecht.

- Herzlichen Dank für Ihr Aufmerksamkeit -

## Zum Schluss: Erich Kästner



## 6. Literatur

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.J./Weiß, M. (Hrsg. ) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske und Budrich. Opladen

Baumert, J./Lehmann, R. (1997): TIMSS . Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Leske und Budrich: Opladen

Bildungsbericht (2010): Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Bertelsmann: Bielefeld

Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2003): Erst Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster

Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster

- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzl, F./Prenzel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Jahrbuch der Grundschulforschung 6, Opladen: Leske und Budrich, S. 31 - 43
- Czerwanski, A. u.a. (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh
- Czerwanski, A. u.a. (Hrsg.): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 2: Praxisbeispiele und Materialien. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh
- Ehmke, T./Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E. u.a. (Hrsg.): PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann: Münster, S. 231 – 254
- Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, Th./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.) (2011): Ganztagschule – Entwicklung, Qualität, Wirkung. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Juventa: Weinheim
- Jürgens, E. (1994): Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Academia: Sankt Augustin
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Kästner, E. (2003): Als ich ein kleiner Junge war. dtv: München
- Kästner, E. (2011): <http://kaestnerimnetz.wordpress.com> (Zugriff 16.11.2011)
- Krohne, J./Meier, U./Tillmann, K.J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 3, S. 373 – 391
- Lehmann, R. u.a. (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg
- Prenzel, M.u.a. (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. VS-Verlag: Wiesbaden
- Tillmann, K. J. (2008): Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Fischer, D./Elsenbast, V. (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Waxmann: Münster, S. 25 – 37
- Tillmann, K.-J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske und Budrich: Opladen, S. 468-509.
- Trapp, E.C. (1780/1913): Versuch einer Pädagogik. Paderborn
- Winter, F.(2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Schneider: Baltmannsweiler