

Prof. Dr. Hartmut Wenzel

Was müssen Lehrende wissen und können, damit innere Differenzierung in Schulen gelingt?¹

1. Einleitung

Die Frage, die mir für meinen Beitrag zu dieser schulpolitischen Konferenz gestellt wurde, ist zugleich höchst aktuell und interessant aber auch komplex und damit schwierig zu beantworten. Ich möchte mich der Beantwortung dieser Frage nähern entlang der folgenden Gliederung:

1. Einleitung
2. Zum Sinn und zur Begründung innerer Differenzierung
3. Moderne didaktische Konzepte
4. Vom Wissen zum Können: zur Veränderung der Lehr- Lernkultur einer Schule ist mehr erforderlich als die Kenntnis neuer Methoden
5. Schlussbemerkungen

2. Zum Sinn und zur Begründung innerer Differenzierung

Ich möchte mit einigen kurzen Schlaglichtern beginnen, die begründen sollen, weshalb eine Auseinandersetzung mit innerer Differenzierung nicht nur sinnvoll und wünschenswert sondern notwendig ist. Denn das ist das erste, was Lehrende wissen müssen: den Sinn, die Begründung für innere Differenzierung.

2.1. real existierende Vielfalt

Lehrende an unseren Schulen sind in ihren Klassen immer mit sehr unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen konfrontiert egal welche Schulstruktur wir haben, denn jedes Kind ist ein Individuum und hat das Recht auf individuelle Förderung. Dies gilt auch heute für alle Schulformen.

- Grundschule: Sicherlich haben wir heute die größte Vielfalt an unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der mitgebrachten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Anfangsphase unserer Grundschulen insbesondere wenn dort bewusst das Konzept der integrierten Eingangsphase praktiziert wird.

- Sekundarschulen: Schwerpunkt: schwächere Schüler – aber auch erweiterter Realschulabschluss mit Möglichkeit des Übergangs zu Fachgymnasien und gymnasialer Oberstufe

- Gymnasien: Schwerpunkt: Hochbegabte, soziale Auslese.

Mehr als 40% eines Altersjahrgangs können in einer offenen Gesellschaft wie der unsrigen in ihren sozialen und kulturellen Voraussetzungen, ihren Kenntnissen, Fähigkeiten, Werten und Normen nicht homogen sein.

In allen integrativen Schulformen wird die Vielfalt innerhalb der Schülerschaft natürlich größer als im gegliederten Schulwesen und damit die Erwartung an die Kompetenzen der Lehrenden zur inneren Differenzierung größer – vor allem dann, wenn die Schule nicht als Selektionsmaschinerie sondern als Bildungseinrichtung verstanden wird, die im Sinne der Chancengleichheit alle ihren Fähigkeiten entsprechend fördern soll.

¹ Beitrag zur schulpolitischen Konferenz der „Linken“ am 7. März 2009 in Magdeburg

Insoweit ist die Erwartung an die Lehrenden an unseren Schulen, dass sie bereit und in der Lage sind, sich mit dieser Vielfalt konstruktiv auseinanderzusetzen, nicht mehr zurückzuziehen.

2.2. Schulleistungen im internationalen Vergleich

Anlass zum Nachdenken über Unterricht gaben in jüngerer Zeit zusätzlich zur fortbestehenden Kritik an lehrerzentrierten Lehr- und Lernformen besonders nachdrücklich die Ergebnisse internationaler Schülerleistungsvergleiche. Der verschärfte internationale Wettbewerb lässt heute sensibler auf solche Vergleichsstudien reagieren und führt zu starkem bildungspolitischen Druck zur Verbesserung des Unterrichts. Entwicklungen und Modernisierungen im Bildungswesen erhalten ihre Impulse oft aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der bestehenden schulischen Praxis, zudem aus schulrelevanten Forschungsergebnissen und theoretischen Erkenntnissen sowie aus neuen Herausforderungen, denen sich die Gesellschaft gegenüber sieht. Schule und Unterricht sind ja Teil der sie einschließenden Gesellschaft mit ihren jeweiligen Machtverhältnissen und Sozialstrukturen und stehen in Wechselwirkung zu Entwicklungen in anderen Teilbereichen.

Nun zielen die internationalen Schülerleistungsvergleiche auf den Vergleich der Leistungsstärke von Bildungssystemen (Bildungsmonitoring). Sie geben keine direkten Hinweise, wie bzw. mit welchen didaktischen Konzepten die jeweiligen nationalen Ergebnisse erreicht wurden und wie die bei uns gebräuchlichen verbessert werden können. Die Ergebnisse von neueren internationalen Video-Vergleichsstudien legen jedoch eine kritisch-selbstkritische Auseinandersetzung mit praktizierten didaktischen Konzepten bzw. der Unterrichtsmethodenkultur an unseren Schulen nahe. Sie führen zu der Forderung, die vorhandenen Lehr- und Lernformen zu erweitern und zu ergänzen. „Erweitert“ werden muss – so die weithin geteilte Überzeugung - insbesondere der lehrergesteuerte Klassenunterricht durch Formen der Unterrichtsgestaltung, die das aktive, eigenverantwortliche und kooperative Lernen stärker berücksichtigen. Erweiterte Lernformen sollen dabei nicht schlicht den bewährten Klassenunterricht ersetzen, sondern ergänzen hin zu einer vernünftigen Methodenvielfalt.

2.3 Neue Herausforderungen

Unsere Gesellschaft und damit auch Schule und Unterricht stehen aber heute vor grundsätzlich neuen Herausforderungen, die die Forderung nach modernen didaktischen Konzepten und ihrer verstärkten Nutzung im Unterricht fordern. So weist der „Club of Rome“, eine ökologieorientierte Wissenschaftlervereinigung, in ihrem Lernbericht auf eine fundamentale Problemkonstellation hin. Es heißt:

„Für die Menschheit hat eine Periode extremer Alternativen begonnen. Zur gleichen Zeit, wie uns eine Ära wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts beispielloses Wissen und ungeahnte Macht beschert, werden wir Zeuge einer plötzlich auftauchenden weltweiten Problematik – einer engen Verkettung von Problemen in vielen Bereichen, wie z.B. auf dem Energie und Nahrungsmittelsektor und auf dem Gebiet des Bevölkerungszuwachses, die uns mit einer unerwarteten Komplexität konfrontiert. Ein nie gekanntes Ausmaß der Selbstverwirklichung ist ebenso möglich wie eine unvorstellbare Katastrophe. Was tatsächlich geschehen wird, hängt jedoch von einem anderen wesentlichen – ja entscheidenden – Faktor ab: vom Verständnis und Verhalten des Menschen“ (Peccei 1979, S. 17).

Unser Dilemma – so der Club of Rome – ist, die Dichotomie zwischen einer wachsenden, selbst verschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten. Das angesprochene Überlebensproblem wird – so betrachtet - zu einem Lernproblem. Seine Lösung erfordert ein radikal neues Verständnis vom Lernen.

Traditionellerweise wird unter Lernen der Erwerb von Wissen und Können verstanden. Ein dieser Auffassung folgendes Lernen bezeichnet der Club of Rome als „tradiertes Lernen“ und charakterisiert es wie folgt:

„Tradiertes Lernen, das wir als den Erwerb festgelegter Auffassungen, Methoden und Regeln definieren, um bekannte, sich wiederholende Situationen zu bewältigen, ist die Art des Lernens, die dazu dient, ein existierendes System oder eine etablierte Lebensform zu erhalten“ (Peccei 1979, S.30).

Diesem Lernen stellt der Club of Rome das „innovative Lernen“ gegenüber, eine Art des Lernens, „die Veränderung, Erneuerung, Umstrukturierung und Transformation hervorbringen kann“ (Peccei 1979, S.32). Während das „tradierte Lernen“ dem Status quo diene, zielt das „innovative Lernen“ auf die Vorbereitung auf neue Situationen. Das „tradierte Lernen“ müsse durch Muster „innovativen Lernens“ abgelöst oder zumindest ergänzt werden. Meines Erachtens besteht in dem hier vorgestellten Verständnis von „innovativem Lernen“ ein beachtenswerter Versuch, auf der Ebene des Lernens Konsequenzen zu ziehen aus neuartigen globalen Problemlagen bzw. „Schlüsselproblemen“ (Klafki), deren Bewältigung bereits heute auf der Tagesordnung steht, die sich aber für die neu heranwachsende Generation in Zukunft verstärkt als zu bearbeitende Aufgaben stellen werden. Hierzu gehören etwa Umwelt- und Friedensfragen, interkulturelle, Partizipations- und Geschlechterfragen, der Umgang mit Heterogenität aber auch der Umgang mit neuen Medien und Technologien. Unbezweifelbar werden zukünftig verstärkt erweiterte Lernformen zum Einsatz kommen müssen, die der inneren Differenzierung, der Eigenaktivität, der Selbststeuerung, der Mitverantwortung und der Problemlösefähigkeit der Lernenden einen hohen Stellenwert einräumen. Dies ist nicht hauptsächlich erforderlich zur Erhöhung der Methodenvielfalt sondern zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wie Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme zur aktiven Auseinandersetzung mit neuartigen Herausforderungen.

Solche erweiterten Lernformen sind keine Utopie, sie existieren bereits zum Teil seit 80 – 100 Jahren. Es gibt sie in erfreulicher Vielfalt – und das sollten unsere Lehrenden wissen und darüber hinaus sollten sie diese erweiterten Lernformen in ihr unterrichtsmethodisches Handlungsrepertoire integrieren.

3. Moderne didaktische Konzepte

Zu den wichtigsten didaktischen Konzepten, die aus meiner Sicht zu den erweiterten Lernformen zählen, gehören zur Zeit:

- Offener Unterricht
- Handlungsorientierter Unterricht
- Projektunterricht
- Kooperatives Lernen
- Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen.

Auf diese möchte ich nun eingehen.

3.1 Offener Unterricht

Offener Unterricht ist vom Ursprung her ein Gegenkonzept, in den 1970er Jahren erwachsen aus der Kritik an kleinschrittig angelegten, „geschlossenen“, zumeist lehrerzentrierten Lehrformen. Solche „geschlossenen“ Formen zielten – gut gemeint – darauf, fachbezogene Modernisierungen in die Schulen zu bringen und auch nicht spezifisch qualifizierte Lehrkräfte durch ein von Experten vorbereitetes Materialpaket für veränderten, qualitätsvollen Unterricht auszustatten. Diese Bemühungen haben damals nicht zu dem erhofften Erfolg geführt, sie

haben allerdings aus der Praxis heraus die erwähnte Gegenbewegung angestoßen. Gegenüber geschlossenen, vorgeplanten Lernformen sollten neue Formen sich öffnen insbesondere für:

1. die Fragen und Interessen der Beteiligten
2. die Verschiedenheit der SchülerInnen
3. für Erfahrungen und Handeln an außerunterrichtlichen Lernorten

Sie sollten Mündigkeit fördern durch Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, das Lernen fördern über Fächergrenzen hinaus, die Bedeutsamkeit des Lernens fördern.

Offener Unterricht wurde seither zu einem Sammelbegriff für unterschiedliche Konzepte², die verschiedenartige Aspekte von Offenheit und Öffnung und damit Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume für Lehrende und Lernende anstreben. Zu diesen Konzepten offenen Unterrichts gehören insbesondere:

- Freie Arbeit
- Wochenplanunterricht
- Materialgeleitetes Lernen
- Stationenlernen
- Werkstattunterricht
- Lernen durch Lehren.

Gemeinsam ist all diesen Formen offenen Unterrichts, dass in ihnen der Lehrende den Schülerinnen und Schülern Freiräume für eigenverantwortliche Entscheidungen im Arbeits- und Lernprozess in unterschiedlichen Dimensionen öffnen kann. Die einzelnen Konzepte setzen dabei recht unterschiedliche Schwerpunkte und können variantenreich realisiert werden.

3.2 Handlungsorientierter Unterricht

Eines der anregungshaltigsten, theoretisch gut fundierten und sehr flexibel einsetzbaren didaktischen Konzepte der neueren Reformdiskussion ist der Handlungsorientierte Unterricht. Schon fast klassisch ist die Definition für den handlungsorientierten Unterricht, die Hilbert Meyer vorlegte:

Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können (Meyer, H. 1987, S. 402).

Für mich ist beim Handlungsorientierten Unterricht das gemeinsame Arbeiten an einem Thema mit dem Ziel der Herstellung eines möglichst präsentierbaren Handlungsproduktes ein ganz zentraler Aspekt. Die Gestaltung des Handlungsproduktes sprengt die Fesseln rezeptiven Lernens und fördert Schüleraktivitäten und zwar solche des Zielsetzens, Planens, Realisierens und Evaluierens. Zu Recht verweist Meyer auf sehr unterschiedliche Wurzeln oder Vorläufer des handlungsorientierten Unterrichts. Nimmt man diese ernst, dann ist die angestrebte Verbindung von Kopf- und Handarbeit keineswegs Handwerkelei oder auch nicht Nachbau eines Werkstückes nach vorgegebener Anleitung sondern zielsetzendes, planendes und praktisch realisierendes Handeln, das in der Regel in der Präsentation eines vorzeigbaren Ergebnisses seinen Höhepunkt findet. Dabei kann das Handlungsprodukt sehr vielgestaltig sein in einem umfangreichen Spektrum von Gestaltungsformen. Arbeitsergebnisse können z.B. präsentiert werden als Plakate und Wandzeitungen, in Spielszenen und Aufführungen unterschiedlichster Art, in medialen Präsentationen, individuell oder gemeinsam gestalteten Ausarbeitungen und

² Vgl. hierzu auch Bauer, R. (Hrsg.) 2003

vieles mehr. Gerade die Vielfalt der Präsentationsformen ermöglicht es, inhaltliches Lernen mit sozialem und kooperativem Lernen zu verbinden und methodische und motivationale Voraussetzungen zu lebenslangem Lernen zu fördern. Handlungsorientierter Unterricht kann als eine wichtige Lernform zwischen Freiarbeit und Stationenlernen auf der einen Seite und Projektunterricht auf der anderen Seite angesehen werden, wobei die Anforderungen im Übergang zwischen den Formen anspruchsvoller bzw. komplexer werden. Handlungsorientierter Unterricht kann – je nach angestrebtem Handlungsprodukt in relativ kurzer Zeit realisiert werden oder aber bei anspruchsvolleren Themen und Präsentationsformen auch längere Zeit in Anspruch nehmen. Im handlungsorientierten Unterricht können stärker als in den erläuterten Formen des offenen Unterrichts auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Die Hochform des handlungsorientierten Unterrichts ist der Projektunterricht.

3.3 Projektunterricht

Der Projektunterricht hat bereits eine über hundertjährige Geschichte. Seine Ziele, Grundlagen, Begründungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Leistungen sind vielfach untersucht und eindrucksvoll mit vielen Beispielen aber auch systematisch, handlungsanleitend dargestellt worden. Dennoch gehört er bisher (noch) nicht zum alltäglichen Methodenrepertoire unserer Schulen und kann damit nur begrenzt sein didaktisches Potenzial entfalten. Dies besteht vor allem darin, dass im Projektunterricht an Problemen gearbeitet werden kann, deren Lösung nicht bereits feststeht. Dadurch können in die Bearbeitung besser als im traditionellen Unterricht die Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler eingebracht werden. Man kann Projektunterricht bezeichnen als

„ganzheitliche, integrative Lernform, der ein Höchstmaß an curricularer Offenheit zukommt und die den bestmöglichen Raum für Lernermitbestimmung und Schülerorientierung bei Themenfindung und Lernzielfestlegung, für Binnendifferenzierung und kooperatives Verhalten bereitstellt“ (Legutke, Wikipedia).

Die Probleme, die im Projektunterricht behandelt werden, sollten im gesellschaftlich geprägten Erfahrungszusammenhang der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein. Wichtiges Ziel des Projektunterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, eigenständig Probleme zu bearbeiten und so weit wie möglich auch zu lösen. Eine solide Methodenkompetenz ist eine zentrale Voraussetzung für gelingenden Projektunterricht. Im Sinne des Club of Rome handelt es sich beim Projektunterricht um eine Form des innovativen Lernens. Das zentrale methodische Prinzip des Projektunterrichts ist Handlungsorientierung. Projektunterricht ermöglicht es umfangreicher als andere Lern- und Arbeitsformen, einen Beitrag zu leisten, die neu heranwachsende Generation auf die aktive Auseinandersetzung mit heute relevanten Schlüsselproblemen vorzubereiten.

Da im Projektunterricht alle Mitwirkenden gleichberechtigte Partner sind, die ihren Arbeitsprozess selbst organisieren und Verantwortung für das Gelingen des Projektes übernehmen, stellt er einen Lebens- und Erfahrungsraum dar, in dem problemlösendes, kooperatives und demokratisches Lernen möglich wird.

Ein besonders bedeutsames Phänomen im Projektunterricht ist die Präsentation der Ergebnisse und dies möglichst nicht nur vor den Klassenkameraden sondern möglichst vor einer inhaltlich interessierten Öffentlichkeit. In solchen Fällen entsteht aus der Herausforderung, die Ergebnisse öffentlich vorzustellen ein Anreiz zu einer intensiveren Auseinandersetzung und zu möglichst optimaler Präsentation. Ein vergleichbarer Anreiz zu einer qualitätsvollen Darstellung erarbeiteter Inhalte gibt es sonst in der Schule kaum.

Projektunterricht erfordert wie die meisten modernen Unterrichtskonzepte eine andere Lehrerpersönlichkeit als der Frontalunterricht. Sollen im Projektunterricht die Handlungsspielräume der Schülerinnen und Schüler erweitert werden, ihre Bedürfnisse und Interessen Eingang finden, dann kann der Lehrer nicht mehr der alleinige Vermittler des jeweiligen Unterrichtsinhaltes sein, er muss vielmehr als Organisator von Lernprozessen Lernsituationen schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit den Inhalten sich diese individuell und kooperativ weitgehend bzw. zunehmend selbstständig aneignen und später präsentieren können.

3.4 Kooperatives Lernen

Ein Konzept ebenfalls mit umfangreichen historischen Wurzeln ist das Kooperative Lernen, das in den letzten Jahren, fundiert durch umfangreiche Forschungsergebnisse, seinen Weg in unsere Schulen gefunden hat. Kooperatives Lernen zielt dabei nicht vorrangig auf individuelles oder wettbewerbsorientiertes Lernen, sondern auf das gemeinsame Erreichen von Zielen und das gemeinsame Bearbeiten von Problemen.

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern.³

Kooperatives Lernen ist ein Konzept, in dem Gruppenarbeit in verschiedenen Formen eine zentrale Rolle spielt. Anders als in früheren Konzepten des Gruppenunterrichts wird heute beim Kooperativen Lernen Wert auf den Aufbau der methodischen und sozialen Kompetenzen für die Gruppenarbeit und damit für Teamfähigkeit gelegt.

Arbeitsaufträge werden an bestimmte Methoden und Prinzipien der Bearbeitung gebunden. Die Klassen werden konsequent an die Zusammenarbeit auch durch Aktivitäten zur Bildung von Gruppenidentität herangeführt. Es gibt Regeln der Zusammenarbeit, die eingeübt, reflektiert und im Hinblick auf ihren Nutzen bewertet werden.

Konsequent werden Aufgaben in der Schule so gestellt, dass fachliches und soziales Lernen gleichermaßen gefördert werden. Ein Thema wird in unterschiedlichen Formen bearbeitet. Die Anforderungen zur Aufgabenbewältigung an die Gruppe sind transparent. Keine Schülerin und kein Schüler läuft Gefahr, sich beispielsweise wegen Wissenslücken zu blamieren. Die Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig, um als Gruppe eine Aufgabe erfolgreich zu lösen.

3.5 Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen

Das Konzept des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens geht auf Heinz Klippert (2001) zurück. Er zielt mit diesem Konzept auf eine neue Lernkultur in der Schule. Ziel dabei ist, dass die Schule durch die veränderte Lernkultur besser als bisher in der Lage ist, die wiederholt geforderten Schlüsselqualifikationen wirksam und nachhaltig zu erreichen. Dabei muss mit der didaktischen Arbeit begonnen werden bei kleinen Schritten und unspektakulär im normalen Fachunterricht. Klippert sieht als Voraussetzung für eigenverantwortliches Arbeiten

³ <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/lernen/grund/gruende.html>, 21-6-2008

und Lernen, dass die Schülerinnen und Schüler eine belastbare Methodenkompetenz besitzen. Diese aufzubauen, ist eine der wichtigsten Aufgaben. Konkret: Schülerinnen und Schüler sollen die gängigen Lern- und Arbeitstechniken beherrschen, sie müssen argumentations- und kommunikationsfähig sein und sie müssen gelernt haben, konstruktiv und regelgebunden im Team zu arbeiten.

Ein didaktisches Kernstück seines Konzeptes sind die sogenannten Lernspiralen, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Methoden selbstständigen Arbeitens bedienen. Mit den Lernspiralen soll ein „eindringliches“ Lernen ermöglicht werden. Eine Lernspirale zeichnet sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler je eine bestimmte Teilaufgabe mehrphasig bearbeiten und dabei sowohl inhaltliche als auch methodische, kommunikative und teamspezifische Kompetenzen erwerben bzw. anwenden.

In einer ersten Phase geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler zu dem Arbeitsthema mit Hilfe unterschiedlicher Methoden (brainstorming, mind mapping etc.) ihr Vorwissen aktivieren.

Die folgende zweite Phase ist gewissermaßen das Kernstück des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens. In ihr sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Methoden (Arbeitsinseln) eigenverantwortlich individuell oder in Gruppen neue Kenntnisse und Verfahrensweisen erarbeiten und zwar jeweils so, dass sie in der Lage sind, die erarbeiteten Ergebnisse anderen oder dem Klassenplenum vorzustellen.

Ein wichtiges und weiterführendes Element im Klippertschen Konzept stellt die dritte Phase dar. Hier geht es darum, die zuvor erworbenen Kenntnisse in komplexen Anwendungs- und Transferaufgaben zu nutzen und zu vertiefen. Das neu erworbene Wissen wird gewissermaßen auf die Probe gestellt, muss angewandt und eventuell auch argumentativ vertreten werden.

Für die verschiedenen Phasen des Grundkonzeptes finden sich bei Klippert zahlreiche anregende Methodenvorschläge, die effektiv genutzt werden können, wenn die zuvor angesprochene Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich aufgebaut und gepflegt wird (Methoden-Curriculum). Für die Wirksamkeit dieses Konzeptes im Fachunterricht ist es erforderlich, dass für die Bearbeitung der jeweiligen Unterrichtsthemen einschlägige Lernspiralen etwa von den Fachkonferenzen entwickelt und praktiziert werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Lehrende wissen, dass die Praxis innerer Differenzierung methodische Kompetenz bei Lehrern und Schülern voraussetzt. Sie müssen auch wissen, dass es zu ihrer Verantwortung der Lehrenden gehört, die methodische Kompetenz der Lernenden zu entwickeln. Hugo Gaudig, ein Reformpädagoge, der in Halle und Leipzig wirkte, sagte vor ziemlich genau 100 Jahren im Zusammenhang der damals viel diskutierten Arbeitsschule sinngemäß: Der Schüler braucht Methode. Und dem Lehrer muss es zu eigen sein, die Methode zu entwickeln.

4. Vom Wissen zum Können: zur Veränderung der Lehr- Lernkultur einer Schule ist mehr erforderlich als die Kenntnis neuer Methoden

In den letzten Jahren ist in dem groß angelegten Modellversuch „Schule & Co“ in Nordrhein-Westfalen das Klippertsche Konzept mit beachtlichem Erfolg erprobt worden. Und auch in Sachsen-Anhalt hat es einen Modellversuch zum Aufbau eines Methodentrainings in den Klassen 5 und 6 gegeben, das nunmehr auch für die Gymnasien verbindliche eingeführt wurde. Im Modellversuch „Schule & Co“ wurde darauf gezielt, das Klippertsche Konzept systematisch in Schulen einzuführen und zwar so, dass nicht nur einzelne Lehrerinnen und Lehrer sondern das gesamte Kollegium einbezogen wurden. Die diesbezüglichen schulweiten Entwicklungsvorschläge sind im Konzept der „Pädagogischen Schulentwicklung“ zusammenge-

fasst worden. Die systematische Entwicklung der methodischen Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler einer Schule wird dabei unterstützt durch gezielte Fortbildungen aller Lehrer und durch ein spezifisches Managementtraining für die Mitglieder der verantwortlichen Steuergruppe, die für die schulweite Einführung Verantwortung übernimmt. Die Erfahrungen aus dem Projekt „Schule und Co.“ führen deutlich vor Augen, dass die Einführung neuer didaktisch-methodischer Formen nicht allein durch Erlasse und Appelle erreicht wird, sondern gezielter Maßnahmen der Fortbildung und der auf Nachhaltigkeit zielenden Verankerung etwa in einem schulweiten Konzept oder auch im Schulprogramm bedarf.

Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung ist bisher eines der wenigen, in denen versucht wird, ein didaktisches Handlungskonzept systematisch in einem gesamten Kollegium einzuführen.

5. Abschließende Bemerkungen

Die zuvor dargestellten didaktischen Konzepte haben zumeist bereits eine längere Geschichte. Sie sind gleichwohl aktuell, da mit ihrer Hilfe besser als mit den weiterhin dominanten lehrerzentrierten Verfahren Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen zum aktiven Umgang mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen erreicht werden können. Sie leisten zugleich einen Beitrag zu innerer Differenzierung. Es zeigt sich in der aktuellen didaktischen Diskussion, dass anders als früher neue Ansätze nicht in Gegnerschaft zu so genannten traditionellen Unterrichtsmustern dargestellt werden, sondern eher integrativ.

Die Effektivität der dargestellten erweiterten Unterrichtsformen setzt die gezielte Einführung der Schülerinnen und Schüler in diese Lehr- und Lernformen voraus. Die Erfahrungen aus dem Modellversuch „Schule & Co.“ belegen eindringlich, dass die schulweite Einführung einer neuen Unterrichtskultur mit erweiterten Lernformen eine anspruchsvolle und aufwendige Angelegenheit ist, die einer speziellen innerschulischen Organisation etwa durch eine Steuergruppe bedarf. Soll das längerfristige Ziel der nachhaltigen Einführung erweiterter Lernformen und damit „Schul-Meisterschaft“ zunehmend erreicht werden, benötigen wir engagierte und einsatzbereite Kolleginnen und Kollegen, die systematisch an der Einführung eines neuen Methoden-Curriculums arbeiten. Diese Arbeit gelingt nur, wenn die überwiegende Mehrheit des Kollegiums und die Schulleitung solche Veränderungen auch wirklich wollen. Eine der wichtigen aktuellen Herausforderungen für die Verankerung innerer Differenzierung an unseren Schulen ist daher, die Lehrenden vom Sinn innerer Differenzierung zu überzeugen, ihnen mögliche Lehr- und Lernformen zur Kenntnis zu bringen, sie zu ermutigen und zu unterstützen, diese Arbeitsformen auch zu nutzen und dies möglichst nicht als Einzelkämpfer sondern in Gemeinschaft des gesamten Kollegiums. Auch das müssen Lehrende wissen: ein einzelner Lehrer verändert nicht die Lehr- und Lernkultur einer gesamten Schule. Schulprogrammarbeit könnte ein gangbarer Weg sein, gemeinsam die Methodenkultur einer Schule auch hinsichtlich innerer Differenzierung zu entwickeln.

Literatur:

- Bauer, R. (Hrsg.): Offener Arbeiten in der Sekundarstufe I. Ein Praxishandbuch. Berlin 2003.
- Klippert, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim und Basel 2001.
- Green, N.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber 2007.
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim 2000.

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Frankfurt 1987

Pädagogik 01/2008: Themenheft: Projektunterricht gestalten.

Peccei, A. (hrsg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979.

Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelze 2006.