

Lernen für den GanzTag

## **BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"**

### **Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"**

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

# **Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagsschule**

**Expertise im Kontext des BLK-Verbundprojektes  
,Lernen für den GanzTag'**

**Bernd Käßlinger  
Rosemarie Klein  
Gerhard Reutter  
Anja Wenzig**

**unter Mitarbeit von Marcel Ewers**

**Dortmund, März 2006**

## **Impressum und Leseanmerkungen**

Diese Expertise wurde von einem Team des Büros für berufliche Bildungsplanung in Dortmund erarbeitet, wobei ein vormalig als Lehrer Tätiger und zwei derzeit in der Lehrerfortbildung Tätige maßgeblichen Anteil hatten.

Dort, wo es uns gelungen ist, Beispiele aus Schulen zu nutzen, fanden auch kurze Gespräche und Emailaustausch mit Lehrenden statt. Im Wesentlichen wurden uns bei den Praxisbeispielen jedoch Originaldokumente zur Verfügung gestellt; aus Zeitgründen konnten keine gründlicheren Umsetzungsanalysen vorgenommen werden.

Diese Expertise wurde in enger Anlehnung an die vom Auftraggeber bereit gestellten Orientierungen in Form von 8 Fragestellungen erarbeitet.

Lediglich zwei Fragen haben wir aus Gründen der besseren Leserlichkeit in die anderen Texte integriert:

Frage 5: Welchen Beitrag kann die Ganztagschule / können außerschulische Partner zu einem SOL von Schüler/innen und Schülern leisten? Diese Frage hat unsere Schreibweise konsequent beeinflusst.

Frage 8: Empfehlungen für einen Fortbildungsbaustein. Die Empfehlungen haben wir in den jeweiligen Kapiteln hervorgehoben (Kasten mit Schattierung). Dabei wird auffallen, dass wir aus inhaltlichen Gründen zwei unterschiedliche Duktus gewählt haben: Empfehlungen bündeln entweder markante Aussagen/Botschaften für die Fortbildung oder sind konkrete didaktisch-methodische Hinweise, die sich aus unserer Fortbildungserfahrung mit Schulen speisen.

Kapitel 7 basiert auf zwei Interviews, bei denen wir einen ehemaligen Lehrer und einen praktizierenden Lehrer gebeten haben, ihre Visionen und Bedenken zur Ganztageschule zu skizzieren.

## **1. SOL in der Ganztagschule: Ganztagschule als Chance für neue Lehr- und Lernwege – Begründung des Themas**

### **Vorbemerkung**

Wenn selbstorganisiertes Lernen als Voraussetzung verstanden wird, den Anforderungen des lebenslangen Lernens gerecht zu werden und Lernen nicht nur als „lebenslange Anpassungszumutung“ (Tietgens), sondern auch als persönliche Bereicherung erfahrbar werden soll, stellt sich die Frage der Hinführung zu und Förderung von SOL an Schule als solcher, unabhängig von ihrer organisatorischen Form. Mit der Einführung der Erweiterung des Angebots an Ganztagschulen ergeben sich aber neue Chancen, weil die zeitlichen, inhaltlichen und organisatorischen Möglichkeiten, sich mit einer neuen, SOL-basierten Lernkultur auseinander zu setzen, eher gegeben sind.

### **1.1 Warnhinweise**

Wir wollen aber bei allem Überzeugtsein, dass SOL/SGL die Fundamente einer neuen, schüler/innengerechten Lernkultur bieten kann, vor einer Hoffnungsüberfrachtung warnen. Es scheint inzwischen unstrittig, dass die gesellschaftlichen und erwerbsarbeitlichen Veränderungen – Stichworte „Wissengesellschaft“, „zunehmende Diskontinuitäten in den Erwerbsbiographien“ – von den Individuen lebenslange Lernleistungen erfordern und Nichtlernen mit dem Risiko der sozialen und erwerbsarbeitlichen Exklusion bedroht ist. Die Bereitschaft und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, das aufgrund gesellschaftlicher Individualisierungs- und Entsolidarisierungstendenzen und der auf dem Arbeitsmarkt zu beobachtenden Enttylorisierung, verbunden mit dem Wandel vom verberuflichten Arbeitnehmer hin zum Arbeitskraftunternehmer (Voß/Pongratz), nicht mehr vorrangig in formalen Lernkontexten, sondern stärker selbstorganisiert erfolgen wird, wird als gesellschaftliche Aufgabe an die Schule delegiert. Diese ehrwürdige Institution nimmt schließlich für sich in Anspruch, auf das Leben vorzubereiten (*non scolae, sed vitae dicimus*). Damit ist ein Selbstanspruch formuliert, der mit der gesellschaftlichen Erwartung an das System Schule korrespondiert, dem das Scheitern immanent ist. Solange ein Mindestmaß an gesellschaftlichem Konsens darüber existierte, was ein richtiges oder gutes Leben sei, war der Rahmen an normativer Orientierung, an Wertvorgaben gegeben, an dem sich Schule in ihrer inhaltlichen Ausrichtung orientieren konnte. In einer Gesellschaft, die in viele unterschiedliche Milieus (vgl. Bartz/Tippelt) zerfällt, sind diese Voraussetzungen nicht mehr gegeben. Man mag dies als Verlust von Bindung und Orientierung beklagen oder als Aufhebung von Zwängen und Zugewinn an Lebensoption begrüßen – fest steht in jedem Fall, dass Schule bei jedem ihrer Versuche, auf das Leben vorzubereiten, in der Kritik stehen wird, und jeder neue Ansatz per se legitimationsbedürftig sein wird.

Noch eine zweite Warnung vorweg: Die Begriffe ‚Selbststeuerung‘ und ‚Selbstorganisation‘ fügen sich gut in die Reihe modernistischer Selbstvokabeln. So zeichnet sich der Typus des Arbeitskraftunternehmers aus durch „Selbstkontrolle“, „Selbstrationalisierung“, „Selbstökonomisierung“ (vgl. Voß/Pongratz 1998); andere fügen „Selbstüberlistung“ und „Selbstaussbeutung“ (vgl. Reutter 2006) als neue Selbstkompetenzen hinzu. Diese scheinbare Aufwertung des Selbst, das bei oberflächlicher Betrachtung als Renaissance einer Subjektorientierung verstanden werden könnte, hat zumindest auch eine dunkle Seite. Wenn als gesellschaftliches Leitprinzip gilt, dass jeder seines Glückes Schmied sei, trifft natürlich auch die Negation zu: Jeder ist seines Unglückes Schmied. Die ‚Selbste‘-Debatte läuft damit ungewollt Gefahr, die gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen in eine Richtung zu forcieren, nach der das Gelingen von Lernen und von Leben ausschließlich in der Verantwortung des Individuums läge. Ideologisch gestützt durch einen Strang in der Debatte um die konstruktivistische Pädä-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

gogik, wären zwar die für Bildung und Erziehung verantwortlichen Institutionen entlastet, die Individuen – insbesondere die eher sozial benachteiligten – über Gebühr belastet. Wir gehen in unserem Verständnis von SOL/SGL davon aus, dass das Gelingen von Lernen eine geteilte Verantwortung zwischen Lehrenden und Lernenden ist (vgl. Klein 2005), d.h. Schule ist nicht von der Verantwortung entbunden, Voraussetzungen zu schaffen, die eine neue SOL-basierte Lernkultur ermöglichen.

### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Die arbeitsmarktlichen, gesellschaftlichen, bildungspolitischen und fachlichen Debatten, in deren Kontext sich die Konjunktur von SOL bewegt und über die sie sich begründet, thematisieren wir in unseren Fortbildungen als notwendiges Kontextwissen. Abhängig vom Setting kann dazu ein Vortrag als Diskussionsimpuls dienen oder aber auch eine Selbsterarbeitung in Kleingruppen, bei der methodisch z.B. folgende zwei Varianten denkbar sind:

a) leitfragenorientiert: Was begründet Ihres Erachtens den Wandel der Lernkultur in der Schule hin zum mehr selbstorganisierten Lernen?

b) amerikanische Debatte: SOL an der Schule ist ein Muss, weil.../wenn wir... - SOL an der Schule macht wenig Sinn, weil.../wenn wir... (zur Methode der amerikanischen Debatte vgl. Wenzig 2005/b)

### **1.2 SOL als Ausdruck pädagogischer Haltung**

Mit dem Begriff der Lernkultur ist bereits angesprochen, dass SOL mehr ist als eine Methode oder ein pädagogisches Konzept. SOL ist Ausdruck einer pädagogischen Haltung – einer Haltung, die nicht so neu ist, wie es die einschlägige Literatur gelegentlich suggeriert. Von Aristoteles über Comenius und Schleiermacher bis hin zu den Reformpädagogen in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts finden sich Forderungen Schule so zu gestalten, dass sie Selbststeuerung und Selbstorganisation fördert. Dass in der Praxis immer noch Fremdsteuerung und Fremdorganisation dominieren, ist nicht dem Unwillen oder der Unfähigkeit des Systems Schule oder der in ihr tätigen Pädagogen/innen geschuldet, sondern Ergebnis der ihr gesellschaftlich zugeschriebenen Selektionsfunktion. Diese erfüllt sie, wie die Ergebnisse der PISA-Studien gezeigt haben, erfolgreich. Die Funktion von Schule, Lern- und Leistungsdefizite zu diagnostizieren und darauf basierend möglichst homogene Lerngruppen zu identifizieren, hat in Deutschland zu einem in der Welt nahezu einmaligen System hochdifferenzierter Schulformen geführt.

### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Die Geschichte des SOL in Fortbildungen zu thematisieren hat einen entlastenden Charakter. SOL kommt nicht als das völlig Neue und ggf. Bedrohliche daher, das nur mit erheblichem Mehraufwand geleistet werden kann, sondern wird in ihrem Kern, nämlich Ausdruck eines Menschenbildes und einer pädagogischen Haltung zu sein, deutlich. Wir arbeiten dazu mit dem Verfahren der ‚Lernspuren‘, einer Zitatesammlung zum Lernen, bei der die o.g. Philosophen, Reformpädagogen aber auch aktuelle Vertreter der Pädagogik, Lehrende und Lernende mit Aussagen vertreten sind. Diese Lernspuren eignen sich als Methode in der Einstiegsphase eines Seminars oder als Tageseinstieg während eines laufenden Seminars. Die Lernspuren können beim bbb bezogen werden.

### **1.3 Voraussetzungen für die Etablierung von SOL**

Damit sind wenigstens zwei Problembereiche angesprochen, die der Etablierung von SOL in der Schule entgegenstehen. SOL geht als pädagogische Haltung von der Prämisse aus, dass Heterogenität die Normalität ist und das, was menschliche Vielfalt aus- und interessant macht. Damit ist zwar eine pädagogische Herausforderung verbunden, aber kein durch Selektion lös-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

bares Problem. Die zweite Herausforderung ergibt sich durch das in der beruflichen Sozialisation von Lehrenden eingeübte Denken in Defizitkategorien. Die Kunst des Lehrenden besteht im Erkennen von Defiziten und im Wissen um die Wege zu ihrer Minimierung oder Aufhebung. Der Blick auf die Kompetenzen der Lernenden wird nur insoweit relevant, als sich Kompetenzen in der Art von Wissen äußern, das abfragbar und bewertbar ist. Damit ist zwangsläufig eine Konzentration auf eine Wissensform – nämlich das Handlungswissen (vgl. Schrader) – verbunden, das gerade nicht die zentrale Wissensform darstellt, die zur Bewältigung von Leben und zur Ausbildung der Fähigkeit zu SOL beiträgt. Interaktions-, Identitäts- und Orientierungswissen (vgl. Schrader), als die eigentlich lebensrelevanten Wissensformen, führen in der Schule ein Schattendasein, auch weil sie nicht nach den Kategorien von richtig oder falsch, von wahr oder unwahr einteilbar sind.

### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Heterogenität als Chance für Lernarrangements zu sehen und zu nutzen stellt in fast allen Praxen eine besondere Herausforderung dar, da sie eine lange Tradition hat, als Problem diskutiert zu werden. Eine zentrale Voraussetzung, Heterogenität in Lernsetting produktiv nutzen zu können liegt darin, die Beobachtungs- und Diagnosefähigkeiten von Lehrenden zu fördern und ihnen Instrumente und Verfahren an die Hand zu geben, mit denen sie die Kompetenzen, Ressourcen, Potenziale ihrer Schüler/innen sehen lernen. In Fortbildungen hat es sich bewährt, folgende Lernsettings anzubieten:

- a) Gruppenarbeit: leitfragenorientierte Analyse von Heterogenität in ihren Erscheinungsformen, Wirkungen auf Lehren und Lernen, didaktischen Verfahren zum Handling, als Problem / als Chance (Quelle: bbb-Seminarmethodenkoffer)
- b) Gruppenarbeit: Blick auf meine Schüler/innen: Welche Defizite und Problemlagen erschweren meinen Schüler/innen das Lernen? Über welche Kompetenzen verfügen meine Schüler/innen, die dem Lernen förderlich sind? Halten Sie eine Laudatio auf Ihre Schüler/innen (Quelle: bbb-Seminarmethodenkoffer).
- c) Verfahren und Instrumente zur Kompetenzerfassung, die dem Ziel folgen, biographisch an verschiedenen Orten erworbene Kompetenzen ins Bewusstsein zu heben, gibt es eine Fülle. Für schulische Zusammenhänge sei vor allem verwiesen auf die Beiträge im Friedrich Jahresheft XXIV 2006: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln, herausgegeben von Becker u.a., aber auch auf das aktuell für Schulkontexte entwickelte BIK-Verfahren, vgl. Rahn 2005

### **1.4 Chancen einer neuen Lernkultur**

Mit der Einführung der Ganztagschule sind jetzt Voraussetzungen gegeben, dies grundlegend zu ändern und „das Leben in die Schule zu holen“. Das bedeutet nicht, dass die bisherigen Vorgehensweisen und das bei den Lehrenden angelagerte Erfahrungswissen eine Entwertung erfahren. Es sind damit eher Chancen zu einer Erweiterung der pädagogischen Professionalität und zur Gestaltung von Schule gegeben, die nicht nur die Problematik der spezifisch deutschen Form der Verschärfung sozialer Benachteiligung durch Schule minimieren kann, sondern auch den Pädagogen/innen Möglichkeiten und Räume eröffnet, sich nicht mehr einseitig als Wissensvermittler zu verstehen, sondern als Lernbegleiter und –berater ihrer Schüler/innen. Der Auftrag von Schule in dem in der PISA-Studie erfolgreichsten Land Finnland lautet nicht: „dem Schüler das Wissen zu vermitteln, dass er zur Lebensbewältigung braucht“, sondern „dafür Sorge zu tragen, dass es den Kindern gut geht.“ Diese Umorientierung von Schule zu erreichen, die auch dazu führen wird, dass es den Lehrern gut geht, könnte auch den Anspruch einlösen, den der Arbeitsmarktforscher Mertens schon vor 40 Jahren an Bildung gestellt hat; nämlich Bildung zur

- Bewältigung und Entfaltung der eigenen Existenz

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

- Erfüllen können späterer beruflicher Anforderungen
- Befähigung zu sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe

Zentrale Voraussetzungen für das Gelingen der Etablierung der neuen Lernkultur wird sein, den Lehrenden deutlich und bewusst zu machen, (und dafür die Voraussetzung zu schaffen), dass mit der Einführung von Ganztagschulen nicht ein Mehr an Belastungen und Anforderungen einhergeht, sondern sie als Schnittstelle zwischen Lernenden und Schule eine Aufwertung und Entlastung erfahren. Im Kap. 2 wird auf die organisatorischen Voraussetzungen für die Einführung von SOL eingegangen. Wir empfehlen darüber hinaus an dieser Stelle dringend, den Schritt zur Ganztagschule durch einen Prozess der Organisationsentwicklung zu begleiten und ihn zu nutzen, um gemeinsam, d.h. Lehrer, Schüler, Leitung, Eltern, ein Leitbild und eine Vision von Schule zu entwickeln. Eine neue Lernkultur wird nicht entstehen, wenn der schulische Vormittag sich nicht verändert und nur der Nachmittag für die Erprobung neuer Lern- und Wissensformen genutzt wird. Eine SOL-basierte Lernkultur braucht auch eine Veränderung der Gesamtorganisation.

### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Um mit einer Fortbildung frühzeitig zu sichern, dass die Gesamtverantwortung für die Etablierung von SOL an den Ganztagschulen nicht bei den Lehrenden liegen kann und soll, empfehlen wir, mit dem Strukturelement des Dreieckskontraktes die Fortbildungen zu konzipieren. Der von den Kaiserswerther Seminaren entwickelte Dreiecksvertrag ist eine mit der Fortbildungsentscheidung einhergehende Ziel- und Transfervereinbarung, die zwischen Fortbildungsanbieter, -teilnehmer und Schulleitung getroffen wird. Zentrales Merkmal dieses Kontraktes ist eine möglichst verbindliche Sicherung von Transferleistungen des Gelernten und zur Erprobung, Multiplizierung anstehenden in den Schulalltag. Dabei wird auch geklärt, welche ‚Rückendeckung‘ die Seminarteilnehmenden durch die Schulleitungen erhalten, um z.B. eine Multiplikatorenfunktion übernehmen zu können oder organisationale Bedingungen zur Umsetzung von SOL-Bausteinen schaffen zu können.

## **2. Merkmale / Gelingensbedingungen / Möglichkeiten / Grenzen selbstorganisierten Lernens**

### **2.1 Organisatorische, räumliche und mediale Voraussetzungen für selbstorganisiertes Lernen**

#### **2.1.1 Organisatorische Voraussetzungen**

In der Diskussion um die Einführung von selbstorganisierten Lernen stellt sich immer wieder die organisatorische Frage, ob es sich hierbei um ein Gesamtkonzept handelt, das auf den ganzen Unterricht angewendet wird oder ob es „nur“ spezielle Blöcke gibt, wo dies verfolgt wird. Im Feld der Weiterbildung wurde unter anderem mit Lehr-/ Lernsettings experimentiert, in denen gesonderte Lernblöcke „Das Lernen lernen“ eingerichtet wurden und in den USA gibt es an manchen Schulen das eigenständige Unterrichtsfach „Lernen und Denken“. (s. Weinert 2001, S. 46). Es hat sich jedoch gezeigt, dass solche Ansätze unvorteilhaft sind (vgl. Mayer 1989). Insbesondere wenn in Bildungsinstitutionen Selbstlernkonzepte und traditionelle Lehrkonzepte, wie z.B. der Frontalunterricht, ohne Verzahnung praktiziert werden, wird in der Regel von den Lernenden bemängelt, dass „beide didaktische Handlungsweisen weitgehend als unverbundenes Nebeneinander erscheinen“ (Schöll/Passens 1998, S. 156). Insbesondere Lerneinheiten, die das Lernen lernen auf rein abstrakter und metakognitiver Ebene behandeln, ohne genuine Anbindung an ein aktuell relevantes Thema, werden von vielen Lernenden als künstlich kritisiert. Der Transfer des Gelernten in „Realsituationen“ fällt hier oft schwer und die Lerneinheiten werden schnell als „pädagogische Spielwiese“ diffamiert. Ins-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

besondere instrumentelle Lerner, die nicht unbedingt gerne Lernen, sondern schnell Lernergebnisse sehen wollen, sind gegenüber solchen separaten Lerneinheiten sehr zurückhaltend.

Insofern ist zu fordern, dass die Umsetzung von selbstorganisiertem Lernen langfristig nur dann gelingen kann, wenn es sich um ein Gesamtkonzept einer Bildungseinrichtung handelt. Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule z.B. nur in speziell ausgewiesenen Blöcken am Nachmittag zu verfolgen, während sich der vormittägliche „Regelschulunterricht“ überhaupt nicht verändert und in keiner systematischen Verschränkung mit dem Nachmittagsunterricht steht, erscheint als ein zum Scheitern verurteiltes Unterfangen. Ein solches Modell erzeugt latente Widersprüche, die von den Schüler/innen kritisiert werden. Insofern stellt die Umsetzung von selbstorganisiertem Lernen nicht nur neue Anforderungen an einzelne Lehrer/innen bei der Gestaltung von einzelnen Unterrichtsblöcken und die dort zu verwendenden Methoden, sondern es stellt auch neue Anforderungen an die Verfasstheit und Entwicklung der Organisation Schule. Die ursprüngliche Annahme, für das selbstorganisierte Lernen brauche es keine besonderen Ressourcen und Lehrende würden tendenziell überflüssig, hat sich in keiner Weise bestätigt. Da das selbstorganisierte Lernen in organisierten Kontexten wie Schule in einem sozialen Setting erfolgt, braucht es einen hohen Organisationsgrad. Je individualisierter und flexibilisierter ein Lern-/Lehrsystem in einer Einrichtung ist, desto höher muss der Organisationsgrad sein (Kirchhöfer). Dies ist kein Paradox, sondern Normalität dort, wo es darum geht SGL in organisierten Lernkontexten zu praktizieren und zu befördern. Zum Thema Personal-/ Organisationsentwicklung und selbstorganisiertes Lernen liegen aus der Weiterbildung fundierte Erfahrungen vor (Gerhardter 2005, Kemper/Wacker 2005, Klein/Reutter 2004, Wenzig 2003).

### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

- Die Förderung selbstorganisierten Lernens muss Inhalt eines Gesamtkonzepts sein. Eher fremdorganisierte Unterrichtseinheiten müssen in enger Verzahnung mit selbstorganisierten Unterrichtseinheiten stehen. Von isolierten Themenblöcken „selbstorganisiertes Lernen“ oder einer deutlichen Differenz zwischen Vormittags- und Nachmittagsblöcken ist abzuraten.
- Die Umsetzung eines solchen Gesamtkonzepts stellt hohe Anforderungen an die Personal- und Organisationsentwicklung der Ganztagschulen. Insofern sollten diese Themen unbedingt in einer Fortbildung zum selbstorganisierten Lernen behandelt werden. Nach Möglichkeit sollte vor Durchführung der Fortbildung eine Vorabsprache mit den Schulen zu deren Ganztagskonzeptionen erfolgen, um in der Fortbildung darauf Bezug nehmen zu können. Eine Nachbereitung der Fortbildungsergebnisse im Sinne der Konsequenzen auf Organisationsebene bietet sich ebenfalls an (vgl. Dreiecksvertrag in Kap. 1).
- Die Teilnehmer/innen an der Fortbildung sollten keine „Einzelkämpfer“ sein, die in ihren Schulen alleinverantwortlich für die Umsetzung sind. Hier besteht die Gefahr, dass das Erlernete mit dem Berufsalltag nicht vereinbar ist. Es sollte auch Thema der Fortbildung sein, wie das erworbene Wissen in den entsendenden Schulen breit gestreut werden kann, wie etwa über ein Multiplikatorenmodell. Als wesentlich hat sich auch erwiesen, die Erkenntnisse aus den Fortbildungen mit den Leitbildentwicklungen der Ganztagschulen zu verbinden.
- Um die Komplexität des Unterfangens, SOL als neue Lernkultur zu etablieren, sichtbar zu machen, haben sich zwei Verfahren bewährt: Zum einen die Einladung eines Vertreters einer Bildungseinrichtung, der am Beispiel eines Strukturmodells oder einer exemplarischen Arbeitswoche die Vernetzung von SOL zwischen Konzept, Struktur und Handeln veranschaulicht und dabei deutlich macht, wie ein solches Modell schrittweise eingeführt und etabliert werden kann. Zum zweiten kann das Modell der zu steuernden Faktoren im Lernen (z.B. das unter 2.2 vorgestellte) dahingehend diskutiert werden, dass man es zu einem gedanklichen Entwicklungsmodell für eine Ganztagschule macht und dabei herausarbeitet, wer, wie, mit wem für Entwicklung, Erprobung, Verstetigung zuständig wäre. Wichtig beim Aufzeigen der



komplexen Herausforderungen ist es, deutlich zu machen, dass die Entwicklung einer neuen Lernkultur ein Prozess der kleinen Schritte ist, was auch Rückschritte und Fehler impliziert.

### 2.1.2 Räumliche und mediale Voraussetzungen

Selbstorganisiertes Lernen ist grundsätzlich an keine bestimmten Medien gebunden. Wenn gleich selbstorganisiertes Lernen oftmals mit neuen informations- und kommunikationstechnischen Medien (z.B. Einsatz des Internets, CBTs, blended learning) verbunden wird, muss dies nicht per se der Fall sein. Selbstorganisiertes Lernen zeichnet sich dahingegen eher durch eine Methodenvielfalt und –offenheit aus. Da im Idealfall jeder einzelne Lernende oder jede Lernergruppe selbstgesteuert entscheidet, welche Lernmedien für sie geeignet sind, kann man den Einsatz bestimmter Medien nicht vorschreiben, sondern muss im Austausch mit den Lernenden die entsprechenden Lernmedien heranziehen. Das können neue informations- und kommunikationstechnische Medien sein; sie müssen es aber nicht. Je nach Lerntyp bieten sich auch haptisch/kineästhetisch Medien (Collagen, Malutensilien, Körpererfahrung, etc.) an. Insofern kann kein bestimmtes Mediensetting postuliert werden, sondern dieses muss kontext- und themenspezifisch gewählt werden, wobei die Präferenzen der Lernenden und nicht die Präferenzen der Lehrenden im Mittelpunkt des Interesses stehen sollten. In uns bekannten Praxen lautet die Maxime, möglichst an einer expandierenden Medienvielfalt zu arbeiten, um so die Individualisierungspotenziale von Schule zu erhöhen.

Aus Praxisprojekten der Weiterbildung, die sich um die Umsetzung von selbstorganisierten Lernen bemühen, wird u.a. über den Einsatz folgender Medien oder Methoden (hier ist die Differenz nicht immer sauber) berichtet (vgl. Behlke 2005, Klein-Dessoy 2005, Grube 2005, Holtschmidt 2005, Käßlinger 2005, Klein/Kemper 1998, Klein 2005, Rahn 2005):

- Lerntagebuch
- Lernquellenpool
- Lernkonferenz
- Lernberatungsgespräch
- Biografische Reflexion und Fachreflexion
- Kompetenzbilanzen
- Zieltraining
- Prozess-Evaluation
- etc.

Abhängig von den Zielgruppen gilt es, auch nicht-sprachliche Methoden resp. sprachentlastende Medien zu nutzen.

Diese Medien/Methoden können nur eine exemplarische Auswahl darstellen und hier auch nicht im Detail erläutert werden. Gemeinsam sind diesen Instrumenten aber die im Folgenden zu erläuternden sechs Leitprinzipien (vgl. Klein 2005, S. 38). *Teilnehmer/innenorientierung* resp. *Schüler/innenorientierung* ist eines der wichtigsten Prinzipien. Wie bereits erwähnt muss sich die Wahl der Medien/Methoden an dem Wissen, den Kompetenzen, den Erfahrungen und Vorlieben der Lernenden orientieren. Nicht die Vorlieben der Lehrenden sollten ausschlaggebend sein und Über- sowie Unterforderungen vermieden werden. Dies schließt Respekt gegenüber den Lernenden mit ein. *Biographieorientierung* spielt in der Erwachsenenbildung eine größere Rolle, da aufgrund eines höheren Alters auch die Biographien der Lernenden reichhaltiger und komplexer sind. Nichtsdestotrotz verfügen auch Schüler/innen über Vorerfahrungen aus Elternhaus oder Schule, die prägenden Einfluss auf ihr Lernen, ihre Lernhaltung und ihr Lernverhalten haben und Gegenstand biografischer Reflexionen sein können. An diesen Erfahrungen muss angeknüpft werden, um Anschlussfähigkeit zu ermöglichen. Ein Schüler, der bislang primär autoritären Frontalunterricht gewohnt war, wird sich zunächst

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

nicht offen gegenüber neuen Lehr-/Lernmethoden zeigen. *Kompetenzorientierung* ist ebenfalls von zentraler Bedeutung. Lehrende müssen in selbstorganisierten Lehr-/Lernarrangements den Blick auf die Kompetenzen und Ressourcen ihrer Schüler/innen richten und nicht – wie so häufig – sich primär an den Defiziten der Schüler/innen orientieren. Die Erstellung von Kompetenzbilanzen, verstanden als eine Mappe oder Portfolio, die Auskunft über die Kompetenzen der Schüler/innen gibt, kann sehr hilfreich dabei sein, oftmals wenig bekannte Kompetenzen der Schüler/innen „zu Tage zu fördern“. Neu im Denken ist dabei, dass das Bewusstsein über Schülerkompetenzen in erster Linie für den/die Schüler/in bedeutsam ist, um Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen zu können und in zweiter Linie für die Lehrenden. Eine deutliche *Reflexionsorientierung* weisen sehr viele Medien/Methoden des selbstorganisierten Lernens auf. Ob über Lerntagebücher Lernprozesse individuell festgehalten werden, der Lernprozess in einem Lernberatungsgespräch diskutiert wird oder in einer Fachreflexion der Wissenserwerb zu einem Thema reflektiert wird, immer wird das Lernen unmittelbarer Gegenstand einer Reflexion. Damit soll der Lernprozess kontrolliert und optimiert werden. *Partizipationsorientierung* ist wichtig, wenn die Schüler/innen wirklich zunehmend mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen sollen. Dadurch müssen die Lehrenden Transparenz über die Freiräume und Grenzen der Selbstorganisation herstellen und Vertrauen gegenüber ihren Schüler/innen zeigen, wenn sie Verantwortung abgeben. *Prozessorientierung* ist ebenfalls sehr wichtig, da selbstorganisiertes Lernen sich von den Lehrenden nicht komplett vorab durchplanen lässt. Wenngleich es in der Praxis immer noch behavioristische Unterrichtsmodelle gibt, die genau dies von den Lehrenden erwarten, zeigt sich dies kontraproduktiv für das selbstorganisierte Lernen. Dieses ist offener, dialogischer und interaktiver gegenüber den Interessen der Schüler/innen und insofern muss der Lehrende auf neu entstehende Lernbedarfe flexibel reagieren können und nicht an einem Plan starr kleben.

Bezogen auf die Lernberatungskonzeption von Kemper/Klein (1998) liegt ein entwickeltes und erprobtes Konzept vor, dass auf bestimmte Kernelemente (Lerntagebuch, Lernkonferenz, Lernquellenpools, Fachreflexion/Feedback, Lernberatungsgespräche) als „strukturgebenden Rahmen“ (Klein 2005) setzt, und diesen mit weiteren Methoden ergänzt. Prinzipiell sollen aber diese Medien/Methoden Handwerkzeuge darstellen, welche dabei helfen „..., den eigenen Lernprozess selbst zu gestalten. Das bedeutet, dass beim Lernen die Schritte der Antizipation bzw. Planung, der Durchführung und der Kontrolle durchgeführt werden müssen.“ (Arnold/Tutor/Kammerer 2001, S. 18) Dies verdeutlicht wiederum, dass selbstorganisiertes Lernen nicht nur das Erlernen von Lerntechniken beinhaltet, sondern den gesamten Lernprozess mit Vor-, Haupt- und Kontrollphasen umfasst.

Auch die Raumfrage muss anhand der örtlichen Bedingungen und Lernkonzepte geklärt werden. Allerdings zeigen die Erfahrungen mit Lernquellenpools, dass eine Art Ressourcenraum, wo Bücher, Internetzugang, Materialien, Kopiervorlagen, etc. offen zugänglich sind, zur Verfügung gestellt werden sollte. Für Lernberatungsgespräche muss ein ausgewiesener Raum zugänglich sein, der durch seine Einrichtung eine Wertschätzung gegenüber solchen Beratungssitzungen ausdrückt (z.B. keine direkte Einsicht von Pausenhof aus). Externe Störungen (Telefonanrufe, Nachfragen von Kolleg/Innen und Schüler/innen) sollten vermeidbar sein. (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 41)

### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

- Es sollte klar geworden sein, dass es keinen abgeschlossenen Medien- und Methodenbausatz für das selbstorganisierte Lernen gibt. Vielmehr können verschiedene Medien und Methoden bedarfs- und Schüler/innengerecht kombiniert werden. Als Maxime kann gelten, zunehmend in den Ganztagschulen über eine Medien- und Methodenvielfalt zu verfügen, die ein hohes Maß an Individualisierung ermöglicht. Die Expertise der Schüler/innen sollte genutzt werden, wenn es um die Frage von Anschaffungen geht.

- Die teilweise Abgabe von Verantwortung an die Schüler/innen und der partielle Rollenwechsel vom Lehrenden zum Beratenden kann das professionelle Selbstverständnis vieler Lehrenden in Frage stellen. In der Fortbildung sollte Raum zur Reflexion dieses Selbstverständnisses vor dem neuen Hintergrund des selbstorganisierten Lernens zur Verfügung gestellt werden.
- Aufgrund der Flexibilität des selbstorganisierten Lernens sollte es Möglichkeiten der flexiblen Gestaltung einer Lernarchitektur geben. Wengleich die Organisation Schule oftmals eher durch langfristiges Planen gekennzeichnet scheint, sollten Möglichkeiten und Wege für flexibles Handeln erkundet werden.
- Für Lernquellenpools und Lernberatungsgespräche sollten ausgewiesene Räume zur Verfügung stehen, die ansprechend und angemessen ausgestattet werden können. Dabei kann in Schulen mit bestehenden Medien und Materialien begonnen werden.

## **2.2 Freie Themenwahl contra Lehrplan – Aufzeigen von praktikablen Möglichkeiten und Hürden der alltäglichen Schulpraxis**

Freie Themenwahl contra Lehrplan konstruiert u.E. einen Widerspruch, der bei der Einlösung von selbstorganisiertem Lernen in der Schule so nicht entstehen muss und vor allem in den geplanten Fortbildungen in dieser Konnotation nicht behandelt werden sollte. Freie Themenwahl, auch als ‚offene Angebote‘ in neuen schuldidaktischen Konzepten benannt (vgl. Rut/Winter 2006) stellt zweifelsohne ein zentrales *Qualitätsmerkmal* für Ganztagschulen dar und kann u.E. als Qualitätsmerkmal auch aufgenommen und unterlegt werden, weil die zeitlichen Flexibilitäten und der Individualisierungsgrad im Lernen hier in anderer Weise gegeben ist.

### **2.2.1 Interessenorientierung als handlungsleitendes Prinzip in Ganztagschulen**

Freie Themenwahl ermöglicht es den Ganztagschulen ein weiteres handlungsleitendes Prinzip selbstorganisierten Lernens in den Blick zu nehmen: die *Interessenorientierung*. Dieses im Kontext der Professionalisierung von Lernberatung für die Erwachsenenbildung entwickelte und praktizierte Prinzip pädagogischen Handelns soll, da unseres Wissens im schulischen Lernen eher verkürzt praktiziert, in einem Exkurs verdeutlicht werden:

#### **Exkurs Lerninteressenorientierung als didaktisches Prinzip (Klein 2005):**

„Energie, Konzentration und Ausdauer, die für Lernen erforderlich sind, werden von Lernenden dann bereitgestellt, wenn ihre Lerninteressen zum Ausgangspunkt und Ziel des Lernen gemacht werden. Lerninteressen bezeichnen einen Spannungszustand zwischen einer gewünschten, zukünftigen Situation und den Kompetenzen, die zum Erreichen dieser Situation erforderlich sind einerseits und der gegenwärtigen Situation und den derzeit verfügbaren Kompetenzen andererseits. Es gilt, diese Spannung bewusst zu machen und die in dieser Spannung liegende Energie für Lernen zu nutzen. Lerninteressen sind stärkere und längerfristige Lernanreize als von außen herangetragene Motivationen, wie Belohnung oder Bestrafung durch Zensuren und bestandene oder nicht bestandene Prüfungen. Die Frage „Wie motiviere ich meine Teilnehmenden?“ ist im Lernberatungsverständnis also ersetzt durch die Frage „Welche Lerninteressen haben meine Teilnehmenden?“

Wenn es gelingt, auf die letztgenannte Frage zusammen mit den Teilnehmenden Antworten zu finden, erübrigt sich die Frage nach der Motivation weitgehend. Tatsächlich wird es um verschiedene Antworten gehen, nicht um eine einzige Antwort. Denn wenn man die Lernenden als Individuen ernst nimmt, wie mit dem Prinzip der Biografieorientierung gefordert, wird es mehrere und verschiedene Lerninteressen geben, die nicht leicht - und manchmal gar nicht - „unter einen Hut“ zu bringen sind. Aber wichtiger als die Vereinheitlichung ist es, der Verschiedenartigkeit und Vielfalt von Lerninteressen Raum zu geben, denn dadurch wird ein selbst verantwortetes und selbst gesteuertes Lernen der Teilnehmenden unterstützt.

Das Prinzip der Lerninteressenorientierung hat aus der Praxis den Anstoß erhalten, genauer über die konzeptionelle Integration der Frage um die für die Individuen relevanten zu lernenden Wissensbe-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

stände geführt. Mit der Lerninteressenorientierung war immer schon ausgedrückt, dass Lernberatung mehr umfasst, als die Frage des WIE von Lernen. Nicht mehr nur in den peripheren Regionen meint das Prinzip der Lerninteressenorientierung, die üblicherweise in der beruflichen Weiterbildung tabuisierten Themen wie ‚Umgang mit bedrohter Identität‘, ‚Umgang mit Diskontinuitätserfahrungen‘, ‚Umgang mit einem Leben jenseits von Erwerbstätigkeit‘ zum Lerngegenstand zu machen. Lernberatung umfasst damit auch den von Negt angesprochenen Aspekt, Kompetenzentwicklungen zu ermöglichen, die den Kopf für die kognitive Steuerung berufsfachlicher Lernprozesse erst frei machen (vgl. dazu Reutter in diesem Band).

Die Lerninteressen der Lernenden, ihre Ermittlung sind in der Lernberatung also zentraler Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Entscheidungen, die auch jenseits des Berufsfachlichen liegen können. Sie bilden Ausgangspunkt und Orientierung für Lernen, aus ihnen lassen sich – verbunden mit erfassten Kompetenzen – Lernziele formulieren und Lernwege gestalten. Orientierung an den Lerninteressen beginnt mit dem Schritt der Lernenden, begründete Lerninteressen zu bestimmen und zu benennen. Dies sind die Potentiale für Selbstorganisation und aktive Steuerung von Lernprozessen (Klein 2005, S. 29-40).

### 2.2.2 Offene Angebote/Aufträge - anschlussfähig an Schulpraxis

Offene Angebote/Aufträge werden schuldidaktisch im Kontext des ‚Dialogischen Lernens‘ (vgl. Ruf/Gallin 2006) diskutiert. Dahinter steht die Frage, wie es Lehrenden gelingen kann, mehr Zugang zu der Art und Weise, wie Schüler/innen an Aufgaben herangehen und welche Überlegungen sie dazu anstellen, bekommen können. Dialogisches Lernen lädt Schüler/innen dazu ein, ihre Vorgehensweisen bei der Bearbeitung einer Aufgabe zu beschreiben, sie untereinander zu vergleichen und lehrergestützt weiterzuentwickeln. Der offene Arbeitsauftrag ist dabei i.d.R. thematisch an den Lehrplan gebunden, die Art und Weise der Bearbeitung obliegt jedoch den Schülern/innen und in der Praxis aktivieren sie dabei die Kompetenzen, die ihnen zur Bewältigung der Herausforderungen im Arbeitsauftrag verfügbar sind, erweitern sie über den Vergleich mit anderen Schülern/innen und durch Impulse des/der Lehrers/der Lehrerin. Es wird deutlich: Zunächst scheint das offene Angebot, der offene Auftrag an Themenstellungen gebunden zu sein, die Lehrplankompatibel sind. Die Idee des dialogischen Lernens mit der Methode des offenen Auftrages kann jedoch weiter gedacht werden, wie uns aus einigen Praxen bekannt ist. Ein Beispiel aus der Hellweg-Schule Wattenscheid:

Mit Beginn einer neuen Unterrichtsreihe zu einem größeren Themenbereich wie z.B. ‚die Philosophie vor Sokrates‘ stellt der Lehrer in einem knappen mündlichen und schriftlichen Impuls die einschlägigen Philosophen mit ihren Positionen vor und bittet dann seine Schüler/innen, sich bis zur nächsten Stunde zu überlegen, wer/mit wem/bis wann sich mit welchem Philosophen oder welcher Denkrichtung näher befassen will. Mit diesem Vorgehen bewegt sich der Lehrer durchaus innerhalb des Lehrplans, ermöglicht seinen Schülern/innen jedoch zugleich, sich interessenorientiert für die Erarbeitungs- und später Vertiefungsphasen zu entscheiden. Als Entscheidungshilfe stellt er ergänzende Materialien zur Verfügung. Mit dem Angebot, sich den Themenbereich über die Auswahl eines Philosophen oder einer typischen Fragestellung der Antike zu erschließen, macht der Lehrer deutlich, dass es unterschiedliche Zugänge geben kann, die ebenfalls von den Schülern/innen entschieden werden können. Dies ist ein Beispiel, wie Interessenorientierung und freie Themenwahl in einem schulischen Kontext praktisch gelebt werden kann, der faktisch auf einer ‚Binnenfreiwilligkeit‘ (Pätzold 2005) basiert und wo es darum geht, eben dieser Binnenfreiwilligkeit Raum zu geben. Damit soll deutlich werden, wie im Kontext von Lehrplangebundenheit interessenorientierte Freiräume genutzt werden können.

#### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Die Thematik ‚freie Themenwahl und Lehrplan‘ sollte an die Praxen der Lehrer/innen angeschlossen werden. Es ist davon auszugehen, dass in Schulpraxen, wie oben exemplarisch verdeutlicht, das Nutzen von thematischen Freiräumen innerhalb von Lehrplangebundenheit kein völlig unbekanntes Phänomen ist, jedoch eines ‚zweiten Blicks‘ bedarf, um als bereits prakti-

ziert erkannt zu werden. Vor allem in den weichen Fächern, wie Sozial- und Wirtschaftskunde, Religion/Ethik finden sich interessenorientierte Unterrichtspraxen, die von den Lehrenden beschrieben, begründet und in ihren Wirkungen (z.B. auf Lernmotivation usw.) erfahrungsbasiert diskutiert werden können. Damit kann eine Brücke zur Expansion solcher Lernangebote gebaut werden. Auch Schüler- und Schulprojekte sind in den Lehrplänen nicht immer statisch vorgegeben, sondern werden mit Schülern/innen gemeinsam thematisch bestimmt.

### **2.2.3 Freie Themenwahl in der Ganztagschule**

Wie eingangs postuliert hat die Ganztagschule weitaus mehr Chancen, freie Themenwahl und damit auch andere Lern- und Kompetenzentwicklungsfelder für die Schüler/innen zu offerieren, als dies der lehrplangebundene normale Schulunterricht hat. Im vorangestellten Kapitel wurde deutlich, dass es Möglichkeiten gibt, den Bruch zwischen Lehrplangebundenheit am Vormittag und Offene Themenwahl am Nachmittag für die Schüler/innen gering zu halten. Dabei muss u.E. eine Hürde, die sich faktisch auftut, bereits an dieser Stelle benannt werden. Freie Themenwahl für Schüler/innen in den zusätzlichen Zeiten von Ganztagschule bei nicht gleichermaßen steigenden personellen Ressourcen konzeptionell zu denken, ist zum Scheitern verurteilt, wenn sie zu einer Mehrbelastung der Lehrenden führt. D.h. sie muss so konzipiert und gestaltet sein, dass Lehrende möglichst entlastet sind. Zugleich darf die Erfahrung des selbstorganisierten Lernens für die Schüler/innen nicht zu einer werden, die dem isolierten, ‚alleingelassenen‘ Lernen entspräche. In der Konsequenz meint dies konzeptionell mit den Schülern/innen zusammen an Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen zu denken, mit denen freie, interessen geleitete Themen möglichst praxisnah bearbeitet werden können. Sicher wird der Aufbau solcher Kooperationen nicht nur von den Schülern/innen zu leisten sein, sondern muss gemeinsam geplant und realisiert werden, jedoch zeigen verschiedene Praxen, dass bereit der Aufbau von Kooperationen zu sozialen Einrichtungen, Universitäten, Betrieben unter Mitwirkung von Schüler/innen gelingen kann.

Unsere Recherchen haben u.a. folgende potenzielle außerschulische Lernorte aufgezeigt:

- Intergenerationelles Lernen zwischen Schüler/innen und Bewohnern in Einrichtungen der Altenhilfe
  - a) Schüler/innen lesen in Altenhilfeeinrichtungen Literatur, Tageszeitung u.ä. vor: organisiert zwischen Schülern, Heimleitung, Heimbeirat, Heimkulturbeauftragten
  - b) Erzählcafés: organisiert zwischen Schülern, Heimleitung, Heimbeirat, Heimkulturbeauftragten; die Erzählthemen sind dabei vielfach Fragen der Schüler/innen an das Leben der alten Menschen (Geschichte, Politik, Gesellschaft, Religion)
  - c) Wahlenkelschaft zwischen Schüler und Heimbewohner
- Schüler/innen machen Einführung ins Internet für Ältere: kann organisiert werden über eine Kooperation mit Seniorentreffs, Volkshochschulen, Altenhilfeeinrichtungen
- Projektförmige Recherchen und Praktika in lokalen/regionalen Betrieben
- Studium-Schnuppern an Fachhochschulen und Universitäten (siehe Beispiel Kap. 6)

#### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Die Kooperation mit außerschulischen potenziellen Lernorten für Schüler/innen, die angestrebt wird, um interessenorientiertes Lernen zu ermöglichen stellt einen großen Eingriff in das Selbstverständnis von Schule dar. Je mehr Schule sich öffnet, desto mehr entsteht der zunächst ungewohnte und vielleicht beängstigende Eindruck bei Lehrenden, das Lernen der Schüler/innen nicht mehr im Blick haben zu können und nicht mehr kontrollieren zu können. Zudem entstehen neue Herausforderungen an die Kooperationskompetenzen und Kooperati-

onsbereitschaft von Lehrenden. Dieses Rütteln am professionellen Selbstverständnis braucht Raum in der Fortbildung. Dort wo Schulen und Lehrende bereits Partner in lernenden Regionen sind, kann es sein, dass außerschulische Kontakte zu anderen Lernorten bereits existieren, die nun gezielt in Kooperationen überführt werden können. Aus unserer Erfahrung macht es Sinn, für den Aufbau von Kooperations-Netzwerken einschlägige regionale Experten in die Fortbildung einzuladen und von ihrem Know-how zu profitieren.

Aus der Lehrenden-Perspektive stellen sich in Bezug auf außerschulische Lernorte mehrere Fragen:

a) *Ob und wie kann es gelingen, diese ‚freien, schülerinteressegeleiteten Themen‘ in außerschulischen Lernorten mit dem Lehrplan bzw. möglichst mit aktuellen Unterrichtsthemen zu verbinden?* Mit Blick auf die geplante Fortbildung ist dies eine konzeptionelle Frage. U.E. wäre es natürlich optimal, wenn sich möglichst viele der außerschulischen Lernerfahrungen mit aktuellen Unterrichtsthemen verbinden ließen, eine völlige Reduzierung von Lerninteressen der Schüler/innen auf Vernetzbarkeit mit laufendem Unterricht käme jedoch einem Verschenken von Lernmöglichkeiten gleich, zumal die Schüler/innen in diesen außerschulischen Feldern bekannterweise soft skills unter Beweis stellen und weiterentwickeln können, die in schulischen Lernsettings nicht relevant sind.

b) *Wie muss und kann eine Rückbindung der außerschulischen (Lern-)Erfahrungen gestaltet werden?* Auch dies ist eine Frage an den Organisationsgrad dieses selbstorganisierten Lernens, die struktureller und personeller Antworten bedarf. Vor allem für ältere Schüler/innen sind hier perspektivisch selbstmoderierte Lernkonferenzen als Erzähl- und Bilanzierungskonferenzen denkbar. Die Entwicklung und Etablierung eines solchen Forums braucht jedoch auf alle Fälle in der ersten Zeit die beratende Begleitung durch Lehrende.

c) *Wie können Schüler/innen-Interessen sichtbar gemacht werden und wie plant man bei sehr unterschiedlichen Interessenlagen?* Es gibt ein aus der Erwachsenenbildung bekanntes einfaches Verfahren, das u.E. auch mit Schüler/innen praktiziert werden kann. Die Methode ‚Lernwünsche‘ basiert auf 4 Fragestellungen, die je nach Zielgruppe mit unterschiedlichen Verben versehen wird: 1. „Was ich schon immer einmal lernen/können/wissen wollte...?“ 2. „Was hat mich bisher gehindert, dies zu lernen/können/wissen...?“ 3. „Unter welchen Bedingungen könnte ich mir vorstellen, dies zu lernen/können/wissen...?“ 4. „Und was hindert mich jetzt noch?“ Dieser Zugang zu Lerninteressen ist in verschiedenen Settings machbar, bedarf jedoch der Moderation durch Lehrende. Die Ergebnisse aus dieser Übung können dann in Projekttitel gefasst werden und entsprechende Handlungspläne können verfasst werden.

Anders als in traditionellen schulischen Settings erwerben, pflegen, entwickeln die Schüler/innen in einigen der benannten außerschulischen Lernsettings im und durch das Tätigsein in Verbindung mit einer Rückbindung in Schule soft skills, die in schulischen Settings nicht so leicht erworben werden können. Es ist davon auszugehen, dass die explizite Berücksichtigung der Lerninteressen der Schüler/innen und die anderen, selbstorganisierten Lernerfahrungen der Schüler/innen sich positiv auf das Schulklima auswirken. Schule kann eine weitere Funktion übernehmen, indem sie den Schüler/innen ermöglicht, soziale Tätigkeiten und dabei unter Beweis gestellte Kompetenzen in Portfolios aufzunehmen. Insgesamt, auch wenn dies aktuell noch eher visionär ist, öffnet sich die Ganztagschule damit zum soziokulturellen Stadtteilzentrum.

### **2.2.5 Hürden und Stolpersteine**

Wie bereits angerissen, stellen die auf der Zeiterweiterung in Ganztagschule begründeten freien und interessengeleiteten Lernthemen der Schüler/innen eine potenzielle Mehrbelastung der Lehrenden dar, die zu begründetem Widerstand führen kann. Neben dem skizzierten Modell der Kooperation empfiehlt sich deshalb bei diesen Angeboten, Planungs-, Koordinierungs- und Begleitfunktionen bei Schülern/innen selbst anzusiedeln. So könnte bspw. bei ei-

**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung –  
Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

nem Projekt, das interessengeleitet von mehreren Schülern/innen verfolgt wird, das Chefprinzip eingeführt werden, d.h. ein/e Schüler/in übernimmt die koordinierenden Verantwortung.

Eine weitere potenzielle Hürde entsteht dann, wenn die freie Themenwahl sich als ausschließlich additive Angebote zum Unterricht gestalten, also quasi zwei unterschiedliche Lernwelten in einer Organisation entstehen. Hier gilt es zu überlegen, inwieweit aus dem Unterricht heraus erweiternde, vertiefende Themeninteressen von Schülern/innen ermittelt werden können, die dann zu Projekten führen, die mit dem Unterricht vernetzt werden. Dort, wo freie Themen entstehen, deren Verfolgung nicht in den Unterricht rückgebunden werden können, braucht es Rückbindeforen, wie bereits angemerkt.

Aus anderen Feldern, Jugendlichen über Vereinstätigkeiten sinnvolle Lern- und Beschäftigungsfelder zu eröffnen, ist ein Problem bekannt geworden, das auch bei der Überlegung, als Ganztagschule solche Kooperationen anzubahnen, bedacht sein will: Die in den Vereinen tätigen Ehrenamtler werden überstrapaziert, wenn ihnen die Funktion und Rolle des Lehrersatzes zugeschrieben wird. Hier bedarf es einer gewissen Sensibilität einerseits und möglichst klarer Vereinbarungen zwischen den Kooperanden, welche Begleitfunktionen von den Ehrenamtlern übernommen werden, und wo Schule resp. Lehrende die Verantwortung übernehmen.

Schließlich sei auf eine Problematik verwiesen, die generell mit dem Modell der Ganztagschule zusammenhängt, an dieser Stelle jedoch exemplarisch wird. Wenn Schule zum Ganztagesort für Lehrende wird, muss über Möglichkeiten nachgedacht werden, Lehrenden geeignete Arbeitsräume bereit zu stellen. Großraum-Lehrerzimmer waren noch nie geeignet zum Arbeiten, sie werden noch disfunktionaler, wenn Lehrende schülerbezogene Vor- und Nachbereitungen, Beratungen u.ä. in ihr Aufgaben- und Arbeitsprofil übernehmen sollen und wollen.

### 2.2.6 Weiterführende Überlegungen

Eine Bildungsorganisation, die selbstorganisiertes Lernen ermöglichen will, muss sich darauf einstellen, dass die Umsetzung von SOL eine Daueraufgabe darstellt, die kontinuierliche Veränderung, d.h. Reaktion auf bzw. die Antizipation der Bedarfe der Lernenden erfordert. Die freie Themenwahl, offene Angebote und Aufträge sind Beispiele. Flexibilität, Engagement, Beratungskompetenzen und diagnostische Fähigkeiten sind dabei auf Seite der Lehrer/innen immens bedeutsam. Allerdings soll hier auch nicht der falsche Eindruck entstehen bzw. die zu hoch liegende Anforderung aufgestellt werden, dass die Umsetzung von SOL zu völliger Lernerautonomie führt und jegliche Form der Fremdorganisation und -verantwortung obsolet macht. Dies ist weder von Bildungsinstitutionen leistbar noch ist es für Schüler/innen wünschenswert. In der Weiterbildung geht man eher davon aus, dass es sich hier um ein Bewegen zwischen Extrempolen geht (Faulstich 2001, S. 42, vgl. hierzu auch Klein 2005, S. 34):

<b>Dimensionen</b>	<b>Selbstorganisiert</b>	<b>Fremdorganisiert</b>
Lernziele	Autonom	vorgegeben
Lerninhalte	wählbar	festgelegt
Lernmethoden	reflexiv	instrumentell
Lernorganisation	variabel	determiniert

**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung –  
Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

Lernzeiten	offen	eingeschränkt
Lernorte	variabel	fixiert
Lernerfolg	selbstverortend	abgeprüft

Zwischen diesen Extremen bewegen sich Lernsettings. Für die Fortbildung von Lehrenden bietet es sich an, diese Darstellung für eine organisationelle Standortbestimmung heranzuziehen, um Freiräume für SOL auszuloten. Es soll keinesfalls der Eindruck erweckt werden, dass ein SOL orientiertes Lernsetting in jeglicher Dimension nur den selbstorganisierten Polen zuzuordnen ist bzw. zugeordnet werden sollte. Vielmehr geht es darum, das Prinzip der Verantwortungsteilung im Lernen/Lehren zwischen Lehrenden und Lernenden auszuloten. In der Praxis jeder Bildungseinrichtung gibt es Elemente der Fremdorganisation (z.B. kann weder Schule noch Weiterbildung allein auf eine Selbsteinschätzung des Lernerfolgs setzen). Lernen in Organisationen bewegt sich immer zwischen „Pflicht und Freiwilligkeit“ (Pätzold 2005). Es ist allerdings wichtig, möglichst verbindlich und transparent zu klären, wo zum einen Freiräume eingeräumt werden können und zum anderen gegenüber den Lernenden auch deutlich zu machen, wo solche Freiräume nicht bestehen (Anwesenheitspflicht, Benotung, curriculare Verpflichtungen, etc). Die bereits erwähnte Transparenz ist hierbei das Schlüsselwort. Nicht die Notwendigkeit und das Fortbestehen fremdorganisierter Elemente stellt ein Problem in der Umsetzung von SOL dar, sondern eine mangelhafte Transparenz gegenüber den Lernenden. Die Lernenden müssen genau darüber informiert sein, wo die Grenzen ihrer selbstorganisierten Lerntätigkeit bestehen. Besteht eine solche Transparenz nicht und wird eine falsche Offenheit suggeriert, sind Missverständnisse, Konflikte, Enttäuschungen und letztendlich nachhaltige Rückschläge vorprogrammiert. Gleiches gilt für die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lehrenden und Schulleitung. Auch hier muss Transparenz über die Freiräume und Begrenzungen bestehen. Aus Fortbildungen mit Lehrenden ist bekannt, dass der Austausch zwischen den Kollegen/innen oftmals nur begrenzt vorhanden ist und sich viele Lehrenden als „Einzelkämpfer“ im Klassenraum fühlen.

**Anregungen für eine Fortbildung zum Selbstorganisierten Lernen in der Ganztagschule:**

- Da SOL sich auf viele Ebenen der Unterrichtsorganisation bezieht, ist es wichtig auszuloten, welche Grenzen und Freiräume für SOL bestehen. Insofern sollte sich jede Schule bzw. jeder Lehrende zunächst durch Reflexion Klarheit über die organisationelle Verfasstheit der eigenen Bildungseinrichtung verschaffen.
- In Anknüpfung an diese Standortbestimmung können dann praktikable Möglichkeiten und Hürden der alltäglichen Schulpraxis erkundet werden. Da die Lehrenden am besten über die Möglichkeiten und Hürden informiert sind, sollte in der Fortbildung Raum für kollektive Beratung vorhanden sein. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrenden sich wechselseitig Anregungen und Lösungsmöglichkeiten weitergeben können. Insofern sollte die Fortbildung nicht nur ein Raum des Wissenserwerbs anhand des präsentierten Dozenten/innenwissens sein, sondern ein Workshop, in dem auch Teilnehmer/innen von Teilnehmer/innen lernen können.

**2.3 Voraussetzungen auf Seiten der Schüler/innen**

Nahezu jeder Lernende braucht eine Grundorientierung, wenn Lernen und Lehren in der Schule sich verändern; wie ausgeprägt diese zu sein hat, hängt von den Lern-



## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

/Lehrerfahrungen und den Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler/innen ab. In der Anfangsphase der SOL-Debatte wurde noch davon ausgegangen, dass SOL tendenziell hohe Anforderungen an die Lernenden stellt. So hieß es damals beispielsweise: SOL stellt tendenziell hohe Anforderungen an die Lernenden und „bevorzugt einen spezifischen Lerntypus [...], der analytisch orientiert, sozial unabhängig, innengeleitet, individualistisch und über ein ausgeprägtes Selbstkonzept verfügt“ (Schöll/Passens 1998, S. 155f). Damit wäre SOL nur für eine kleine Gruppe Lernender geeignet, die eh über gute Lernvoraussetzungen verfügen. Inzwischen verfügen wir über genügend Erfahrungen und empirisch gesicherte Erkenntnisse, dass SOL auch mit denjenigen erfolgreich umgesetzt werden kann, deren Lernvoraussetzungen nur suboptimal sind. Zahlreiche Umsetzungen von SOL im Bereich der Rehabilitation oder der Benachteiligtenförderung haben den Nachweis erbracht, dass SOL-basierte Formen auch hier zu mehr Lernerfolg und größerer Lernerzufriedenheit führen. Allerdings müssen insbesondere Lernende, die kein ausgeprägtes Selbstkonzept bezüglich ihrer Kompetenzen und Ressourcen haben sowie ein gering ausgeprägtes Selbstbewusstsein haben, an SOL strukturiert und schrittweise herangeführt werden. Dies bedeutet aber nicht, dass bestimmte – sogenannte lernschwache – Zielgruppen vom SOL auszuschließen sind. So können SOL und Lernberatungen auch an Hauptschulen praktiziert werden. Viel mehr bedürfen diese Zielgruppen viel Struktur, Anleitung und Beratung um für sich selbstorganisierte Lernwege entdecken und verfolgen zu können. Dabei wissen wir aus der Praxis, dass SOL nicht ‚gelehrt‘ werden kann, sondern Erfahrung braucht. Je mehr negative Lernerfahrungen bereits gemacht wurden, desto mehr Unterstützung im Sinne von ‚neue Lernerfahrungen machen‘ ist erforderlich, zumal das soziale Umfeld vieler Schüler/innen diese Unterstützung nicht bietet. Wenn Eltern selbst über eine „mangelhafte Schulbildung verfügen, fehlt oft das Wissen und Gespür dafür, wie sie die Schullaufbahn ihrer Kinder optimieren können. Das darf nun bei uns Lehrkräften [...] in unseren Bemühungen nachzulassen. Ermutigende Beispiele zeigen, dass sich über Beratung sehr wohl Erfolge erzielen lassen.“ (Kreter/Hölker 2006, S. 109) Um es nochmals zu präzisieren: Lernende brauchen weniger verbale Überzeugung zu SOL denn ein ‚Tätigsein in SOL-basierten Lernumgebungen‘ und eine Reflexion der Erfahrungen mit Lernen, die sie dort machen.

An dieser Stelle ist es wichtig, dass Lehrende über fundierte diagnostische Fähigkeiten verfügen und entsprechende Instrumente an die Hand gegeben bekommen, um „richtige Lerndiagnosen machen“ zu können. (s. Eikenbusch 2006, S. 20). Hierbei ist von standardisierten psychologischen Tests, über Kompetenzbilanzen bis hin zu einzelnen Arbeitsblättern zu denken. Als Herangehensweise erscheint es wichtig, den Lernenden als Ganzes in einer systemischen Sicht zu sehen. Die Lernenden sollten nicht eingeschränkt auf ihre Ergebnisse in der Schule hin eingeschätzt werden, sondern ihr familiärer und sozialer Hintergrund sollte ebenfalls im Blick stehen. Oftmals bestehen über sportliche, musische oder sonstige Freizeitaktivitäten Ressourcen, die auch für schulische Kontexte genutzt werden können. (vgl. Gerber 2003)

Die Kompetenzen der Schüler/innen zeigen sich in verschiedenen Bereichen. Arnold/Tutor/Kammerer skizzieren in Folge ihrer Auswertung anderer Selbstlernmodelle (Wild/Schiefele 1993, Siebert 1998, Konrad/Traub 1999, Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999) ein Kompetenzmodell, welches für SOL eine Grundorientierung bietet. Für sie bestehen Selbstlernkompetenzen aus (vgl. Arnold/Tutor/Kammerer 2001, S. 27ff):

- **Fachkompetenz** (Gesamtheit der Kenntnisse einer Person bezüglich eines Themas sowie den Umgang mit diesem Wissen)
- **Methodische Kompetenz** (Vertrautheit mit Makromethoden, Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken, Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperations-techniken, vgl. auch Klippert 1995)
- **Sozialkompetenz** (sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert verhalten zu können)

**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung –  
Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

- **Kommunikative Kompetenz** (Fähigkeit und Bereitschaft, Sachverhalte und Befindlichkeiten auf dem Weg über verbale Sprache und formale (Grafiken), aber auch über nonverbale Mittel (Gestik und Mimik) auszutauschen).
- **Personale Kompetenz** (Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können)
- **Emotionale Kompetenz** (Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen / die Fähigkeit, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzusetzen / Fähigkeit, Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen)

Alle diese Kompetenzen stehen untereinander in einem wechselseitigen Verhältnis, d.h. eine Fachkompetenz schließt oftmals auch eine Methodenkompetenz mit ein (ein Historiker weiß, mit welchen Methoden er sich eine Epoche erarbeiten muss). Natürlich sind diese Kompetenzen nicht gleichermaßen bei jedem Menschen ausgeprägt. SOL schafft aber den reflexiven Rahmen, um sich mit diesen Kompetenzen auseinander zu setzen und deren explizite Förderung zu betreiben.

SOL heißt auch nicht, dass es sich um ein autonomes Lernen handelt, welches keine sozialen Kompetenzen erfordert. Eher im Gegenteil sind diese Kompetenzen sogar sehr wichtig, da die ausgeprägte Partizipationskultur des SOL diese erfordert. Kurz: Auch für SOL gilt, dass Lernen ein sozialer Prozess ist und Schule etwas verschenken würde, wenn sie das soziale Lernsetting nicht für SOL nutzen würde.

**Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

- SOL sollte nicht mit einem „laissez-faire“ Lehrstil verwechselt werden. Erfolgreiche SOL-Lehr-/Lernsettings brauchen einen Orientierung bietenden Rahmen. Dies gilt für nahezu alle Lernende, besonders aber für Lernungewohnte bzw. Lernschwache. Trotzdem ist prinzipiell jede schulische Personengruppe für SOL geeignet, wenn die entsprechende beratende Begleitung und Unterstützung in Verbindung mit der Erfahrung eines anderen Lernens geleistet wird.
- Um diese beratende Begleitung und Unterstützung von Seiten der Lehrenden leisten zu können, sind diagnostische Fähigkeiten von großer Bedeutung. Die Fortbildung sollte sich mit der Förderung dieser Fähigkeiten beschäftigen und den Lehrenden einige konkrete Arbeitsmittel an die Hand geben.
- SOL rekurriert auf viele Kompetenzen der Lernenden und ist insofern sehr anspruchsvoll. Das Besondere an SOL ist, dass das Ausmaß und der Erwerb dieser Kompetenzen über Reflexionsschleifen selbst Gegenstand des Lernprozesses wird. Auch hier sollten Lehrende über eine Fortbildung einige Methoden an die Hand bekommen, um solche Reflexionsschleifen verantwortungsvoll und vertrauenswürdig anleiten zu können.

**2.4 Implementierung selbstorganisierten Lernens in der Ganztagschule**

Die vorherigen Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass es keinen „Königsweg“ für die Implementierung von SOL in der Ganztagschule gibt. Viel mehr sollte für die Durchführung der Fortbildung großen Wert darauf gelegt werden, die aktuell bestehenden Bedingungen in den Schulen der Fortbildungsteilnehmer/innen vorab zu erheben. Darauf aufbauend sollten die Teilnehmer/innen in der Fortbildung zu einem konkreten Instrumente/Methoden kennen lernen und zum anderen im kollegialen Austausch über Möglichkeiten und Grenzen reflektieren. Die Erkundung von neuem Handlungsspielraum sollte dabei Vorrang vor dem Kritisieren problematischer Rahmenbedingungen haben.

Insofern wird hier bewusst darauf verzichtet, ein Idealmodell für die Implementierung von SOL vorzustellen. Dies würde auch heißen, die Wissens- und Erfahrungsbestände der Fortbil-

dungsteilnehmer/innen zu unterschätzen und die Förderung endogener Ressourcen bei der Implementierung zu übersehen.

### **3. Die Rolle der Lernbegleiter/innen**

Die Rolle der Lernbegleiter/innen ist in außerschulischen pädagogischen Kontexten nichts grundsätzlich Neues, steht aber vor allem in Kontexten beruflicher, auf Fachwissen ausgerichteter Weiterbildung und nicht zuletzt auch im Kontext der Institution Schule für eine Akzentverschiebung und Erweiterung des Aufgaben- und Kompetenzspektrums von Lehrenden. Was genau diese Rolle beinhaltet und welche Anforderungen an sie aus der Perspektive der Organisation Schule, der Schüler/innen und Eltern gestellt werden, hängt immer vom Lernkonzept der Schule im Wechselspiel mit den Kompetenzen, Erfahrungen und Haltungen der beteiligten Personen ab. Denn konkrete Umsetzungskonzepte für SOL können nur jeweils schulspezifisch mit Beteiligung der umsetzenden Personen entstehen und mit Leben gefüllt werden. Allerdings ist in den Prinzipien selbstorganisierten Lernens bereits ein vorläufiges, übergreifendes Bild vom Lernbegleiter angelegt.

#### **3.1 Anforderungs- und Kompetenzprofil von Lernbegleiter/innen**

Zur Beschreibung der Kompetenzen und Anforderungen an Lehrende im Zusammenhang mit SOL existieren unterschiedliche Modelle, die zum Teil dieselben Kompetenzen und Fähigkeiten beschreiben, sie aber jeweils unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuordnen. Darüber hinaus beziehen sich z.B. die Beschreibungsmodelle von Krischausky (Krischausky 1998) und Wenzig (Wenzig 2004) auf weitere Kompetenzbereiche bzw. Anforderungsmerkmale und fokussieren damit auf einzelne (neuere) Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich vor allem auf den Bereich pädagogischer Kompetenzen beziehen. Dies entspricht auch der vorne angedeuteten Akzentverschiebung: Die in schulischen Kontexten bisher hauptsächlich dem Kompetenzbereich des Fachwissens zuzuordnenden Fähigkeiten erfahren eine gewichtige Anreicherung durch eine Vielzahl von Aufgaben und Anforderungen, die im ursprünglich pädagogischen Bereich zu finden sind. Vor allem Kompetenzen, die dem Bereich der Beratung zuzuordnen sind, erfahren im Zuge der Lernbegleitung eine Aufwertung. Aber auch mediale Kompetenzen bezogen auf die Erstellung und den Einsatz vielfältiger (bewährter, traditioneller und neuer) Medien bekommen im Zusammenhang mit der Umsetzung von SOL ein zusätzliches Gewicht, da Medien und Materialien als Informationsträger und Elemente der Prozessinitiierung und –reflexion eine große Rolle spielen.

Wie bereits angedeutet, lassen sich an Hand der als Beschreibung von SOL-Praxis entstandenen Modelle verschiedene Kompetenzbereiche unterscheiden:

**Fachkompetenz:** Die Umsetzung von SOL bedeutet nicht, wie in den letzten Jahren so oft missverstanden wurde, eine Entwertung oder gar den Verzicht auf fachliche Kompetenzen der Lehrkräfte. Dabei bezieht sich Fachkompetenz einerseits auf das Fachwissen im jeweiligen Unterrichtsfach bzw. Lehrgebiet. In manchen Beschreibungen (vgl. Krischausky 1998, S. 138) wird der Fachkompetenz zudem fachdidaktische Kompetenz und Handlungsorientierung zugeordnet, was auch der im Lehramtsstudium angelegten Systematik entspricht. Um die besondere Relevanz didaktischer Kompetenz zu betonen und sie in den Zusammenhang weiterer für den auf Selbstorganisation und Verantwortungsteilung ausgerichteten Lehr-Lernprozess unverzichtbarer Kompetenzen für die Prozessgestaltung einzubetten, ordnen andere Modelle (vgl. Epping, 1998, S. 48ff; Wenzig 2004, S. 53ff) diese den pädagogischen Kompetenzen zu. Diese Zuordnung legt den Trugschluss nahe, das Fachliche ließe sich vom Pädagogischen (ggf. auch personell) trennen, was in der praktischen Umsetzung von SOL allerdings gerade nicht der Fall ist: Hier geht es im Gegenteil um die Verknüpfung von fachlich-inhaltlichem mit sozial-methodischem Lernen, und damit um die Integration fachlicher und pädagogischer Kompetenzen im alltäglichen Unterrichtshandeln. Insofern bleibt das Fachwissen weiterhin

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

Grundbestandteil des Lehr-Lerngeschehens, wird aber auf z.T. andere Art und Weise eingebracht (z.B. über die Vor- und Aufbereitung von Lernmaterialien in Form von Leittexten, komplexen Aufgabenstellungen, Materialien für Projektarbeiten u.ä.). Auch ein direktes Einspeisen von Fachwissen in Form von Vorträgen, ‚Lehrgesprächen‘ o.ä. steht nicht per se im Widerspruch zu SOL – der Anlass, die begründete Entscheidung aller Beteiligten dafür und die Einbettung in das Gesamtsetting sind ausschlaggebend dafür, ob, wann und in welcher Form der/die Lehrende sein Fachwissen zur Verfügung stellt. In welcher Form und an welchen Stellen im Lernprozess solche Entscheidungen getroffen werden, hängt wiederum vom Lernkonzept und der konkreten Umsetzung in der Schule bzw. in der einzelnen Lerngruppe ab: Es gibt z.B. Lerngruppen, die im Rahmen regelmäßig stattfindender Prozess- und Fachreflexionen den Wunsch geäußert haben, grundsätzlich in bestimmten Situationen (z.B. beim Einstieg in ein Thema) ein ‚Wissenspaket‘ von der Lehrkraft in Form eines Vortrags zu bekommen. In einer solchen Situation muss diese Entscheidung nicht in jeder Stunde neu ausgehandelt werden, sondern gilt als gemeinsam gesetzte Regel. Andere Varianten können so aussehen, dass die Lehrkraft verschiedene Möglichkeiten des methodischen Vorgehens vorhält und die Gruppe jeweils situativ entscheidet, oder dass die Lehrkraft (oder ein/mehrere Schüler/innen) ein methodisches Vorgehen vorbereitet und vorschlägt, von dem nur dann abgewichen wird, wenn es begründete Einwände und Alternativvorschläge gibt, über die dann entschieden werden kann.

**Pädagogische Kompetenzen:** In diesem Kompetenzbereich sind solche Kompetenzen zusammengefasst, die sich vorrangig auf die Prozessgestaltung und –begleitung beziehen. Wie oben beschrieben lässt sich hier die *didaktische Kompetenz* verorten, die sich darauf bezieht, einen Lernprozess (z.B. eine Unterrichtseinheit, eine Unterrichtsstunde) in Gänze zu planen und sinnvoll vorzustrukturieren. Im Sinne von SOL beinhaltet didaktische Kompetenz auch die Fähigkeit, teiloffen zu planen, d.h. in der Planung Phasen der Aushandlung und Reflexion, sowie Alternativen und bewusste Offenheiten/Unwägbarkeiten mitzudenken.

Die *methodische Kompetenz* bezieht sich auf die konkrete Gestaltung von Lernphasen mit Hilfe von Handwerkszeug wie Methoden, Lernmaterialien, Vorgehensweisen, Instrumenten etc., also auf die Art und Weise der Vermittlung von Fachinhalten (vgl. Epping 1998, S. 50). Im Zusammenhang mit SOL gehen wir von einem sehr weiten Begriff von ‚Vermittlung‘ aus, der auch und gerade Methoden einschließt, die eine (teilstrukturierte) Selbsterarbeitung der Fachinhalte durch die Schüler/innen anzielen und ermöglichen und so Eigenaktivität, Selbstorganisation und damit methodische und soziale Kompetenzen einzelner und kleiner wie großer Gruppen fördern.

Arnold spricht in diesem Zusammenhang von „aktologischen Methoden“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 167f), die „auf Selbsterschließungsmethoden [basieren]“ und „Schülerselbsttätigkeit zulassen bzw. systematisch stimulieren. Solche Methoden nennen wir *aktologische Methoden*, um sie von den monologischen Unterrichtsformen (Frontalunterricht, Lehrervortrag) und dem dialogischen Typ des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs abzugrenzen.“ (ebd.).

Methodische Kompetenz Lehrender im Rahmen von SOL beinhaltet allerdings auch solche Instrumentarien und Gestaltungselemente, die der Reflexion unterschiedlichster Aspekte des Lernprozesses dienen:

- 2 Reflexion des fachlichen Lernprozesses und der ihn fördernden und hemmenden Faktoren
- 3 Reflexion des Gruppenprozesses
- 4 Selbstverortung (z.B. über selbsteinschätzende Kompetenzbilanzierungsverfahren) und Spiegelung von Fremdwahrnehmung durch Feedback
- 5 Vergewisserung über Lernerfahrungen, Lernhaltungen und passende Lernwege
- 6 etc.

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

Nicht ausschließlich und eindeutig methodischer Kompetenz zuzuordnen ist vor allem die Umsetzung solcher Gestaltungselemente und Vorgehensweisen, die sich auf die gemeinsame Reflexion und Gestaltung des Lernprozesses beziehen. In derartigen Reflexions-, Aushandlungs- und Planungsprozessen ist neben der methodischen Kompetenz im Sinne der Beherrschung von Handwerkszeug besonders die *Sozialkompetenz* der Lehrenden gefragt. Diese fußt laut Epping (Epping 1998, S. 51) auf den von Carl Rogers beschriebenen Persönlichkeitsmerkmalen der Empathie (Einfühlungsvermögen), Authentizität (Echtheit) und der positiven Voreinstellung gegenüber den Klient/innen (in diesem Fall Schüler/innen), die sich in den Prinzipien des SOL in der Kompetenz- und Ressourcenorientierung wieder findet. Diese Merkmale bilden die Grundlage dafür, Einzel- und Gruppenprozesse intensiv wahrzunehmen und Interessen und Bedarfe, sowie situative Fragestellungen und Notwendigkeiten aufgreifen zu können (vgl. Wenzig 2004, S. 54). Neben der prozessorientierten Gestaltung und Umgestaltung (in Sinne einer teiloffenen Planung s.o.) fällt auch die wertschätzende, konstruktive Rückmeldung von Wahrnehmungen und Einschätzungen in den Bereich der Sozialkompetenz, was nicht nur in Einzelgesprächen, sondern auch in Gruppensituationen z.B. bei Entscheidungs-, Reflexions- und Planungsprozessen von Bedeutung ist. Vor allem in derartigen Reflexions- und Aushandlungsprozessen in der Gruppe ist darüber hinaus die Fähigkeit zur Moderation von Diskussionen notwendig, die sich ebenfalls in der Grauzone zwischen Methoden- und Sozialkompetenz verorten lässt. Aus der Erfahrung heraus, dass SOL gerade in Gruppen (selbst gesetzte) Strukturierungen und Verbindlichkeiten braucht, liegt es im Hauptverantwortungsbereich der Lernbegleiter/innen dafür zu sorgen, dass Verbindlichkeiten und Klarheiten entstehen bzw. Verabredungen getroffen werden.

Eine weitere in der Lernbegleitung bedeutsame pädagogische Kompetenz ist die der *Beratungskompetenz*. Diese macht sich einerseits an Fähigkeiten in Bezug auf Gesprächsführung fest (und ist insofern auch dem Bereich sozialer Kompetenzen zuzuordnen), wird aber auch in Feedback und Impulsen zur Begleitung von Such- und Entscheidungsprozessen, sowie in der Anregung zur Selbstreflexion und Gestaltung von Strukturierungshilfen (vgl. ebd., S. 55) sichtbar. Beratungskompetenz kann in vielfältigen Situationen nötig und hilfreich sein, seien es individuelle Beratungsgespräche oder Gruppensituationen, informelle oder strukturell verankerte Situationen. Zur Beratungskompetenz gehört es streng genommen (und in nicht-schulischen Kontexten leichter einzulösen) auch, Frustrations- und Ergebnistoleranz einzulösen, d.h. Irrwege, Umwege und (aus der eigenen Perspektive) Fehlentscheidungen zu akzeptieren und ‚auszuhalten‘. In Fächern, in denen es faktisch falsche Ergebnisse gibt, muss diese Ergebnistoleranz sicher entsprechend diskutiert und spezifisch gefasst werden.

**Medienkompetenz:** Wie oben beschrieben lässt sich aus den methodischen Kompetenzen sinnvollerweise die der Medienkompetenz gesondert hervorheben und ausweisen. Nicht nur die Zunahme und Ausdifferenzierung neuer Medien (Computereinsatz im Unterricht, Internetnutzung, etc.) verschafft dieser Kompetenz einen Bedeutungszuwachs, sondern auch die Einlösung der SOL-Prinzipien erfordert einen sinnvollen Einsatz bzw. ein (vor- oder aufbereitetes und begleitetes) zur Verfügung stellen unterschiedlichster Medien (s.o.). Hierbei geht es – neben der oben genannten Gestaltung von Arbeitsblättern und Lernmaterialien – sowohl darum, Informationsquellen zur selbstorganisierten Nutzung anzubieten, als auch darum, diese den Vorerfahrungen und dem Selbstorganisationsgrad der Zielgruppen entsprechend auszuwählen und zusammenzustellen (dies gilt sowohl für Print-Literatur, als auch für Internetquellen), ohne dabei den Einfallsreichtum der Lernenden einzuschränken. Gerade die immense Informationsflut erfordert auch auf Seiten der Lernenden Medienkompetenzen in dem Sinne, dass sie selektieren, systematisieren und analysieren können, um die Informationen zu erhalten, die für sie wichtig und brauchbar sind. Die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem für sich persönlich zu unterscheiden ist eine der zentralen Selbstorganisationsfähigkeiten. Um diese Fähigkeit auszubilden bzw. zu aktivieren braucht es nicht so sehr Ratschläge, sondern eher Beratung durch Fragen, die dazu führen, das persönlich Wichtige zu erkennen. Nicht zu-

letzt setzt Medienkompetenz in dem hier beschriebenen umfassenden Verständnis natürlich auch zumindest Anwenderkenntnisse im Umgang mit Hard- und Software voraus.

**„Arbeitsfeldwissen“:** Dieser aus der Anforderungsbeschreibung an Lernbegleiter/innen in der beruflichen Weiterbildung stammende Begriff (vgl. Epping 1998) verweist auf die Notwendigkeit, neben fachlichen und pädagogischen Kompetenzen einen Ein- oder gar Überblick über die Anwendungsfelder des Gelernten zu haben. Dies bezieht sich auf die Lebenswelten und Arbeitswelten der Teilnehmer/innen und stellt damit die der Praxis- und Handlungsorientierung zu Grunde liegende Fähigkeit der Lehrenden dar. Auf schulische Kontexte übertragen meint diese Kategorie einerseits, ein Bild von den Lebenswirklichkeiten der Schüler/innen zu haben, um z.B. Anschlussfähigkeit im Unterricht, aber auch über den Unterricht hinaus im Sinne von Anwendungsmöglichkeiten herzustellen (Nutzenserfahrungen erhöhen die Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lernens und damit die Motivation). Ergänzend dazu gilt es hier andererseits im Sinne der Ressourcenorientierung und des Einbeziehens informell bzw. non-formal erworbener Kompetenzen, aber auch der Selbstorganisation des Lernens *außerhalb* der Schule zusätzlich andere Lernorte wie Vereine, Universitäten (s.u.), Betriebe, etc. in den Blick zu nehmen und dieses Lernen durch Kooperationen mit dem schulischen Lernen zu vernetzen. Dieser Gedanke wird vor allem in Abschlussklassen im Zusammenhang mit Berufsorientierungs-Phasen und Aktivitäten zum Übergangmanagement bereits umgesetzt. Allerdings ist auch hier eine stärkere Verknüpfung der in anderen Lernorten entstehenden Kompetenzen, Interessen und Bedarfe mit dem Fachunterricht in der Schule angezeigt, wie die Ergebnisse einer Befragung bei Schüler/innen, Lehrer/innen und Weiterbildungseinrichtungen zu Instrumenten des Übergangmanagements in NRW zeigen (vgl. LfQ NRW InfoDienst 4/2005, S. 29f)

**Professionelles Selbstverständnis:** Die Basis jeglichen Handelns in Bezug auf SOL stellt die Grundhaltung der Lernbegleiter/innen dar, das professionelle Selbstverständnis, mit dem sie auf die Schüler/innen zu und an Lernprozesse herangehen. Die oben beschriebenen Kompetenzen sind quasi die Konsequenz eines auf den Prinzipien von SOL basierenden Selbstverständnisses. Erst eine solche pädagogische Haltung lässt auch Methoden und Instrumente ihre SOL-Potentiale entfalten bzw. auf der Grundlage der Haltung entstehen andere Methoden oder bewährte werden mit einer anderen Ausrichtung eingesetzt. Dies zeigt wiederum, dass SOL sehr viel mehr ist, als ein Instrumentarium, da es beim Einsatz jeglichen Instrumentariums auf die dahinter stehende ‚Philosophie‘ ankommt, welche sich bei SOL an den vorne beschriebenen Prinzipien festmacht. Umgekehrt kann man in der Praxis auch davon ausgehen, dass sich SOL nicht ausschließlich an der Verwendung bestimmter Gestaltungselemente festmacht, sondern vor allem an der Art und Weise des Umgangs miteinander, die Kultur im Lernen (vgl. Wenzig 2005 a, S. 164).

### **3.2 Tätigkeitsprofil von Lernbegleiter/innen**

Mit diesen Kategorien sind bisher vor allem Kompetenzen und Anforderungen an Lernbegleiter/innen beschrieben. Darin sind implizit auch schon Tätigkeiten angedeutet, die im Folgenden kurz – und ohne Anspruch auf Vollständigkeit, denn diese ist angesichts der Kontextspezifik von SOL-Konzepten wie in der Einleitung bereits ausgeführt nicht zu erreichen – skizziert werden, um das Rollenbild vom Lernbegleiter abzurunden: Ganz allgemein lassen sich die Tätigkeiten von Lernbegleitern so fassen: „Sie versuchen das Umfeld so zu gestalten, dass die einzelnen Teilnehmer/innen Chancen haben, ihre Lernwege zu gehen: Für sie brauchbar, richtig dimensioniert und in Reflexion der Ergebnisse und Planung der nächsten Schritte.“ (Gerhardter 2005, S. 253). Wesentlich bei der Gestaltung des Umfelds oder Settings ist die gemeinsam getragene Verantwortung, also die Partizipation der Schüler/innen, sowie die Interaktion z.B. in Form von Aushandlung zwischen Lernbegleitern (die weiterhin die institutionelle Verantwortung dafür tragen, dass z.B. bestimmte Inhalte behandelt werden) und Ler-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

nenden bei Transparenz über Möglichkeiten und Grenzen der Mitsprache. Wesentliche Aufgaben von Lernbegleitern im SOL-Prozess sind damit:

- Einlassen auf die jeweiligen Gruppen, positiver Zugang auf die Gruppen, gemeinsam mit den Schüler/innen Herstellen von „tragfähigen Beziehungen für eine intensive und zielorientierte Zusammenarbeit“ (Klein-Dessoy 2005, S. 91).
- Anschlussfähigkeit herstellen an Interessen und Kompetenzstand der Schüler/innen durch Angebote zur Selbstverortung der Schüler/innen in Bezug auf Interessen, Kompetenzen etc.
- Auswahl angemessener Methoden bzw. mehrerer Alternativen passend zur jeweiligen Lerngruppe; Verständigung mit der Lerngruppe über Lernwege und –methoden; Zulassen und Unterstützung vielfältiger Wege in einer Gruppe (z.B. in Bezug auf eine Aufgabenstellung, ein Projekt etc.)
- Erstellen von Lern- und Arbeitsmaterialien, zur Verfügung stellen von Lernquellen (z.B. über einen Materialpool); Zulassen und Einfordern von Selbstorganisation durch die Aufgabenstellung (vgl. z.B. Methode Gruppenralley, beschrieben in: Wenzig 2005 a, S. 156f)
- Einspeisen von Fachwissen über vielfältige Wege (s.o.)
- Eröffnen von Reflexionsräumen zur strukturierten Analyse und Planung des Lernprozesses, zur Selbstverortung in Bezug auf Lernerfolge und Lernschwierigkeiten (einzeln und in der Gruppe) → Anstöße zum Etablieren einer Feedback-Kultur und einer Reflexionskultur bezogen auf Lerninhalte und Lernergebnisse (im Gegensatz zur Kultur der eindimensionalen ‚Tests‘, die in der Umsetzung ausschließlich der Einschätzung der Lehrenden dienen und damit eine Kultur der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen konterkarieren)
- Unterstützung und Beratung in Bezug auf Arbeitsorganisation (z.B. in Kleingruppen), Lernstrategien, -wege, -zeiten, -orte, -ergebnisse und -schwierigkeiten; Spiegelung von Fremdeinschätzungen zum ‚Abgleich‘ mit dem Selbstbild
- Austausch mit Kolleg/innen zur eigenen Reflexion, Erhöhung der Handlungssicherheit, Erweiterung des Methodenrepertoires und Weiterentwicklung des Lernkonzepts der Schule
- Kooperation mit anderen Lernorten, Wahrnehmen und Verfolgen von lernhaltigen Lebenswelten der Schüler/innen
- etc.

Insgesamt lässt sich die Rolle des Lernbegleiters also zusammenfassen als Begleiter von Lernprozessen, der einen Rahmen und methodische Zugänge für SOL unter Berücksichtigung der Prinzipien des SOL schafft. Wie man sich diesem komplexen Bündel an Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen – das wie gesagt ein übergreifendes und idealtypisches Bild der Rolle „Lernbegleiter“ zeichnet – nähern kann, wird im nächsten Kapitel beschrieben. Hier finden sich auch entsprechende Vorschläge für Fortbildungen.

### **4. Kompetenzen und Wege zu einer SOL-basierten Lernkultur**

Sowohl für Lernende, als auch für Lehrende/Lernbegleiter stellt die Umstellung von der „Bring mir was bei – ich bring dir was bei – Kultur“ auf eine SOL-basierte Lernkultur eine große Herausforderung dar. Beide Seiten sind im Verlaufe ihrer schulischen Sozialisation (als Schüler/innen wie auch als Lehramtsanwärter und Lehrende) eine Kultur gewöhnt, die geprägt ist von Fremdsteuerung, angefangen von den Zielen des Lernens über Inhalte und Wege bis hin zur Überprüfung und Bewertung der Lernergebnisse. Weder Lehrende, noch Lernenden sind es gewohnt, die Verantwortung für den Lernprozess zu teilen, dass Lernende mitentscheiden und den Lernprozess zu ‚ihrem eigenen‘ machen können. Vor allem die Konzentra-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

tion des Lehr-Lerngeschehens auf Ergebnisse und deren Bewertung durch die Lehrkräfte führt in dieser Kultur zu einer eher reagierend-passiven Schüler/innen-Rolle, die es auf dem Weg zum SOL aufzubrechen gilt. Aber auch die ausschließliche Gestaltungs- und Steuerungshoheit der Lehrenden wird zu Fall gebracht, wenn SOL konsequent umgesetzt wird. Insofern geraten die gewohnten und eingeübten Bilder vom Lehren und Lernen ins Wanken und müssen veränderten Bildern weichen, die sich in einem gemeinsamen Orientierungsprozess aller Beteiligten noch entwickeln müssen.

Dafür hat es sich als notwendig erwiesen, sich der aktuellen Bilder, Haltungen und Einstellungen zum Lernen zu vergewissern. Hier für liegen unterschiedlichste Übungen und Reflexionsinstrumente sowohl für Lehrende, als auch für Lernende vor (z.B. Epping/Klein/ Reutter 2001, Wenzig 2005 a, [www.learn-empowerment.org](http://www.learn-empowerment.org)). Um den eigenen Lernprozess aktiv mitsteuern zu können, ist den Erfahrungen in der Praxis nach zu schließen auf Seiten der Lernenden ein Bewusstsein über subjektiv erfolgreiche, förderliche Lernwege und –strategien, sowie über die vorhandenen Kompetenzen und sich daraus ableitende Lernziele und Perspektiven notwendig. Insofern sollten zur Implementierung der neuen Lernkultur derartige Reflexionen und Bilanzierungen stattfinden. Damit diese nicht nur instrumentelle Alibifunktion haben, sondern Ausdruck einer veränderten Haltung zum Lernen werden, ist es wichtig, die Ergebnisse der Reflexionen in die Unterrichtsplanung einzubeziehen (sowohl eingebracht von den Schüler/innen, als auch nachgefragt von den Lehrenden). Derartige Reflexionen werden vor allem dann akzeptiert und für das eigene Lernen genutzt, wenn ein Nutzen direkt im Lerngeschehen erkennbar ist (z.B. wenn erkannt wird, dass so der Prozess aktiv mitgesteuert werden kann).

Über Reflexion und Selbstorganisation anregende Lern- und Arbeitsaufgaben können auch in der schulischen Sozialisation verschüttete Lernkompetenzen bei Schüler/innen wieder frei gelegt und aktiviert werden. Je nachdem, in welcher Klassenstufe Konzepte einer SOL-basierten Ganztagschule eingeführt werden, sind solche Lernkompetenzen und Selbstorganisationskompetenzen noch relativ stark ausgeprägt – Grundschulen leisten hier im Sinne der Förderung und Nutzung des ursprünglichen, im frühkindlichen Bereich nachweisbaren Prinzips der Selbstorganisation im Lernen gute Vorarbeiten.

### **Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Mit der Umsetzung von SOL geht eine Veränderung der pädagogischen Haltung einher. Insofern müssen sich nicht nur Lernende, sondern auch Lehrende mit ihren Einstellungen und Rollenbildern auseinandersetzen, die eigene Praxis und darin umgesetzte Offenheiten und Grenzen ausloten. Für eine solche Auseinandersetzung mit der sich verändernden Rolle hat sich ein Dreierschritt bewährt:

- 3 Fortbildung in Bezug auf die Prinzipien und Gestaltungselemente von SOL
- 4 Erproben von Gestaltungselementen, Tätigsein auf der Grundlage der SOL-Prinzipien
- 5 Reflexion des Tätigseins (individuell, im Kollegenkreis, mit Externen)

Daraus ergibt sich eine Fortbildungskonzeption, die mehrere Präsenzblöcke vorsieht, um Praxisphasen zu ermöglichen, die in späteren Fortbildungseinheiten reflektiert werden können. Dies entspricht auch der prozesshaften Veränderung der Haltungen zum Lehren und Lernen.

Inhalte sollten neben den selbstreflexiven Anteilen und der Auseinandersetzung mit den Leitprinzipien selbstorganisierten Lernens auch Gestaltungselemente sein, die eine Umsetzung der Prinzipien unterstützen. Dazu gehören einerseits reflexive Instrumente in Bezug auf Lernhaltungen, -strategien und –wege, sowie in Bezug auf vorhandene Kompetenzen und Lernziele (s.o.), die sowohl für die eigene Bestandsaufnahme, als auch in der Arbeit mit den Schüler/innen als Elemente der Hinführung im Sinne eines Schaffens von Grundlagen/Voraussetzungen genutzt werden können. Auch hier gilt das Prinzip der Verknüpfung von Reflexion mit Tätigsein (s.o.: Nutzen erfahrbar machen). Zum anderen sind hier Instru-



## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

mente und Verfahren zur Reflexion des Lernprozesses und seiner fördernden und hemmenden Faktoren, sowie der Lernergebnisse gefragt (z.B. Lerntagebücher, Lernkonferenzen, Fachreflexion/Kompetenzbilanzierung, Feedbackverfahren,...). Auch Beispiele und Strategien zur Integration der SOL-Prinzipien in fachlich-inhaltliche Lernmaterialien sollten in einer Fortbildung einen Raum finden.

Die Fortbildung sollte ergänzt werden um Beratung und Begleitung bei der praktischen Umsetzung z.B. in einzelnen Jahrgangsteams oder Fachkollegien.

Die neue Lernkultur und entsprechende Kompetenzen bei allen Beteiligten entwickeln sich durch kontinuierliche Erprobung und Weiterentwicklung von Gestaltungselementen wie z.B. dem reflexiven Verfahren der Lernkonferenz. Im gemeinsamen Reflexions-, Feedback und Aushandlungsprozess der zukünftigen Gestaltung des Lerngeschehens entfalten und entwickeln sich hier beispielsweise notwendige (Selbst-)Reflexions-, Kommunikations-, Kooperations- und Planungskompetenzen. Hier fällt zu Beginn des Veränderungsprozesses mitunter der Blick auf das eigene Lernen bei den Schüler/innen noch schwer, Feedback gestaltet sich noch eher lehrerzentriert, d.h. es werden vor allem solche Punkte genannt, die der/die Lehrende anders machen kann. Die Möglichkeit, selbst gestaltend im Lernprozess zu wirken geht häufig erst langsam durch stetige Mitsteuerungserfahrungen ins Bewusstsein und ins selbstverständliche Handeln der Lernenden über.

Wichtig bei der Entwicklung einer veränderten, SOL-basierten Lernkultur ist es zudem – und damit bewegt man sich ganz im Sinne des Prinzips der Kompetenz- bzw. Ressourcenorientierung – Anschlussfähigkeit nicht nur bei Fortbildungen und konzeptionellen Entwicklungsprozessen der Lehrenden zu gewährleisten, d.h. auf Bewährtem aufzubauen, erprobte Methoden an Hand der SOL-Prinzipien zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. So können Entwertungserfahrungen („alles, was wir bisher gemacht haben, war falsch...“) minimiert und wertvolle Potentiale in die Entwicklung eines jeweils schulspezifischen Konzepts mit einbezogen werden. Auch auf Seiten der Schüler/innen ist ein Anknüpfen an vorhandenen Potentialen und Selbstorganisationserfahrungen zu empfehlen. So haben sich z.B. Arbeitsmaterialien, die von einem Tag auf den anderen von starker Strukturierung auf völlige Offenheit ohne Orientierungspunkte umgestellt wurden, als zu starke Zumutung für Lernende erwiesen. Ein schrittweises Vorgehen scheint auch hier angebracht, d.h. z.B. in Bezug auf Arbeitsmaterialien, Strukturierungen und orientierende Bemerkungen allmählich soweit zurückzunehmen, dass sich Selbstorganisationspotentiale entfalten und die Schüler/innen damit selbstständig umgehen können. Gerade in Übergangsphasen, in denen Gestaltungsfreiräume noch eher ungewohnt für die Lernenden sind, entstehen immer wieder Irritationen angesichts von 'Unklarheiten', die die Freiräume mit sich bringen. Diese bergen enorme Lernpotentiale in Bezug auf Selbstorganisation und sollten deshalb nicht von vornherein 'ausgeräumt' werden. Hier die richtige Balance zwischen Zutrauen und Herausforderung auf der einen und Überförderung und Frustration auf der anderen Seite zu finden, liegt einerseits im Gespür der Lehrenden und wird andererseits durch Feedbackverfahren gezielt optimiert.

Die veränderte Lernkultur beginnt vor allem dann zu leben, wenn sie nicht auf 'pädagogische Zusatzangebote' außerhalb des Fachunterrichts reduziert wird, sondern wenn die gesamte Gestaltung des Lernsettings (auch und gerade im Fachunterricht) auf die Entwicklung und Anwendung umfassender Selbstorganisationskompetenzen ausgerichtet ist. Eine solche Gestaltung macht sich neben Fachreflexionselementen vor allem an Arbeitsweisen und Aufgabenstellungen fest, die methodische und soziale Kompetenzen in die Auseinandersetzung mit Fachinhalten integrieren. Derartige Methoden und Verfahren sind z.B. beschrieben bei Klippert (Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen im Unterricht, 2002, Teamentwicklung im Klassenraum, 2001) oder Wenzig (Lernberatung und fachliches Lernen: Grundhaltung mit 'Werkzeugkoffer', 2005a). Die in der Bearbeitung komplexer, auf Selbstorganisation ausge-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

richteter Lernaufgaben sollte abgerundet werden durch eine Reflexion der Ergebnisse einerseits und des Arbeitsprozesses andererseits, um zum Einsatz gekommene und weiterentwickelte methodische und soziale Kompetenzen sichtbar und bewusst zu machen, die dann bei zukünftigen Lernaufgaben zielgerichtet aktiviert werden können.

Eine Veränderung der Lernkultur lässt sich – wie bereits skizziert – nur dann nachhaltig und konsequent wirksam etablieren, wenn sie von der gesamten Organisation mitgetragen und mitgestaltet wird. Insofern sollte die Entwicklung und Implementierung eines neuen Lernkonzepts innerhalb von Schulen den Prinzipien des SOL folgen und alle Akteure des Schullebens mit einbeziehen. Auch einige Gestaltungselemente selbstorganisierten Lernens haben sich als tragfähig für den kollegialen Entwicklungsprozess erwiesen, z.B.

individuelle Reflexionen der Erfahrungen mit neuen Methoden und Verfahren in Form von Tagebüchern, regelmäßige Reflexionen im kollegialen Kreis zur Analyse des bisherigen Entwicklungs- und Erprobungsprozesses und Planung und Strukturierung der nächsten Schritte (ähnlich einer Lernkonferenz). In solchen Praxis reflektierenden Foren ist vor allem auch die kollegiale Diskussion über professionelle Selbstverständnisse und Prinzipien von zentraler Bedeutung, da diese die stetige Weiterentwicklung des angestrebten Lernkonzepts entlang der praktischen Umsetzung und auf diese hin voranbringt (vgl. Wenzig 2005 b, S. 217ff). Individuelle Beratung bezüglich der Umsetzung von SOL o.ä. Fragestellungen empfiehlt sich in derartigen Organisations- und Personalentwicklungsprozessen sowohl im kollegialen Kreis (z.B. mit der Methode der Kollegialen Beratung nach Fallner), als auch durch externe Experten und Berater für SOL.

Der selbstorganisierte Entwicklungsprozess eines neuen Lernkonzepts bzw. einer neuen Lernkultur braucht insgesamt – wie selbstorganisierte Lernprozesse der Schüler/innen auch – einen Orientierung und Struktur gebenden Rahmen in Form einer SOL-basierten Arbeitskultur und -organisation, die über gemeinsam vereinbarte Strukturen, Vorgehensweisen, Kommunikationsformen, Aufgabenstellungen und Verbindlichkeiten, etc. gestaltet wird.



**5. Beitrag der Ganztagschule zu SOL:** integriert in die anderen Kapitel, siehe Impressum

### **6. Beispiele selbstorganisierten Lernens aus Schule und Jugendarbeit**

#### **Vorbemerkung**

In diesem Kapitel verweisen wir zunächst knapp auf einige Internetadressen, bei denen es sich ggf. lohnt mit Blick auf die Fortbildung, Kontakt aufzunehmen. In einem nächsten Schritt stellen wir auf mikro- und mesodidaktischer Ebene Beispiele guter Praxis aus zwei Schulen vor.

#### **6.1 Internetrecherche – SOL: Beispiele aus der Schule**

Wenn man in den einschlägigen Suchmaschinen SOL eingibt, erhält man mehrere Millionen von Einträgen, daher kann dies nur eine sehr geringe Auswahl der bestehenden Information im Internet sein. Vielmehr soll dies eine Anregung sein, sich selbstständig Zusatzinformationen zu beschaffen. Was auf vielen Seiten auffiel war jedoch, dass durchaus von SOL die Rede war, allerdings eine genauere Beschreibung wie dies im Schulleben umgesetzt und angewendet wird vielfach fehlte. Daher ist unser Rat, sich bei Interesse selbstständig mit den angegebenen Ansprechpartner in Verbindung zu setzen, um gegebenenfalls weitere Informationen zu erlangen.

<https://www.knowledgegarden.de/wjg/app>

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

Im Rahmen dieser Seite, die zum Zeitpunkt als wir sie besuchten (06.03.2006) leider noch nicht ganz freigegeben war, postulieren die Verantwortlichen des Werner-Jaeger-Gymnasiums Nettetal das „Klassenzimmer der Zukunft“. Eltern, Lehrer und Schüler sollen hier einen Zugriff auf ein Forum erhalten, dass das selbstständige Lernen ermöglichen soll. Ob sie ihre Versprechungen halten konnten und wie die Arbeit im Einzelnen aussehen soll, konnte von unserer Seite nicht ausreichend nachvollzogen werden. Bei weiterem Interesse kann man sich per Mail an [kontakt@djub.de](mailto:kontakt@djub.de) wenden. Ob auch externe Personen auf dieses Forum zugreifen können, konnte nicht festgestellt werden.

<http://www.offeneslernen.ch/User/Frames/default.asp>

Hierbei handelt es sich zwar um eine Schule in der Schweiz, allerdings kann die Internetpräsenz der Schule gut dazu genutzt werden, die Methoden des SOL genauer zu vertiefen. Eine Beschreibung der Arbeitsweisen und der Download der sehr beliebten SOL-Zeitung sind möglich. Vom Aufbau her scheint die Schule die Leitprinzipien von Selbstgesteuertem Lernen in ansprechendem Maße umzusetzen. Sie kann für nähere Informationen und Hilfestellungen sicherlich gut in Anspruch genommen werden.

<http://www.gbsbr.ka.bw.schule.de/projekte/sol/sol.htm>

Hierbei handelt es sich um die Berufliche Schule in Bretten im Landkreis Karlsruhe. Auf ihrer Internetseite präsentieren sie ihr Projekt SOL – Selbstorganisiertes Lernen im Berufskolleg Fremdsprachen. Es wird beschrieben, wie vorgegangen wurde und welche Lehrer beteiligt waren. Leider wird nur ein kurzer Satz zu den Ergebnissen und den Erfahrungen der Schüler aufgeführt. Um nähere Informationen zu erhalten ist es evtl. möglich, die Schule noch mal intensiver zu kontaktieren.

<Http://www.selgo.de>

Hinter dieser Adresse steht ein Modellprojekt in Nordrhein-Westfalen, das sich im Internet selbst wie folgt darstellt: „Das Lernen mit neuen Medien in der gymnasialen Oberstufe orientiert sich an der Zielsetzung, die für das Lernen in der Sekundarstufe II insgesamt gilt: Selbstständigkeit im Sinne von Verantwortung für das individuelle wie das gemeinsame Lernen zu fördern. Die Fragen, die sich bei der Umsetzung dieses Ziels in der schulischen Praxis stellen, lauten: Wie ist ein Lernprozess zu organisieren, der die Lernenden kontinuierlich auf das Ziel hinführt und sie dabei schrittweise für die Selbstständigkeit qualifiziert und motiviert? Wie ist die Gefahr der Überforderung zu vermeiden, die im Schulalltag häufig dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler dankbare Abnehmer rezeptiver Lernkonzepte werden?“ Zu diesem Projekt haben wir aus einer Schule Umsetzungshinweise bekommen (siehe weiter hinten).

Wie bereits erwähnt, auf weiteren Seiten von Schulen, wird oftmals von SOL im Schulprogramm gesprochen, wenn dies allerdings nicht explizit in Projekten aufgegriffen wurde, so fehlt fast immer eine nähere Beschreibung zum Umgang und zu den Erfahrungen mit SOL. Es entsteht der Eindruck, alle wollen das „Zauberwort“ SOL aufgreifen, aber keiner weist Erfahrungsberichte vor.

### **6.2 Beispiel 1: Lernberatungsgespräche im Gymnasium (Hellweg-Schule Wattenscheid)**

In diesem Beispiel geht es um den Versuch, den Selbstorganisationsgrad im Lernen von Schülern/innen mit Hilfe eines reflexiv angelegten Lernberatungsgesprächs zu fördern. Ein aufwändiges Unterfangen, sei vorab bemerkt, vor allem da es in einer gymnasialen ‚Regelschule‘ platziert ist. Wir haben dieses Beispiel ausgewählt, weil das Lernberatungsgespräch aus einer SOL-orientierten Lern-/Lehrpraxis als Bedarf entstanden ist und die Frage der Rollenreicherung von Lehrenden vom Wissensvermittler zum Berater ein wichtiges Thema für eine SOL-Fortbildung darstellt.

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

**Zum Kontext:** Ein Philosophie-Kurs in einem nordrhein-westfälischen Gymnasium wird mit Beginn der 12. Klasse aus zwei Kursen, die in der 11. Klasse bei unterschiedlichen Lehrern Unterricht hatten zusammengelegt. Der mit 32 Schüler/innen nun sehr große Kurs besteht aus 18 Schüler/innen, die im Jahr zuvor vom gleichen Lehrer SOL-orientiert unterrichtet wurden, wie aktuell in Klasse 12, die restlichen 14 Schüler/innen gehörten zum anderen Kurs, der aus einem traditionelleren Lehrumfeld kam. Bis zum Zeitpunkt der Falldokumentation haben 10 Unterrichtsstunden Philosophie mit dem zusammengelegten Kurs stattgefunden.

Um inhaltliche und unterrichtsmethodische Aspekte möglichst früh im Schuljahr zu thematisieren und evt. Unterschiede erkennen und ausgleichen zu können, und um die beiden Kurse als Gruppe zusammenzuführen, fährt der Lehrer mit den Schüler/innen für zwei Tage (an einem Wochenende: Freitag/Samstag) in eine Jugendbildungsstätte. Hier ist einerseits Raum für ‚geselliges Beisammensein‘, andererseits soll auf unterschiedlichen Wegen an den Lerninhalten des vergangenen Schuljahres und am Thema individuell förderlicher Lernbedingungen und Lernmethoden gearbeitet werden. Der Ortswechsel von der Schule in die Jugendbildungsstätte soll dem Vorhaben den Charakter des ‚Besonderen‘ geben und sich vom Setting her vom gewohnten Schulalltag unterscheiden.

Ein Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Durchführung von Lernberatungsgesprächen durch den Lehrer mit allen anwesenden Schüler/innen, also mit den dem Lehrer bekannten und den vergleichsweise neuen Schülern/innen. Um mit allen Schüler/innen einigermaßen gleichberechtigt sprechen zu können, sind diese Gespräche in der Planung auf 5-10 Minuten begrenzt. Zur Vorbereitung des Gesprächs haben die Schüler/innen im Unterricht (einige Tage vor der Fahrt in die Jugendbildungsstätte) einen Reflexionsbogen erhalten, der gleichzeitig der eigenen Reflexion und Vorbereitung auf das Gespräch und als Gesprächsleitfaden dient. Dieser Reflexionsbogen wurde mit den Schüler/innen in der letzten Unterrichtsstunde vor dem Wochenende besprochen. (*siehe Anlage*). Die Schüler/innen hatten die Möglichkeit, den Bogen während der Unterrichtsstunde zu bearbeiten oder zu einem anderen selbstgewählten Zeitpunkt. Der Reflexionsbogen verbleibt die ganze Zeit über, und im weiteren Verlauf des Schuljahres, ausschließlich in der Hand der Schüler/innen. Nur das abschließende Fazit des Gesprächs wird in Kopie dem Lehrer ausgehändigt.

Parallel zu den Lernberatungsgesprächen zwischen dem Lehrer und jeweils einzelnen Schüler/innen arbeiten die restlichen Schüler/innen an einer auf die Inhalte des Unterrichts in der 11. Klasse bezogenen Arbeitsaufgabe: Sie sollen sich in Kleingruppen zusammenfinden, in denen Mitglieder aus beiden früheren Kursen vertreten sind, und dort gegenseitig feststellen, an welchen Themen in der 11. Klasse gearbeitet wurde und um welche wesentlichen Inhalte/Aussagen es dabei ging. Die Schüler/innen sollen dabei einerseits ein besseres Bild von den jeweiligen Vorerfahrungen mit dem Fach bekommen und sich gegenseitig (an Hand der eigenen Aufzeichnungen und des Fachbuchs) ‚auf den gleichen Wissensstand‘ bringen bzw. zumindest Transparenz über die Inhalte herstellen. Für diese Arbeitsphasen erhalten die Schüler/innen vom Lehrer einige Leitfragen, die sie nutzen können, es ist ihnen jedoch im Sinne des offenen Auftrages möglich, ihren gemeinsamen Lernweg selbst zu gestalten.

Die Veranstaltung ist für die Schüler/innen verbindlich inklusive der Teilnahme am Lernberatungsgespräch. Schüler/innen, die nicht beide Tage komplett teilnehmen können, nehmen auf jeden Fall das Beratungsgespräch war.

Während bei der selbstständigen Gruppenarbeit eher der inhaltliche Aspekt im Vordergrund steht, soll der Fokus der Lernberatungsgespräche hauptsächlich (aber nicht ausschließlich) auf individuell förderlichen oder behindernden Lernbedingungen, Lernwegen und Arbeits- und Lernmethoden liegen. Der Lehrer verfolgt dabei zwei Ziele: Zum einen sollen die Lernenden selbst ihr Bewusstsein über für sie förderliche und hinderliche Lernbedingungen usf. schärfen,

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

zum anderen will der Lehrer selbst Ableitungen für die didaktisch-methodische und soziale Gestaltung seines Unterrichts treffen.

**Wie es ablief:** Alle Schüler/innen hatten den Reflexionsbogen zur Vorbereitung genutzt, mit unterschiedlichen Erwartungen, Haltungen und unterschiedlich viel Sorgfalt. Die Gespräche fanden in der Jugendbildungsstätte in einem nicht belegten Gästezimmer statt, das neben Bett und Schrank mit einem kleinen Tisch und zwei Stühlen ausgestattet war. Die Reihenfolge der ersten 10 Gespräche sowie ein Zeitrhythmus und ein ‚Warteraum‘ war beim Mittagessen vereinbart worden, damit die Schüler/innen ihre Zeiten zwischen der inhaltlichen Aufgabenstellung und dem Lernberatungsgespräch gut einteilen konnten. Es zeigte sich mit den ersten Gesprächen, dass der geplante Zeitraum von 5-10 Minuten nicht ausreichte, um die Fragestellungen der Schüler/innen und die des Lehrers angemessen erörtern zu können. Mit dem entstehenden Zeitdruck gingen die Schüler/innen sehr unterschiedlich um: Während die einen eher sich auf die Fragen des Lehrers konzentrierten und ihre eigenen hinten an stellten, rückten die anderen ihre Themenaspekte in den Vordergrund. Der Lehrer selbst konstatierte nach ca. 6 Gesprächen, dass es schwierig wird, sich auf jeden Schüler immer wieder in gleicher Weise einzulassen. Es wurden mehr Erholungspausen eingebaut und neue Zeitvereinbarungen getroffen, da der Warteraum zu viel Zeit zu kosten drohte. Eine besondere Herausforderung stellte für die jeweils parallel inhaltlich arbeitenden Gruppen weniger das Come and Go von Schüler/innen dar, als der über lange Zeit völlig eigenständige Arbeitsprozess, den sie sehr viel schneller bearbeitet hatten, als angenommen. Es entstanden Leerzeiten, die die Schüler/innen nicht recht zu füllen wussten.

**Einschätzungen aus der Perspektive der Evaluatorin:** Die Gespräche waren teilweise mit Video aufgenommen worden, mit einigen Schülern hatten nachgängige Kurzinterviews stattgefunden und auch mit dem Lehrer fand ein reflexives Gespräch statt. Die Ergebnisse wurden von der Evaluatorin in Form wie folgt rückgemeldet. Wir verwenden hier das Originaldokument, das in Briefform verfasst war:

***Blick zurück / Rückmeldungen zu den Gesprächssequenzen:*** Mein Eindruck von der Situation in der JuBi war, dass das Verhältnis zwischen Ihnen als Lehrer und den Schüler/innen sehr offen, ‚kollegial‘ bzw. kooperativ ist, ohne, dass Ihre Autorität als Lehrer in Frage steht. In der Gesamtgestaltung des Tages, den ich mitbekommen habe, war für mich auch zu spüren, dass die beiden Tage vor allem für die Schüler/innen gedacht und gemacht waren, zum einen, um sich selbst als Gruppe zu erfahren, zum anderen, um das eigene Lernen (inhaltlich und methodisch) in den Blick zu nehmen.

Dieser – unter Lernberatungsgesichtspunkten positive – Eindruck spiegelt sich in den filmisch festgehaltenen Beratungsgesprächen weitgehend wider. Zu beobachten ist jedoch, dass gegen Ende der Aufnahme die Intensität und Aufmerksamkeit stellenweise nachlässt. In den Videos werden dabei aus meiner Sicht Faktoren deutlich, die eine Wahrnehmung der Gespräche als Analyse- und Informationsgespräche mit hauptsächlichem Nutzen für den Lehrer nahe legen (wie es von manchen Schüler/innen verstanden wurde, siehe unten). Diese Faktoren liegen vor allem auf den Ebenen des Gesprächssettings, der Gesprächsatmosphäre und nur nachrangig bzw. als Folge dessen auf der Ebene der Gesprächsführung. Im Folgenden gebe ich meine diesbezüglichen Beobachtungen wieder und formuliere Fragen, die sich für mich daraus ergeben. Dabei erscheint es mir auch spannend, der Frage nachzugehen, inwiefern sich Ihre eigenen Ansprüche und Ziele, die Sie im Vorgespräch mit den Lernberatungsgesprächen verbunden haben, in den Gesprächssituationen wieder finden bzw. umgesetzt sind, und wie die Gespräche verändert werden müssten, um diese Ansprüche noch konsequenter einzulösen.

- Bei den ersten drei Gesprächen zeigt sich sehr starkes Eingehen auf den Schüler: Sie stellen Nachfragen zur Konkretisierung und bestätigende, wiederholende Fragen. Ihr Interesse daran, verstehen zu wollen, wie es dem Schüler mit Texten und Inhalten ergeht, wie er damit konkret umgeht, wird deutlich. Auch weitergehende Fragen zu den offenen Fragen zeigen das Anliegen, neue Erkenntnisse auf beiden Seiten zu erreichen. Sie arbeiten mit Beispielen zur Verdeutlichung, worüber beide reden. Sie geben zusätzliche Impulse und schlagen Wege zur Optimierung des Lernens vor. Es ist für mich eine starke Zugewandtheit, hohe Konzentration auf den Schüler sichtbar, die sich u.a. am permanenten Blickkontakt und einer den Schüler/innen zugewandten Körperhaltung festma-

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

chen lässt. Zusammenfassungen/Wiederholung des Gesagten aus Lehrersicht bieten nicht nur Struktur und Ergebnissicherung im Sinne von Rückversicherung, ob das Gehörte dem Gemeinten entspricht, sondern bieten den Schüler/innen zusätzlich die Möglichkeit, auch die Lehrereinschätzung zu einem Sachverhalt zu hören. In den ersten Gesprächen wird die Formulierung des Fazits durch ausführliche Erläuterungen dessen, wozu das Fazit da ist und worin es bestehen könnte und durch Impulsfragen unterstützt. Zusätzlich erhält der Schüler im ersten Gespräch ein methodisches Unterstützungsangebot (Buch).

- Die Zugewandtheit und die nachfragende Aktivität des Zuhörens lassen mit Zunahme der Gespräche tendenziell nach. Sie und damit verbunden auch die Lebendigkeit der Gespräche variieren z.T. auch von Schüler/in zu Schüler/in (auch gegen Ende der Aufnahme). Mir erscheint dies so, als spiegelten sich darin unterschiedlich ausgeprägte Beziehungen (in Bezug auf Lockerheit und Intensität des Umgangs) zwischen den Schüler/innen und Ihnen wieder.
- Mit Abnahme der Konzentration auf den Schüler (vor allem erkennbar an der Körpersprache: weniger offen, Arme verschränkt, Oberkörper z.T. leicht abgewandt, Blick schweift ab, häufiger Blick zur Uhr) verändert sich die Wahrnehmung des Charakters der Gespräche von einem für beide Gesprächspartner ‚Ertrag‘ bringenden Gespräch tendenziell hin zu einem Bericht der Schüler/innen für den Lehrer. Das Interesse, gemeinsam mit dem Schüler/in Erkenntnisse und Hilfsmittel für das Lernen herauszuarbeiten, ist hier für den Betrachter nicht mehr deutlich ablesbar.
- Das eher sparsame Eingehen auf die Schülerinnen trifft vor allem auf die Gespräche mit ‚guten‘ Schülerinnen ohne Probleme zu (die zudem gegen Ende der Aufnahme liegen). Hier bestätigt sich für mich die offene Frage, wie es gelingen kann, kompetenzorientierte, anerkennende und trotzdem *weiterführende* Gespräche auch mit inhaltlich und methodisch ‚starken‘ Teilnehmer/innen zu führen.
- Bei den weniger ‚konzentrierten‘ Gesprächen (die auch kürzer sind als die anderen) lassen Sie Aussagen, bei den Sie bei anderen Gesprächen nachgehakt haben, um es genauer zu wissen oder sie positiv zu wenden, häufig im Raum stehen, ohne sie aufzugreifen und daran gemeinsam mit dem Schüler weiterzudenken. Z.B. im Gespräch mit Yasin antworten Sie auf seine Bemerkung, dass er mit manchen Texten Schwierigkeiten hat, mit Ihrer Einschätzung, dass er ein guter Schüler ist. Ich vermute, dass Sie an dieser Stelle, wäre das Gespräch (früher) mit mehr Konzentration gelaufen, näher auf die Widersprüchlichkeit dieser Aussagen/Einschätzungen eingegangen wären.

**Blick nach vorn / offene Fragen:** Wie lassen sich die vielen individuellen Aussagen nicht nur summarisch, sondern auch qualitativ dokumentieren, damit auch später noch individuelle Schwerpunkte, Wege, Bedarfe etc. nachvollziehbar sind?

- Wie müsste das Setting – also das Drumherum der Gesprächssituationen – verändert werden, damit die Beratungs- und Gesprächsführungsqualität der ‚intensiven‘ Gespräche durchgehend aufrecht erhalten bleibt?
- Vor allem der Faktor Zeit und die Anzahl der aufeinander folgenden Gespräche scheinen hier eine Rolle zu spielen – welche Konstruktionen sind hier denkbar? (Wo, wann, in welcher Situation können solche Gespräche dann stattfinden?) Welche Mindeststandards erscheinen sinnvoll?
- Wie lässt sich der Nutzen für die Schüler/innen (schon während des Gesprächs) deutlicher transportieren bzw. erfahrbar machen? Welche umrahmenden Elemente haben sich bewährt bzw. sind noch denkbar (und realistisch umsetzbar)?
- Welche Funktion hat der Reflexionsbogen im Gespräch bzw. welche sollte er haben? Wieviel vorgegebene Struktur des Gesprächs ist sinnvoll? Wo behindert der Bogen im Gespräch, dass die Schüler/innen ihre Gesprächsanlässe und Schwerpunkte einbringen und das Gespräch aktiv mitsteuern?
- Wie lassen sich Gespräche mit ‚guten‘ Schüler/innen so gestalten, dass sie als weiterbringend wahrgenommen werden? Wie kann Bewährtes, gut Laufendes, ‚Reibungsloses‘ so thematisiert werden, dass das Gespräch darüber nicht überflüssig erscheint?
- Die Schüler/innen-Interviews haben gezeigt, dass die Schüler/innen erst in zweiter Linie die Gespräche als ein Angebot „für sich selbst“ (also nicht als Veranstaltung für den Lehrer) betrachten und so auch nutzen. Das hat sicher auch etwas damit zu tun, dass die Schüler/innen aus der schulischen Lernkultur ein solches Vorgehen und eine solche Denkweise nicht oder nur bedingt kennen. Welche Elemente und Vorgehensweisen sind hier denkbar, um solche neuen kulturellen Erfahrungen kontinuierlich zu ermöglichen und so Haltungsänderungen zu unterstützen?

**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung –  
Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

- Nicht zuletzt stellt sich auch die Frage, wie weitgehend es im System Schule möglich ist, am Lehrer-Schüler-Verhältnis und –Verständnis als einzelner Lehrer, der immer nur ausschnittsweise mit den Schüler/innen zu tun hat, zu arbeiten.

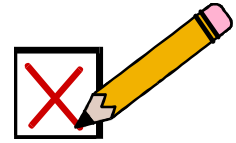
**Anregungen für eine Fortbildung zum SOL in der Ganztagschule:**

Die Lernberatungsgespräche in dieser Schule wurden von bbb teils per Video aufgenommen und zusammen mit weiteren Dokumenten für Fallarbeit aufbereitet. Wir haben gute Erfahrungen mit dem Einsatz solcher Originaldokumente in Fortbildungen gemacht und empfehlen dies auch für die hier geplante Fortbildung.

## Vorbereitung der Schüler/innen

# Lernberatung Philosophie 12


Bitte bearbeite den Bogen nach bestem Wissen zur Vorbereitung des Beratungsgesprächs. Der Bogen verbleibt am Ende in deinem Besitz als weitere Lernhilfe. Nur der untere Abschnitt geht an mich.




### 1. Mir macht in Philosophie Spaß:


 Alles <input type="checkbox"/>	 Vieles <input type="checkbox"/>	 Wenig <input type="checkbox"/>
---	--	---

### 2. Besonders interessant fand ich das Thema/die Themen:




### 3. Gut behalten habe ich (Stichworte):



 Ich gebe mich  gerne  mit schwierigen Texten ab.  
 nicht gerne

5. Ich verstehe phil.Texte am besten, wenn ich sie  
alleine   
in einer Kleingruppe   
im Plenum  bearbeiten kann.

### 5.a An schwierige Texte gehe ich in der folgenden Weise heran:





6. Ich brauche eine methodische Hilfe, um Texte zu verstehen.

Ja

Nein

  Mit abstrakten Gedanken (die ich nicht sofort auf Beispiele anwenden kann) habe ich  keine Probleme

Probleme

8. Mir hilft es, wenn vom Lehrer/von Mitschülern folgende Hilfen gegeben werden:

Wörterklärungen

grafische Verdeutlichungen

Beispiele

sonstiges: \_\_\_\_\_

9. Ich möchte am liebsten alle phil. Gedanken mit meiner Lebenswirklichkeit (meinem Alltag) verbinden.

Ja

Nein

10. Es hilft mir, wenn ich einen Philosophen zeitlich einordnen kann.

Ja

Nein

11. Die HA für Phil. mache ich

gerne

ungern

sofort

abends

zwischendurch

gar nicht.

12. Ich beschäftige mich auch außerhalb der Schule gelegentlich mit phil. Gedanken, und zwar:



**Fazit des Gesprächs:**

----- hier abtrennen -----

Name: \_\_\_\_\_ Fazit in Stichworten (Wdh.):

Unterschrift:

\_\_\_\_\_  
SchülerIn

\_\_\_\_\_  
Lehrer

### 6.3 Beispiel 2: Lernberatungsgespräche in der Krankenpflegeschule des St. Josefs-Hospital Wiesbaden

Ein vergleichbares Beispiel haben wir in einer Krankenpflegeschule, St. Josefs-Hospital, Wiesbaden zur Ermöglichung von SOL vorgefunden. In dieser Praxis arbeiten die Schüler/innen kontinuierlich mit einem selbstreflexiven Instrument, dem Lerntagebuch (Lerntagebuch im Schulkontext vgl. Becker u.a. 2006). Von daher war die Vorbereitung auf das Lernberatungsgespräch hier schriftlich-reflexiv über das Lerntagebuch als systematischer Kladde angelegt. Jedoch entschied auch hier die Lehrerin, ein offenes Fazit vorzusehen, das ihr als Lehrerin ausgehändigt wurde und eine Steuergröße für das weitere Lernen und Lehren darstellte. Dem Vorbereitungsbogen liegt folgende Struktur zugrunde: Vergegenwärtigung der Lerninhalte in der Theorie, Lernanalyse, Ziele in Bezug auf Themenbearbeitung und Lernverhalten, Anregungen für Lehren/Lernen.



<sup>1</sup>Name: \_\_\_\_\_ Kurs: \_\_\_\_\_

Lehrkraft: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Zeitpunkt: \_\_\_\_\_

*Bitte bearbeiten Sie den Bogen zur Vorbereitung des Lernberatungsgesprächs und nehmen Sie dabei ihr Lerntagebuch zur Hilfe. Überlegen Sie, welche Bereiche für Sie in einem Gespräch wichtig sein könnten.*

#### 1. Themen:

**Vergegenwärtigen Sie sich die Lerninhalte der Theorie und unseres Themenpools (Pflege).**

*1.1 Besonders interessant fand ich das Thema / die Themen:*

*1.2 Bei welchen relevanten Themen habe ich den Eindruck, bisher gut gelernt zu haben?*

*1.3 Bei welchen relevanten Themen sehe ich für mich noch Lernbedarf?*

*1.4 In welchen Themenbereichen benötige ich Unterstützung?  
Wie könnte ich diese Unterstützung bekommen?*

---

<sup>1</sup> Quelle: M. Windolph 11/2005: Lernberatungsgespräch (Lernort Schule)Krankenpflegeschule am St.Josefs-Hospital, Wiesbaden. Internes Dokument, freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

**2. Lernanalyse:**

2.1 *Ich bin mit meinem Lernprozess zufrieden ...*



o

o



o

o



o

**(Für mein Lernen war eher förderlich / eher hinderlich ...)**

2.2 Welche Lernergebnisse waren für meinen Lernprozess wichtig?

2.3 Welche Arbeitsformen unterstützen mein Lernen?

2.4 Welche Formen der Arbeit bzw. Zusammenarbeit im Kurs waren für mich produktiv?

6.5 Welche Schwierigkeiten konnte ich beim Lernen feststellen - habe ich evtl. eigene Lösungen dafür entwickelt?

2.6 Welche Lernstrategien / Methoden wären für mich noch hilfreich bzw. könnten den Aneignungsprozess des Lernens positiv beeinflussen?

2.7 Die Vertiefung der Themen gehe ich in folgender Weise an ....

2.8 Ich fühle mich mit den Anforderungen der Theorie unter- oder überfordert?



o

o



o

o



o

**3. Ziele:**

**Es geht darum, sich für den nächsten Monat Ziele zu setzen, die die Themenbearbeitung oder mein Lernverhalten betreffen.**

5.1 Welche Ziele möchte ich im nächsten Monat/Monaten erreichen?

5.2 Welche Maßnahmen ergreife ich, um diese Ziele zu erreichen?

5.3 Wie überprüfe ich, ob oder inwiefern ich die Ziele erreicht habe?

5.4 Wo wünsche ich mir Unterstützung?

4. Was ich sonst noch besprechen möchte / Anregungen:

-----

Name: \_\_\_\_\_ Kurs: \_\_\_\_\_



Lehrkraft: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Zeitpunkt: \_\_\_\_\_

**Fazit des Gespräches:**

\_\_\_\_\_  
Auszubildende / Auszubildender:

\_\_\_\_\_  
Kursleitung:

Ein kurzer Blick in eine Querauswertung der Fazits, die bbb als Auftragsforschung übernommen hat, zeigte: Die Schüler/innen haben sich mit der Frage aktiver Beteiligung am Unterricht und Lernen auseinandergesetzt, mit dem eigenen Zeitmanagement, mit lernförderlichen Lernorten, mit dem Umgang mit Störungen und Kritik im sozialen Lernsetting und mit kritisch-konstruktiven Rückmeldungen an die Lehrerin zu ihrem Lehr-/Lernverhalten. Das Lernberatungsgespräch wurde von den meisten als hilfreich eingeschätzt, wobei die Ausrichtung vielfach die war, der Lehrerin Rückmeldung zu geben, welchen förderlichen Beitrag zu Lernen sie leistet, und wo Optimierungsmöglichkeiten bei ihr liegen. Der selbstreflexive Anteil wurde zwar praktiziert, jedoch in seinem Wert und seiner Bedeutung für SOL (noch) nicht erkannt.

#### **6.4 Kooperationen zwischen Schule und anderen Lernorten - Kooperation Schule mit Universität**

Wie unter Kap. 2.2 bereits angesprochen, stellen Kooperationen mit regionalen Einrichtungen Möglichkeiten einer Öffnung von Schule zu anderen Lernorten dar, die Potenziale für selbstorganisiertes Lernen bergen. Hierzu haben wir ein Beispiel der Hellweg-Schule Bochum recherchiert und stellen dies im Originalton (Pressemitteilung) vor:

##### ***Hellweg-SchülerInnen studieren während der Schulzeit***

*Seit Mitte Oktober, also seit dem Wintersemester 2002/2003, läuft das **Projekt „Schüler-Uni-Bochum“**, an dem mehrere Bochumer Gymnasien, die Ruhr-Universität und das Wissenschaftsministerium NRW (MSWF) beteiligt sind. Hierbei ist es besonders leistungsstarken und –willigen SchülerInnen möglich, Lehrveranstaltungen zu besuchen und Leistungsnachweise zu erhalten, die bei einem späteren „richtigen“ Studium angerechnet werden. Die schulischen Verpflichtungen laufen aber in vollem Umfang weiter.*

*Von der Hellweg-Schule nehmen 6 SchülerInnen der Stufe 11 an dem Projekt teil (auf dem Foto von links nach rechts):*

*xxxx (Philosophie)*

*xxxx (Philosophie).*

*xxxx (Philosophie)*

*xxxx (E-Technik und Informatik)*

*xxxx (Veranstaltungen in Geowissenschaft)*

*xxx (Geowissenschaft)*

*(Das Foto wurde uns dankenswerter Weise von xxxx zur Verfügung gestellt.)*

*Ihre ersten Erfahrungen sind positiv: Ihr schulisches Wissen hilft ihnen, an der Universität mitzukommen, obwohl sie das Abitur noch nicht haben. Umgekehrt ist das Eine oder Andere, was in den Vorlesungen und Seminaren geboten wird, auch in der Schule zu gebrauchen. Die Verbindung finden die SchülerInnen interessant und anregend. Schon jetzt meinen einige: „Uni ist besser als Schule.“*

*Ein **zweites Projekt** hat mittlerweile schon Tradition an der Hellweg-Schule: SchülerInnen der Stufe 12 wird eine Woche lang Gelegenheit gegeben, in den Unibetrieb einmal hinein zu schauen, in dem sie Veranstaltungen ihrer Wahl besuchen und dafür vom Unterricht freigestellt sind. Dabei werden sie von der Hellweg-Schule und vom Studienbüro der Ruhr-Universität Bochum betreut, damit sie sich an der Uni und in den Lehrangeboten zurecht finden.*

*In diesem Schuljahr findet die **„Schnupperwoche“** vom 18.-22.11.2002 statt. Am Ende werden die Erfahrungen ausgetauscht; manche Studienwünsche haben sich dann konkretisiert, manche Vorstellungen von der Uni mussten aber auch schon korrigiert werden.*

In der Schule war über das Projekt u.a. folgendermaßen informiert worden:

##### ***Kooperation Schule Uni - Änderungen zum Schulprogramm :***

*Das Abitur befähigt zum Studieren. Doch auch ein gutes Abitur gewährleistet noch nicht ein erfolgreiches Studium. Die Hellweg-Schule bietet geeigneten und besonders befähigten SchülerInnen zwei Angebote, den Übergang zur Universität leichter zu vollziehen. Sie sollen Motivations- und Leistungsanreize im Blick auf das spätere Studium bieten. Beide Programme gehören für uns zur Kooperation Schule-Universität (KSU).*

*Programm 1 besteht in einer „Schnupperwoche“ an der Ruhr-Universität (RUB) oder an der Fachhochschule Bochum (FH), die interessierten SchülerInnen der Stufe 12 nach eigener Auswahl der Veranstaltungen die Möglichkeit bietet, den Uni-Betrieb näher kennen zu lernen. Dabei werden sie von der Schule und dem Studienbüro der RUB bzw. der FH beraten und betreut. Ihre Erfahrungen werden ausgetauscht und ausgewertet.*

*Programm 2 ist eine Veranstaltung mehrerer Bochumer Gymnasien mit der RUB sowie der Schulaufsicht und dem Ministerium, die hochbegabten und leistungsstarken SchülerInnen der Sek. II die Mög-*

**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung –  
Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

*lichkeit bietet, während eines oder mehrerer Semesters Veranstaltungen der Universität zu besuchen. Der daraus erwachsende Leistungsnachweis wird beim späteren Studium angerechnet.*

Nähere Informationen zu dieser Art von Kooperation finden sich unter anderer Perspektive unter der von der Ruhruni angelegten Adresse: [www.schueleruni-bochum.de](http://www.schueleruni-bochum.de)

### **6.5 Selbstorganisiertes Lernen im Literaturkurs**

Ein weiteres Beispiel für selbstorganisiertes Lernen aus der Hellweg Schule in Bochum-Wattenscheid stellt der sog. Literaturkurs dar, der zu unserem Recherchezeitpunkt das Arbeiten mit Video zu Gegenstand hatte. Zur Orientierung für die Schüler/innen entwickelte der Lehrer folgendes Papier:

**Was bedeutet „Literaturkurs“ in 12 bei xx?**

**„Literatur“ als Fach in der Stufe 12 bedeutet**

- Projekt- und Teamarbeit
- Theorie
- Diskussion
- Präsentation eigener Werke.

**Und verlangt (und fördert), wenn ich es als „Videowerkstatt“ anbiete**

- Engagement und Ausdauer
- Fähigkeit zur Teamarbeit
- Bereitschaft, sich mit einfacher Video-Technik auseinander zu setzen
- Offenheit und Toleranz
- Kreativität, Ausdauer und Flexibilität.

Ihr arbeitet teils in gewohnter Kurszusammensetzung (Theorie, Anleitungen, Diskussionen), teils in Kleingruppen (Videoprojekte). Zum Teil ist die Arbeitszeit genau vorgegeben, z.T. könnt ihr sie selbst organisieren. Pro Woche sind im Schnitt 3 Unterrichtsstunden plus HA anzusetzen.

Vom Anfang zum Ende des Schuljahres gibt es eine Steigerung der Anforderungen von leichten Anfangsübungen zu komplexeren Kurzfilmen.

*Die Ausrüstung ist in unserer Schule vorhanden; es können (und sollten) auch private Möglichkeiten genutzt werden.*

Die Teilnehmerzahl muss beschränkt sein, sonst ist ein erfolgreiches Arbeiten nicht möglich.

Für weitere Fragen stehe ich gerne zur Verfügung.

Wie der Lehrer uns mitteilte, war es sinnvoll, den Schülern/innen einen Lernbegleitbogen an die Hand zu geben, der die selbstorganisierten Lernphasen stützt. Dieser impliziert auch die Bewertungskriterien, nach denen die Notengebung erfolgt. Selbst- und Fremdeinschätzung der entstandenen Produkte werden so ermöglicht. Hier ein Beispiel eines Lernbegleitbogens:

**Lernbegleitbogen von:** \_\_\_\_\_

**1. Lerninhalte und praktische Übungen im Überblick der Quartale I-IV:**

<b>Inhalt → Übung ↓</b>	Bild- gestaltung	Kamera- führung	Ton (Licht)	Schnitt, Montage	Dreh- buch	Dramaturgie Erzählpersp.	Selbst- organis.	Grup- penorg.
I. Erste Schritte Kurzfilm	x							x
II. Filmtheorie und -analyse	x	x	X	x		x	x	
III. Dokumen- tarfilm	x	x	X	x				x
IV. Kurzfilm	x	x	X	x	x	x		x
IV. Präsentation								x

Durchgehender Inhalt: Bild-, Film- und Inhaltsanalysen und Präsentation der eigenen Werke.

**2. Meine Lernerfahrungen im Verlauf des Schuljahres:**

*Zeit:*                      *Inhalt:*

September

Oktober

November

Dezember ----- Ende 1. Quartal -----

Januar

Februar -----2.Quartal -----

März

April

Mai -----3. Quartal -----

Juni/Juli

**3.) Kurselemente (Was ich im Schuljahr lernen und nachweisen muss):**



**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung –  
Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

Camcorder (Datum/Unterschrift des Lehrers):

Kameraschnitt (Datum/Unterschrift):

Analyse I (Beschreibung des Gesehenen) (Datum/Unterschrift):

Analyse II (Beschreibung der Mittel) (Datum/Unterschrift):

Videoschnitt (Datum/Unterschrift):

Nachvertonung (Datum/Unterschrift):

Analyse III (Bedeutung) (Datum/Unterschrift):

Erweiterte Nachbearbeitung (Datum/Unterschrift):

Präsentation (Datum/Unterschrift):

Sonstiges (Lernelement/Datum/Unterschrift):

**4.) Filmproduktionen, an denen ich beteiligt war:**

<b>Datum</b>	<b>Gruppe</b>	<b>Titel</b>	<b>Art der Mitarbeit</b>

## 6.6 Das Selbstlernzentrum an der Hellweg-Schule

Auch diese Praxis haben wir an der Hellweg-Schule kennengelernt. Im Selbstlernzentrum sowie in den Schulklassen (auch in der Unterstufe!) findet sich als Orientierung folgender Hinweise:

### **Was ist ein Selbstlernzentrum?**

*Hier kann man lernen, wann und wie man SELBST will.*

### **Wann kann man den Raum benutzen?**

*In Freistunden oder nach der Schule. Das SLZ ist täglich von 8.00 - 15.00 Uhr geöffnet.*

### **Was hilft einem dabei?**

- *Bücher*
- *Zeitschriften*
- *Computerprogramme*
- *Internet*
- *Die Aufsicht*
- *Andere Schüler und Schülerinnen*

### **Und was lernt man?**

*Was aus dem Unterricht hervorgeht. Z.B. kann der Lehrer oder die Lehrerin eine Aufgabe gestellt haben. Oder man muss ein Referat schreiben. Oder man will noch etwas mehr wissen. Oder man muss etwas nachholen, weil man krank war...*

### **Hat man ewig Zeit dafür?**

*Meistens muss man das Lernergebnis nach einer bestimmten Zeit vorzeigen.*

Nähere Informationen dazu, wie das Selbstlernzentrum organisiert ist, wie die Betreuung sich gestaltet und wie die Nutzung mit dem laufenden Unterricht organisiert wird:

[www.hellweg-schule.de](http://www.hellweg-schule.de) (mit Link zum Selbstlernzentrum)

## 6.7 Selbstorganisiertes Lernen: Integriert in ein Medienkonzept

Im Zusammenhang mit dem unter 6.2 ausgewiesenen SELGO-Modellversuch hat die Hellweg-Schule ihr Medienkonzept formuliert. Auch hier verweisen wir auf ein uns zur Verfügung gestelltes Originaldokument aus dem Jahr 2003, das SelGO und das Selbstlernzentrum als Bausteine für SOL sieht und mit Implikationen für Organisation, Personal und Medienausstattung versieht. Wir als Autoren dieser Studie fanden es interessant, dieses ‚alte‘ Dokument mit den über Kap. 6.1, 6.3-6.6 deutlich werdenden Weiterentwicklungen zu spiegeln.

### **Zur Unterrichtsentwicklung:**

*Im Rahmen des SelGO-Projektes („Selbständiges Lernen mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe“) nehmen wir als Modellschule ab diesem Schuljahr (2003/04) mit den vier Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Sozialwissenschaften beginnend mit der aktuellen Stufe 11 teil.*

## **bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

*Zudem gibt es eine Nutzung durch andere Kurse wie z.B. den aktuellen LK SW 12. Die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen werden auch zur Fortschreibung dieses Medienkonzeptes dienen.*

*In der Aufbauphase (DAMALS – Anm. d. Verf.) befindet sich das **Selbstlernzentrum (SLZ)** in Raum 008. Dort wird – durch eine kontinuierliche Aufsicht garantiert – SchülerInnen der Sek II, insbesondere der Stufe 11 (SelGO), aber auch der Sek. I an 9 Computer-/Internet-Arbeitsplätzen und durch eine aktuelle, schülerorientierte Fachbibliothek schultäglich von 8 bis 16 Uhr Gelegenheit zum (angeleiteten) Selbstlernen gegeben. Außerdem befindet sich für die **aktive Videoarbeit** dort ein digitaler Schnittplatz.*

*Mit dem SLZ wollen wir auf aktuelle Anforderungen nach **eigenverantwortlichen und individualisierten Lernprozessen** in fast allen Fächern wie auch auf entsprechende didaktische Überlegungen eine für unsere Schule angemessene Antwort geben. Für Projektarbeit, für individuelle differenzierte Lernvorgänge (z.B. im Rahmen von SelGO), für Facharbeiten u. a. entsteht unter Mitwirkung der Fachkonferenzen ein geeignetes Konzept und Instrumentarium, die sich an der Praxis und ihrer Evaluation orientieren sollen. (Deshalb wird auch das Konzept zum SLZ erst im Lauf seiner Verwirklichung niedergeschrieben werden.)*

### **Zur Organisationsentwicklung:**

*Die Medienerziehung spielt an unserer Schule schon länger ausgesprochen und in einer kleinen Gruppe um den **Medienkoordinator** und im Kollegium sowie in der Schulkonferenz reflektiert eine größere Rolle. Der Ertrag der koordinierenden Bemühungen wurde im Schulprogramm festgehalten.*

*In einem „**Arbeitskreis SLZ**“ arbeiten nicht nur die beiden **Medienbeauftragten** der Schule sondern auch Eltern, SchülerInnen und KollegInnen an der Ausgestaltung des Projektes SLZ, am Projekt SelGO und an medienpädagogischen Fragen im Allgemeinen seit etwa einem Jahr zusammen und berichten regelmäßig in Lehrer- und Schulkonferenzen.*

*Aus diesem Arbeitskreis gibt es Verbindungen zum Projekt „Lernen lernen“ für die Stufe 11, zur Koordination der Orientierungsstufe und des fremdsprachlichen Unterrichts; diese Zusammenarbeiten befinden sich noch im Aufbau.*

*Eine Arbeitsgruppe aus dem Bereich Informatik hat eine **Internet Nutzungsordnung** erarbeitet, die eine ordentliche und rechtlich einwandfreie Benutzung der Computerarbeitsplätze garantieren soll und deshalb von allen SchülerInnen bzw. deren Eltern unterschrieben werden soll.*

### **Zur Personalentwicklung:**

*In schulinternen Veranstaltungen wurden und werden die KollegInnen in Computer- und Internetanwendungen, in Videoarbeit und im Umgang mit der Lernplattform und den Inhalten von SelGO möglichst **praxisnah fortgebildet**. Dabei handelt es sich um kursartige Angebote (z.B. „Intel“), schwerpunktartige Tagesveranstaltungen (die Angebote der Verlage für die vier SelGO-Fächer) oder um einzelne thematische Fortbildungen (Übungen zur Lernplattform). Z.T. finden Fortbildungen gemeinsam mit Eltern und SchülerInnen statt. Besuche bei anderen Modellschulen sollen möglichst praxisorientierte Einblicke ergeben.*

*Ende 2003/04 soll eine vorläufige Evaluation (in Anlehnung an das SelGO-Projekt) stattfinden.*

### **Zur Ausstattungsplanung:**

*Entsprechend den o.g. Schwerpunkten und in Fortschreibung des Schulprogramms ist die ständige Aktualisierung der **Ausstattung des SLZ** in R xxx Thema der nächsten Jahre.*

*Außerdem muss der technische Standard von **Hard- und Software der Computerräume** xxx, yyy und zzz sowie der **Fachräume** den Erfordernissen der Computer- und Internetarbeit in Relation zu den berechtigten Ansprüchen der SchülerInnen an eine medienpädagogisch engagierte Schule angepasst werden.*

*Für die **praktische Videoarbeit** ist die Ausweitung digitaler Techniken (Kamera und Schnitt) vorgesehen.*

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

Nicht nur für den Bereich der **Fremdsprachen** ist die Ausstattung von ca. 12 AV-Einheiten unserer Schule um **DVD**-Abspielmöglichkeiten zu erweitern. Die Ausrüstung aller Klassen der Sek. I mit **CD-Spielern** soll über die Orientierungsstufe hinaus erweitert werden.

Des Weiteren ist die Anschaffung weiterer **Beamer** für die Leinwandpräsentation von Computer- und Videomaterial (für die naturwissenschaftlichen Fächer, für Erdkunde und Kunst, für den Computer-Raum 257 bzw. mobil für Aula- und weitere Fachpräsentationen) immer dringlicher.

Die **Ersatzbeschaffung** für die überalterten, deshalb störanfälligen **OHP** muss weiter gehen. Ziel ist die Versorgung jedes Klassen- und Kursraumes mit einem **OHP**. Demnächst stehen auch erste Ersatzbeschaffungen für überalterte (mehr als 20 Jahre alte) **TV-Geräte** an.

Wie uns berichtet wurde,

- sind mittlerweile die meisten Forderungen erfüllt
- erfreut sich das Selbstlernzentrum stabiler Beliebtheit und wird in unterschiedlichsten Kontexten genutzt
- soll der Gedanke der Lernberatung als Orientierung und Struktur gebendem Rahmen für SOL im Kollegium nochmals stärker thematisiert werden.

Wie uns in diesem Zusammenhang gleichfalls mitgeteilt wurde, fanden in den vergangenen Jahren im Zuge der verschiedenen Wege und Zugänge zu SOL bedarfsorientiert und passgenau Fortbildungen (mit internen und externen Kräften), pädagogische Konferenzen (selbstreflexiv und themenbezogen) und Selbstlernmöglichkeiten für das Kollegium statt.

### 7. Visionen

Aus der Perspektive eines ehemaligen und eines aktuell tätigen Lehrers wurden folgende Visionen entfaltet:

**Die Ermöglichung von SOL durch Kooperation mit außerschulischen Lernorten, weil dabei Lernorte in den Blick genommen werden können, in denen informelles Lernen stattfindet:**

- „Ganztagschule hat die Chance, das dem SOL näherliegende informelle Lernen konzeptionell mit dem formalen Lernort Schule durch Kooperationen zu verbinden und damit zu ermöglichen. (Interview 1)

**Die Ganztagschule als lokales Zentrum ermöglicht SOL**

- Wenn es gelingt, Schule als lokales Zentrum zu konzipieren und mit Leben zu füllen, dann braucht gar nicht mehr so viel über SOL geredet zu werden, SOL entwickelt sich dann und wird zu einer Lernkultur in Ganztagschule“ (Interview 1)

**Ganztagschule als Ort der Begegnung: Schule nicht nur als Ort für Schüler**

- Ich stelle mir die Ganztagschule der Zukunft vor als ein lokales Lern- und Kommunikationszentrum, in dem intergeneratives Lernen möglich wird, wo in den Schulräumen Vereine angesiedelt sind, also Vereinstätigkeiten mit Schulleben verbunden werden; eine solche Schule könnte und sollte ein Konzept gegen die Parzellierung von Lebensbereichen entwickeln und mit Leben füllen, also nicht nur Ort für Schüler sein, sondern Ort des Lebens. (Interview 2)

**Ganztagschule als vernetzter Lernort, der weniger Didaktik denn Begegnung praktiziert**

- Wenn es gelingt, die Ganztagschule als Ort des Lernens und Lebens zu konzipieren, ein Modell könnte z.B. das der ‚Stadtteilschule‘ sein, indem informelle Lernmöglichkeiten zunehmend Raum nehmen, dann muss gar nicht mehr so viel darüber geredet werden, wie SOL in Schule umgesetzt werden kann und wie das didaktisiert werden

## bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule

muss, dann ersetzen die ‚natürlichen‘ Lernräume traditionelle Didaktik, verändern sie auf alle Fälle. (Interview 2)

In einer zweiten Frage standen die Bedenken in Bezug auf die Realisierung von Ganztagschule und SOL im Mittelpunkt:

### **Optimierungen der Arbeitssituation von Lehrenden?**

- Wenn ich daran denke, nicht nur mehr Zeit an der Schule zu verbringen, sondern Schule auch als Ort zu nutzen, wo meine Unterrichtsvor- und Nachbereitung, Klausurvorbereitungen, Korrekturen usw. laufen, dann ist das Arbeitskonzept des Lehrerzimmers für mich ein Auslaufmodell. Es braucht dann schlicht und ergreifend Arbeitsräume, Büros für Lehrer/innen mit Regalen, Schreibtisch usw. Ob das mitbedacht ist? (Interview 1 und 2)

### **Schulauftrag und Rechtsvorgaben**

- Unklar ist mir beim Gedanken an mehr informelles Lernen in der Schule, wie Bewertungen und Beurteilungen zukünftig gestaltet werden, nicht dass mir die Phantasie abgeht, aber es gibt eine ganze Reihe von Rechtsvorgaben, die diesem Weg eher entgegen stehen (Interview 2)

### **Lehrerrolle ins Ehrenamt verlagert?**

- Wie weit kann man auf das Lernen in ehrenamtlichen Strukturen setzen? Ersetzen Vereinsaktive in informellen Lernumgebungen dann den Lehrer? Was kann man ehrenamtlich Tätigen zumuten und zutrauen? Was haben Vereine davon, mit Schule zu kooperieren? (Interview 2)

### **Inflexibilität der Schulstrukturen**

- Wenn ich meine Vision mit der derzeitigen Realität konfrontiere, dann – um in der Vision zu bleiben – hat die Ganztagschule der Zukunft mehr Schulautonomie, um regional und lokal flexibel zu sein, also ihr Konzept an regionalen und lokalen Möglichkeiten einer Lernortvernetzung zu orientieren. Da kommen mir ganz viele Stolperer in den Sinn. (Interview 1)

### Literatur

Arnold, Rolf / Tutor, Claudia Gómez / Kammerer, Jutta: Selbstlernkompetenzen. Heft 12 der Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern 2001.

Arnold, Rolf / Schüßler, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998

Behlke, Karin: Lernberatung und Prozess-Evaluation. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 165-178.

Eikenbusch, Gerhard: „Macht richtige Lerndiagnosen!“ – Erfahrungen und Tendenzen aus Schweden. In: Becker, Gerold u.a. (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern – Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV, Kassel 2006, S. 20-21.

Epping, Rudolf: Pädagogische Aspekte der Professionalisierung in der beruflichen Weiterbildung. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren 1998, S. 46-53.

Faulstich, Peter: Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Dietrich, Stephan: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S. 39-56.

## **bbb Büro für berufliche Bildungsplanung – Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

- Gallin, Peter / Ruf, Urs: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer. 2005 (a).
- Gerber, Pia: Coaching mit Jugendlichen durch Freiwillige. In: Gerber Pia (Hrsg.): Coaching mit Jugendlichen durch Freiwillige. Dokumentation eines Fachgespräches vom 11. und 12.10.2002. Weinheim 2003. S. 5-7
- Gerhardter, Gabriele: Selbstorganisiertes Lernen oder: Wie hole ich mir den Teufel in die Weiterbildungsorganisation. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 229-239.
- Gieseke, Wiltrud / Opelt, Karin (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief des Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern. 2. überarbeitete Auflage. Kaiserslautern.
- Grube, Bernd: Motivation und persönliche Ziele in der Krise: ‚Zieltraining‘ als Ansatz aus der Praxis. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 132-150.
- Hellweg-Schule Wattenscheid: Interne Schuldokumente zu Selgo, Selbstlernzentrum, Medienkonzept, Literaturkurs, Kooperation Schule-Universität von 2002-2006
- Holtschmidt, Ilona: Biografieorientierung in der Erwachsenenbildung – Chancen und Grenzen. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 79-91.
- Käpplinger, Bernd: Kompetenzbilanzierungen und Lernberatung: Lernende als Nutzer/innen von Kompetenzbilanzen. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 103-111.
- Kemper, Marita / Klein, Rosemarie: Lernberatung – Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler 1998.
- Kemper, Marita / Wacker, Michael: Potenzialorientierte Organisationsentwicklung und Beratung – eine Landkarte. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 240-254.
- Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard: Lernberatung als Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung – Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene. In: Rohs, Matthias / Käpplinger, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung – Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster 2004, S. 89-114.
- Klein, Rosemarie: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 29-40.
- Klein, Rosemarie: Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 41-51.
- Klein-Dessoay, Karin: Methoden der biographischen Reflexion. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 92-102.
- Klein-Dessoay, Karin (u.a.): Ganzheitliche Weiterbildungs- und Lernberatung für Wiedereinsteigerinnen. In: ABWF: Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeption und Konzepte. QUEM-Report, Heft 90. S. 71-95
- Klippert, Heinz: Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 1995.
- Klippert, Heinz: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim 2001
- Klippert, Heinz: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim 2002
- Konrad, Klaus / Traub, Silke: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München 1999.

**bbb Büro für berufliche Bildungsplanung –  
Selbstorganisiertes Lernen in der Ganztagschule**

- Kreter, Gabriela / Hölker, Bernhardt: Wo hast du deine Stärken? Lernberatung in an der Hauptschule. In: Becker, Gerold u.a. (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern – Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV, Kassel 2006, S. 109-111.
- Krischausky, Ben: Lehren ohne Zukunft: Lernen kann man nur selbst. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft? Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Hohengehren 1998, S. 131-141.
- Mayer, R. E.: Teaching for thinking – Research on the teachability of thinking skills. In: Cohen, I. S. (Hrsg.): The Stanley Hall Lecture Series. Volume 8, Washington 1998, S. 137-164.
- Pätzold, Henning: Lernberatung zwischen Pflicht und Freiwilligkeit. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 72-78.
- Rahn, Christina: Kompetenzerfassung und Lernberatung – methodische Ansätze und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005, S. 112-131.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz: Vom selbstgesteuerten Lernen zum eigenverantwortlichen Lernen. In: BMBF (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Bonn 1999.
- Ruf, Urs / Winter, Felix: Qualitäten finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter. In: Becker, Gerold u.a. (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern – Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV, Kassel 2006, S. 56-59.
- Schöll, Ingrid / Passens, Bernd: Selbstgesteuertes Lernen und moderne Lernmedien. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lehren ohne Zukunft – Wandel der Anforderungen an das pädagogische Personal in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 153-173.
- Schrader, Josef: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle In-sichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228-253
- Siebert, Horst: Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens. In: Derichs-Kunstmann, Karin u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main 1998.
- Voß, Günter / Pongratz, Hans: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen, Berlin 2003
- Weinert, Franz E.: Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen – Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Band 5, Bonn 2001, S. 43-48.
- Wenzig, Anja: Lernberatung als Impuls für die Organisationsentwicklung von (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen. Diplomarbeit, Münster 2003.
- Wenzig, Anja: Auf dem Weg zum Lernberater – Rollenwechsel als Herausforderung. In: Käßlinger, Bernd / Rohs, Matthias (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung, Münster 2004, S. 47-66
- Wenzig, Anja: Lernberatung und fachliches Lernen – Grundhaltung mit Werkzeugkoffer. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005 (a), S. 151-164.
- Wenzig, Anja: Lernberatung als Impuls und Ansatz für Personal- und Organisationsentwicklung. In: Klein, Rosemarie / Reutter, Gerhard (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler 2005 (b), S. 215-228.
- Wild, Klaus-Peter / Schiefele, Ulrich: Induktiv versus deduktiv entwickelte Fragebogenverfahren zur Erfassung von Merkmalen des Lernverhaltens. In: Unterrichtswissenschaft 21 (1993), S. 312-326.