



# EULE

Einrichtung der Universität Flensburg und des IQSH  
für Unterrichtsentwicklung, Lernkultur und Evaluation

*Quo vadis EULE ?*

**-Leitbild und Profil 2010-**

**Herausgeber:**

EULE

-Universität Flensburg / IQSH-

Munketoft 3b

24943 Flensburg

**Verantwortlich für den Inhalt:**

Frank Märtens (IQSH)

Dr. Wolfgang Schulz (Universität Flensburg)

Flensburg, Januar 2010



# EULE

Einrichtung der Universität Flensburg und des IQSH  
für Unterrichtsentwicklung, Lernkultur und Evaluation

## Inhalt

<b>0</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	4
<b>1.</b>	<b>Lehrerbildung als Gesamtauftrag</b> .....	6
	<b>– Unser Verständnis von Lehreraus- und -fortbildung -</b>	
1.1	Forschendes Lernen .....	7
	<i>Profil EULE:</i> Forschendes Lernen	
1.2	Lernen im Beruf .....	9
	<i>Profil EULE:</i> Lehrerbildung phasenübergreifend	
1.2	Regionalisierung UND Internationalisierung.....	10
	<i>Profil EULE:</i> Regionalisierung - Internationalisierung	
<b>2.</b>	<b>Kernkompetenz der EULE: <i>Unterrichtsentwicklung</i></b> . 12	
2.1	Bildungsverständnis .....	13
2.2	Individuelle Förderung und selbstständiges Lernen .....	13
2.3	Konzept zu Unterrichtsentwicklung.....	14
<b>3.</b>	<b>Kernkompetenz der EULE: <i>Lernkultur</i></b> .....	16
3.1	selbstständig lernen .....	17
3.2	individuell lernen.....	18
3.3	gemeinsam lernen.....	20
3.4	Lernen reflektieren .....	22
3.5	Lernen lernen .....	23
	<i>Profil EULE:</i> Unterrichtsentwicklung und Lernkultur	
<b>4.</b>	<b>Evaluation</b> .....	25
<b>5.</b>	<b>Perspektiven</b> .....	27
<b>6.</b>	<b>Zum Schluss</b> .....	28
	<b>Literatur</b> .....	29
	<b>Anhang</b> .....	30

## 0 Zusammenfassung



Die EULE als gemeinsame Einrichtung des IQSH und der Universität Flensburg hat in den letzten Jahren eine rasante Entwicklung genommen. Die Vielfalt der Aus- und Fortbildungsformate, die Zahl der Veranstaltungsangebote und vor allem die Anzahl der Nutzer der EULE haben sich dergestalt entwickelt, dass es aus unserer Sicht Zeit ist, inne zu halten und eine Zwischenbilanz zu ziehen. Was leisten wir? Was können wir noch leisten? Wohin führt uns der zukünftige Weg?

**Lehreraus- und Fortbildung:** Die EULE knüpft mit ihren Aktivitäten an erkannte Mängel der Lehrerbildung in Deutschland an und versucht in Ansätzen über die Phasen und Institutionen hinweg Aus- und Fortbildungsangebote zu entwickeln, die Möglichkeiten und Stärken von Universität und IQSH synergetisch zu nutzen und Lehrerbildung als Gesamtaufgabe erkennbar zu machen. Vielfältige Arbeitsbündnisse zwischen Studierenden, Lehrkräften in Ausbildung und erfahrenen Lehrkräften sind das Ergebnis.

**Netzwerkbildung:** In den letzten Jahren ist es gelungen, ein Unterstützungsnetzwerk für die Schulen der Region zu knüpfen, an dem die Institute der Universität und ihre Studierenden, Kollegen und Kolleginnen des IQSH, die Stadt Flensburg im Rahmen eines Kooperationsvertrages, vier Kooperationsschulen, gleichfalls vertraglich an die EULE gebunden, außerschulische Lernorte sowie internationale Partner beteiligt sind. Die erfolgreiche Einwerbung von Drittmitteln unterstützt diesen Prozess.

**Unterrichts- und Schulentwicklung:** Die EULE ist in den letzten Jahren zu einem stark nachgefragten Ansprechpartner der Schulen der Region geworden, die für ihre Entwicklungsprozesse Unterstützungssysteme benötigen. Neben den zur Ausleihe vorhandenen Materialien und anregenden „Ideenwerkstätten“ werden vor allem längerfristige Schulbegleitprojekte und „Fortbildungsangebote nach Maß“ vor Ort angeboten. In diese Projekte sind viele Studierende mit Praktika und Qualifizierungsarbeiten eingebunden. Sie erwerben wertvolle professionelle Kompetenzen und haben Teil an schulischen Reformprozessen.

**Fazit:** In Zeiten globaler und gesellschaftlicher Umwälzungen stehen die Schulen vor enormen Herausforderungen. Selbstständig lernende und handelnde Menschen sind gefragt, die über Kompetenzen zum lebenslangen Lernen verfügen. Bildungssysteme reagieren traditionsgemäß sehr träge auf gewandelte gesellschaftliche Anforderungen und Herausforderungen. Eine auch im internationalen Vergleich innovative Unterrichts- und Schulentwicklung wird nach derzeitigem Erkenntnisstand nur gelingen, wenn die an Lehreraus- und -fortbildung Beteiligten ihre Ressourcen bündeln, Unterstützungssysteme aufbauen und diese den regionalen und lokalen Bedürfnissen und Notwendigkeiten anpassen. In dieser Perspektive ist die Weiterentwicklung der EULE zu einem **Regionalen Kompetenzzentrum für**

**Unterrichtsentwicklung und Lernkultur** eine Option, die für, Universität, IQSH, die Stadt Flensburg und die gesamte Region zukunftsweisend ist.

## **Quo vadis EULE?**

### **-Leitbild und Profil 2010-**



Nach ihrer Gründung im Jahre 2003 begann im August 2005 eine personelle und inhaltliche Neuorientierung der EULE. Seit diesem Zeitpunkt arbeitet die EULE nach einer Konzeption, deren Zielsetzung 2005 so beschrieben wurde:

Die EULE versteht sich ... zum einen (I) als **Impulsgeberin für innovative Unterrichtskonzepte und -methoden**. Mittels eines umfangreichen Medienangebots soll die schulische Entwicklungsarbeit unterstützt werden. Darüber hinaus werden (II) in Projektform **Modellversuche mit Schulen** und Kollegien im Lande durchgeführt, die (z.Zt.) die Unterrichtswirksamkeit, die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung des Lernens in den Schulen befördern sollen. Weiterhin werden (III) individuell angepasste **Kooperationen zwischen Schulen und studentischen Arbeits- und Forschungsgruppen** gestiftet, die zu schulnahen Forschungs- und Entwicklungsprojekten führen. Begleitet werden diese Maßnahmen durch Vortrags-, Workshop- und Arbeitsgruppenangebote zu aktuellen Problemen von Bildung und Lernen.

Es entspricht unserem Selbstverständnis, dass die EULE als eine gemeinsame Einrichtung der Universität Flensburg und des IQSH für **Unterrichtsentwicklung, Lernkultur** und **Evaluation** sich trotz ständig steigender (und die Kapazitätsgrenzen ständig übersteigender<sup>1</sup>) Kundennachfrage der Sinnhaftigkeit ihres Tuns zu vergewissern hat. Sie will die Erfahrungen ihrer Arbeit der letzten Jahre reflektieren, ihre Leitideen schärfen und ihre Arbeit den sich wandelnden Bedingungen anpassen.

In naher Zukunft werden sich sowohl die inhaltlichen Rahmenbedingungen als auch der organisatorische Strukturrahmen verändern. Der vorgesehene Umzug auf den Campus im Oktober 2010 ist ebenso Anlass für diese Reflexion wie auch die unmittelbar bevorstehende Gründung des Lehrerbildungszentrums der Universität. Beides wird erhebliche Konsequenzen für die EULE haben – für Selbstverständnis, Leitbild und auch für die Praxis unserer Arbeit.

---

<sup>1</sup> s.a. Tabelle 1 im Anhang

Wohin also geht die Reise ? Quo vadis EULE?

## **1.           Lehrerbildung als Gesamtauftrag**

### **– Unser Verständnis von Lehreraus- und -fortbildung -**

Die Lehrerbildungsdiskussion wird seit Jahrzehnten kritisch geführt unter dem Aspekt der Segmentierung der verschiedenen Ausbildungsbestandteile und der Nicht-Anschlussfähigkeit der verschiedenen Ausbildungsphasen. Seit einigen Jahren ist allerdings international wie national eine Neujustierung im Verhältnis von Erstausbildung zum Lehrer und der Weiterbildung von im Beruf befindlichen Lehrern festzustellen. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird als eine konzeptionelle Einheit und als ein nicht abschließbarer biografischer Prozess betrachtet. Ausgelöst wurde diese Neujustierung durch übereinstimmende Ergebnisse aus der Forschung zur Berufsbiographie und zur Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Terhart (2005, S.27) weist in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass die Erstausbildung

„... nicht ausreichend ist, um den langwierigen Prozess des Aufbaus beruflicher Kompetenzen zustande zu bringen und auf diese Weise vorbereitend ein gewissermaßen lebenslang tragfähiges Gerüst an Kenntnissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Die Erstausbildung, also die universitäre Phase wie auch der Vorbereitungsdienst, können allenfalls Voraussetzungen schaffen, die dann im besten Fall zu einem geordneten und nachhaltigen Kompetenzaufbau während der ersten Berufsjahre führen.“<sup>2</sup>

Diesen Erkenntnissen hat sich auch die KMK nicht verschlossen, die darauf hinweist, dass die Entwicklung professioneller Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer eines reflexiv-biografischen Ansatzes bedarf (vgl. KMK 2004), der Lehrerbildung als Gesamtauftrag über Institutionen und Ausbildungsphasen hinweg versteht. In einer Bilanz nach 10 Jahren Reform der Lehrerbildung stellt Terhart (2009, S.1) fest:

„Obwohl der berufsbiografische Ansatz inzwischen zum allseits akzeptierten Modell geworden ist, sind vor allem hinsichtlich des organisierten Weiterlernens im Beruf kaum Erfolge zu verzeichnen. Wenn man aber unmittelbar Dinge und Abläufe in

---

<sup>2</sup> Für die entsprechende internationale und nationale Forschung vgl. auch Terhart 2001

der Schule ändern will, dann muss man mit den dort tätigen Lehrkräften arbeiten;  
eine Änderung der Erstausbildung wirkt sich in den Schulen erst nach 10 bis 15  
Jahren aus. Die Aufgabe bleibt also: **Mehr geeignete Weiterbildung für die Lehrer!**  
(Herv. d. d. Verf.)

Im Lichte dieser Erkenntnisse ergeben sich für die Arbeit der EULE – bundesweit eine einzigartige Konstruktion bezüglich der Kooperation von Universität und Studienseminar resp. IQSH – Konsequenzen als vermittelnde Instanz zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung. Sie will einen kleinen Beitrag dazu leisten, dass Lehrerbildung sich nicht (wie vielerorts) als Flickenteppich präsentiert und eine kapazitätsgünstige Randerscheinung darstellt, sondern als ein identifizierbarer Ort, an dem Lehrerbildung fach- und institutionsübergreifend als Kernaufgabe verstanden wird.

## 1.1 Forschendes Lernen

Die gesellschaftlich bedeutungsvolle Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen ist so umfassend und hochkomplex, dass die wissenschaftliche Vorbereitung auf diesen Beruf inzwischen nicht mehr in Frage gestellt wird. Die Tätigkeit der Lehrkräfte erschöpft sich nicht in der Übernahme tradiertter Handlungsregeln, nicht in der unkritischen Weitergabe von vorgeschriebenen Inhalten und auch nicht in der Umsetzung und Anwendung von Wissen. Neben der erforderlichen handwerklichen Routine bedarf es auch und insbesondere der Fähigkeit, seine eigene Tätigkeit aus der Praxis heraus ständig kritisch zu überprüfen und sein Handlungs- und Interpretationsrepertoire den ständig sich wandelnden und auch anspruchsvoller werdenden gesellschaftlichen Bedingungen und Erfordernissen anzupassen.

Wie kann die Ausbildung künftiger Lehrkräfte auf die Herausforderungen dieses Berufes vorbereiten? Wenn ich mir wünsche, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf mit einer experimentellen und selbstreflexiven Haltung ausüben, so bedarf dies einer **Grundlegung** im Studium. Ergänzend zu den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen ist ein systematischer Kompetenzaufbau notwendig, der die Studierenden befähigt, eine solche reflektierende, selbstreflexive Haltung aufzubauen, sich gewissermaßen einen **forschenden Habitus** anzueignen. Dieser zeigt sich dann u.a. exemplarisch in den Fähigkeiten:

- a. alltägliche „Selbstverständlichkeiten“ in Frage zu stellen und gezielt unterschiedlichen Deutungsversuchern zu unterziehen
- b. auch bei „einleuchtenden“ Erfahrungen nicht dem ersten Anschein zu trauen, sondern gezielt nach widerständigen Daten und Erfahrungen zu suchen;
- c. Einzelerfahrungen systematisch einzuordnen, Erfahrungen anderer und/oder Literatur hinzuzuziehen
- d. eigene Erklärungsversuche mit denen anderer zu konfrontieren und Begründungen für Abweichungen zu suchen
- e. die Widersprüchlichkeit des pädagogischen Feldes als konstituierendes Merkmal pädagogischer Praxis zu verstehen (Individualisierung vs. Sozialisierung, selektieren vs. fördern, fordern vs. fördern, Individuum vs. Gruppe...)
- f. pädagogische Ideen, Modelle, didaktische Entwürfe nicht als durchzusetzende Mission, sondern als immer wieder zu überprüfende Hypothesen zu betrachten verbunden mit der Herausforderung, deren Wirksamkeit zu überprüfen und bewusst Alternativen zur eigenen Praxis auszuprobieren .

„Zukünftige Lehrer sollten und brauchen nicht zu Forschern ausgebildet werden – aber sie sollten im Laufe ihres Studiums zumindest punktuell mit Forschung in Berührung gekommen sein, damit sich – neben und begleitend zur beruflichen Routine, die jeder Professionelle selbstverständlich auch braucht – eine solche reflektierende, selbstreflexive Haltung aufbauen kann.“ (Terhart 2005, S.32)

Die Ausbildung muss also u.a. auch und vor allem darauf vorbereiten, dass die künftigen Lehrkräfte Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, den sich ständig ändernden Bedingungen ihrer Berufspraxis durch fortlaufende Qualifizierung und kritischer, wissenschaftlich begründeter Selbstreflexion zu begegnen.

Ein solches Grundverständnis „Forschenden Lernens“ findet seine biografische Fortführung in der Figur des „Reflective Practitioner“ (Donald Schön), die als Leitbild einer professionellen, forschend reflexiven Grundhaltung des Lehrers verpflichtet ist, die auch Distanz und kritische Reflexion des eigenen Tuns, der eigenen Rolle und des umgebenden Systems ermöglicht.

Es ist also in diesem Sinne auch kein Zufall, dass in vielen neu konzipierten Studiengängen dem forschenden Lernen der Studierenden ein entsprechender Platz eingeräumt wird: *Lernen auf Vorrat trägt nicht weit (höchstens bis zur nächsten Prüfung), der Rucksack mit dem Proviant für eine langjährige Berufsausübung ist schnell geleert.*

<b><i>Profil der EULE:</i></b>	<b><i>FORSCHENDES LERNEN</i></b>
➤	<b>Forschungswerkstatt zur Vorbereitung der Studierenden für die Teilnahme an Schulprojekten</b>
➤	<b>Lehraufträge für Begleitseminare zum Praktikum im BA- und MA-Studium mit ausgeprägten Anteilen biografischen Lernens</b>
➤	<b>Kooperation mit dem Zentrum für Methodenlehre Universität Flensburg</b>

## **1.2 Lernen im Beruf**

Die Bedeutung des Lernens im Beruf und damit die Bedeutungssteigerung von Weiterbildung gegenüber Erstausbildung ist eine der zentralen Aussagen der Kommission der KMK zur Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000).

Die Lehrerfortbildung ist seit etwa zehn Jahren im Umbruch, den man als Paradigmenwechsel von einem breit gestreuten, aber wenig koordinierten Kursangebot außerhalb der Schule hin zur gezielten Schul- und Unterrichtsentwicklung beschreiben könnte. Dies ist allerdings noch weitgehend Vision, denn

„... die Weiterbildung wird weder von den Schulleitungen noch von Ministerien und Behörden wirklich strategisch verstanden. Was heute existiert, eine kleinformative, unsortierte und nicht zielgesteuerte Weiterbildung, ist eine verlorene Ressource, während sich die fortlaufenden Anpassungen des Wissens und der Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Weiterbildung und Selbstinstruktion erreichen lässt“ ( Oelkers 2009a, S.80).

Dies hat Konsequenzen für die Anbieter in der II. und III. Phase, aber auch für die Universitäten. Die Universitäten hatten schon immer die Aufgabe, Weiterbildungsangebote vorzuhalten, nicht nur im Lehrerbereich, sondern generell. Aber für den Lehrerbereich erscheint diese Aufgabe essentiell zu sein insofern, als

dadurch Erstausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrer stärker miteinander verzahnt werden können. Deshalb sollten die Universitäten in diesem Prozess der Neujustierung ihre Rolle als Anbieter und Träger von Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer, für Schulleiter und Schulleiterinnen etc. deutlicher als bisher wahrnehmen und Synergieeffekte anstreben mit der Expertise und dem Erfahrungshintergrund der Studienseminare. Wie in anderen Berufsfeldern, so werden auch in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf die Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung fließend (ebd.). Die Diskussion um eine Verbesserung der Lehrerbildung sollte sich in Zukunft nicht zuallererst an externen, formalen und institutionellen Fragen festmachen, sondern am inhaltlichen Auftrag von Lehrerbildung, gut qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer auszubilden. Eine zukunftsweisende Fragestellung wird dabei sein, ob die einmalige „Lizenzierung“ (Oelkers) für den Lehrerberuf ein Zukunftsmodell ist oder andere Formen der Aktualisierung des Kompetenzprofils von Lehrkräften entwickelt werden können (und müssen?) (vgl. dazu auch Terhart 2009, S.30). Zumindest eines gilt jedoch als gesichert: „Die Lehrkräfte werden auf diesem Wege lernen müssen, die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen“ (Oelkers 2009, S.82).

***Profil der EULE: LEHRERBILDUNG PHASENÜBERGREIFEND***

- **Filmabende für Studierende, LehramtsanwärterInnen und Lehrkräfte**
- **Workshopangebote auch durch Studierende**
- **Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften in Schulentwicklungsprojekten**
- **Gemeinsame Durchführung von Projekten mit dem IQSH (so z.B. SINUS-Projekt u.a.)**
- **jährliche Schulanfangstagung mit ca. 400 Teilnehmern (in Kooperation mit dem IQSH)**

### **1.3 Regionalisierung UND Internationalisierung**

Praxisnähe und Praxisorientierung der Aus- und Fortbildung stellen ein Mantra der Reformrhetorik in der Lehrerbildung dar, das die Adressaten nur dann erreicht, wenn die **Wirksamkeit** der Maßnahmen in den Blick gerät.

„Die Liste der bewährten Postulate ist lang, man denke an die ständige Forderung nach „Individualisierung“ des Unterrichts, das „eigenständige Lernen“, die notenfreie Schule oder die zyklische Wiederkehr der „inneren Differenzierung“. Das sind pädagogische Wünsche, die eine eigene hartnäckige Prosa entwickelt haben, für die eigentümlich ist, dass der **Blick auf die Ressourcen** notorisch fehlt. Damit kann man auf erstaunliche Weise die Öffentlichkeit beeindrucken, jedoch nicht die Praxis.“ (Oelkers 2009, Hervh.d.d.Verf.)

Wirksamkeit in der Praxis begründet sich in diesem Sinne auf folgende Voraussetzungen:

- Orientierung an den Problemen und Aufgaben der Schulen
- Systematische Unterstützungssysteme und –programme, die über separate, kurzzeitige und nicht koordinierte Programme hinausgehen
- Fortbildungsangebote, die nicht auf eine „Eins-zu-eins-Übertragung“ abzielen, sondern die Entwicklung einer „persönlichen Navigation“ durch die Reform der Unterrichts- und Lernkultur ermöglicht.
- Strategische Fortbildungskonzepte von Behörden, Schulleitungen und Unterstützern. Eine kleinformatische, unsortierte und nicht zielgesteuerte Fortbildung ist eine verlorene Ressource.

Dies alles basiert darauf– und das gilt in besonderem Maße als wissenschaftlich erwiesen–,

„..., dass für ein erfolgreiches Design von Weiterbildungsprogrammen die **Berücksichtigung lokaler Prioritäten** elementare Bedeutung hat.“ (Oelkers 2009, S.80, Hervhg.d.d.Verf.).

Die Fortbildungsformate der EULE sind auf diese Notwendigkeiten abgestimmt (Näheres dazu unter Pkt. 2. und 3.). Sie ist in den letzten Jahren zur regionalen Anlaufstelle von Lehrkräften und Schulen geworden, die stark nachgefragte Unterstützungsangebote bereit hält und in Bezug auf die Ressourcen Synergieeffekte durch die gezielte Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Schulen der Region ermöglicht. Der Universitätsstandort Flensburg zeigt hier nachweisliche Effekte auf die Entwicklungsprozesse in Unterricht und Schulen der Region.

*Profil der EULE:*

*REGIONALISIERUNG*

- **Verträge mit vier Kooperationsschulen in der Region**
- **Kooperationsvertrag mit der Stadt Flensburg**
- **Mitglied der Bildungskommission der Stadt Flensburg**
- **Kooperationsnetzwerk mit ACU Apenrade und University College Hadersleben / DK**
- **EU-Comenius-Regio-Projekt mit Schulamt Flensburg und Kooperations- schulen**
- **Schulprojekte mit Unterstützung von Instituten der Universität (u.a. Institut für Physik und Chemie, Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung / Abt.Textil, Institut für Biologie...)**
- **Kinder-Uni für die Kooperationsschulen**
- **Jährlicher Kindertag (mit ca. 2000 Kindern)**

Eine Regionalisierung im beschriebenen Sinne führt nicht zwangsläufig zu einer Provinzialisierung, sondern wird ergänzt durch einen systematischen „Blick über den Zaun“. Der Standortvorteil der EULE ermöglicht insbesondere kurze Wege zu den Nachbarn der baltischen Anrainerstaaten und wird genutzt, um Lehreraus- und Fortbildung insbesondere mit Elementen aus den skandinavischen Ländern anzureichern.

*Profil der EULE:*

*INTERNATIONALISIERUNG*

- **Stabile Kooperationen mit Dänemark, Schweden und Polen**
- **Punktuelle Kooperationen mit Honduras, Schweiz, Russland**
- **Drittmittelprojekte mit DAAD, EU und Auswärtigem Amt**
- **„Mini-Referendariat“ mit Studierenden aus Polen, Schweden, Finnland (seit 2008)**
- **EU-Projekt Comenius-Regio mit Stadt Flensburg und Universität Linköping/Schweden (2009 -2011)**

- **EU-Projekt Comenius TICLE im Verbund mit den Universitäten Chester, Linköping, Malaga und PH Wien (im Antragsverfahren)**

## **2 Kernkompetenz der EULE: Unterrichtsentwicklung**



„Von klein auf schreit man uns die Ohren voll, als ob man unablässig in einen Trichter nachschütte, und nichts anderes haben wir zu tun, als immer wieder nachzusprechen, was man uns vorgeschprochen hat. Ich möchte, dass der Erzieher es besser mache und von Anfang an die seinen Händen anvertraute Seele je nach Leistungskraft ihr Können vorführen und selber die Gegenstände richtig einschätzen, unterscheiden und wählen lasse: manchmal mit und manchmal ohne seine Wegweisung. Ich will nicht, dass er allein sich etwas ausdenke und davon rede, ich will, dass er seinem Zögling zuhöre, wenn der seinerseits redet. [...]

*Michel de Montaigne (1533–1592), Essais, Frankfurt a. M. 1998, S.83*

Nur wenige Themenfelder der Schulpädagogik sind z.Zt. wissenschaftlich so umfassend erforscht wie die Frage nach der Qualität von Unterricht. Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird, so hat Franz Weinert einst sehr prägnant die Diskussion zusammen gefasst (vgl. Weinert 1998). Das Kerngeschäft von Schule ist und bleibt guter Unterricht, es kann keine erfolgreiche Schule geben, wenn die Qualität der Unterrichtskultur vernachlässigt wird. National und international besteht weitgehend Konsens über entsprechende Qualitätsmerkmale, die in Deutschland u.a. von F.J. Weinert (2000), Hilbert Meyer (2004) und Andreas Helmke (2009) auf der Basis von mehreren Tausenden internationalen und nationalen Untersuchungen zusammen gefasst worden sind.

Die Entwicklung der Unterrichtskultur ist zugleich der zentrale Baustein für Prozesse der Schulentwicklung. Im systemischen Zusammenhang mit Prozessen der Organisationsentwicklung und der Personalentwicklung bildet die Unterrichtsentwicklung das Herzstück jeglicher Reformbemühungen im deutschen Bildungssystem.

Da die Fortbildungs- und Unterstützungsangebote sich immer auch an den zur Verfügung stehenden Ressourcen orientieren müssen, liegt der Arbeitsschwerpunkt der EULE z.Zt. vorrangig in dem Bemühen, den grundlegenden Paradigmenwechsel in der Unterrichtskultur „**Vom Lehren zum Lernen**“ mit entsprechenden Angeboten an die Schulen der Region zu unterstützen. Personal- und Organisationsentwicklung spielen z. Zt. nur eine randständige Rolle, wenngleich der Gesamtzusammenhang nie aus den Augen zu verlieren ist.

Welche Überlegungen leiten uns dabei?

## **2.1 Bildungsverständnis**

Jenseits modernistischer Rhetorik basiert unsere Arbeit auf der Einsicht, dass mit der Vermittlung von Fähigkeiten zur Erschließung, Aneignung, Verwaltung und zum Transfer von Wissen der Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schule noch lange nicht eingelöst ist. Wissen ist Bestandteil von Bildung, diese lässt sich jedoch nicht auf Wissensvorräte und Lerninhalte reduzieren. Bildung hat zum Ziel die Entwicklung einer **eigenen** Urteilskraft, eines **eigenständigen** Problembewusstseins und die Freude am **eigenen** Entdecken und Erkennen. Ein kritischer und schöpferischer Umgang mit den Wissensbeständen einer Epoche leitet den Weg dorthin.

## **2.2 Individuelle Förderung und selbstständiges Lernen**

Im Zentrum der Innovation und Weiterentwicklung der guten Schule steht eine Unterrichtskultur, die sich in viel stärkerem Maße als bisher an dem einzelnen Kind orientiert. Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder, so, wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, dass die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt (vgl. dazu das Manifest einer Vereinigung reformpädagogisch orientierter Schulen: „Blick über den Zaun“ 2007).

An dieser Stelle mag es genügen auf einen Klassiker der modernen Pädagogik hinzuweisen, der schon vor 200 Jahren dafür plädiert hat, Bildung immer und unmittelbar mit Individualisierung zusammen zu denken. Der Mensch muss "als Selbständiges und Selbsttätiges Gegenstand der Erziehung sein", und wenn die "persönlichen Eigentümlichkeiten des einzelnen" herausgebildet seien, dann sei das

Ende der Erziehung erreicht. Friedrich D. Schleiermacher (1768-1824) weist insbesondere der Förderung der Selbsttätigkeit eine besondere Bedeutung zu, da „...der Mensch ein Lebendiges ist, also von Anfang an ihm eine Selbsttätigkeit einwohnt in Bezug auf alles, was zur menschlichen Natur gehört“ (1957, S.27). Diese Selbsttätigkeit „hervorzulocken und zu leiten“ (ebd.) sei die erste Aufgabe des pädagogischen Handelns.

Dazu wird unter Pkt.3 (Lernkultur) Genaueres zu sagen sein.

## **2.3 Konzept zu Unterrichtsentwicklung**

Das Ziel einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung ist nur dann zu erreichen, wenn der Wunsch nach Veränderung auch mit dem Willen einhergeht, sich in zentralen Fragen des Berufsbildes in Frage zu stellen und neue Wege zu erproben. So zeigen die Erfahrungen der letzten Jahre sehr deutlich, dass eingefahrene Wege etwa der individuellen Unterrichtsvorbereitung am heimischen Schreibtisch, die ausschließliche Fokussierung des Unterrichts auf die Inhalte oder etwa die Durchführung von Unterricht mit Lehrbuch, Arbeitsbogen und ggf. zusätzlichem Differenzierungsmaterial nicht mehr ausreichen, um den Erfordernissen einer zeitgemäßen und modernen Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden.

In der Folge kann das Konzept der EULE als ein **systemisches** verstanden werden, das Verbesserung und Entwicklung von Unterricht mit der Arbeit an unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten verfolgt.

### **Bausteine der Unterrichtsentwicklung:**

> **Vorbereitete Lernumgebung:** Mit Hilfe der ausleihbaren Lehrwerke, Medien und Unterrichtsmaterialien kann unter kompetenter Beratung von EULE - Mitarbeitern im Rahmen der *Pädomenta* ein Lernszenario entwickelt werden, das an die „vorbereitete Lernumgebung“ von Maria Montessori erinnert, aber auch Entwicklungen der letzten Jahre aufnimmt wie die Herstellung von Werkstätten oder Lernlandschaften. Zur Weiterentwicklung ist die Einrichtung von mobilen Lernwerkstätten geplant sowie

einer *Experimenta*, die noch stärker handlungsorientierte Elemente in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften ermöglichen soll.

> **Selbstständiges Lernen:** Eigene Wege gehen und gehen lassen - nur wer selbst erfährt, eigene Wege für Lösungen zu suchen, statt Antworten und Ratschläge ohne Anstrengung zu erhalten, wird auch sein persönliches Unterrichtsdesign und seinen eigenen Stil finden können. Lernen ist umso weniger wirksam, je stärker es nur rezeptiv, fremd gesteuert, einseitig kognitiv bleibt. Soll Unterricht auf Bildung angelegt werden, so ist es unerlässlich, den Lernenden eine aktive Aneignung der Welt zu ermöglichen. Dies bedeutet auch für die Formen der Lehrerfortbildung, dass den fortlaufenden Anpassungen des Wissens und den Fähigkeiten der Lehrkräfte am besten mit einer Mischung aus Fortbildung und Selbstinstruktion entsprochen werden kann (vgl. dazu Oelkers 2009).

> **Lernen lernen:** Lernmethodische Kompetenzen gehören zu den Schlüsselqualifikationen, mit deren Hilfe heute und in der Zukunft der zunehmende Komplexität und Dynamik der Wissensbestände begegnet werden kann. Galt es früher, den Kindern und Jugendlichen möglichst viel Wissen zu vermitteln, so wird es heute immer wichtiger, die eigenen Lernstrategien kennen zu lernen und Impulse zur Verbesserung zu erhalten.

> **Medienbildung:** Die Kinder und Jugendlichen von heute sind in die Multimedia-Welt hineingeboren worden. Für sie ist die Nutzung digitaler Medien selbstverständlich, diese prägen ihre Lebenswelt in vielfältiger und nachhaltiger Weise. Die Vermittlung von Medienkompetenz als eine Schlüsselqualifikation in der modernen Informationsgesellschaft muss auch Aufgabe schulischer Aus- und Fortbildung in allen drei Ausbildungsphasen sein.

Medien und Informationstechnologien für unterschiedliche Funktionen und Bereiche in Schule und Unterricht kompetent zu nutzen, Schülerinnen und Schüler zum sinnvollen Gebrauch von digitalen Medien und zum verantwortlichen Umgang mit ihnen anzuleiten, wird zu einem wichtigen Aufgabenspektrum der Schule.

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bietet die EULE in Zusammenarbeit mit dem medienpädagogischen Bereich der Universität Flensburg Fortbildungsmaßnahmen an, um Studierenden, Lehrerinnen und Lehrer die notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln.

> **Unterstützungsnetzwerke: Kollegiale Hospitation, Beratung und Supervision.** Veränderte gesellschaftliche Strukturen erfordern ein umfassendes Umdenken auch in der Art und Weise der Planung und schulinternen Entwicklung von Unterricht. Die „Bunkermentalität“ des Einzelkämpfers von gestern muss abgelöst werden durch Formen der Planung und Kooperation innerhalb eines Kollegiums, die auch strategische Formen der Planung von Fortbildung einschließen. Die Unterstützung von „schulinternen Entwicklungsnetzwerken“ ist somit in gleicher Weise anzustreben wie auch der Aufbau „professioneller Lerngemeinschaften“, die über die Grenzen der einzelnen Schule hinausgehen. Nachhaltige Unterrichts- und Schulentwicklung ist unabdingbar gekoppelt an die Entwicklung offener Kommunikations- und Arbeitsstrukturen innerhalb eines Kollegiums. Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit wurde schon seit „...Mitte der neunziger Jahre der Fokus der Fortbildung in die einzelne Schule, also den Ort der Praxis, verlagert wurde. Voraussetzung dabei ist, dass die Schule ihren Bedarf feststellt und die Angebote der Fortbildung darauf eingestellt werden“ (Oelkers 2009, S.80). Fortbildung „on demand“ ist gefragt. Mit der Entwicklung des Formates „Fortbildung nach Maß“ der EULE wird dem Bedarf nach nachhaltiger Entwicklungsarbeit „vor Ort“ Rechnung getragen.

### **3. Kernkompetenz der EULE: Lernkultur**

#### **– Vom Lehren zum Lernen -**

*„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen ...“*  
(Comenius 1632)

Das EULE-Team betrachtet das Feld der „Lernkultur“ als eines ihrer zentralen Anliegen und organisiert ihre Aktivitäten, Programme und Projekte unter dieser Blickrichtung. Die Entscheidung für diese Fokussierung entspringt der Beobachtung, dass sich die bildungspolitische Diskussion immer wieder schwerpunktmäßig um Organisations- und Strukturfragen dreht oder aber sich mit kognitiven Aspekten des Lernens befasst. Fragen von sozialer Kompetenz, Eigenverantwortung, Selbstwirksamkeit, Teamfähigkeit und anderen Kernkompetenzen des Lernens bleiben in der Diskussion häufig schmückendes Beiwerk.

Eine Lernkultur, wie wir sie verstehen, muss nicht neu erfunden werden (s.o. J.A. Comenius, stellvertretend auch für verschiedene Zweige der späteren Reformpädagogik), bedarf aber einer neuen Pointierung und Orientierung. Wir skizzieren im Folgenden eine unsere Arbeit leitende Lernkultur, die eine Wende **vom Lehren zum Lernen** umreißt und damit die aktiven und konstruktiven Komponenten des Lernens gegenüber den passiven und rezeptiven Aspekten betont. Geleitet werden unsere Überlegungen durch das Ziel des **selbstständig** lernenden und handelnden Menschen (3.1), konkretisiert durch Überlegungen zum Zusammenhang von **individuellem** (3.2) und **gemeinsamem** Lernen (3.3) sowie der zentralen Bedeutung der **Reflexion** dieser Prozesse (3.4). Schließlich wird deutlich, dass mit dem **Lernen des Lernens** (3.5) als Kernaufgabe von Schule auch eine grundlegende Veränderung der schulischen Lernkultur einhergehen muss.

### 3.1 -selbstständig lernen-

*89% der Bevölkerung in Deutschland sind der Meinung: „Viele fühlen sich wohler, wenn sie angeleitet werden.“ 86 Prozent sind überzeugt: „Selbstständigkeit ist nicht für alle erreichbar.“*

Repräsentativbefragung von 5.000 Personen ab 14 Jahren 2001 in Deutschland, B.A.T Freizeit-Forschungsinstitut

Das selbstständige Lernen stellt ein zentrales Paradigma der neuen Lernkultur dar, in dem der Lernende. "... die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann" (Weinert 1982, S.102).

Angesichts der rasanten Veränderung von Lernumwelten und gesellschaftlichen Bedingungen gewinnt die Fähigkeit, seinen Lernprozess selbstständig zu organisieren, zunehmend an Bedeutung. Die Prozesse der gesellschaftlichen Individualisierung verändern die Prozesse der Identitätsbildung wie auch die sozialen Beziehungsstrukturen. Nicht die didaktisch ausgeklügelte Belehrung der Menschen schafft die Freiräume für eine weitgehend selbstbestimmte Lebensgestaltung, sondern erst der Erwerb selbständiger Lernkompetenzen ist als Voraussetzung einer lebenslangen Bildung von fundamentaler Bedeutung. Dies hat Konsequenzen für Lernorganisation, Zeitstrukturen, Auswahl, Qualität und Quantität des Wissens, Rückmeldungen und Bewertungen u.a. im Unterricht. Die Schüler lernen zunehmend

weitgehend selbstständig zu arbeiten – d.h. ohne die direkte Instruktion der Lehrkraft, sie arbeiten gleichzeitig an verschiedenen Aufgaben. Sie lernen, sich erreichbare Ziele zu setzen, planen und reflektieren ihre Arbeit und setzen dafür geeignete Verfahren und Formen ein (Projektskizzen und -pläne, Mindmap, Lerntagebuch ...). Sie konzipieren und planen besondere individuelle Leistungen über längere Zeit. Sie kennen und verwenden dafür notwendige oder hilfreiche Verfahren (Logbuch, Lerntagebuch ...) und wissen, wo und wie sie Unterstützung finden (vgl. dazu z.B. BüZ 2007).<sup>3</sup> Und auch die Schule als Institution muss bei der Ausgestaltung ihrer Lern- und Lehrkultur der wachsenden Bedeutung von selbstorganisiertem Lernen Rechnung tragen, so z.B. in der Gestaltung und Nutzung der Räumlichkeiten, in der Gestaltung von Lernumgebungen, die selbstständiges Lernen unterstützen und in der Rhythmisierung der Lernzeiten u.a.

Das selbstständige Lernen ist nicht „per se“ die „bessere“ Lernform, genauso wie Frontalunterricht nicht die „schlechtere“ Lernform sein kann. Selbstständiges Lernen heißt auch nicht notwendig individuelles Lernen. Selbstständigkeit kann und soll sich in der Schule auch beim kooperativen Arbeiten entfalten. **Allerdings muss u. E. die Relation von selbst und fremd organisierten Anteilen des Lernens neu überdacht werden.**

### 3.2

### - individuell lernen-



Johann Friedrich **Herbart** (1776 – 1841): Die „Verschiedenheit der Köpfe“ ist das zentrale Problem des Unterrichts.

Ernst Christian **Trapp** (1745-1810): Der Unterricht möge doch auf die „Mittelköpfe“ kalkuliert werden.

Die Ausrichtung des Schulunterrichts auf ein fiktives Mittelmaß der Köpfe hat in Deutschland eine lange Tradition. Auch heute noch träumen viele Lehrer von einer Klasse, in der alle etwa gleich intelligent sind, ein ähnliches Vorwissen haben – und

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch die systematische Darstellung im Anhang 2.

deshalb alle in einem gemeinsamen Lerntempo voranschreiten. Der Verzicht auf diese weit verbreitete „Sehnsucht nach der Homogenität der Lerngruppe“ ist eine große Herausforderung für jeden einzelnen Lehrer und für die Schule als Ganzes (vgl. dazu Tillmann 2006).

Aus diesem Blickwinkel stellen die Unterschiede zwischen den Kindern ein Problem dar, sie gelten noch immer als Ärgernis. Viele Lehrkräfte glauben immer noch „der Verschiedenheit der Köpfe“ gerecht zu werden, indem sie sich im Unterricht an einem mittleren fiktiven Niveau orientieren. Für jeden der 30 Schüler einen individuellen Unterricht zu machen, dies erscheint ihnen unmöglich – und ist allerdings auch nicht nötig.

Jeder lernt für sich individuell und auch mit anderen gemeinsam – und alle lernen unterschiedlich in Hinblick auf Interesse, Motivation, Tempo, Vorkenntnisse. Entsprechend können die Lernwege und die Lernergebnisse nicht normierten Erwartungen entsprechen. Lernen ist prinzipiell ein hochgradig individuell ablaufender Prozess, in dem jeder auf seine eigene Art und Weise **Erfahrungen mit seiner Umwelt** macht, mit je individuellen **Vorerfahrungen** an neue Lerngegenstände herangeht und mit sehr individuellen **Strategien der Verarbeitung** die neuen Erfahrungen in sein Selbstkonzept integriert.

Individualisierter Unterricht verlangt von den Unterrichtenden daher zunächst in hohem Maße **„diagnostische Kompetenzen“**: Sie müssen die individuellen Interessen und Neigungen der Lernenden kennen, sie müssen die individuelle Persönlichkeit und ihre psycho-physische Verfassung verstehen sowie die individuelle Leistungsfähigkeit und den aktuellen Leistungsstand kennen und berücksichtigen.

Um diesem professionellen Anspruch Rechnung zu tragen, bedarf es anstelle linearer „Lernautobahnen“ der **gestalteten Lernumgebungen**, die individuelle Lerngelegenheiten schaffen und eines veränderten **Verständnisses der eigenen Rolle**, die eher durch Beobachtung und Beratung als durch Belehrung und Präsentation gekennzeichnet ist.

Individuelle Wege und Ziele machen das Lernen zu einer sehr persönlichen Angelegenheit – die einzigen Ziele, gegen die sich die Lernenden i.d.R. nicht wehren, sind ihre eigenen. Aus diesem Grunde erfordert individualisiertes Lernen Pädagoginnen

und Pädagogen, die den Eigensinn der Lernenden als Ausgangspunkt und Fundament für die Herausbildung selbstständiger und eigenverantwortlicher Menschen erkennen: indem sie Unterschiede wahr- und ernst nehmen, Eigenarten nicht antasten, Eigensinn nicht brechen oder wegreden und die Entwicklung des Eigenwillens unterstützen (vgl. dazu auch v. Hentig 1999, S.64)

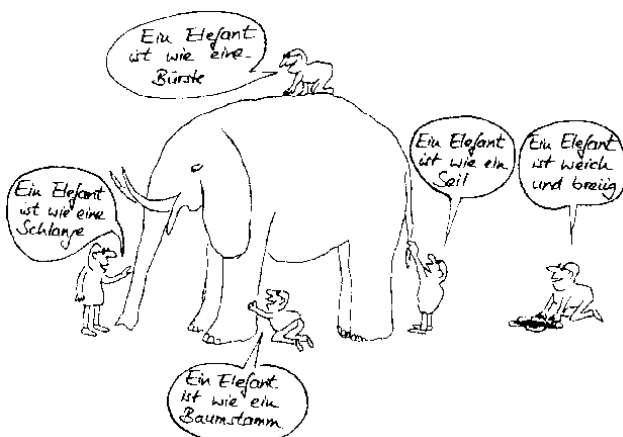
Wenn Kinder die Erfahrung gemacht haben,

- dass sie Ziele haben, für die es sich einzusetzen lohnt,
- dass sie wissen, was ihnen wichtig ist, und das nicht nur, weil es auch anderen wichtig ist;
- dass sie das Gefühl haben, den Anforderungen gewachsen zu sein und sich als stark und wirkungsvoll erleben;
- dass sie in der Schule unabhängig von ihren Leistungen wertvoll und wichtig sind ,

dann verfügen sie über den notwendigen **Eigensinn**, der es ihnen ermöglicht, sich auch für die Gemeinschaft verantwortlich zu fühlen und einzusetzen und somit auch ihren **Gemeinsinn** herauszubilden.

Der Eigensinn ist das Wertvollste einer Person, zugleich ihr „Leistungszentrum“ wie auch Basis des Gemeinsinns und des gemeinsamen Lernens.

### 3.3 - gemeinsam lernen -



Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Selbstverständlich vollzieht sich schulisches Lernen immer in einer Mischung zwischen individueller und kollektiver Anstrengung. Neben der Betonung der selbstständigen, aktiven und konstruktiven Rolle des

Lernenden und der immer noch unverzichtbaren steuernden Rolle des Lehrenden prägt die Idee des Lernens in der Gemeinschaft und die der demokratischen Verpflichtung

der Pädagogik spätestens seit John Dewey (1859 - 1952) die Grundprinzipien erzieherischer Arbeit. Erziehung soll demnach so gestaltet sein, dass sie die Spielregeln des demokratischen Miteinanders durch lebendige, tätige und gemeinsame Erfahrungen erlebbar und erlernbar macht. In besonderer Weise erfüllt das in den letzten Jahren entwickelte Konzept des „**kooperativen Lernens**“ von Norm Green (1943-2009) diesen Anspruch und findet zunehmend Eingang in die schulische Alltagspraxis:

„Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern.“<sup>4</sup>

(zit. nach <http://www.learline.nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/definition.html>, Zugriff: 15.12.09)

In Erweiterung der traditionellen Gruppenarbeit geht es Green vor allem darum, dass alle Mitglieder einer Gruppe sich miteinander darin verbunden fühlen, ein gemeinsames Ziel erreichen zu wollen, den Erfolg jedes Einzelnen zu sichern und wechselseitig ihre gemeinsam Anstrengungen beurteilen und Verbesserungen anstreben.

Zu einem erweiterten Verständnis von Lernkultur gehört aber auch, dass sich Schule stärker als bisher für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld öffnet und Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet, in gesellschaftlichen „Realsituationen“ ihren „Gemeinsinn“ weiter zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen. Diese Kultur der gesellschaftlichen Teilhabe muss dann allerdings auch Bestandteil einer schulischen Lernkultur sein, in der die „außerschulischen“ Aktivitäten geplant und reflektiert werden können. In den letzten Jahren ist ein solches methodisches Vorgehen bekannt geworden unter der Bezeichnung des „**Service Learning**“, das gesellschaftliches mit fachlichem Lernen verbindet und durch folgende Merkmalen gekennzeichnet ist:

- SchülerInnen setzen sich für das Gemeinwohl ein.

---

<sup>4</sup> Eine Zusammenfassung aktueller Forschungsergebnisse findet sich unter dieser Adresse: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/forsch\\_3.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/downloads/forsch_3.pdf)

- Sie tun etwas für andere oder die Gesellschaft.
- Sie engagieren sich aber nicht losgelöst oder zusätzlich zur Schule, sondern als Teil von Unterricht und eng verbunden mit dem fachlichen Lernen.
- Das Engagement der Schüler wird im Unterricht geplant, reflektiert und mit Inhalten der Bildungs- und Lehrpläne verknüpft.<sup>5</sup>

### 3.4

### -Lernen reflektieren-



Ob individuell oder kollektiv gelernt, selbstständig oder angeleitet erarbeitet – aus einer beliebigen oder lediglich politisch gesteuerten Ansammlung von Bildungsinhalten entstehen persönliche Bildungserfahrungen und –erlebnisse erst dann, wenn Inhalte, Methoden und Ergebnisse des Unterrichts in einen für die Lernenden sinnhaften Zusammenhang gestellt werden. Selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen führen zum Erwerb von nachhaltigen Kompetenzen und

weniger zu reproduzierbarem Wissen, wenn die Prozesse des Lernens dokumentiert, die Ergebnisse präsentiert und Lernprozess und Lernprodukte evaluiert werden. Letzteres gilt sowohl für Selbst- und Fremdeinschätzung wie auch für das Lernhandeln der Schüler und das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte.

Mit diesem Qualitätsmerkmal einer neuen Lernkultur – bei H. Meyer (2004) heißt es, empirisch gut abgesichert, „sinnstiftendes Kommunizieren“- wird darauf abgehoben, dass nachhaltiges Lernen

- einer differenzierten **Dokumentationskultur** der Ergebnisse und Prozesse bedarf ( insbesondere gibt es u.a. mit den Instrumenten des Lerntagebuches und der Portfolioarbeit ausreichend dokumentierte Erfahrungen);
- einer **Präsentationskultur** bedarf, die Lernenden die Möglichkeit gibt, in öffentlichen Foren ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu präsentieren;

<sup>5</sup> vgl dazu <http://www.servicelearning.de/>

- einer **Gesprächs- und Feedbackkultur** bedarf, in der die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdeinschätzung systematisch gefordert und gefördert und alle am Schulleben beteiligte Personen einbezogen werden;
- einer **Bewertungskultur** bedarf, in der unterschiedliche Formen von Leistung als gleichwertig anerkannt und die Würdigung individueller Lernwege und –fortschritte ermöglicht werden.

Eine solche Kultur hilft Lernerfahrungen transparent zu machen, sie sinnhaft einzuordnen, Leistungen nicht nur standard- und normorientiert zu verorten und somit eine metakognitive Struktur zu schaffen, die das „Arbeitsbündnis“ (H. Meyer) von Lernenden und Lehrenden stabilisiert (zur systematischen Einordnung vgl. Anlage 2).

### 3.5 - Lernen lernen -

*„Der Schüler muss Methode haben“*

Gaudig, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917



Die fundamentale Bedeutung des Erwerbs selbstständiger Lernkompetenzen für lebenslanges Lernen ist unumstritten. In dem Bericht einer Expertengruppe des „Forum Bildung“ wird festgestellt, dass Lernen des Lernens eine grundlegende Veränderung des Lehrens erfordert. Dazu gehört es, die Prozesse des Lernens unter Einbeziehung der Lernenden und Lehrenden stärker zu thematisieren und zu zeigen, wie methodische Kenntnisse und Fertigkeiten bei der Erarbeitung von Lerninhalten vermittelt werden.

„Beim Lernen lernen geht es darum, für jedes Fach die erfolgreichen Lernwege und Lernstrategien zu erfassen. Jeder einzelne Schüler muss die wichtigsten Gesetzmäßigkeiten des Lernens und des eigenen Gedächtnisses beherrschen. Jeder Schüler muss, wenn er alleine und selbstständig lernt, Folgendes können (das Wissen allein ist nutzlos!): Wie überwacht man das eigene Lernen? Wie plant man es? Wie löst man einen Lerngegenstand in einzelne Teile auf? Wie beobachtet man sich selbst beim Lernen? Wie kontrolliert und evaluiert man die Ergebnisse? Lernen lernen ist in jedem einzelnen Unterrichtsfach ein neues Teilgebiet“ (Weinert 2000, S.9).

Welche Anforderungen stellt dies an eine Lernkultur?

- Lernen wird zum Unterrichtsthema. Nicht mehr ausschließlich Themen und Inhalte, nicht mehr ausschließlich die Lernprodukte, sondern auch die Lernprozesse sind Teil des schulischen Curriculums.
- Die Methoden und Lernprozesse werden in ihrer Bedeutung explizit gemacht: Nicht die Vermittlung von Prinzipien und Regeln ist damit gemeint, sondern die Reflexion und Verbesserung von abgelaufenen Lernprozessen in Bezug auf die individuellen (noch) impliziten Lernstrategien. Bereits vorhandene oder erreichte Kompetenzen bilden den Ausgangspunkt.
- Anwendung und Übung von Lernmethoden werden ausdrücklich im Unterricht berücksichtigt mit dem Ziel der Entwicklung längerfristiger, individueller und fachspezifischer (expliziter) Lernstrategien: Denken wird nicht gelernt anhand von Regeln zum Denken, sondern gebunden an Inhalte.
- Der Unterricht wird so gestaltet, dass die Schüler reflektierte Methodenentscheidungen treffen können (und müssen) und somit immer wieder neue Erfahrungen mit dem eigenen Lernen machen können.
- Schülerinnen und Schüler übernehmen schrittweise die Verantwortung für das eigene Lernen

Die Expertise über das eigene Lernen, der Erwerb eines dem Feld „Lernkompetenz“ zugehörigen Wissens und Könnens ist gekoppelt an die Möglichkeiten selbstständiger Lernerfahrungen **und** kollektiver Reflexionen (insbesondere) erfolgreichen Lernens. In Abhängigkeit von Alter und Vorwissen der Lernenden wird in jeder Situation neu zu prüfen sein, in welchem Umfang und in welcher Qualität Mitverantwortung für das eigene Lernen gefördert und gefordert werden kann.

Nicht hirnloses Gehirnjogging, sondern die Entwicklung und Reflexion individueller Lernstrategien befördern lebenslang notwendige Lernkompetenzen, denn es

„... besteht Konsens zwischen Lehr-Lern-Forschern, dass ein solcher impliziter Erwerb von metastrategischem Wissen sehr viel effizienter ist als die direkte Instruktion von Lern- und Denkstrategien an nicht authentischem Material, Der Satz: >Lern- und Denkstrategien sind lernbar, aber nicht direkt lehrbar<, gehört zu den allgemein akzeptierten Aussagen der Lehr-Lern-Forschung“ (Stern 2006, S. 47).

*Profil der EULE: UNTERRICHTSENTWICKLUNG UND LERNKULTUR*

**Vorbereitete Lernumgebung:**

- **Pädomenta: Beratungsangebote, Literatur und Unterrichtsmaterialien zur Gestaltung von Lernumgebungen**
- **Ideenwerkstatt: Workshops zu aktuellen didaktischen Fragestellungen**
- **Experimenta: Handlungsorientierte Lernwerkstatt mit technischen und nichttechnische Medien (in Planung)**
- **Mobile Lernwerkstatt: Zusammenstellung von fach- und themenspezifischen Unterrichtsmaterialien zum mobilen Gebrauch (in Planung)**

### **Selbstständiges Lernen:**

- **„Schnupperangebote“ in der Ideenwerkstatt**
- **Beratung und Schulbegleitprojekte über ein Schuljahr**
- **Durchführung von Schulentwicklungstagen**
- **Begleitung aktueller Reformprojekte: Jahrgangsübergreifendes Lernen**
- **Umgang mit Heterogenität**
- **Erprobung elektronischer Lernplattform „Mathematik“ (in Kooperation mit „bettermarks“)**

### **Lernen lernen:**

- **„Schnupperangebote“ in der Ideenwerkstatt**
- **Beratung und Schulbegleitprojekte über ein Schuljahr**
- **Durchführung von Schulentwicklungstagen**

### **Kollegiale Hospitation, Beratung und Supervision:**

- **Angebote zur Fortbildung nach Maß /Abrufveranstaltungen**
- **Kooperationsprojekte zur Schulentwicklung mit Studierenden und Instituten der Universität**
- **Schulübergreifende Hospitations- und Fortbildungsangebote f.d. Kooperationsschulen**

- **Unterstützung beim Aufbau von „Mininetzwerken“ innerhalb der Kooperationschulen**

## **4. Evaluation**

Während Evaluationen in der Wirtschaft vorrangig ausgerichtet sind auf Steigerung von Produktivität, Effizienz, Kosten und Ertrag, gibt es im Bildungsbereich „...nur eine wirkliche Möglichkeit, schlechte Bildungsergebnisse zu korrigieren, und das ist eine Verbesserung der Qualität des Lernens und Lehrens“ (Weinert 2000, S.4). Diesem Ziel ordnen sich alle Bemühungen um Rechenschaftslegung im Schule und Hochschule, in Bildung und Ausbildung unter. Unterrichts- und Schulentwicklung, die Verbesserung von Lern- und Lehrprozessen kann nur gelingen, wenn die Beteiligten aktiv und überzeugt teilhaben. Das Ziel der Evaluationsprozesse ist es, die Beteiligten für diese Entwicklungsprozesse zu gewinnen und die Verantwortlichen für Ausbildung, Fortbildung und Unterricht miteinander ins Gespräch zu bringen. Die Nachhaltigkeit der Unterstützungsmaßnahmen in Aus- und Fortbildung ist abhängig davon, inwieweit die direkt Betroffenen die Selbstevaluation zu ihrem ureigenen professionellen Anliegen machen:

„Jede Schule, jede Person muss sich für *ihre* Situation überlegen: Was ist *unser* Problem und welche Ideen helfen *uns* weiter, dieses Problem besser zu lösen als mit den bisher verfügbaren Mitteln?“ (Brügelmann 2008, S.4)

Unterstützend dienen u.a. dazu die Einrichtung von Netzwerken oder schulübergreifende Lerngemeinschaften, die dem Austausch gleicher oder ähnlicher Erfahrungen dienen, die sich unmittelbar im eigenen Praxisfeld anwenden lassen. Wer die Qualität von Bildung erfassen will, kann –und muss– auf sehr verschiedene Rechenschaftsformen und Evaluationsverfahren zurückgreifen, die über die über die Monokultur fachbezogener Leistungstests hinausgehen (vgl. dazu ebd.).

*Profil der EULE:                      EVALUATION*

- **Auswertung der EULE-Veranstaltungen**

- **Kritische Selbstreflexion im Team**
- **Jahresbericht**
- **Unterstützung bei der Selbstevaluation von Schulen**
- **z.B.: Jahrgangsübergreifendes Lernen GS Adelby**
- **z.B.: Eltern- und Schülerbefragung Deutsche Schule Tondern**
- **z.B.: Untersuchung zur Schulleitergesundheit (in Kooperation mit dem Schleswig-Holsteinischen Schulleiterverband)**

## 5. Perspektiven

Die Eule hat sich in den letzten Jahren einen festen Platz in der Bildungslandschaft der Region erarbeitet. Sie ist intensiv vernetzt mit allen wichtigen Bildungspartnern in der nördlichen Region Schleswig-Holsteins wie auch in Dänemark und findet insbesondere eine hohe Akzeptanz bei den Schulen der Region. Die Bereitschaft der Lehrkräfte in der Region, sich aktiv in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden zu engagieren, ist trotz des immensen Reformdrucks, der auf den Schulen lastet, weiter gestiegen. Dies ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass es der EULE gelungen ist, wichtige Synergien herzustellen zwischen dem Unterstützungsbedarf der Schulen durch Studierende einerseits sowie den Ausbildungsnotwendigkeiten im Rahmen der I. Phase der Ausbildung andererseits. Es ist in den letzten Jahren zunehmend gelungen, die anregenden Impulse seitens der angehenden und zukünftigen jungen KollegInnen zu verknüpfen mit Lernangeboten und Lernimpulsen der erfahrenen Kollegen, was zu Professionalisierungsprozessen auf **beiden** Seiten geführt hat.

Für die Zukunft wird u.a. der Ausbau und die Entwicklung der folgenden Arbeitsschwerpunkte angestrebt:

- **Experimenta:** Handlungsorientierte Lernwerkstatt mit technischen und nichttechnische Medien für Aus- und Fortbildung

- **Mobile Lernwerkstatt:** Zusammenstellung von fach- und themenspezifischen Unterrichtsmaterialien zum mobilen Gebrauch
- **Ausbau der Pädomenta:** Zentrale Sammlung von Unterrichtsmitteln und –materialien für die Lehre an der Universität und für die Schulen in der Region Nord Schleswig-Holsteins als Ergänzung zur schuleigenen Basisausstattung
- Aufbau eines **zentralen Lieferservice** zur Versorgung der Schulen mit Lehr- und Lernmaterialien
- Aufbau des Kompetenzschwerpunktes **Neue Medien**
- Ausbau des Kompetenzschwerpunktes **Beratung und Supervision**

In diesem Sinne werden die Rolle und die Aufgaben der EULE in der Zukunft darin gesehen sich als ein **regionales Kompetenzzentrum für Unterrichtsentwicklung und Lernkultur** zu entwickeln und zu etablieren, das die nötigen Reformprozesse in Schule und Hochschule unterstützt und Impulse über die Grenzen hinaus setzt. Dabei wird es hilfreich sein, sich mit bereits existierenden Zentren zu vernetzen und von ihnen zu profitieren.<sup>6</sup>

## 6. Zum Schluss:

Wie konnten wir bei Jürgen Oelkers lesen (2009, S. 5): „Das sind pädagogische Wünsche, die eine eigene hartnäckige Prosa entwickelt haben, für die eigentümlich ist, dass der Blick auf die Ressourcen notorisch fehlt.“

---

<sup>6</sup> So kann z.B. das **Center for undervisningsmidler** (CFU) des University College Syd in Ausstattung und Profil als beispielhaft betrachtet werden. Das im Rahmen eines INTERREG III-Projektes entwickelte Netzwerk mit dem CFU kann und sollte in diesem Sinne weiter entwickelt werden.

Auch für die „Unterstützer“ von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen (wie die EULE) besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Anspruch, Wirksamkeit und Ressourcen. Die vorangegangenen Ausführungen stellen zwar nicht nur eine „hartnäckige Prosa“, sondern durchaus auch in großen Teilen das reale Profil der EULE dar.

Allerdings: Die Ergebnisse dieser Arbeit sind zu verdanken einer Vielzahl von (in kurzen Abständen wechselnden) „Ein-Euro-Jobbern“, studienbedingt in etwas größeren Abständen wechselnden engagierten studentischen Hilfskräften, verlässlich und kontinuierlich mit arbeitenden „Seniorkonsulenten“ (wie es in Dänemark heißt: im Ruhestand befindliche ehemalige Schul- und Studienleiter ) sowie den „Inhabern“ von je einer ½ Planstelle des IQSH und der Universität.

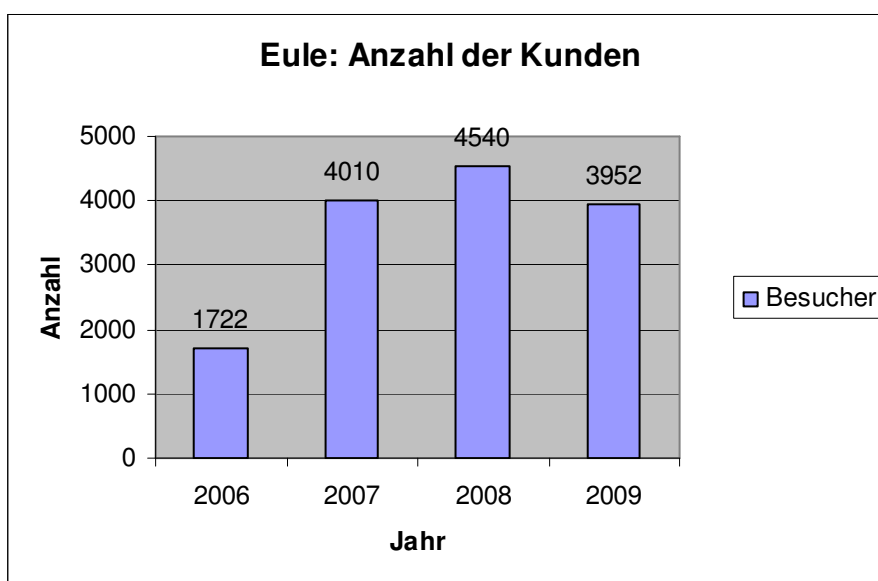
## Literatur:

- Brügelmann**, Hans: Scharfe Brillen, wache Augen und ein einfühlsamer Blick. Wie Schulen über die Qualität ihrer Arbeit Rechenschaft ablegen können. In: Schulverbund `Blick über den Zaun` (BüZ): beobachten – bewerten – beraten. Verfahren und Werkzeuge für eine andere Evaluation. Hofgeismar 2008
- Freund**, J., Gruber, H. & Weidinger, W. (Hg.): Guter Unterricht- Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien 1998, S. 7-18.
- Helmke**, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze 2009
- HENTIG**, H.v.: Ach, die Werte. München 1999
- KMK**: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)
- Meyer**, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004
- Montaigne**, Michel de: Essais. Frankfurt a. M. 1998
- Oelkers**, Jürgen: Die Lehrerfortbildung: Eine Baustelle. Unv.Man.20.11.2009  
[http://paed-services.uzh.ch/user\\_downloads/1012/DillingenLehrerfortbildung.pdf](http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/DillingenLehrerfortbildung.pdf) (Zugriff am 25.11.2009)
- Oelkers**, Jürgen: "I wanted to be a good teacher..." Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland Eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin 2009a
- Schleiermacher**, F.D.: Pädagogische Schriften, Band 1, hrsg. v. E.Weniger / Th.Schulze. Stuttgart 1957
- Schulverbund `Blick über den Zaun` (BüZ)**: Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. Hofgeismar 2007
- Stern**, Elsbeth: Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: Pädagogik 58(1)2006,S. 45-49
- Terhart**, Ewald (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim 2000
- Terhart**, Ewald.: Lehrerberuf und Lehrerausbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim 2001
- Terhart**, Ewald: Universität und Lehrerbildung: Perspektiven einer Partnerschaft. Unv. Man. 2005  
[http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn\\_3\\_932174\\_70\\_4/4\\_Terhart.pdf](http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_932174_70_4/4_Terhart.pdf) (Zugriff am 20.11.2009)
- Terhart**, Ewald: Besserung in Sicht- Eine Bilanz nach zehn Jahren Reform der Lehrerbildung-. In: DIE ZEIT Nr. 50 v. 03. Dezember 2009
- Tillmann**, K.-J.: Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen: Forschungsstand und Perspektiven. Unv: Man. Bielefeld 2006
- Weinert**, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In Unterrichtswissenschaft 10 (2), 1982, S. 99-110.
- Weinert**, Franz. E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Bad Kreuznach 2000, unv. Manuskript  
<http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/WeinertLehren&Lernen.pdf> (Zugriff am 15.11.2009)
- Weinert**, F. E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In:



## Anlage 1

	2006	2007	2008	2009
<b>Pädamenta</b>	764	1352	1693	1404
<b>Mittwoch-EULE</b> (Vortrag / Filmabend)	203	785	415	138
<b>Ideenwerkstatt</b>	279	271	304	293
<b>FnM</b>	nicht erhoben	1150	1515	1720
<b>Seminar- / Ausbildungsgruppen</b>	476	452	613	397
<b>Gesamt</b>	<b>1722</b>	<b>4010</b>	<b>4540</b>	<b>3952</b>

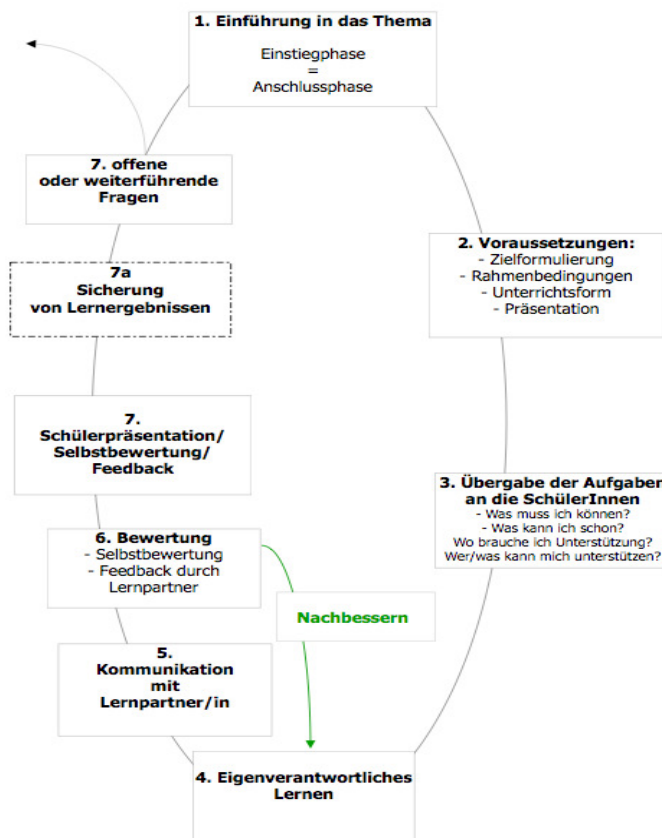


**Anfragen von folgenden Schulen mussten in 2009 aus Kapazitätsgründen abgelehnt werden:**

Theodor-Storm Schule (Gemeinschaftsschule)	Bad Oldesloe
Nordsee - Gymnasium	Büsum
Ernst-Moritz-Arndt Schule (GS)	Itzehoe
Grundschule	Burg/Dithmarschen
Grundschule Am Nordkamp/	Sylt
Parkschule (GS)	Gettorf
Gemeinschaftsschule	Geesthacht
Grund- und Hauptschule	Rellingen
Grund- und Hauptschule	Sterley
Grundschule	Osdorf
Grundschule	Fleckeby
Gemeinschaftsschule	Rugenbergen
Heinrich Rantzau Schule (GS)	Bad Segeberg
Grund- und Gemeinschaftsschule	Rendsburg
Grundschule	Elsdorf
Realschule am Marschweg	Kaltenkirchen
Grundschule	Mooreege

**Anlage 2:**

**Einbindung des eigenverantwortlichen Lernens in den Unterricht**



(C)FM/EULE/0907

