
Innovationen lohnen sich

Fachtagung
in der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin
19. August 2004

Impressum

Die Veröffentlichung dokumentiert die Fachtagung „Innovationen lohnen sich“ – Ergebnisse und Erfahrungen aus Förderprogrammen der Bund-Länder-Kommission und der Europäischen Union.

Die Tagung fand am 19. August 2004 in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung statt.

Sie wurde gefördert von:

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Bundesministerium für Bildung und Forschung
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin

Herausgeber:

Senatsverwaltung für Bildung,
Jugend und Sport, Berlin – Referat I D
in Zusammenarbeit mit
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Redaktion:

Dr. Ulla Dussa, Ursel Laubenthal, Eberhard Welz

Cover: Pellens Kommunikationsdesign GmbH

Textvorbereitung: Sylvia Nitschke

Umbruch: Wilbrandt-Design Berlin

Druck: JVA/Tegel

V.i.S.d.P.: Jens Stiller

Auflage: 2000 Exemplare

10. Dezember 2004

ISBN: 3-89892-328-2

Inhalt

Vorwort	4
Begrüßung	5
Ursula Koch-Laugwitz, Friedrich-Ebert-Stiftung	
Eröffnung	6
Klaus Böger, Senator für Bildung, Jugend und Sport	
Innovationen, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement	9
– eine ganzheitliche Sicht	
Rolf Dubs	
Innovation braucht Kontinuität	21
Wie arbeiten Bund und Länder zusammen?	
Eberhard Welz	
Wie unterstützen die BLK-Programme den Reformprozess der Berliner Schule?	23
Ursel Laubenthal	
Wie kommen Innovationen in die Schule?	25
Ulla Dussa	
Auswertung der Workshops der Tagung „Innovationen lohnen sich“	27
Ulla Dussa	
„Fishbowl“ mit Expertinnen und Experten aus Praxis, Verwaltung und Wissenschaft	29
BLK-Vorhaben präsentieren sich und ihren Beitrag zur Schulentwicklung	33
• Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen (QuIGS)	33
• Systematische Einbeziehung von Medien, Informations-	37
und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse (SEMIK)	
• Innovative Lernformen für eine nachhaltige Entwicklung (BLK „21“)	43
• Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes,	47
verantwortliches Handeln	
• Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts	51
(SINUS und SINUS-Transfer)	
• Chemie im Kontext (CHiK)	54
• Kulturelle Bildung im Medienzeitalter (KuBiM)	58
· Kunst und Lernen im Prozess (KIiP)	58
· Kinder machen Kunst mit Medien (KuBiM)	62
• Sprachen lehren und lernen als Kontinuum – Schulpraktische Strategien	65
zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem	
• Multimedia gestützte Lehrerfortbildung in zukunftsorientierten	67
Beschäftigungsfeldern (MultiLehrBau)	
• Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden (KoALA)	70
• Netzwerk Berliner Schülerfirmen	72
• Demokratisch Handeln	77
Anhang	79
1. Übersicht über die Berliner BLK-Vorhaben	80
2. Übersicht über die an den Berliner BLK-Vorhaben beteiligten Schulen	84
3. Adressen der Referenten der Fachtagung	87
4. Adressen der Programmträger der BLK-Modellversuchsprogramme	88
und der BLK-Geschäftsstelle	
5. Veröffentlichungen/Ansprechpartner der Berliner BLK-Vorhaben	89

Vorwort



Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

wir legen Ihnen heute die Dokumentation zu der Tagung „Innovationen lohnen sich“ vor, die am 19. August 2004 in der Friedrich-Ebert-Stiftung stattgefunden hat. Auf dieser Tagung trafen sich Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht, von Hochschulen, Interessenverbänden sowie der Wirtschaft und Industrie, um sich über Innovationen im Bildungswesen allgemein und in der Berliner Schule im Besonderen auszutauschen.



Es ging darum,

- Anregungen zu geben, wie die Entwicklungspotenziale an der Schule entdeckt und ausgeschöpft werden können, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern,
- Erfahrungen auszutauschen, wie Schulentwicklung zum Anliegen möglichst aller Beteiligten gemacht werden kann,
- einen Überblick zu geben, welche Erkenntnisse und Ergebnisse aus den Berliner Vorhaben für die eigene Schulentwicklung genutzt werden können und
- Kontakte zu Beratern und Unterstützern aus den verschiedenen BLK-Modellvorhaben anzubahnen.



Ansprechpartner aus den Berliner Vorhaben standen bereit, in Präsentationen wurden die einzelnen Vorhaben exemplarisch dargestellt. Materialien konnten gesichtet werden. In 17 Workshops wurden „best-practice“ Beispiele vorgestellt, die sich mit Schulentwicklung, neuen Lehr- und Lernmethoden sowie Qualitätsentwicklung und Evaluation beschäftigten.

In den BLK-Modellversuchen seit 1971 und BLK-Programmen seit 1998 sind innovative Lösungen für Aufgaben und Probleme der Schulpraxis entwickelt, erprobt und evaluiert worden mit dem Ziel, gute Beispiele auf andere Schulen zu übertragen.

In dieser Broschüre sind wesentliche Informationen zu den einzelnen BLK-Vorhaben zusammengestellt worden.

Die vorliegenden Ergebnisse aus BLK- und EU-Programmen, insbesondere aus den Berliner Vorhaben – sowohl in Form von Produkten als auch von Prozesswissen – haben Angebotscharakter für innovative, qualitätsfördernde Entwicklungsprozesse und können den konkreten Bedingungen und Bedürfnissen der Schulen angepasst werden.

Wie Sie sehen werden, mangelt es nicht an klugen Ideen und guten Beispielen, um die Qualität des Unterrichts und der Erziehung in den Schulen zu verbessern. Innovationen lassen sich aber nicht einfach mal so verordnen. Lehrerinnen und Lehrer müssen von Veränderungen überzeugt sein. Sie müssen ein Forum haben, auf dem sie mit Expertinnen und Experten, mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Menschen aus der Praxis sprechen. Dieses Forum sollte die Tagung bieten.

In der vorliegenden Dokumentation sind alle Reden, die auf der Tagung gehalten wurden, abgedruckt. Die Berliner Projektleiterinnen und Projektleiter stellen ihre Projekte dar, und Sie finden im Anhang, wie wir hoffen, für Sie wertvolle Informationen.

Wir wünschen, dass Ihnen die Lektüre der Dokumentation Anregungen für Ihre tägliche Arbeit in der Schule bietet.

Dr. Ulla Dussa, Ursel Laubenthal, Eberhard Welz

Begrüßung

Ursula Koch-Laugwitz · Friedrich-Ebert-Stiftung

Meine Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
sehr geehrter Herr Böger,

ich darf Sie alle im Berliner Haus der Friedrich-Ebert-Stiftung ganz herzlich begrüßen zu unserer Tagung „Innovationen lohnen sich“, die wir gemeinsam mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport organisiert haben.

Wenn ich in die Runde schaue, ist der Begriff „alle“ sicher eine Untertreibung, denn als wir vor ein paar Monaten das erste Mal über das Projekt sprachen, waren wir im Zweifel, ob wir Sie für „Innovationen lohnen sich“ interessieren könnten.

Die Wirklichkeit hat unsere Erwartungen in jeder Hinsicht übertroffen, denn es riefen auch in den letzten Tagen noch viele an, die von dieser Tagung gehört hatten und sagten: „Mein Schulleiter, meine Schulleiterin findet es wichtig, dass von unserer Schule jemand diese Veranstaltung besucht.“ Das hat uns sehr gefreut, weil es wieder einmal gezeigt hat, dass die am System Schule beteiligten Kolleginnen und Kollegen in Berlin ausgesprochen engagierte Menschen sind, die die Chancen, die auch unsere Zeit bietet, nach Kräften nutzen wollen.

Aber wir stoßen heute trotzdem an Grenzen: Unser Haus und vor allem das Konzept unserer Tagung – Arbeitsgruppen für den intensiven Austausch – erlauben nur etwa 400 Mitwirkende. Vielen Interessierten mussten wir für heute deshalb absagen.

Wir haben uns über die vielen Anmeldungen gefreut, auch wenn wir sie nicht mehr berücksichtigen konnten. Gleichzeitig haben wir aber mit Herrn Senator Böger und seinen Mitarbeitern besprochen, dass wir uns gemeinsam bemühen wollen, der großen Nachfrage mit einer Folgeveranstaltung gerecht zu werden. Ich rechne damit, dass Frau Laubenthal und Frau Dr. Dussa, die senatsseitig in dem Projekt intensiv mitwirken, Ihnen in Kürze berichten können, was wir im Rahmen unserer Möglichkeiten und mit einer ausgesprochen großzügigen Unterstützung der Senatsverwaltung hier auf die Beine stellen können.

Ich nutze gerne die Gelegenheit, um in dieser großen Runde etwas anzusprechen, was mir ein wichtiges Anliegen ist: Ich habe hier, seit ich vor fünf Jahren in diesem Haus meine Arbeit aufnahm, sehr viele engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Berliner „System“ Schule und den Bereichen Bildung und Jugend getroffen, die auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Friedrich-Ebert-Stiftung motiviert haben, gemeinsam mit ihnen Projekte auf den Weg zu bringen. Wir haben auf diese Weise in den letzten fünf Jahren gemeinsam viele Ideen in die Tat umsetzen können, z.B. in der Gewaltprävention, der qualifizierten Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus usw. und deshalb nutze ich heute die Anwesenheit von Senator Böger, um ihm und seinem Haus für das Wohlwollen und Vertrauen zu danken. Vieles wäre nicht möglich gewesen, wenn es nicht zwischen seinem und unserem Haus ein hohes Maß an Übereinstimmung in den normativen Grundwerten unserer Arbeit gäbe.

Was ist in den Zeiten knapper Kassen, aber auch in Zeiten, in denen Geld reichlich vorhanden ist, das Wichtigste, damit man gute Arbeit machen kann? Man braucht Unterstützung, man braucht, modern gesprochen „Netzwerke“ und Vertrauen. All dies ist in der Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport immer der Fall gewesen und wenn ich mich bedanke, lieber Herr Böger, tue ich es nicht ganz uneigennützig, sondern hoffe, dass wir es auch in die Zukunft fortschreiben können.

Innovation beginnt mit Bildung!



Eröffnung

Klaus Böger · Senator für Bildung, Jugend und Sport



Guten Morgen, meine Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Frau Koch-Laugwitz,

vielen Dank für die netten Worte. Es kann ja kaum noch besser werden. Wenn der Bildungsverwaltung und dem Senator bescheinigt wird, dass sie sich für außerordentlich wichtige Dinge interessieren, ist dies ja schon die halbe Miete. Im Übrigen: Die Diskrepanz zwischen normativem Wollen oder gesetzgeberischem Vorhaben und dem, was sich tatsächlich umsetzt, ist nicht nur bei Ihnen so, sondern das gibt es auch, wie ich glaube, sowohl in der Schule, wie auch in der Politik, wie auch in meiner Behörde.

Ich möchte gern die Gelegenheit nutzen, einige Bemerkungen zum Thema „Innovationen lohnen sich“ zu machen. Von dem Physik-Professor und auch als Meister der Aphorismen bekannten Georg Christoph Lichtenberg stammt der Satz: „Es ist keineswegs sicher, dass etwas besser wird, wenn es anders wird. Aber soviel steht fest, dass es anders werden muss, wenn es besser werden soll.“ Ich glaube, mit diesem Satz wird die gegenwärtige Lage in Berlin und auch im bundesdeutschen Bildungssystem gut umschrieben, die nach wie vor unter der Überschrift steht: Wie gehen wir mit dem um, was PISA uns attestiert hat? Ich halte sehr viel davon, die PISA-Ergebnisse weiterhin zu analysieren und vor allem in Veränderungsschritte umzusetzen. Und ich möchte Sie schon einmal darauf aufmerksam machen, dass wir mit Jahresende die zweite Untersuchungswelle von PISA international bekommen und mit Frühlingsanfang 2005 PISA E, die spezielle Untersuchung für die Bundesrepublik Deutschland allein.

Was waren, kurz zusammengefasst, die Ergebnisse von PISA? Ich möchte drei Punkte nennen:

- Erstens: PISA hat den deutschen Schulen von Nord nach Süd und Ost nach West generell attestiert, dass sie nicht die Kompetenzen vermitteln, die für die Lebensbewältigung junger Menschen in Gegenwart und Zukunft gebraucht werden.
- Zweitens: PISA hat gezeigt, dass die Ergebnisse in der Lesekompetenz, der Mathematik und in den Naturwissenschaften zum Teil erheblich unter dem liegen, was die Gleichaltrigen in anderen OECD-Staaten leisten.
- Und schließlich drittens: PISA hat erwiesen – und diese Botschaft ist besonders bitter –

dass es in Deutschland für Kinder besonders schwer ist, sich aus einer sozialen Benachteiligung herauszuarbeiten und einen Bildungsfortschritt zu erreichen. Oder anders gesagt: In Deutschland werden gesellschaftliche Ungleichheiten durch das Bildungssystem reproduziert. Das ist, wie ich glaube, die bitterste Erkenntnis.

Niemand wird und kann erwarten, dass man blitzartig Veränderungen durchsetzen kann; es ist erst einmal notwendig gewesen, sich diese Ergebnisse bewusst zu machen. Bei mancher Diskussion in Deutschland und auch in Berlin denke ich, dass die Ergebnisse überhaupt nicht zur Kenntnis genommen werden.

Es hat in der Bundesrepublik Deutschland nach PISA das gegeben, was es in der Politik immer gibt, wenn man Ergebnisse festhält, zunächst einmal den Versuch, diese Ergebnisse zu leugnen und zu sagen, sie seien methodisch falsch. Das zweite, das üblich ist, sind Schuldzuweisungen nach dem System: Jeder zeigt immer auf den anderen. Am Ende sind immer Sie, die Lehrer, die Schuldigen. Die Eltern und natürlich auch die Politik werden ausgeschaltet. Dies ist wenig produktiv. Ein weiterer Irrtum ist es zu glauben, man könne Entwicklungen, die sich über Jahrzehnte ergeben haben, blitzartig ändern. Der „PISA-Papst“ Herr Professor Baumert, so möchte ich ihn nennen, hat in mehreren Diskussionen gesagt, er rechne damit, dass, wenn man die richtigen Weichen stellt, man in zehn Jahren bessere Ergebnisse hat. Dessen muss man sich bewusst werden.

Die vielgescholtene Kultusministerkonferenz – gerade ja in diesen Tagen ein sehr beliebtes Thema – ich will nicht auf die Rechtschreibreform eingehen – hat auf PISA nach ihrem eigenen Maßstab im Formel 1-Tempo reagiert, Zunächst einmal ohne „Farbenlehre“, was ich für sehr wichtig halte. Denn es macht keinen Sinn, Äußerungen der CSU, CDU oder PDS schon von vornherein für falsch zu halten; es ist wichtig, dass man sich auf gemeinsame Überlegungen einigt. Das hat die Kultusministerkonferenz getan und sie hat auch gehandelt; für manche auch zu schnell gehandelt. Man kann es häufig nicht allen recht machen.

Ich möchte festhalten: Die vielgescholtene Kultusministerkonferenz hat sich jenseits der politischen Farbenlehre auf sieben Handlungsfelder konzentriert, die außerordentlich wichtig sind. Sie hat dabei die Schulstruktur-Frage aus-

geklammert. Dazu bekenne ich mich, denn ich habe dies auf der politischen Farbenseite, der ich angehöre, auch unterstützt. Und zwar aus der Überlegung heraus, dass es gegenwärtig und unter diesem Druck in der Bundesrepublik Deutschland sowie in Kenntnis dessen, was an Schulstruktur-Diskussionen in den 70er Jahren geführt wurde, keinen Sinn macht, Schulstrukturen erneut zu diskutieren. Es ist viel dringender sich darauf zu konzentrieren, die Schulqualität, die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Und das ist schwer genug, wie Sie am besten wissen.

Wenn man etwas verändern möchte, muss man wissen, was man will und wohin es geht. Das Berliner Schulgesetz, das im Februar 2004 verabschiedet wurde, gibt nach meiner Überzeugung, nur so, wie ein Gesetz es zum Ausdruck bringen kann, richtige Antworten und Wegweisungen auch mit Blick auf PISA. Mir ist bewusst, dass zwischen gesetzlich-normativen Formulierungen und der Umsetzung in der Realität eine gewaltige Diskrepanz liegt. Dies wird nie identisch sein können. Aber es geht darum, diese Zielstellung, die nach meinem Eindruck auch, was Verbesserung von Unterrichtsqualität betrifft, weithin anerkannt wird, schrittweise und mit langem Atem in die Schulwirklichkeit umzusetzen.

Ich möchte auch darauf hinweisen, dass dieses Schulgesetz in einer wichtigen Strukturfrage erstmals in der Bundesrepublik eine Antwort oder einen Hinweis gibt. Die Kultusministerkonferenz hat nach PISA gesagt, es sei größeres Gewicht und mehr Bedeutung auf die Primarbildung zu legen, auf die Grundschulen und noch mehr auf das, was vor der Schule liegt.

In Deutschland kommen die Kinder insgesamt zu spät in die Schule. Wir haben mit dem Schulgesetz die Entscheidung getroffen, dass wir das Einschulungsalter nach vorn ziehen.

Das ist ein administrativer Akt, der übrigens auch finanzielle Ressourcen bindet. Das sind in der Sprache der Finanziere gesprochen 600 Lehrerstellen; 600 mal 45.000 Euro. So wird es im Haushaltsplan eingesetzt; dies haben wir durchgesetzt.

Es ist wichtig, dass erstmals die Kultusministerkonferenz bereit war, auf Hinweise der Jugendminister – ich bin glücklicherweise beides – einzugehen und den Kindergarten als Bildungseinrichtung zu begreifen.

Es ist ein Papier über die Bedeutung des Kindergartens als Bildungseinrichtung verabschiedet worden; das halte ich für bedeutsam und wichtig, wohl wissend, dass wir in diesen Bereichen auch vor langen Wegen stehen.

Ich möchte Ihnen hier nicht einzelne Reformschritte vom Podest her erläutern; durch Ihre Anwesenheit hier und heute belegen Sie ja, dass Sie an Reformen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität interessiert sind. Sie wollen mitarbeiten, Sie sind bereit, Alltagsroutinen in Frage

zu stellen und Sie sind auch bereit, neue Wege zu gehen. Das ist der erste wichtige Punkt, die Bereitschaft bei Kolleginnen und Kollegen trotz der Belastungen, die es alltäglich gibt, und trotz der problematischen Altersstruktur. Es wäre schöner, wenn es mehr Menschen in den Schulen gäbe, die unter 40 Jahre alt wären. Damit meine ich natürlich nicht Sie persönlich. (Klatschen).

Ich schätze es sehr hoch ein, dass Sie bereit sind für Veränderungsprozesse. Das ist der erste entscheidende Schritt. Wir können die tollsten Ideen haben – denn ich habe hervorragende und engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich wirklich sehr viel Mühe geben – wir können auch die besten Professoren einladen; es geht nichts, wenn nicht Sie, die Sie tagtäglich Unterricht machen, dabei sind und sagen „Ich will mitmachen, ich will etwas ausprobieren und auch im Kollegium besprechen.“ Das ist das Wichtigste und es ist Knochenarbeit. Weil Sie ja nicht die Schulen schließen können und sagen: „Wir unterhalten uns jetzt 14 Tage lang darüber, was wir besser machen können.“

Ich möchte mich bei Ihnen, die an den Grundschulen arbeiten, außerordentlich bedanken. Wir haben vor kurzem die Orientierungsarbeiten zu „Lesekompetenz“ und „mathematischer Kompetenz“ am Ende der Klassenstufe zwei durchgeführt. Da ich meine, Kompetenzen sollten in Schleswig-Holstein, in Bayern und Brandenburg vergleichbar sein, haben wir uns bewusst entschieden, mit Bayern und Brandenburg bei der Erprobung zusammenzuarbeiten; Bayern hat bei der Entwicklung der Aufgaben die Vorreiterrolle übernommen. Unter den bestehenden Bedingungen in Deutschland war Bayern in der PISA-Untersuchung der Einäugige unter den Blinden; die Schüler waren relativ gut, jedoch nicht international Spitze.

Wir haben in Brandenburg, Bayern und Berlin im Mai diesen Jahres die Tests durchgeführt; wir waren begeistert über das hohe Engagement und die Schnelligkeit, mit der die Kolleginnen und Kollegen der Grundschulen diese Dinge bearbeitet und die Ergebnisse zurückgemeldet haben.

Wenn ich davon ausgehe, was mir von einer Zeitung bei den anderen Vergleichsarbeiten unterstellt wurde, nämlich, dass die Lehrerschaft bei den Vergleichsarbeiten sowieso schummelt, kann ich einpacken. Ich halte das für absurd. Überhaupt den Gedanken zu fassen, dass ein Lehrer über die Vergleichsarbeiten sagt: „Jetzt gibt es diese Tests, dafür mache ich mit meinen Schülerinnen und Schülern Vorübungen und sage es ihnen am besten; dann sehe ich gut aus.“ So absurd kann, will und werde ich nicht denken.

Ich habe das Gefühl und die Gewissheit, dass die Tests in den Schulen sehr ernst genommen werden. Und warum? Für wen sind denn diese Ergebnisse? Sie sind nicht dafür da, dass die Pres-

se Schlagzeilen produziert, sondern es geht darum, dass Sie in den Kollegien darüber reden, warum der Test in der 2a besser ausgefallen ist als in der 2c; warum man in einer Schule mit vergleichbarer Struktur bessere oder schlechtere Ergebnisse erhalten hat. Und es geht um die Frage, wie dies mit der Qualität des Unterrichts zusammenhängt, ausschließlich darum. Deshalb erhalten die einzelnen Schulen die Ergebnisse.

Wir werden prüfen, ob wir Schulen, die von ihrer Struktur vergleichbar sind, Ergebnisse anderer Schulen geben. Die Gesamtergebnisse bleiben bei uns; ich werde kein Ranking veröffentlichen, in dem ich sage, in Frohnau sind diese Ergebnisse, in Hellersdorf und Kreuzberg jene Ergebnisse erzielt worden. Das ist weder notwendig noch sinnvoll. Wir geben die Globalergebnisse an. Ich kann nichts dafür, wenn die eine Zeitung auf der Grundlage derselben Zahlen schreibt, „Berliner Schüler lesen und rechnen mäßig“ und die andere Zeitung sagt „Mit Berliner Schülern muss man rechnen“. Ich finde dies gut und es stimmt auch. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass wir uns einerseits am Ende der zweiten Klassenstufe mit Bayern bei strukturell einfachen Bedingungen sehr wohl vergleichen lassen und andererseits bei der größten bildungspolitischen Herausforderung, der Integration von Migrantenkindern, noch einen weiten Weg vor uns haben.

Dies ist kein Grund zur Anklage, sondern es ist wichtig, dass man weiter daran arbeitet. Insofern sollten Sie wissen, dass das, was die Kultusministerkonferenz an Standardfestlegungen und Qualitätskontrollen festgelegt hat und was wir durchführen, nicht dazu dient, Ihre einzelne Unterrichtsarbeit zu bewerten und zu kritisieren. Es dient vielmehr dazu, einen allgemein akzeptierten Maßstab von Qualität zu bekommen, und vor allem dazu, in den Schulen das Bewusstsein noch stärker dafür zu schärfen, wie und auf welchen Wegen man die Qualität des Unterrichts verbessern kann.

Innovationen lohnen sich, das wollen wir hoffen. Hier sind heute eine Fülle von BLK-Vorhaben vertreten, von denen ich mir einige angeschaut habe, andere kenne ich aus der Aktenlektüre. Ich hoffe sehr, dass Sie von dieser Tagung auch mitnehmen, dass Innovationen sich lohnen und Ihnen Ihre nicht einfache Aufgabe trotz schwieriger Zeiten auch Freude macht.

Lassen Sie mich zum Schluss noch eine Bemerkung zu den Rahmenbedingungen machen. Wir sind gelobt worden, dass wir für Fortbildungen und Initiativen wie dieser Ressourcen geben; sehr gern übrigens. Ich würde gern noch mehr tun, wenn ich dies könnte. Wir bieten auch Freistellungen in diesem Rahmen, was wichtig ist, aber finanzpolitisch zaubern kann ich leider nicht.

Es ist übrigens auch nicht richtig, dass wir in Berlin nun am Ende aller Entwicklungen stünden, die es in der Bundesrepublik Deutschland bildungspolitisch gibt. Das ist nicht wahr. Es ist manchmal auch wichtig, zwischen der gefühlten und der realen Temperatur zu unterscheiden. Manchmal muss man dies machen; ich muss es ständig im Kampf um die Finanzen tun.

Sie können sicher sein: Ich ringe in den Gremien, in denen ich arbeite, täglich darum, dass ich die Aussage, die entscheidende Zukunftsressource dieses Landes ist die Bildung, auch übersetze von Sonntagsreden in Alltagshandeln. Ich versuche das. Es gelingt mir nicht immer, aber Sie sollten wissen, dass ich es versuche und im Allgemeinen relativ hartnäckig bin.

Diese Hartnäckigkeit bei Veränderungen der Qualität des Unterrichts wünsche ich Ihnen; ich wünsche Ihnen eine gute Tagung und bin mir sicher, dass man sich in diesem schönen Forum wieder trifft. Ich danke Ihnen für Ihr Engagement und wünsche der Tagung einen guten Verlauf. Vielen Dank.

Innovationen, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement – eine ganzheitliche Sicht

Professor Dr. Dr. h.c. Rolf Dubs · Universität St. Gallen

Ausgangslage

Inzwischen setzt sich in der Gestaltung eines Schulsystems ein Paradigmenwechsel durch: Die Bildungspolitik folgt der Forschung und geht einerseits von einem zentral geführten zu einem dezentral geleiteten Schulsystem mit teilautonomen Schulen (Schule in eigener Verantwortung, Schulen mit erweiterter Eigenständigkeit, selbständige Schule) über, und andererseits wird die Inputorientierung (das Schulbudget ist die wesentliche Grundlage) durch eine Outputorientierung (die einzelne Schule erhält von den Schulbehörden Zielvorgaben und ein Globalbudget, und der Erfolg wird an der Zielerreichung gemessen) abgelöst.

Leider verläuft dieser Paradigmenwechsel vor allem aus zwei Gründen nicht überall problemlos. Einerseits versäumen es Bildungsbehörden, vor Beginn der Neugestaltung klare Rahmenbedingungen zu schaffen (rechtliche Grundlagen, verwaltungsinterne Anpassungen, Rahmenordnung für die Schule). Und andererseits fehlt häufig ein Konzept für die teilautonome Schule, so dass oft punktuelle, nicht auf ein Rahmenkonzept abgestimmte Einzelmaßnahmen getroffen werden, die zu Widersprüchen führen.

In diesem Beitrag geht es nicht darum, ein Rahmenkonzept vorzulegen. Das ist anderswo geschehen (Dubs 2002), sondern es sollen drei Bereiche, die für die Profilierung einer teilautonomen Schule bedeutsam sind und weitestgehend vom Gestaltungswillen einer jeden Schulleitung mit ihrer Lehrerschaft abhängig sind, ausführlicher dargestellt werden. Es sind dies die Schulentwicklung, das Bemühen um Innovationen sowie das Qualitätsmanagement an Schulen.

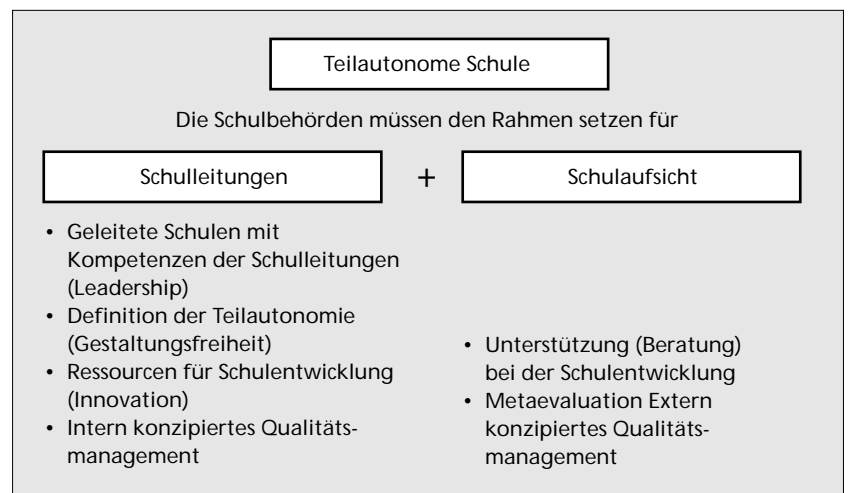
Konzeptionelle Übersicht

Abbildung 1 zeigt die konzeptionellen Zusammenhänge, wie sie diesem Beitrag zugrunde gelegt werden. Grundlegend ist, dass die Schulbehörden für die teilautonome Schule einen klaren Ordnungsrahmen für die Schulleitungen und die Schulaufsicht setzen (vergleiche dazu ausführlich Dubs 2002). Für die Schulen bedeutet dies geleitete Schulen mit klaren Führungskompetenzen für die Schulleitung im Rahmen einer genau definierten Teilautonomie, damit die Schulen ihre Freiheitsgrade im finanziellen, im

organisatorischen und im unterrichtlichen Bereich genau kennen. Im Weiteren müssen die Schulen zur Schulentwicklung verpflichtet werden, damit jede Schule innovativer und qualitativ besser wird. Dazu müssen (mit Vorteil mit einem Globalbudget) Ressourcen zur Verfügung stehen. Die größere Autonomie ruft nach mehr Verantwortung der einzelnen Schule (Outputorientierung), so dass jede Schule ihr intern konzipiertes Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation verwirklichen muss, um zu erkennen, ob die Schulentwicklungsmaßnahmen tatsächlich zu Qualitätsverbesserungen führen. Unter diesen Voraussetzungen ist auch die Rolle der Schulaufsicht anzupassen, indem sie einerseits den Schulen unterstützend zur Verfügung steht (Beratung, Netzwerkbildung für Schulen im eigenen Aufsichtsbereich, Vermitteln von Arbeitsinstrumenten und weiteren Unterlagen) und andererseits die Metaevaluation (Überwachung des intern konzipierten Qualitätsmanagements) übernimmt sowie beim externen Qualitätsmanagement mitwirkt. Besonders wichtig ist in jedem Fall die Beobachtung der Qualitätsentwicklung der Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung.



Abbildung 1
Konzeptionelle Zusammenhänge



Viele Lehrkräfte werfen immer häufiger die Frage auf, ob dieses Konzept der geleiteten Schule mit Schulentwicklung gegenüber einem zentralistisch geführten Schulsystem wirklich zu qualitativ besseren Schulen führt. Leider finden sich bislang weder in Europa noch in den Vereinigten

Abbildung 2
Elemente der Schulentwicklung

Organisationsentwicklung	Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung	Personalentwicklung
<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung der Schulkultur • Entwicklung eines Schulleitbildes und/ oder eines Schulprogrammes¹ • Gestaltung der Schulorganisation • Teambildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Schullehrpläne² • Gestaltung neuer didaktischer und methodischer Unterrichtsansätze • Führung und Umgang mit den Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalgewinnung • Personalbeurteilung • Personalarbeit • Personalförderung³

Anmerkungen:

1) Leitbild und Schulprogramm werden sehr unterschiedlich definiert. Posch (2001) wählt folgende Definitionen: In einem Leitbild werden grundlegende Werthaltungen der Schule, „ihre Philosophie“, festgehalten. Es handelt sich um kurze, einprägsame Formulierungen, die der Öffentlichkeit einen ersten Eindruck von den zentralen Zielvorstellungen und Prinzipien vermitteln sollen, an denen sich die schulische Arbeit und das Zusammenleben in der Schule orientiert. Schulprogramme sind Instrumente der Schulentwicklung und dienen dazu, in jeder Schule eine Dynamik kontinuierlicher Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung aufrecht zu erhalten und zu fördern. Schulprogramme sind die Antwort der Schule auf die wachsende Nachfrage in der Gesellschaft nach kontinuierlicher Entwicklung und Evaluation in fünf großen Bereichen: Unterricht, Schulklima, Schulmanagement, Außenbeziehungen und Personalentwicklung. Andere Autoren verwenden die beiden Ausdrücke synonym.

2) Unter Schullehrplänen werden diejenigen Lehrpläne verstanden, welche die Lehrerschaft selbst entwickelt, wobei es wiederum sehr verschiedene Formen gibt (z.B. der Staat gibt einen Rahmenlehrplan, der von der Lehrerschaft im Rahmen der Schulentwicklung in einem Schullehrplan präzisiert wird, oder es handelt sich um den Lehrplan für den in einem Minimallehrplan vorgesehenen Freiraum für eine Schule.

3) Diese vier Bereiche werden auch als Personalmanagement einer Schule bezeichnet (vgl. dazu ausführlich Dubs 2001c).

Staaten umfassende empirische Studien, welche die qualitative Überlegenheit dieses Konzeptes belegen. Hingegen liegen in Europa interessante Studien vor (vergleiche beispielsweise Altrichter, Radnitzky & Specht 1994 oder Landesinstitut Soest 1995), welche auf Qualitätsverbesserungen von Schulen mit Schulentwicklung hinweisen. Allerdings ist solchen Fallstudien mit einer gewissen Vorsicht zu begegnen, weil sie meistens als positive Beispiele bewusst ausgewählt sind und keinesfalls generalisiert werden dürfen. In den Vereinigten Staaten liegen viele empirische Untersuchungen zu Teilbereichen der Schulentwicklung in teilautonomen Schulen vor, aus denen auf das Ganze geschlossen werden darf (vergleiche dazu Odde & Busch 1998). Viele dieser Untersuchungen (vergleiche die Zusammenfassung bei Dubs 1999) deuten klar auf die Vorzüge eines dezentralisierten Schulsystems mit teilautonomen Schulen (School-based Management) hin. Allerdings darf auch der „Mangel“ dieser Studien nicht übersehen werden. Wenn sich eine Schule für eine empirische Untersuchung zur Verfügung stellt, so zeichnen sich ihre Lehrkräfte durch die Bereitschaft aus, ihre Schule auf eigene Initiative hin weiterzuentwickeln (zu innovieren), und meistens erhalten diese Schulen auch eine wissenschaftliche Unterstützung. Deshalb ist in den nächsten Jahren auch mit kritischen bis negativen Erkenntnissen zu rechnen, die meines Erachtens aber weniger im Konzept an sich als in einer ungenügenden Umsetzung (mangelnde Rahmenordnung, keine Weiterbildung usw.) begründet liegen. Hier wird die Auffassung vertreten, dass die Lehrerschaft dieses Konzept als Chance für eigene Entwicklungsmöglichkeiten und als Abwehr gegen die bei gewissen Bildungspolitikern erneut zu beobachtenden Zentralisierungstendenzen im Bildungswesen („die Schule und ihre Lehrkräfte sind an die Kandare zu nehmen“) verstehen sollte.

Schulentwicklung

Betrachtet man die gegenwärtige schulpolitische Wirklichkeit, so könnte man tatsächlich meinen, bei der Schulentwicklung handle es sich um eine Modeerscheinung, was Kempfert & Rolff (2000, 19) besonders treffend umschreiben: „Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden Schulentwicklung genannt, fast alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles, was Schulen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung. Der Begriff erscheint also ebenso populär wie inflationär.“

Hier wird unter Schulentwicklung Folgendes verstanden: Ziel der Schulentwicklung ist es, mittels einer regelmäßigen Analyse einer Schule und gezielten Innovationen einen angestrebten, neuen Zustand in einer Schule zu erreichen. Schulentwicklung ist also ein langer, kontinuierlicher, dynamischer und planmäßiger Analyse-, Problemlöse-, Innovations- und Lernprozess, der von der Lehrerschaft einer Schule getragen wird. Deshalb wird auch von der Potentialentwicklung einer Schule gesprochen, d.h. die Lehrpersonen schaffen langfristig günstige Voraussetzungen, damit die Schule die von der Bildungspolitik vorgegebenen und im Rahmen der Autonomie selbst entwickelten Ziele effizient erreicht. Die Schulentwicklung umfasst die Organisationsentwicklung, die Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung sowie die Personalentwicklung (diese Dreiteilung geht auf Rolff 1999 zurück) (siehe Abbildung 2).

Echte Schulentwicklung hat Schulinnovationen zum Ziel. Interessanterweise ist der Begriff Schulentwicklung in den Vereinigten Staaten nicht gebräuchlich, sondern es wird nur von „School Innovation“ oder „School Change“ gesprochen. In diesem Beitrag wird Schulentwicklung als Prozess mit dem Ziel, Innovationen in die Schule hineinzutragen, verstanden. Deshalb werden im Folgenden Fragen der Innovationsforschung bearbeitet. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass in der Schulentwicklung das Neue und das Kreative im Vordergrund stehen müssen. In der Schulpraxis lässt sich nämlich immer mehr beobachten, wie Schulentwicklungsarbeiten immer mehr zu ziellosen Debatten im Lehrkörper entarten und/ oder als Folge von unklaren Vorstellungen über Mitwirkung und Mitbestimmung Probleme diskutiert werden, die von der Schulleitung entschieden werden sollten und könnten.

Schulinnovationen

Widerstände gegen Schulentwicklung und Innovationen

Nicht nur in Schulen, sondern auch in Unternehmen sind die Widerstände gegen Innovationen groß. Im Gegensatz zur Wirtschaft, wo Anpassungsunwillige letztlich entlassen werden können, müssen in der Schule Widerstände durch Aufklärung und Überzeugung „gebrochen“ werden. Deshalb ist es für Schulbehörden und Schulleitungen wichtig zu wissen, welches die Ursachen für Widerstände gegen Innovationen sind (vergleiche dazu auch Fink & Stoll 1998).

Starke Widerstände rufen unklare Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Innovationen hervor. Sie entwickeln sich besonders dann in ausgeprägter Form, wenn die Schulentwicklungsarbeiten ohne präzise Vorgaben in überhasteter Form begonnen werden müssen. Es lässt sich auch immer wieder beobachten, wie Innovationsaktivitäten schlagartig abgebrochen werden, wenn neue Ideen im fortgeschrittenen Entwicklungsstadium infolge rechtlicher Restriktionen oder ungenügender Ressourcen nicht verwirklicht werden können, denn dies wird von den Lehrkräften als ziel- und planlose Führung empfunden und hat stark demotivierende Wirkung.

Es werden in kurzen Zeitabständen zu viele Innovationen in Angriff genommen (mangelnde zeitliche und strukturelle Abstimmung), so dass die Lehrkräfte zeitlich und sachlich überfordert sind.

Es wird übersehen, dass jeder Innovationsprozess zu Rückschlägen führt. Sind die Lehrkräfte darauf nicht vorbereitet, so verlieren sie den Glauben an die Nützlichkeit von Schulinnovationen.

Besonders hemmend wirkt die persönliche Angst, Innovationen könnten zu Misserfolgen führen. In der Schule wirkt dieser Faktor besonders schwer, weil für Misserfolge die Lehrpersonen die Hauptverantwortlichen sind und in ihrer Berufsehre getroffen werden, während in der Wirtschaft dafür immer auch externe Faktoren wie Konjunkturlage, Devisenkurse usw. verantwortlich gemacht werden können.

Seit langem ist bekannt, dass die persönliche Bedürfnisbefriedigung bei der Tätigkeit in Lehrberufen maßgeblich zur Berufszufriedenheit und gegen den Burn-Out beiträgt. Viele Lehrkräfte befürchten, Innovationen könnten den eigenen Bedürfnissen widersprechen und damit zu Unzufriedenheit und/oder zur persönlichen Überforderung führen. Diese Gefahr ist besonders groß, wenn die Lehrpersonen die Innovation sachlich (fachwissenschaftlich) nicht beherrschen.

Gegnerschaft gegen Innovationen entsteht auch, wenn die Lehrkräfte einen Verlust an Macht und Einfluss zu erkennen glauben. Am Ausgeprägtesten zeigt sich dies bei Lehrplan-

reformen, wenn Fächer und Studentafeln umgestaltet werden und Lehrkräfte für ihr Fach einen Bedeutungsverlust befürchten.

Mangelnde Ressourcen hemmen besonders stark. Entscheidend ist dabei weniger, wie viele und welche, als ob überhaupt Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Widerstände kommen häufig auch von den Lehrerverbänden und von Eltern. Lehrverbände müssen immer wieder eine mittlere Position vertreten, die angesichts der Widerstände vieler Mitglieder eher innovationshemmend wirkt. Eltern messen Innovationen oft an ihren eigenen Schulerfahrungen und erachten viele Veränderungen als unnötig.

Diese Fülle von Widerständen wirft zwei grundsätzliche Aspekte für die Gestaltung und Führung von Innovationsprozessen auf (vergleiche dazu auch Müller-Stewens & Leitner 2001):

1. Innovationsprozesse sind als Umgang mit Widerständen zu verstehen. Dabei stellen sich zwei Fragen: (a) Welche Anforderungen sind an Innovationsprojekte zu stellen, damit sie nicht a priori an den Widerständen scheitern? (b) Welche Rolle spielt dabei die Befindlichkeit der Lehrkräfte, und wie weit ist darauf einzugehen?
2. Innovationsprozesse sind angesichts ihrer Komplexität als Planungsprozesse zu verstehen. Dabei stehen vier Fragen im Vordergrund: (a) Welche Rahmenbedingungen sind zu schaffen? (b) Wie muss die Zeitplanung gestaltet werden? (c) Wie sind die Information und die Weiterbildung aller Betroffenen (Schulverwaltung, Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrerschaft) zu organisieren? (d) Drängen sich zunächst Modell-, Schul- und Unterrichtsversuche auf?

Anforderungen an Innovationsprojekte in Schulen

Sowohl aufgrund von empirischen Untersuchungen (zusammenfassend z.B. Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins 1998) als auch der Alltagserfahrung mit Schulinnovationen gelingen Veränderungsprojekte am Besten, wenn einerseits bei der Projektdefinition und -planung bestimmten Anforderungen Rechnung getragen und andererseits bei der Projektumsetzung gewisse Grundsätze nicht verletzt werden.

Die Anforderungen an erfolgreiche Innovationsprojekte sind:

- Sie müssen für die Lehrkräfte überschaubar sein, d.h. sie sind in ein schulisches Gesamtkonzept einzubauen, dessen langfristige Ziele klar definiert sind, und der organisatorische Ablauf der Innovationsarbeiten muss verständlich sein.
- Die Innovation muss für die Lehrkräfte bedeutsam sein, d.h. eine Innovation darf

nicht nur als Modeerscheinung wahrgenommen werden, sondern die Lehrpersonen müssen die Überzeugung gewinnen, dass das Projekt zu einer begründbaren und echten Qualitätsverbesserung führt.

- Deshalb muss das Innovationsvorhaben auf Dauerhaftigkeit ausgerichtet sein, d.h. die Lehrkräfte müssen wissen, dass nicht in kürzester Zeit neue Innovationsvorhaben eingeleitet werden, und sie müssen überzeugt sein, dass ihnen genügend Zeit für die Implementation (alltägliche Umsetzung) der Neuerung gegeben wird.
- Das Innovationsvorhaben muss angemessen sein, d.h. so geplant und durchgeführt werden, dass es für die Lehrkräfte bei den gegebenen Voraussetzungen und den verfügbaren Ressourcen machbar ist.
- Das Projekt muss durchführbar sein, d.h. die Lehrkräfte müssen aufgrund der Projektbeschreibung und Durchführungsplanung überzeugt sein, dass das Innovationsvorhaben zu Ende geführt werden kann.
- Das Vorhaben muss situationsbezogen sein, d.h. die Projektdefinition und -planung dürfen nicht einem allgemeinen Schema oder einer uniformierten Vorgabe folgen, sondern es ist auf die aktuelle, situationale Lage und Stimmung der Schule auszurichten.
- Durch ein den Bedürfnissen der Lehrkräfte angepasstes Weiterbildungskonzept ist sicherzustellen, dass mittels Förderung der Lernbereitschaft und der für das Projekt nötigen Fachkompetenz die Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte erhöht wird.

Neben diesen schwergewichtig konzeptionellen Anforderungen an Innovationsvorhaben wurden zusätzlich die folgenden Grundsätze für die erfolgreiche Umsetzung von Innovationen ermittelt:

- Das Innovationsvorhaben ist stets in die Verbindung mit dem Leitbild oder dem Schulprogramm zu bringen, damit trotz allen notwendigen Neuerungen eine Konstanz in der Entwicklung der Schule sichtbar wird.
- Alle Arbeiten sind so zu gestalten, dass die Lehrkräfte die Überzeugung gewinnen, dass es sich um ein eigenes Projekt handelt, das keine unerwünschten Freiheitsbeschränkungen nach sich zieht.
- Deshalb müssen bei der Projektdefinition und -planung die Mitwirkungsrechte der Lehrerschaft gewährleistet sein, und nachträgliche Korrekturen aufgrund von Erfahrungen mit dem Projekt müssen möglich sein, um allen Beteiligten die Sicherheit zu geben, dass es sich wirklich um ein eigenes Projekt handelt.

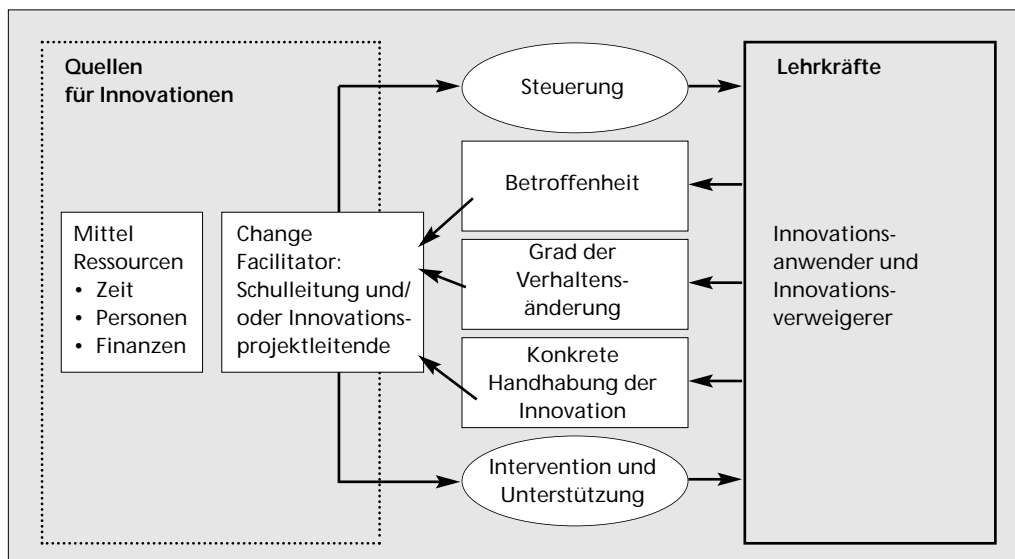
- Auf alle Formen der Opposition gegen das Projekt ist einzugehen und zu versuchen, im Dialog Gegner von dem Nutzen der Innovation zu überzeugen.
- Im Falle von Schwierigkeiten muss die Schule die Möglichkeit haben, Unterstützung von außen (z.B. von der Schulaufsicht) zu erhalten.
- Die Innovationsarbeiten dürfen die Lehrkräfte nicht übermäßig belasten. Dabei sollte nicht nur die Ressourcenfrage beachtet werden. Viel wichtiger ist es, die Innovationsarbeiten so zu gestalten, dass sie von den Lehrpersonen als interessante Erfahrung und als für die tägliche Arbeit nützlich empfunden werden, weil sich dadurch das Gefühl des Überlastetseins vermindert.

Diese Grundsätze verweisen auf die Wichtigkeit der Gestaltung von Innovationsprozessen und auf die Bedeutung der Rolle der Schulleitung (Leadership).

Die Gestaltung von Innovationsprozessen

Das theoretisch und empirisch beste und praktisch nützlichste Modell für die Gestaltung von Innovationsprojekten haben Hall & Hord (2001) entwickelt. Dieses Concern Based Adaption Model (CBAM) (siehe Abbildung 3) betrachtet zwei Aspekte von Innovationsprozessen: Erstens gibt es Hinweise auf das Verhalten von mit Innovationen erfolgreichen Schulleitungen, indem mit Hilfe eines Fragebogens für Lehrkräfte das Führungsverhalten bei Innovationsprozessen erfasst und in Innovationsverhaltensprofilen verdichtet wird (Hall & George 1999; für eine Kurzfassung siehe Capaul 2002 und Seitz & Capaul 2000). Zweitens erfasst es mit drei Instrumenten im Verlaufe eines Innovationsprozesses die Betroffenheit der Lehrkräfte im Hinblick auf die Innovation, den Grad der Verhaltensänderung als Folge der Innovation und das Ausmaß der konkreten Handhabung der Innovation im schulischen Alltag. Mit Hilfe dieser Instrumente lassen sich nicht nur wissenschaftliche Erkenntnisse über den Zusammenhang von Betroffenheit (Befindlichkeit der Lehrkräfte), Verhaltensänderungen und persönliche Handhabung von Neuerungen gewinnen, sondern Schulleitungen können diese Instrumente für die Überwachung und Begleitung eigener Innovationsprojekte verwenden. Anpassungen der Instrumente für Europa hat Vandenberghe (1995) vorgenommen, und Seitz & Capaul bearbeiten die Instrumente gegenwärtig für den deutschsprachigen Kulturbereich.

Abbildung 3 · Das Innovationsmodell (CBAM) nach Hall & Hord



Der gegenwärtige Forschungsstand lässt für die Schulpraxis vorderhand folgende Aussagen zu:

- Innovationsprozesse müssen systematisch gestaltet und geführt werden. Der Schulleitung kommt die Rolle des Initiators vor. So konnte festgestellt werden, dass dort, wo die Schulleitung diese Rolle mit einem modernen Leadership-Verständnis wahrnimmt, bessere Innovationsleistungen entstehen (vergleiche dazu Dubs, Prandini, Zwysig & Käppeli 1998). Daneben bedarf es eines Change Facilitators. Hier zeigt sich, dass diese Rolle innerhalb einer Schule mit Vorteil einer Projektgruppe übertragen wird, die nach den Prinzipien des modernen Projekt-Managements und als Team arbeitet (vergleiche dazu beispielsweise Dubs 1994).
- Hall & George (1999) haben drei Innovationsverhaltensprofile von Schulleitungen gefunden: Responder, Manager und Initiator. Im Hinblick auf Innovationen sind die Initiatoren am erfolgreichsten, die sich durch folgende Eigenschaften auszeichnen: Sie führen die Schule aufgrund von Visionen und können die Innovationen mit ihren Visionen verbinden. Sie orientieren sich an den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und veranlassen Innovationen, auch wenn die Lehrkräfte zu Veränderungen wenig bereit oder überlastet sind. Sie haben hohe Erwartungen an ihre Lehrkräfte und finden einen Mittelweg zwischen Vorschriften und Flexibilität. Sie fordern Beiträge der Lehrkräfte in unnachgiebiger, aber immer höflicher Art und treffen Entscheidungen im Sinne der langfristigen Ziele der Schule selbst, wenn keine Einigkeit zustande kommt und Entscheidungsprozesse verzögert werden.

- Besonders interessant sind die Erkenntnisse im Zusammenhang mit den Beziehungen zwischen der persönlichen Betroffenheit und dem Grad der Verhaltensänderung. Nur wenn sich Lehrkräfte in Bezug auf diese beiden Dimensionen gleichmäßig weiterentwickeln, ist die Einführung einer Innovation nicht gefährdet. Wenn beispielsweise eine Lehrerin über eine Innovation nur orientiert ist, aber sie noch keine Anwendungsversuche (Grad der Betroffenheit und Grad der Verhaltensänderung klaffen weit auseinander) unternommen hat, ist die Gefahr groß, dass sie sich den Kritikern und Verzögerern anschließt. Deshalb ist es eine der wichtigsten Aufgaben von Innovationsprojektgruppen zu beobachten, wie sich Betroffenheit und Verhaltensänderungen auswirken, um zu steuern und vor allem unterstützend zu intervenieren.

Qualitätsmanagement

Grundsätzliches

Schulentwicklung und Schulinnovationen machen nur Sinn, wenn sie zur Qualitätsverbesserung der Schule führen. Deshalb müssen die Qualitäten auch regelmäßig erfasst werden.

Leider wird es nie möglich sein, die Schul- und Unterrichtsqualität objektiv zu definieren. Sie hängt ab von normativen Vorstellungen und vom Profil, das die Lehrkräfte einer Schule geben wollen. Mit anderen Worten ist die Qualität bei allen Qualitätsmaßnahmen immer wieder zu definieren. Unter dieser Voraussetzung wird hier das folgende Verständnis für das Qualitätsmanagement vorgeschlagen (vergleiche ausführlich Dubs 2003).

Grundbegriffe

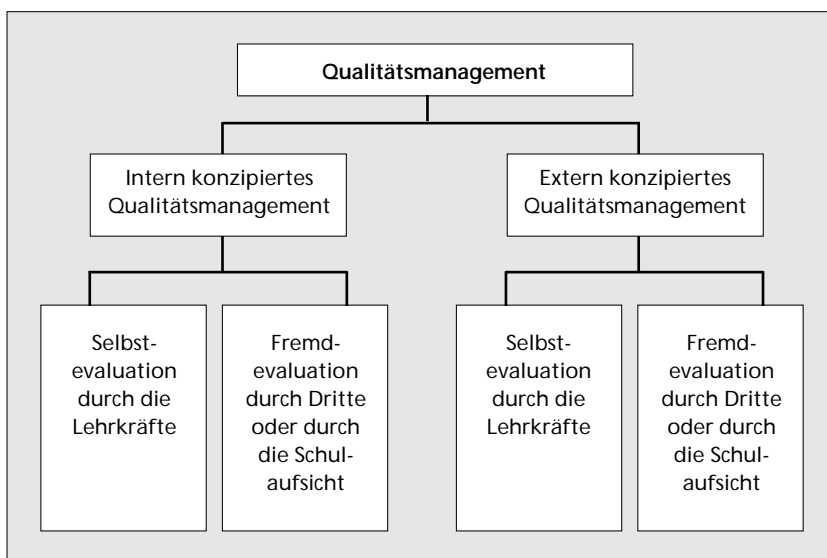
Das Qualitätsmanagement an Schulen umfasst systematisch eingesetzte Verfahren, mit denen deren Qualität verbessert und gesichert wird. Sein Ziel ist also die Qualitätsentwicklung oder Qualitätssicherung, wobei diese beiden Begriffe die gleiche Bedeutung haben. Dieses Ziel wird nur erreicht, wenn die für das Qualitätsmanagement zuständige Instanz oder Institution die Verfahren so ausgestaltet, dass sie für die betroffene Schule zu einem Qualitätsinstrument für die Qualitätsentwicklung und -sicherung werden. Dazu sind die einzelnen Verfahren zu einem Qualitätsmanagement-Konzept auszubauen.

Das Qualitätsmanagement-Konzept beschreibt die Organisation und die einzusetzenden Verfahren in einer oder mehreren Schulen oder in einem Schulsystem für das Qualitätsmanagement. Dieses Konzept kann durch die einzelne Schule entwickelt werden. Dann liegt ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement vor. Entwerfen Dritte das Konzept, so liegt ein extern konzipiertes Qualitätsmanagement vor.

Vom Qualitätsmanagement zu unterscheiden ist die Evaluation. Evaluation heißt Durchführung des Qualitätsmanagements. Sie kann erst erfolgen, wenn ein Qualitätsmanagement-Konzept vorliegt. Führen die Schulangehörigen die Evaluation in ihrer Schule selbst durch, so liegt eine Selbstevaluation vor. Wird sie Dritten übertragen, so handelt es sich um eine Fremdevaluation (vergleiche dazu Dubs 1998 und die dort zitierte Literatur).

Anhand dieser Begriffe lässt sich das in Abbildung 4 wiedergegebene Modell für die Ausgestaltung eines Qualitätsmanagement-Konzeptes ableiten.

Abbildung 4
Modell für die Ausgestaltung eines
Qualitätsmanagement-Konzeptes



Zwei unterschiedliche Paradigmen

In der bildungspolitischen Diskussion stehen sich heute zwei unterschiedliche Paradigmen gegenüber.

Die stärker zentralistisch orientierte Bildungspolitik baut auf einem Ansatz „von oben nach unten“ auf, d.h. Dritte oder die Schulaufsicht entwerfen ein extern konzipiertes Qualitätsmanagement, und sie führen eine Fremdevaluation durch. In diesem Fall stehen die Rechenschaftsablegung (gegenüber den verantwortlichen Behörden und der Bürgerschaft), die Systemsteuerung (aus den Erkenntnissen des Qualitätsmanagements soll das ganze Schulsystem verbessert werden) oder der Systemvergleich (Schulsysteme verschiedener Regionen oder Länder werden miteinander im Hinblick auf gewisse Qualitätskriterien verglichen) im Vordergrund. Im weiteren Sinn verstanden geht es also um eine „Kontrolle“ der Qualität durch Drittpersonen.

Viele Pädagogen bezweifeln den Nutzen und die Wirksamkeit solcher „Kontrollen“ im Hinblick auf die Qualitätsverbesserung. Deshalb schlagen sie den dezentralen Ansatz „von unten nach oben“ vor, d.h. die einzelnen Schulen entwerfen ihr intern konzipiertes Qualitätsmanagement, und sie führen eine Selbstevaluation durch. In diesem Fall steht die Schulentwicklung innerhalb der einzelnen Schulen im Vordergrund.

In der öffentlichen Diskussion steht heute der dezentrale Ansatz im Vordergrund. Vor allem amerikanische Akkreditierungsinstitutionen (z.B. ABET für die Akkreditierung von Hochschullehrgängen im Ingenieurbereich) fordern gegenwärtig die Schulen auf, ihre Qualität im Akkreditierungsverfahren selbst nachzuweisen. Dass Lehrkräfte in Europa diesen Ansatz vorziehen, dürfte angesichts der Ängste vieler Lehrpersonen vor „Kontrollen“ verständlich sein. Obschon es zum intern konzipierten Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation schöne Erfahrungsberichte gibt (vergleiche beispielsweise Strittmatter 1997), bleibt die Frage der Wirksamkeit der beiden Paradigmen wissenschaftlich offen, da dazu noch keine empirischen Untersuchungen vorliegen. Aufgrund eigener Erfahrung vertrete ich die Auffassung, dass ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation allein nicht genügt. Eine solche Konzeption setzt eine große Selbstdisziplin der Lehrkräfte voraus, denn die Ermüdungserscheinungen bei Qualitätsmanagement-Aufgaben sind sehr groß. Zudem besteht immer wieder die Gefahr, dass eine Schule ihre Selbstevaluation zu eigenen Gunsten manipuliert, indem beispielsweise nur solche Schulbereiche einem Qualitätsmanagement unterworfen werden, bei denen ein positives Resultat zu erwarten ist. Schließlich lässt sich beobachten, wie das Qualitätsmanagement über längere Zeit immer konzeptionsloser und punktueller durchgeführt wird und damit jeden Nutzen verliert. Deshalb vertrete ich ein kombinier-

tes Qualitätsmanagement-Konzept, das aufgrund einer behördlichen Gesamtkonzeption schrittweise eingeführt werden sollte.

Ein mögliches Qualitätsmanagement-Konzept

Ein solches kombiniertes Konzept wird gegenwärtig in der Schweiz für die gesamte Berufsbildung aufgrund einer Entscheidung des zuständigen Bundesamtes für Berufsbildung eingeführt. Es beruht auf drei Elementen:

1. Element:

Jede Schule ist verpflichtet, ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement mit einer Selbstevaluation einzuführen.

Dieser erste Schritt trägt der Idee der teilautonomen Schule Rechnung: Wesentlich an der teilautonomen Schule ist die Selbstentwicklung der Schule, um ihr ein eigenes Profil zu geben. Selbstentwicklung bedingt aber auch eine Selbstkontrolle. Das Qualitätsmanagement dient dieser Selbstkontrolle, indem der Rahmen für eine permanente Qualitätsverbesserung geschaffen wird. Entscheidend ist, dass das Konzept auf das rasche Erkennen von Ergebnissen (gute und ungenügende Qualitätsfortschritte) ausgerichtet ist, denn je rascher – dank dem Qualitätsmanagement – Fortschritte festgestellt werden, desto eher steigt das Vertrauen der Lehrkräfte in das Qualitätsmanagement.

2. Element:

Die Schulaufsicht führt eine Metaevaluation durch, d.h. sie überprüft, ob das intern konzipierte Qualitätsmanagement zweckmäßig aufgebaut ist, ob die Selbstevaluation richtig durchgeführt wird und ob bei ungenügenden Qualitäten richtige Schulentwicklungsarbeiten durchgeführt werden.

Die Metaevaluation stellt also eine Form der Fremdevaluation dar, die sich aber nur auf eine Überprüfung des Qualitätsmanagement-Konzeptes der Schule und nicht auf eine eigentliche Qualitätskontrolle bezieht. Diese Metaevaluation ist eine ehrliche Form der Schulaufsicht, weil sie die zuständigen Schulaufsichtsorgane nicht überfordert. Heute ist die Schulaufsicht aufgrund ihrer personellen Besetzung, ihres Aufgabenbereiches und der finanziellen Mittel gar nicht mehr in der Lage, die ihr zugedachte traditionelle Aufgabe zu erfüllen. Die Metaevaluation ist viel weniger zeitaufwendig, daher für die Schulaufsicht machbar und wahrscheinlich viel wirksamer als die herkömmliche Aufsichtsform.

3. Element:

Die zuständige Schulbehörde führt für ihren Bereich ein extern konzipiertes Qualitätsmanagement mit Selbst- oder Fremdevaluation ein. Diese Aufgabe sollte aber erst in Angriff genommen werden, wenn die ersten beiden Schritte verwirklicht sind und auch eine klare Konzeption für dieses externe Qualitätsmanagement vorliegt.

Sinnvoll wird diese Arbeit aber nur, wenn sie nicht auch in den Dienst der Selbstentwicklung der Schule gestellt wird, sondern wenn sie der Systembeeinflussung, der Systemsteuerung, der politischen Rechenschaftsablage oder dem Systemvergleich dient.

Dieses Qualitätsmanagement-Konzept will folgenden Anliegen Rechnung tragen:

- Das Qualitätsmanagement wird auf die Idee der teilautonomen Schule ausgerichtet, in welcher die selbstgesteuerte Schulentwicklung im Vordergrund steht. Deshalb sollen die einzelnen Schulen auch selbst überwachen können, wie sie sich entwickeln und dafür die Freiheit haben, ihr eigenes Qualitätsmanagement aufzubauen. Hier zeigte sich schon bald, dass sich umfassende Systeme wie ISO und EFQM nicht eignen, weil sie zu allgemein aufgebaut und damit nicht geeignet sind, die Qualität der Schulentwicklungsmaßnahmen zu überwachen. Idealerweise müsste deshalb jede Schule ihre eigenen Instrumente zur Qualitätserfassung entwickeln. Erste praktische Erfahrungen deuten jedoch auf eine Überforderung vieler Schulen hin, und der Ruf nach vorgegebenen Instrumenten wird stärker. Dies wäre aber nicht der ideale Weg, weil solche Instrumente wieder zu einer Uniformierung der Schule führen könnten. Deshalb muss – wenigstens bis genügend ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sind – die Schulaufsicht zunächst eine Beratungsaufgabe übernehmen, was nach neuen Pflichtenheften für die Schulaufsicht ruft.
- Die Metaevaluation durch die Schulaufsicht darf nicht beliebig und zufällig durchgeführt werden, sondern sie muss sich an Kriterien orientieren, die garantieren, dass eindeutig festgestellt werden kann, ob das intern konzipierte Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation zweckmäßig durchgeführt wurde. Tabelle 1 zeigt die Kriterien, wie ich sie vorläufig sehe.

*Tabelle 1
Voraussetzungen (Kriterien) zur Beurteilung des intern konzipierten Qualitätsmanagements mit Selbstevaluation durch die Metaevaluation*

1. Vor allem wenn das Qualitätsmanagement Schritt um Schritt eingeführt wird, ist zu überprüfen, ob ein längerfristiges Konzept vorliegt, d.h. ob die Schule über einen bestimmten Zeitraum hinweg wesentliche Bereiche der Schule qualitativ überprüft.
2. Zu beurteilen ist, ob die Organisation des Qualitätsmanagements innerhalb der Schule eindeutig und praktikabel ist, und ob die Verantwortlichkeiten eindeutig festgelegt sind.
3. Zu untersuchen ist die Bedeutsamkeit der Schulbereiche oder Themen, die dem Qualitätsmanagement unterliegen. Werden wichtige Aspekte (vor allem auch solche, die innerhalb einer Schule kritisch sind) einbezogen, und werden sowohl Bereiche, die zum individuellen Lehrerverhalten zählen als auch solche, welche die ganze Schule betreffen, der Qualitätskontrolle unterzogen?
4. Sind die verwendeten Methoden zur Erhebung der Qualität und die dafür eingesetzten Instrumente zweckmäßig?
5. Sind das Qualitätsmanagement und die Schulentwicklung miteinander verknüpft? Dies erfordert eine sorgfältige Berichterstattung sowie eine nachvollziehbare Maßnahmenplanung und -durchführung (z.B. schulinterne Lehrerfortbildung bei im Unterricht erkannten Qualitätsmängeln oder organisationales Lernen im Lehrkörper bei Qualitätsschwächen in der Schule als Ganzem).

Die ersten beiden Elemente bilden die Voraussetzung für den Schritt zu einem extern konzipierten Qualitätsmanagement mit Fremd- oder Selbstevaluation. Haben die Lehrkräfte mit den beiden ersten Elementen gute Erfahrungen gemacht, so wird ihr jetzt noch verbreitete Widerstand gegenüber dem extern konzipierten Qualitätsmanagement rasch abnehmen.

Ganz entscheidend ist, dass Schulentwicklungsmaßnahmen im Rahmen des Leitbildes und Schulprogramms nach Prioritäten geplant und die Lehrkräfte zeitlich nicht überfordert werden. Zu beachten ist auch, dass nicht nur „Steckenpferde“ der Lehrkräfte zu Schulentwicklungsprojekten werden, sondern die Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung auch auf grundlegende Fragen, wie Verbesserung des systematischen Grundlagenunterrichts, ausgerichtet werden. Zu verhindern ist eine inhaltliche Beliebigkeit der Schulentwicklungsarbeiten.

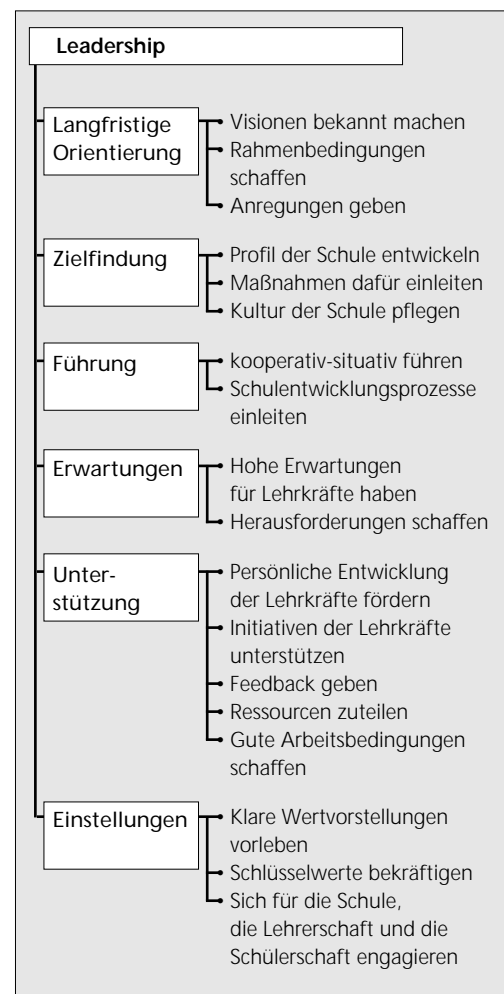
Das Leadership-Konzept

Mit dem Leadership-Konzept soll sichergestellt werden, dass eine teilautonom geleitete Schule dank einem zielgerichteten und zweckmäßigen Schulleitungshandeln und einer reflektierten Mitwirkung aller Lehrkräfte bei der Schulentwicklung ihre Ziele von möglichst hoher Qualität optimal erreicht, sich systematisch weiterentwickelt und sich alle Beteiligten der Schule möglichst zufrieden und wohl fühlen. Die Literatur über Leadership-Konzepte und Leadership für Schulen ist kaum mehr übersehbar. Deshalb lässt sich jeder Versuch einer Systematisierung immer wieder kritisieren. Die in Abbildung 5 vorgelegte Umschreibung beruht auf einer umfassenden Analyse der wissenschaftlichen Literatur sowie auf Erkenntnissen aus praktischen Umsetzungsversuchen an einzelnen Schulen.

In diesem Leadership-Konzept wird versucht, die einzelnen Elemente der managerial und der transactional Leadership eines Schulleiters oder einer Schulleiterin so darzustellen, dass die Schulleitungspersonen Anhaltspunkte für ihr Schulleitungshandeln erhalten, das ihre Rolle sichtbar macht.

Zunächst muss sich der Schulleiter um eine langfristige Orientierung der Gestaltung und Entwicklung seiner Schule bemühen, indem er selbst über eine Vision für seine Schule verfügt, günstige Voraussetzungen (Rahmenbedingungen) für deren Verwirklichung schafft und im Gespräch mit den Lehrkräften immer wieder Anregungen zu deren Umsetzung gibt. Die Vision sollte sowohl das Pädagogische als auch den Bereich des Managements abdecken und geeignet sein, der Schule ein eigenständiges Profil zu geben. Mit ihrer Vision erfolgreich sind solche Schulleiterinnen und Schulleiter, welche es verstehen, ihre Lehrkräfte von der Vision zu überzeugen, indem sie ihre Vorstellungen immer wieder zum Ausdruck bringen aber nichts erzwingen, sondern zuwarten, bis viele Lehrpersonen einem Anstoß zur Profilierung der Schule in Richtung der Vision aus Überzeugung folgen.

Abbildung 5 · Leadership-Konzept



Wirksam wird die Vision einer Schulleitungsperson erst, wenn anhand klarer Zielvorstellungen, die so weit als möglich im Rahmen der Schulentwicklung erarbeitet werden, konkrete Maßnahmen ausgelöst werden, welche das Profil der Schule prägen und die Schule auf diese Weise allmählich eine eigene Kultur erhält. Die Kultur einer Schule umfasst alle symbolischen Bezugspunkte und Gewissheiten, an denen sich alle Schulseitigen im täglichen Handeln und Reden in einer selbstverständlichen Weise orientieren, und auf die sie sich verlassen können. Zentrale Elemente der Schulkultur sind Werte und Normen sowie Einstellungen, Denk-, Argumentations- und Interpretationsmuster, kollektive Erwartungen und Hintergrundüberzeugungen, Sprachregelungen sowie Mythen und Geschichten über die Schule. Die Visionen und Maßnahmen beeinflussen den Aufbau der Kultur. Dies geschieht aber erst in zweiter Linie durch eine direkte Verhaltenssteuerung und Maßnahmenplanung der Schulleitung mittels einer sichtbaren Vorbildwirkung, bei welcher sie die in der Vision reflektierten Werte und Ziele im Schulalltag vorlebt, Maßnahmen unterstützt und sich an einer aufbauenden Feedbackkultur orientiert. Viel wichtiger ist das Bemühen um Sinngebung, indem Maßnahmen ergriffen werden, welche einerseits geeignet sind, die Grundannahmen zur Gestaltung der Schule immer wieder und in begründeter Weise deutlich zu machen, und andererseits das Leadership-Verhalten so ausgebildet wird, dass Grundannahmen und Erwartungen aller Schulseitigen mit den Vorstellungen in der Vision in eine möglichst hohe Übereinstimmung gebracht werden. Dies gelingt nur, wenn die Vision, die Struktur der Schule, die Prozesse der Entscheidungsfindung sowie alle Arbeitsabläufe in ein stimmiges Ganzes zusammengeführt werden. Unbestritten ist heute, dass eine klare, kommunizierte Vision der Schulleitung eine entscheidende Voraussetzung für eine eigenständige Schulkultur und eine qualitativ gute Schule ist.

Der wohl wichtigste Aspekt der Leadership ist die Führung der Lehrerschaft sowie des Schulpersonals. Schlagwortartig besteht heute darüber Einigkeit, dass kooperativ-situativ zu führen ist. Die entscheidende Frage lautet dabei, wie und wann die Lehrkräfte bei der Entscheidungsfindung in Management- und Entwicklungsfragen beizuziehen sind. Ein theoretisch fundiertes und praktisch hilfreiches Modell legen Hoy/Miskel (1991) vor. Sie ordnen alle zu treffenden Entscheidungen in einer Schule einer Zone der Akzeptanz (die Lehrkräfte interessieren sich nicht sonderlich für ein Problem, haben auch die Voraussetzungen nicht, um bei der Problemlösung kompetent mitzuwirken und sind froh, wenn sie damit nicht belastet werden) und einer Zone der Sensibilität (die Lehrpersonen sind durch das Problem persönlich betroffen, sie sind sachlich auch

in der Lage, am Problemlöseprozess mitzuwirken und wollen Einfluss nehmen) zu. Je stärker nun ein in einer Schule anstehendes Problem in die Zone der Sensibilität fällt, desto wichtiger ist es, die Lehrkräfte im Entscheidungsprozess in geeigneter Form mitwirken zu lassen (Problembesprechung im Lehrerkonvent, Einsetzen einer Projektgruppe). Liegt hingegen ein Problem in der Zone der Akzeptanz, so bestehen keine Mitwirkungsbedürfnisse, so dass die Schulleitung allein entscheiden kann. Im Hinblick auf die Wirksamkeit der Schule muss aber der Schulleitung das Recht zugestanden werden, auch bei Problemen der Sensibilität die Entscheidung treffen zu können, wenn ein Konsens in der Lehrerschaft auch nach ernsthaftem Bemühen nicht zustande kommt, Verzögerer eine Entscheidungsfindung verhindern oder die Zeitverhältnisse eine sofortige Entscheidung bedingen. Die Führung im Leadership-Konzept beruht auf einem sehr differenzierten Führungsverständnis, das stark persönlichkeitsbedingt ist und je nach Kultur in einer Schule und je nach Vertrauen in der Schulleitung sehr unterschiedlich zum Tragen kommen kann. So ließ sich beispielsweise beobachten, dass Lehrkräfte in Schulen, in denen die Schulleitung ein hohes Vertrauen genießt, Entscheidungen der Schulleitung rascher und positiver akzeptieren.

Eine wichtige Aufgabe für die Schulleitung in einer teilautonomen, geleiteten Schule ist die Einleitung der Schulentwicklungsaufgaben. Hier handelt es sich meistens um Probleme in der Zone der Sensibilität, so dass die Mitwirkungsbedürfnisse der Lehrkräfte besonders sorgfältig einzuschätzen sind. Insbesondere der Entscheid der Vorgehensweise (z.B. Einsetzen einer Projektgruppe) bedarf sorgfältiger Überlegungen: Welches sind die Ziele für die Projektgruppe, wie ist die Projektgruppe zusammenzusetzen, in welcher Form sind wem Anträge zu stellen usw.? Viele Projektarbeiten im Rahmen der Schulentwicklung scheitern, weil die Lehrkräfte mit der Methodik des Projektmanagements nicht vertraut sind oder weil die Schulleitung der Projektgruppe keine eindeutigen Aufträge erteilt.

Im Weiteren setzt eine gute Leadership voraus, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter hohe Erwartungen an Lehrkräfte haben und aufgrund von Visionen immer wieder neue Herausforderungen an die Lehrkräfte herantragen, ohne sie zeitlich und sachlich zu überfordern, wobei mit gezielten Weiterbildungsmöglichkeiten den sachlichen Überforderungen zuvor gekommen werden kann. Es zeigt sich immer deutlicher, dass vor allem klare Vorstellungen der Lehrerschaft über die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Lernleistungen einen ganz wesentlichen Einfluss auf die Lernleistungen haben. Deshalb muss sich die Schulleitung in ihren Überlegungen zur Vision mit der Frage auseinandersetzen, wie für das Profil der eigenen Schule die geforderten Schulleistungen

umschrieben und welche Ansprüche gestellt werden sollen. Auch die Lehrkräfte bedürfen der laufenden Herausforderung mit neuen Ideen, damit die Schule innovativ bleibt.

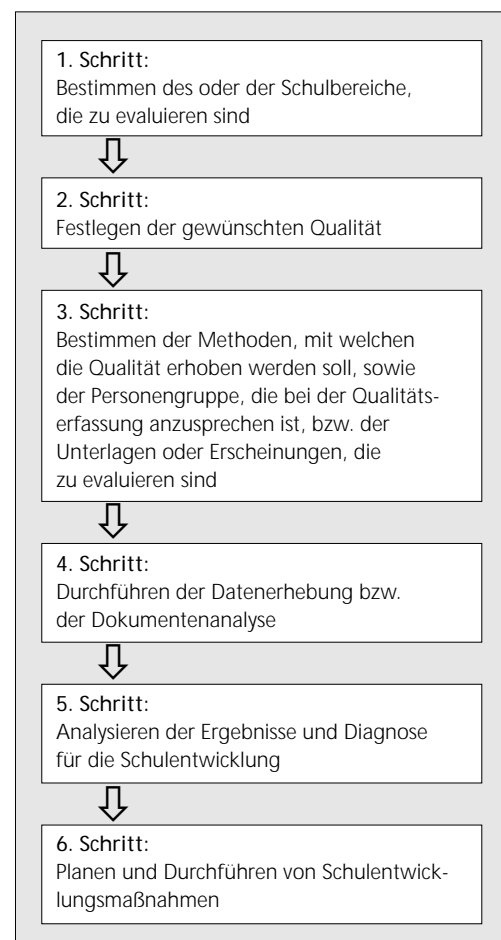
Einen großen Einfluss auf die Kultur der Schule und das Schulklima hat das Ausmaß der Unterstützung, die Lehrkräfte von der Schulleitung erfahren. Dazu gehören in erster Linie alle Hilfestellungen, welche die Lehrpersonen als persönliche Förderung (Weiterbildung, gezielte Hilfestellung bei Problemen und Schwierigkeiten) von der Schulleitung erhalten. Außerdem tragen diejenigen Schulleitungen, welche gute Initiativen von Lehrkräften zielstrebig unterstützen, viel zur Innovationskraft der Schule bei. Wichtig ist aber, dass Schulleiterinnen und Schulleiter wenig erfolgversprechenden Initiationen unmissverständlich unterbinden, seien es solche, die den Visionen und dem Profil der Schule widersprechen oder solche, bei denen die Erfolglosigkeit voraussehbar ist. Ein wesentlicher Faktor einer guten Leadership ist eine aufbauende und ehrliche Feedbackkultur. Schulleitungen, welche gute Leistungen von Lehrkräften anerkennen sowie Schwachstellen und Mängel bewusst und unterstützend korrigieren, gelten als glaubwürdiger und vertrauenswürdiger und tragen dadurch ganz wesentlich zu einer positiven Schulkultur bei. Ein Erfolgsfaktor guter Schulleitungen ist die Ressourcenzuteilung: Schulleitungen, welche ihre Lehrkräfte bei ihrer Tätigkeit gezielt mit Ressourcen unterstützen, wurden als wirksamere Schulleitungen erkannt. Dabei kann es um kleine Gefälligkeiten (z.B. die Schulleitung gibt einem Projektleiter einen Schreibkredit im Schulsekretariat) oder um eine namhafte Unterstützung (z.B. einer Lehrergruppe wird für eine Initiative ein Arbeitskredit zugewiesen) gehen. In diesem Zusammenhang können ein gut definiertes Globalbudget und ein vorsichtig gestaltetes Sponsoring die Leadership wesentlich erleichtern. Schließlich sollte sich die Schulleitung um die Schaffung guter Arbeitsbedingungen für alle Schulangehörigen bemühen.

Schließlich weiß man heute um die Bedeutung der Transparenz von Einstellungen der Schulleitung. In jeder Hinsicht wertneutrale Schulleiterinnen und Schulleiter sind weniger erfolgreich, weil sie für die Lehrkräfte nicht immer berechenbar sind. Der transparente Umgang mit eigenen Wertvorstellungen, die vorgelebt werden, das stete Reflektieren und Bekräftigen von Schlüsselwerten, wie sie der eigenen Vision entsprechen, sowie das stete Engagement für die Lehrkräfte und die Schule als Ganzes sind wertvolle Leadership-Eigenschaften, weil sie zu einer offenen Diskurskultur in der Schule beitragen, was insbesondere für die Schulentwicklung bedeutsam ist.

Das intern konzipierte Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation

Viele Schulen bekunden mit dem Aufbau eines intern konzipierten Qualitätsmanagements Mühe, weil die wissenschaftliche Literatur dazu fast unüberschaubar geworden ist. Wahrscheinlich wird es nie möglich sein, wissenschaftlich verbindlich zu bestimmen, welche Form die beste ist. Selbst trete ich für ein „Schritt-um-Schritt-Modell“ ein (vergleiche ausführlicher Dubs 1998), welches wesentliche Aspekte der Schulqualität erfasst, für die Lehrerschaft machbar ist und zu rasch erkennbaren Qualitätsfortschritten führt. Abbildung 6 zeigt dieses Modell.

Abbildung 6
Modell des Ablaufes des intern konzipierten Qualitätsmanagements



Zunächst ist zu entscheiden, welcher oder welche Schulbereich(e) evaluiert werden soll(en). Wesentlich ist dabei, dass wichtige Bereiche einbezogen werden (z.B. Bereiche mit Schwachstellen, Schulentwicklungsprozesse, wichtige Aspekte des Schullebens aufgrund des Leitbildes). Dann gilt es, die Schulqualität (erwünschte Qualitätsziele oder Qualitätsstandards) festzulegen. Dies ist der wissenschaftlich kritische Aspekt, weil keine Einigkeit darüber besteht, was eine

gute Qualität ist (vergleiche dazu Thonhauser 1996). Deshalb müssen die Qualitätsverantwortlichen für die zu beurteilenden Schulbereiche selber bestimmen, welche Qualität erstrebenswert ist. In Schulen, die ein Schulleitbild entwickelt haben, das aussagekräftig ist, lassen sich erwünschte Qualitäten ableiten. Gute Hinweise lassen sich auch aus der wissenschaftlichen Literatur (vergleiche beispielsweise Fend 1998) ableiten. Dann ist zu entscheiden, mit welchen Methoden die Qualität zu erheben ist (Fragebogen, Beobachtung, Dokumentenanalyse usw.). Im Idealfall erstellen die für das Qualitätsmanagement Verantwortlichen die dazu notwendigen Instrumente selbst, um sie auf die Eigenarten ihrer Schule auszurichten. Leider zeigt sich aber immer deutlicher, dass sich viele Schulen bei dieser Arbeit überfordert fühlen. Einerseits ist der Zeitaufwand sehr hoch, andererseits fehlt es an Kenntnissen der empirischen Sozialforschung. Deshalb werden Musterinstrumente gefordert, die von wissenschaftlichen Instituten oder von der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt werden können. Anschließend werden die Daten erhoben und ausgewertet, um darauf aufbauend Schulentwicklungsaufgaben (z.B. schulinterne Lehrerfortbildung) in Angriff zu nehmen.

Bei diesem „Schritt-um-Schritt“-Modell ist längerfristig zu planen, welche Schulbereiche zu welchem Zeitpunkt beurteilt werden, damit mittelfristig alle Schulbereiche der Qualitätskontrolle unterworfen werden und die Schule kurzfristig nicht durch zu viele Qualitätsprogramme arbeitsmäßig überbelastet wird. Es zeigt sich nämlich immer wieder, dass die Ermüdungsercheinungen bei zu anspruchsvollen Konzepten sehr groß sind, und das Interesse am Qualitätsmanagement rasch abnimmt, wenn nicht innerhalb angemessener Zeit Ergebnisse über die Qualität vorliegen, die als Grundlage für Entwicklungsmaßnahmen dienen.

Das extern konzipierte Qualitätsmanagement mit Fremd- oder Selbstevaluation

Voraussetzungen

Während das intern konzipierte Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation der Schulentwicklung in den einzelnen Schulen dient, bezweckt das extern konzipierte Qualitätsmanagement die Rechenschaftsablegung (der Qualitätszustand der Schule wird festgestellt), die Systembeeinflussung (die Entwicklung der Schule soll aufgrund der Erkenntnisse aus dem Qualitätsmanagement beeinflusst werden), die Systemsteuerung (es werden Maßnahmen zur umfassenden Gestaltung des Schulsystems ergriffen) sowie den Systemvergleich (die Qualität von Schulen und Schulsystemen wird zu Vergleichszwecken erhoben).

Mit einem extern konzipierten Qualitätsmanagement, das durch die Schulbehörden verfügt wird, sollte erst begonnen werden, wenn das intern konzipierte Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation sowie die Metaevaluation erfolgreich eingeführt sind. Nur unter dieser Voraussetzung werden die Schulen mit ihren Lehrkräften nicht überfordert, und der Widerstand vermindert sich, weil eigene Erfahrungen mit den Möglichkeiten und den Grenzen des Qualitätsmanagements gemacht wurden. Im Weiteren darf das extern konzipierte Qualitätsmanagement nicht zum Ritual werden, d.h. es sollen nicht permanent gleiche Qualitätsaspekte überprüft werden. Die jeweils zu überprüfenden Qualitätsmerkmale sollen zum jeweiligen Zeitpunkt auf die relevanten bildungs- und schulpolitischen Ziele ausgerichtet werden. Schließlich ist das extern konzipierte Qualitätsmanagement auf Qualitäten auszurichten, die für das gesamte Schulsystem und nicht für die Profilfindung der einzelnen Schulen bedeutsam sind, um einerseits Doppelspurigkeiten in der Arbeit zu vermeiden und andererseits Qualitäten zielgerichtet zu erfassen.

Einen Sonderfall des extern konzipierten Qualitätsmanagements stellt die Lehrplanevaluation dar. Werden in einem Schulsystem neue Lehrpläne eingeführt, so sollte damit ein externes Qualitätsmanagement mit Fremdevaluation verbunden werden. Die Fremdevaluation ist mit der Erfahrung zu rechtfertigen, dass Lehrkräfte häufig meinen, sie hätten sich auf die Erfordernisse des neuen Lehrplans eingerichtet. In Wirklichkeit bleiben sie aber oft den herkömmlichen pädagogischen Vorstellungen verhaftet. Solche Diskrepanzen lassen sich nur mittels einer Fremdevaluation aufdecken und überwinden.

Die Einführung eines extern konzipierten Qualitätsmanagements

Will eine Schulbehörde oder die Schulaufsicht ein extern konzipiertes Qualitätsmanagement aufbauen, so sind die folgenden Entscheidungen zu treffen:

- 1 Welchem Zweck soll das extern konzipierte Qualitätsmanagement dienen? Immer wenn sich die Bevölkerung über gewisse Entwicklungen im Schulwesen besorgt zeigt, fordert sie die Schulbehörden zur Rechenschaftsablegung auf oder wünscht Vergleichsuntersuchungen, die den Stand des eigenen Schulsystems im Vergleich zu andern aufzeigen. In den meisten Fällen begnügt man sich bei solchen Untersuchungen auf die Erfassung der Schulleistungen, die zwar ein wichtiges, aber nicht genügendes Qualitätsmerkmal sind. Bedeutsamer ist die Systemsteuerung, um die Qualität des gesamten Schulsystems zielgerichtet zu verbessern.
- 2 Welche Qualitäten sollen erfasst werden? In den letzten Jahren wurden in den Vereinigten Staaten in den einzelnen Teilstaaten viele

Systeme entwickelt, mit denen die Schulqualität in umfassender Weise festgestellt wird, um das Schulsystem zielstrebig zu verbessern. So werden beispielsweise in New York City die folgenden Qualitäten ermittelt: Zielvorstellungen der Schule, Schulklima, Schullorganisation, Lehrplan und Unterricht, Weiterbildung, Ressourcen für den Unterricht, Elternmitwirkung, Unterstützung durch Schuldienste, übrige Ressourcen und Leistungserfassung (System, Schülerleistungen, Schulwirksamkeit) (New York City Performance Assessment in Schools Systemwide, PASS). Oder in einem erfolgreichen Schulversuch in Kentucky erfolgt die Qualitätserfassung in folgenden Bereichen: Leistungen in sieben Schulfächern, Rückweisungsrate, Teilnahme der Lernenden am Unterricht und erfolgreicher Übertritt in das Erwachsenenleben (Kentucky SBPA Program). Je nach erreichter Qualität werden die einzelnen Schulen mit einer Schulprämie belohnt (Kelley, Heneman & Milanowski 1999). In den Vereinigten Staaten besteht heute, wie diese Beispiele zeigen, eine Tendenz zu umfassenden Systemen.

Besonders interessant ist die Entwicklung in Kentucky. Dank gezielter Maßnahmen im Qualitätsmanagement (Schulevaluation) verbesserte sich das Niveau der Schulen im ganzen Staat sehr nachhaltig. Aus einem der

schlechtesten ist ein gutes Schulsystem entstanden.

- 3 In welchem zeitlichen Rhythmus sind die Qualitäten zu erfassen, und ist eine Selbst- oder eine Fremdevaluation vorzusehen? Je stärker die Systemsteuerung angestrebt wird, desto regelmäßiger sind die Qualitäten zu erfassen. Die Ergebnisse sollten aber nicht zu Ranglisten über Schulen führen, die veröffentlicht werden, denn sie führen zu unnötigen Ängsten bei den Lehrkräften. Sie müssen vielmehr so aufbereitet werden, dass die Schulen Hinweise für Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung erhalten. Diesem Ziel dient die Selbstevaluation besser als die Fremdevaluation, weil die Datenerhebung durch die Lehrkräfte selbst oft zu tieferen Einsichten führt als die überbrachten Ergebnisse einer Fremdevaluation.

Nachwort

Schulentwicklung, Innovation und Qualitätsmanagement müssen aufeinander abgestimmt sein. Andernfalls geht die Wirkung verloren. Diese Aufgaben bringen für die Lehrkräfte insbesondere in Projektgruppen, zusätzliche Arbeit. Sie sollte aber nicht als Belastung, sondern als Chance zur eigeninitiierten Weiterentwicklung der Schule verstanden werden.

Literaturhinweise

- Altrichter, H., Radnitzky, E. & Specht, W. (1994): *Innenansichten guter Schulen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- Capaul, R. (2002): *Über die Bedeutung der Schulleitung bei der Gestaltung von Innovationsprozessen*. In: ZBW 98 (1).
- Dubs, R. (1994): *Die Führung einer Schule*. Zürich: Verlag SKV.
- Dubs, R. (1998): *Recht und New Public Management im Schulwesen*. In: B. Ehrenzeller et al. (Hrsg.): *Der Verfassungsstaat vor neuen Herausforderungen*. St. Gallen: Dike, 389-413.
- Dubs, R. (1999): *Teilautonomie an Schulen: Annahmen – Begriffe – Probleme – Perspektiven*. Paderborn: Paderborner Universitätsreden 70.
- Dubs, R. (2003): *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (2002): *Schulische Rahmenbedingungen für die Schulentwicklung an teilautonomen Schulen*. In: Fortmüller, Richard (Hrsg.): *Komplexe Methoden. Neue Medien*. Wien: Manz, 133-148.
- Dubs, R., Prandini, M., Zwysig, M. & Käppeli, M. (1998): *Evaluation des Rahmenlehrplans (RLP) für den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) an gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofile und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Hoy, W.B./Miskel, C.G.: *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York 1991.
- Hall, G.E. & George, A.A. (1999): *The Impact of Principal Change Facilitator Style on School Culture*. In: Freiberg, Jerome (Ed.): *School Climate: Measuring, Improving, Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Palmer Press, 165-185.
- Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001): *Implementing Change. Patterns, Principles and Pitfalls*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.) (1998): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- Kelley, C., Heneman, H. & Milanowski, A. (1999): *School-based performance awards. Paper presented at the AERA Convention*. Montreal.
- Kempfert, G. & Rolf, H.-G. (2000): *Pädagogische Qualitätsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1995): *Soest: Evaluation und Schulentwicklung*. Bönen: Kettler.
- Müller-Stewens, G. & Lechner, Ch. (2001): *Strategisches Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Odden, A. & Busch, C. (1998): *Financing Schools for High Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rolf, H.-G. (1999): *Schulentwicklung in der Auseinandersetzung*. Pädagogik, 4, 37-41.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2000): *Gestaltung von Innovationsprozessen*. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolf, Hans-Günter (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe, Reg. B 2.11, 1-18.
- Seitz, H. (2003): *Schulentwicklung und Leadership*. In: *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*. Heft 1, Basel 2003, S.47-53.
- Strittmatter, A. (1997): *Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt Baselland 1995-97*. Binningen: Lehrerinnen- und Lehrerverein Baselland.
- Thonhauser, J. (1996): *Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität*. In: W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.): *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Innsbruck: StudienVerlag, 394-423.
- Vandenbergh, R. (1995): *Creative Management of a School: A Matter of Vision and Daily Interventions*. *Journal of Educational Administration* 35 (2), 31-35.

Innovation braucht Kreativität

Wie arbeiten Bund und Länder zusammen?

Eberhard Welz

Internationale Vergleichsstudien haben der deutschen Schule generelle Schwachpunkte attestiert: Deutsche Fünfzehnjährige können das, was ihnen beigebracht wird, vergleichsweise wenig für ihre Lebensbewältigung nutzen und lernen in einem System, das soziale Chancengleichheit eher mindert als fördert. Auch wenn die Diskussion um das Ranking der Bundesländer (PISA-E) den Blick für das Wesentliche verstellt: Der von TIMSS, PISA und IGLU ausgelöste Denkanstoß hat gravierende Defizite des deutschen Bildungswesen auf den Prüfstand gebracht.

Die Detailanalyse der Daten ergab, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler je nach Schule und Bundesland höchst ungleich bewertet werden. Fehlt es dem deutschen System an diagnostischer Kompetenz? Zurzeit gelten in Deutschland mehr als 2000 Lehrpläne (Prof. Tillmann 1997). Wie funktioniert das föderalistische System? Bekanntlich hat die Debatte um eine Reform des Föderalismus begonnen.

Für die Regelungen des Schulwesens sind die Bundesländer im Rahmen ihrer Kulturhoheit zuständig. Weil nach Artikel 30 des Grundgesetzes (GG) alle staatlichen Aufgaben, die das GG nicht dem Bund zuweist, in die Zuständigkeit der Länder fallen, ist Schulgesetzgebung Ländersache. Damit ist die Notwendigkeit einer Koordinierung des Schulwesens zwischen den Bundesländern gegeben. Seit 1948 koordinieren die Länder untereinander (ohne den Bund) die Bildungspolitik in Beschlüssen der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesländer“ (KMK-Kultusministerkonferenz). Diese Beschlüsse bedürfen der Einstimmigkeit und haben die Bedeutung von Absprachen der Kultusminister, die dann in Landesrecht umgesetzt werden müssen. Solche Beschlüsse betreffen u.a. neue Schulformen, Abituranforderungen, die Anerkennung deutscher Auslandsschulen, die Ferienordnung. Besonders bedeutsame Regelungen werden als Staatsverträge vereinbart und durch die Länderparlamente ratifiziert, wodurch sie Gesetzesrang erhalten. Zwischen diesen beiden Rechtsformen liegen die Regierungsabkommen, die von den Ministerpräsidenten abgeschlossen werden.

Die KMK koordiniert das Schulwesen der bisherigen und der neuen Länder und hat z.B. die gegenseitige Anerkennung der Zeugnisse zu sichern. Sie hat 1994 in Konstanz beschlossen, sich regelmäßig an den internationalen Vergleichsuntersuchungen der OECD zu beteiligen. Seit der Grundgesetzänderung vom 15. Mai



1969 können Bund und Länder nach Artikel 91 b des GG Vereinbarungen über die Bildungsplanung abschließen. Gremien der Bund-Länder-Kommission (BLK) sind der „BLK-Ausschuss für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ und die nachgeordnete BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“. Nach der Rahmenvereinbarung vom 7. März 1971 können der Bund und die Länder gemeinsam BLK-Modellversuche durchführen, die wichtige Entscheidungshilfen für die Entwicklung des Bildungswesens geben (sollen).

Von 1972 bis 1997 sind in der Bundesrepublik ca. 2400 BLK-Modellversuche durchgeführt worden. „Selbst Fachleuten dürfte es schwer fallen zu beschreiben, welche Wirkungen daraus – abgesehen von dem Profit einer professionellen Fortbildung für die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer – in die generelle Schulentwicklung dauerhaft und nachhaltig eingeflossen sind“, konstatierte der Leiter des Kieler Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Prof. Prenzel, rückblickend.

Um zu vermeiden, dass die Ergebnisse von Modellversuchen nach ihrem Ablauf, insbesondere wenn die dafür zusätzlich bereitgestellten Ressourcen wegfallen, ohne nachhaltige Wirkung bleiben, hat die BLK seit 1997 die gemeinsame Förderung von Innovationen in den Ländern der Bundesrepublik auf „Förderprogramme“ umgestellt. Die auf durchschnittlich fünf Jahre angelegten Programme (sollen) bewirken, dass das Erfahrungspotential aus den Vorhaben besser ausgeschöpft, den Schulen in der Breite zugänglich gemacht und Innovationen dauerhaft in den Schulentwicklungsprozessen verankert werden können.

Die Bundesländer beteiligen sich an den BLK-Programmen mit eigenen Vorhaben, die öffentlich ausgeschrieben und über die die Schulen in

Berlin per Rundschreiben informiert werden. Die Landesvorhaben werden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit einem Anteil bis zur Hälfte der Gesamtsumme gefördert.

Ein weiterer Aspekt der Umstellung von Modellversuchsförderung auf Programmförderung betrifft die föderalistische Struktur des deutschen Bildungswesens, bei der Bund und Länder, aber auch die Länder mit- und untereinander zusammenwirken, um sich über notwendige Innovationen zu verständigen. Die Ziele und Bedingungen der Programme, an denen sich alle Länder (mindestens jedoch die Hälfte, also acht) beteiligen können, werden in der „BLK-Projektgruppe Innovationen“ geklärt und von der übergeordneten „Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ beschlossen. Der Projektgruppe gehören Vertreter/innen der Bundesländer und des Bundes an, wobei dessen Stimmenanteil 50 Prozent beträgt.

Die in der Projektgruppe entwickelten Vorschläge für Programme beziehen sich auf Innovationen in zentralen Problemfeldern, in denen ein umfassender bildungspolitischer, pädagogischer und fachlicher Handlungsbedarf besteht. Die seit 1998 begonnenen 14 Programme werden in den allgemeinbildenden Schulen, der beruflichen Bildung und dem Hochschulbereich durchgeführt.

Wenn über die Skizze für ein neues BLK-Programm, welche die allgemeinen Ziele, Erwartungen und Bedingungen fundiert, Konsens in der Projektgruppe hergestellt ist und die Kommission zugestimmt hat, wird ein wissenschaftliches Gutachten erstellt, das darlegt, welche Evidenz für ein bestimmtes Vorgehen spricht, und die „Machbarkeit“ prüft.

Eine wichtige Frage betrifft die Art und Weise, wie das Programm ins Praxisfeld eingeführt und eingerichtet wird, also die Implementation; und: Wie kann ein Versuch, der meist nur eine begrenzte Anzahl von Schulen erfasst, Breitenwirkung erreichen? Wenn im Ergebnis deutlich wird, dass die zugrunde gelegten Annahmen stimmen und die Interventionen greifen, bedeutet das, dass die dabei gewählten Ansätze bei vergleichbaren Gruppen bzw. Schulen mit Aussicht auf Erfolg in Gang gebracht werden können. Eine Möglichkeit, Ergebnisse zu übertragen, ist die Anwendung in anderen Schulen, eine andere die Übertragung der Erkenntnisse auf andere Inhaltsbereiche.

SINUS z.B. konzentriert sich auf Mathematik und die Naturwissenschaften, BLK „21“ ist eher fachübergreifend (Umwelt, entwicklungspolitische Themen) angelegt. QuiSS betont die programmübergreifende Zusammenarbeit und setzt auf die Wirkungsfaktoren zur Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Diese sind neben der Professionalisierung des Personals, den Unterstützungssystemen und der planerischen Organisation vor allem der Unterricht als Kernaufgabe von Schule.

Die seit 1998 von der BLK geänderte Förderstrategie rückt die Aufgabe des Transfers in die Regelpraxis sehr viel stärker in den Blick als es früher in der Praxis der einzelnen Modellversuche der Fall war. Der „Ausschuss für Bildungsplanung“ hat im Frühjahr 2004 einstimmig ein Konzept zur Transfergestaltung gebilligt, wonach es zur wesentlichen Aufgabe von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung gehört, beim länderübergreifenden und länderspezifischen Transfer der Ergebnisse von BLK-Programmen sicherzustellen, dass sowohl deren materielle Produkte als auch die im Verlauf der Programme entwickelten Sach- und Innovationskompetenzen sowie das Prozesswissen der Akteure weitergenutzt werden, um eine qualitätssichernde Verbreitung zu gewährleisten.

Bei der Bereitstellung eines Informations- und Materialangebotes – z.B. über ein Internetportal – ist ein qualifiziertes Beratungs- und Unterstützungssystem (Multiplikatoren) sicherzustellen, eine stärkere Vernetzung der Bildungseinrichtungen anzustreben sowie die Evaluation der qualitativen und quantitativen Transferziele über die Laufzeit des Programms hinaus zu realisieren.

Bei der Entscheidung, ob sich eine Schule an einem Programm beteiligt, sollten drei Aspekte nicht übersehen werden:

1. Schulen, die sich an dem Landesvorhaben eines BLK-Förderprogramms beteiligen, profitieren von kompetenten Beratungs- und Fortbildungsangeboten.
2. Ergebnisse und Erkenntnisse aus BLK-Programmen können nicht ohne weiteres auf andere Einzelschulen übertragen werden. Sie müssen situationsgerecht in den Kontext der jeweiligen Schulentwicklung einbezogen werden.
3. Im Rahmen der BLK-Programme werden Kooperationen mit schulischen und außerschulischen Partnern ermöglicht und Netzwerke systematisch aufgebaut und gefördert.

Innovation braucht Kreativität

Wie unterstützen BLK-Programme den Reformprozess der Berliner Schulen?

Ursel Laubenthal

In Berlin beteiligen wir uns an zahlreichen Programmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und auch an Programmen der Europäischen Union. Immer mehr Schulen interessieren sich für die Möglichkeiten, die die Programme ihnen bieten. So hat sich innerhalb der letzten drei Jahre die Gesamtzahl der teilnehmenden Schulen in Berlin nahezu verdoppelt.

Was bewegt die Kolleginnen und Kollegen an den Schulen, an BLK-Programmen teilzunehmen?

- Die Innovationsbereitschaft an vielen Schulen ist groß, Lehrerinnen und Lehrer finden Anregungen in den BLK-Programmen.
- Lehrerinnen und Lehrer nutzen die Fortbildungsmöglichkeiten, die die Programme bieten.
- Lehrerinnen und Lehrer setzen gerne die Unterrichtsmaterialien, die in den Programmen erarbeitet worden sind, in ihrem Unterricht ein.
- Lehrerinnen und Lehrer nutzen die Kooperationsmöglichkeiten und die Netzwerke, die innerhalb der Programme entstanden sind.

Was haben BLK-Programme mit dem neuen Schulgesetz zu tun?

Berlin hat mit dem neuen Schulgesetz, das seit diesem Jahr in Kraft ist, bildungspolitische Weichen gestellt, es hat die Voraussetzungen geschaffen für mehr Qualität in den Schulen.

Das Gesetz gibt Antworten auf bildungspolitische Fragestellungen, auch und besonders nach PISA. Dauerhaft und nachhaltig soll die Qualität der Berliner Schulen verbessert werden. Die Schwerpunkte der Bildungspolitik in Berlin finden ihre Entsprechung in BLK-Programmen. Die Arbeit in den BLK-Programmen ihrerseits trägt dazu bei, die bildungspolitischen Ziele in Berlin zu erreichen.

Das neue Leitbild Schule beinhaltet unter anderem größere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen:

Die einzelne Schule erhält ein hohes Maß an Eigenverantwortung. Sie bekommt mehr Freiraum, einen größeren Gestaltungsspielraum als bisher und setzt eigene pädagogische Schwerpunkte. „Das Schulprogramm muss Auskunft geben, welche Entwicklungsziele und Leitideen die Planungen der pädagogischen Arbeiten und Aktivitäten der Schule bestimmen.“ (§ 8 (1))



Jede Schule erarbeitet ein eigenes Schulprogramm. Steuergruppen haben sich inzwischen etabliert und arbeiten an einer Grundphilosophie ihrer Schule. Bei dem Identifizieren einer solchen Grundphilosophie bzw. bei der Suche nach Leitsätzen, nach den den gesamten Unterricht durchdringenden Prinzipien können Ergebnisse aus BLK-Programmen wie zum Beispiel dem Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung-Transfer 21“ vielfältige Anregungen geben. Die Kolleginnen und Kollegen, die in dem Programm mitarbeiten, können die Arbeit in den Steuergruppen unterstützen.

Bildung für Nachhaltigkeit hat zum Beispiel eine wichtige Bedeutung in der Diskussion um den Erwerb zukunftsfähiger Kompetenzen bekommen, wie sie in den internationalen Studien TIMSS, PISA und IGLU ermittelt werden. Der Erwerb von intelligentem, anschlussfähigem und anwendungsbezogenem Wissen, das „Lernen in sinnstiftenden Kontexten“ ist ein tragendes Prinzip des Programms. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist ein breit anerkanntes gesellschaftliches und politisches Leitziel.

Sie konkretisiert sich in einem Bündel von Teilkompetenzen, das unter dem Oberbegriff „Gestaltungskompetenz“ zusammengefügt ist. Mit Gestaltungskompetenz wird eine spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit bezeichnet. Wer über sie verfügt, kann die Zukunft der Gesellschaft, ihren sozialen, ökonomischen, technischen und ökologischen Wandel in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren.

Auch das Programm „Demokratie lernen und leben“ bietet viel Unterstützung für Schulen, um über demokratische Schulkultur ins Gespräch zu kommen. Berlin beteiligt sich mit dem Vorhaben „Demokratische Schule, verständnisintensives Lernen und verantwortungs-

bewusstes Handeln“ . Auch hier haben sich Kolleginnen und Kollegen in den Schulen auf den Weg gemacht, ihren Unterricht neu zu durchdenken. Sie haben mutige Schritte im Unterricht gewagt, Neues erprobt und in ihren Schulen Mitstreiterinnen und Mitstreiter gefunden.

Diese Programme können dazu beitragen, die in § 3 des Berliner Schulgesetzes formulierten Bildungs- und Erziehungsziele in besonderem Maße zu erfüllen:

„Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen und selbstständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen.“

Alle Programme geben wichtige Impulse für die Weiterentwicklung in Schule und Berufsausbildung. Einige Programme beziehen sich auf Unterricht generell, andere konzentrieren sich auf die Qualitätsverbesserung in einzelnen Fächern oder Lernfeldern. Als Beispiel sei hier das erfolgreiche Programm „SINUS – Steigerung der Effizienz im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht“ genannt, für das inzwischen ein Transfer-Programm läuft, das auf den wichtigen Bereich der Grundschulen ausgeweitet worden ist.

§ 9 des Schulgesetzes verpflichtet die Schulen zu kontinuierlicher Qualitätssicherung schulischer Arbeit. Die Programme, die sich auf einzelne Fächer oder Fächergruppen beziehen, können den Schulen viele Anregungen zur Unterrichtsentwicklung geben. Vielfältige Unterrichtsmaterialien sind entwickelt worden, die Beispiele werden in den einzelnen Programmbeschreibungen erläutert. Sie helfen Lehrerinnen und Lehrern, neue Wege in ihrem Unterricht zu beschreiten.

Sie beantworten Fragen, wie:

- Was muss ich verändern, um die Qualität meines Unterrichts zu verbessern?
- An wen kann ich mich wenden, um Unterstützung zu bekommen?
- Mit wem kann ich zusammenarbeiten, um die eigene Arbeit zu erleichtern?
- Was sind Qualitätsstandards?

Sich auf Innovationen einzulassen bedeutet „umzudenken“, bedeutet in neuen Strukturen zu denken und diese mit dem realen Handeln zu verbinden. Es geht darum, „intelligentes Wissen“ mit Handeln zu verbinden. Immer wieder wird von Erfahrungen berichtet, die besagen, dass wenn die „Hemmschwelle des Neuen“ überwunden ist, effektivere Kommunikations- und Arbeitsstrukturen nicht nur zur Qualitätsverbesserung geführt haben, sondern zu einer höheren Arbeitszufriedenheit der Beteiligten. Es geht also nicht darum, dass mehr gemacht wird, sondern dass „klüger“ gehandelt wird.

Das Tagungsprogramm macht deutlich, dass im Rahmen der BLK- und EU-Vorhaben, an denen Berlin sich beteiligt, schon viel geleistet worden ist, um die Qualität der Berliner Schule weiterzuentwickeln und dauerhaft zu sichern. Innovationen fallen nicht vom Himmel. Sie müssen umsichtig entwickelt und konsequent durchgeführt werden. Die auf der Tagung präsentierten Ergebnisse sollen dazu beitragen zu motivieren, Veränderungsprozesse anzugehen, an Netzwerken zu „stricken“, sich kennen zu lernen, Kontakte zu knüpfen, Verabredungen zu treffen, Kooperationen anzubahnen.

Erfahrungen lassen sich natürlich nicht einfach kopieren. Jede einzelne Schule muss sie letztlich selbst machen, aber erprobte Konzepte geben wertvolle Anregungen und warnen gegebenenfalls vor Stolpersteinen und Sackgassen. Das gemeinsame Ziel, mehr Bildungschancen und größeren Bildungserfolg für alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen, lohnt alle Anstrengungen. BLK-Programme leisten dazu in Berlin einen wertvollen Beitrag.

Innovation braucht Kreativität

Wie kommen Innovationen in die Schule?

Ulla Dussa

Obwohl das Land Berlin seine bildungspolitischen Anstrengungen in den neunziger Jahren nach der Übertragung des (West-) Berliner Schulgesetzes auf ganz Berlin darauf konzentriert hat, ein differenziert gestaltetes, jedoch einheitliches Schulsystem in der Stadt zu entwickeln, sind in vielen Schulen neuere Ansätze in Bildung und Erziehung nicht übersehen, sondern im Kontext der Stärkung der Eigenverantwortung der Einzelschule auch aufgegriffen worden. Und bereits bevor die Ergebnisse der OECD-Vergleichsuntersuchungen – wie TIMSS und PISA – den Reformbedarf des deutschen Bildungssystems deutlich gemacht haben, sind im Rahmen der BLK seit 1998 Förderprogramme aufgelegt worden, um die schulischen Unterrichts- und Erziehungsangebote qualitativ zu verbessern und zu sichern.

2001 beteiligten sich ca. 80 allgemeinbildende und berufsbildende Berliner Schulen an den länderübergreifenden Programmen, die in der Regel jeweils auf fünf Jahre angelegt sind. Seit 2004 sind es bereits ca. 150 Schulen, die diese Programme für ihre Unterrichtsentwicklung nutzen. Bereits die Titel verdeutlichen Ziele und Inhalte:

- „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“
- „Systematische Einbeziehung von Medien und neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in die Schule“
- „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“
- „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“
- „Lebenslanges Lernen“
- „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“
- „Demokratie lernen und leben“
- „Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung“
- „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“
- „Innovative Fortbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen“

Von folgenden Fragen ausgehend sollen die Strukturen der BLK-Programme verdeutlicht werden:

Wie kommen BLK-Programme zustande und wie werden sie organisiert?

In der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ werden Vorschläge für den Themenschwerpunkt eines Programms abgestimmt und eine Programmskizze als Beschlussvorlage für den übergeordneten BLK-„Ausschuss für Bil-

dungsplanung und Forschungsförderung“ erstellt. Danach wird ein wissenschaftliches Gutachten gefertigt, ein Bundesland (bzw. dessen Vertreter in der Projektgruppe) mit der Federführung beauftragt (BLK-Koordinierung) und der Programmträger (in der Regel eine wissenschaftliche Einrichtung) ausgeschrieben.

Um das am Beispiel zu illustrieren: Der bisherige Vertreter Berlins in der BLK-Projektgruppe Innovationen Oberschulrat Eberhard Welz hat BLK „21“ länderübergreifend koordiniert. Für die Programmträgerschaft (Stelle, die das Programm verantwortlich durchführt) wurde die FU Berlin (Fachbereich Erziehungswissenschaften) ausgewählt.

Herr Welz hat in der BLK außerdem das Programm „Demokratie lernen und leben“ initiiert und die BLK-Koordination übernommen. Als Programmträger konnte das IZLL („Interdisziplinäres Zentrum für neue Lehr- und Lernforschung“) an der FU Berlin gewonnen werden. Dieser Programmträger kooperiert in Fragen der formalen Evaluation mit dem DIPF (Deutsches Institut für Pädagogische Forschung) und bei der Multiplikatoren-Ausbildung mit dem LISUM Brandenburg.

Für die BLK-Programme ist unter dem Vorsitz des jeweiligen BLK-Koordinators ein Lenkungsausschuss eingerichtet worden, dem Vertreter der Länder und des Bundes angehören und der unterhalb der Ebene von Grundsatzfragen über Details zur Durchführung entscheidet.

Wie können sich Schulen am BLK-Programm beteiligen?

Wenn das Programm konzipiert und auf BLK-Ebene beschlossen ist, prüfen die Länder die Interessenlage ihrer in Frage kommenden Einrichtungen und die Möglichkeiten ihrer Beteiligung, denn alle Vorhaben müssen von den Ländern mit 50% der Gesamtkosten gegenfinanziert werden. In Berlin erfolgt die Finanzierung aus Personalmitteln (Abordnungen).

Nach dieser Prüfung wird die Beteiligung an dem Programm mit einem eigenen Vorhaben beantragt. Das Landesvorhaben muss sich auf einzelne, im Programmgutachten genannte Module beziehen.

Wenn der Länderantrag durch die Projektgruppe „Innovationen“ genehmigt und dem Rahmenantrag des federführenden Landes ebenfalls zugestimmt worden ist, wird das Ländervorhaben zur Beteiligung der Schulen ausgeschrieben.



In Berlin wurden die Interessenlagen der Schulen in einer offenen Schulleiterrunde (unter Beteiligung von mehr als 40 Schulen) erörtert, bevor Berlin das Vorhaben mit dem Titel „Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes Handeln“ beantragte. Nachdem die Projektgruppe „Innovationen“ den Antrag genehmigt hatte, erfolgte die Ausschreibung per Rundschreiben (Rd Schr. Nr. 4/02) an alle Berliner Schulen.

Bei der RAA Berlin, die inzwischen als durchführende Stelle ausgewählt worden war, bekundeten mehr als 40 Schulen ihr Interesse an einer Teilnahme. Sie wurden auf Wunsch bei der Antragstellung beraten. Die Auswahl der Schulen – es konnten nur die Hälfte (also 20) teilnehmen – erfolgte durch einen neu gebildeten Beirat, der sich an folgenden Kriterien zu orientieren hatte:

- Beschlussfassung durch die Schulkonferenz
- Beachtung der Vorgaben (Gutachten, Landesantrag)
- Bereitschaft zur Beteiligung an Fortbildung und Evaluationsmaßnahmen.

Die einbezogenen Schulen wurden den Modulen („Unterricht“, „Demokratie in der Schule“ und „Schule in der Demokratie“) zugeordnet und damit thematisch vernetzt (Bildung von Sets).

Die besonderen Möglichkeiten mit anderen Schulen zu kooperieren, wie sie sich durch die Vernetzung ergeben, aber auch die Fortbildungs- und Beratungsangebote haben offensichtlich die meisten Schulen dazu bewogen, sich am BLK-Programm zu beteiligen.

Wie werden die Ergebnisse von BLK-Programmen transferiert?

Die Umstellung der Förderung von Einzelmodellversuchen auf länderübergreifende Förderprogramme hatte neben der überregionalen Kooperation das Ziel, die erprobten innovativen Ansätze in den Schulen besser und dauerhaft zu sichern sowie die Möglichkeiten zu verbessern, gute Beispiele auf andere Schulen zu übertragen (Transfer). Dafür wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt: SINUS-Transfer z.B. liegt der Gedanke des „Schneeball-Systems“ zu Grunde. Am bisherigen SINUS-Programm beteiligte Schulen werden Pilotschulen für neue Sets, deren Schulen in einem zweiten Schritt (nach zwei Jahren) wiederum Pilotschulen für weitere Sets werden. Im Programm „21“ wird zwischen Kern-, Kooperations- und Kontaktschulen unterschieden, die den Grad der Beteiligung anzeigen. In fast allen Programmen werden „Multiplikatoren“ ausgebildet, die den Transfer (durch Beratung und Fortbildung) auch nach dem Ablauf des Programms gewährleisten sollen.

Die seit 1998 durchgeführten Berliner Vorhaben sind im Anhang in einer Übersicht zusammengestellt. In den nachfolgenden Beiträgen wird über sie und ihre Fortbildungsangebote detailliert berichtet.

Auswertung der Workshops der Tagung „Innovationen lohnen sich“

Ulla Dussa

Die Protagonisten der Berliner Vorhaben der BLK-Programme haben tragfähige Ansätze entwickelt und erprobt, wie Innovationen in die Schulpraxis übertragen werden können. Doch wie haben die Teilnehmenden die Workshops selber erlebt? Wo lagen ihre individuellen Schwerpunkte, wo die wichtigsten Erfahrungen? Nachfolgend werden Aussagen dazu kurz dargestellt. Dieser Rückblick soll gleichzeitig auch ein Ausblick sein.

1. Top-Priorität: Innovationsfähigkeit

Auf Rang Eins der wichtigsten Aspekte der Workshops platzierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Innovationsbereitschaft der beteiligten Akteure. Der Workshop in toto diente folglich gleichermaßen als Aufwärm-Training für die praktische Umsetzung von Neuerungen wie auch als traditioneller Ideen-Umschlagplatz.

Deutlich stellten die Teilnehmenden heraus, dass es gelungen sei, bisherige Alltagsroutinen in Frage zu stellen. Neben klassischen Workshop-Inhalten wie der Umgestaltung von Unterricht oder der veränderten Nutzung des Schulgebäudes hoben sie die Diskussionen über berufsübergreifende Ausbildungsmöglichkeiten und die Auseinandersetzungen mit neuen Arbeitsmaterialien und Formen hervor. Zwei exemplarische Gesichtspunkte waren dabei der Umgang mit den neuen Sprachportfolios oder die Frage, wie „Soziales Lernen“ in einer Wochenstunde sinnvoll organisiert werden kann.

Eines der Schlüsselprojekte – SINUS – halten viele für geeignet, um die gesamte Schule zu stärken. Mit SINUS kann „ungefährliche“ Simulation der „großen“ Schulprogrammarbeit an der Schule durchgeführt werden kann.

2. Die wichtigsten Erfahrungen

„Beobachte Dich selbst!“ – vielleicht ist das der Kern der Erfahrungen der Workshops. Die Teilnehmenden äußerten, dass Selbstevaluation notwendig und machbar ist. Für Schüler und Schülerinnen stellen Sprachportfolios eine effektive Möglichkeit dar, an die Befähigung zur Selbstevaluation heranzuführen. Sie ergänzen die Methoden des autonomen Lernens, sollten – so die Teilnehmenden – aber nicht als Maßnahme für Leistungsbewertung genutzt werden.

Die Förderung der Selbständigkeit, die Übertragung von Verantwortung insbesondere durch das bereits oben erwähnte „Selbst organisierte Lernen (SOL)“ nahm in der Besprechung von Perspektiven zukünftiger Arbeit großen Raum ein.

Wie die Erfahrung von Einzelbeispielen ganze Unterrichtskulturen beeinflussen kann (oder könnte), zeigt der Fall „KliP“. Die Teilnehmenden formulierten in den Gesprächen wiederholt, dass Kunstunterricht nach dem „KliP“-Konzept natürlich kein Unterricht über Kunststile oder künstlerische Techniken sei.

Vielmehr nehme „KliP“ veränderte Arbeitsweisen und Konzepte zeitgenössischer Künstler zum Anlass, um Kunstunterricht stärker an den Bedürfnissen, ästhetischen Erfahrungen und Lernpotenziale heutiger Schüler und Schülerinnen zu orientieren.

Festgestellt wurde dann aber eben auch, dass die Ansätze für einen alternativen Unterricht, die „KliP“ entwickelte, nicht nur für den Kunstunterricht Bedeutung haben. Sie liefern auch Anregungen für andere Fächer – etwa durch die Rhythmisierung des Lernens, die Stärkung der Verantwortung des Lernenden für die eigene Arbeit, neue Formen von Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung und den veränderten Umgang mit Raum und Zeit.

3. Was wollen die Teilnehmenden an der eigenen Schule verändern (Schulprogrammentwicklung)?

Wieder gibt SINUS den Ton an: Die Teilnehmenden unterstrichen, dass die SINUS-Ansätze

- modulare Herangehensweise,
- Kooperation,
- Hilfe durch Selbsthilfe

auf die gesamte Schule, auf alle Fächer übertragen werden sollten. Dabei ging es auch darum, den Leitsatz „Offene Aufgaben benötigen offenen Unterricht“ zu Ende zu denken und Freiarbeitszeiten und Freiarbeits-Räume in der Schule zu installieren.

Die strukturellen Trampelpfade, die auch Innovatoren gehen müssen, sind bekannt: So wollen die Teilnehmenden die auf der Tagung gewonnenen Informationen in Fachkonferenzen vorstellen und die Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen anstoßen. Schülerverantwortung und Schülerbeteiligung – passend zu Erfahrungen der Selbstevaluation – sollen gestärkt

werden, wobei für die Unterrichtsverbesserung Methodentraining und die Diskussion im Kollegium unerlässlich bleiben.

Besonders deutlich wurde die alte Weisheit, dass jegliche Lernsituation Sinnkonstruktion ist, und zwar die Konstruktion von etwas, das für eine bestimmte Person Sinn macht. Der Sinn von Unterricht muss erfahrbar sein.

4. Was können sie selber tun?

Die Überlegungen dazu konzentrierten sich auf Schwerpunkte, wie:

- bessere Absprache unter den Kollegen und den Fachbereichen anregen
- weitere Informationen zu den Einzelaspekten bereitstellen
- Fachkonferenzen als Fortbildungsplattformen nutzen

In einigen Antworten dominierte ganz eindeutig die Auffassung, dass z.B. künstlerisch-ästhetische Erziehung in allen Fächern und auch im allgemeinen Schulleben einen höheren Stellenwert einnehmen sollte. Die Teilnehmerinnen hoben dazu die Impulse und Anregungen aus den Workshops hervor.

Von einigen wurde in diesem Zusammenhang mitgeteilt, dass sie an sich selbst eine eher enge Kunstvorstellung bemerken und diese gerne überwinden wollen, weil sie diese als Hemmnis für eine zeitgemäße pädagogische Arbeit ansehen. Sie waren in den „KIIP“-Workshop gekommen, um Ansprechpartner kennen zu lernen, an die sie sich zur Unterstützung wenden können. Viele Teilnehmende äußerten den Wunsch, in unseren Verteiler aufgenommen zu werden und auch künftig Material und Informationen zu Veranstaltungen zugeschickt zu bekommen.

5. Wozu brauchen sie Unterstützung?

Nach meinem Eindruck haben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Workshops viele Anregungen dahingehend erhalten, welche Innovationen an ihre eigene Schule heranzutragen sind. Es ging in den Workshops weniger um konkrete Schritte zur Veränderung, als vielmehr um die Kenntnis der Möglichkeiten. Auf Innovationen muss man sich einlassen, muss mutig und bereit sein. Deshalb ist die Beschreibung der Veranstaltung als Aufwärmtraining Gleichgesinnter so treffend.

Wo muss Hilfe angeboten werden? In erster Linie geht es immer wieder um den besseren Zugang zu den bereits bestehenden Angeboten, um die Vermittlung von Know-how und um bessere Kommunikation.

Die Agenda, für deren Umsetzung Unterstützung nachgesucht wurde und wird, sieht in etwa so aus:

- Kontakte schaffen zu anderen Schulen mit ähnlichem Profil, mit denen durch Austausch Fragen und Probleme diskutiert werden können.
- Differenzierte Angebote vermitteln – für schulinterne bzw. schulübergreifende Fortbildung.
- Gebündelte, konzentrierte Informationen über den Fundus bereits vorhandener Erfahrungen und Anregungen für Seminarveranstaltungen sowie relevante Kontaktadressen zusammen stellen. Die Teilnehmenden wünschen ein Verzeichnis, in dem die speziellen Kenntnisse einzelner Person aufgeführt sind, die dann von den Schulen als Referenten gewonnen werden können.
- Differenzierte Angebote zur Vermittlung von Referenten für schulübergreifende Hospitationen zur Verfügung stellen, da der schulübergreifende Austausch mit Externen oder entsprechende Hospitationen positiv für „das Eis brechen“ gesehen werden.

Fast alle unterstrichen, dass die Schulen direkt über Mittel verfügen müssen, um Fortbildungen organisieren und bezahlen zu können.

„Fishbowl“ mit Expertinnen und Experten aus Praxis, Verwaltung und Wissenschaft

Wann lohnen sich Innovationen?

Hildebrandt

Als Berater für Schulentwicklung bringe ich eine externe Sicht in die Schule hinein. Ich habe gerade einen Workshop zu Erfahrungen mit Zielfindungen in Schulentwicklungsprozessen des BLK-Vorhabens „Demokratie lernen und leben“ angeboten. Deutlich wurde einerseits eine große Offenheit, sich auf Schulentwicklungsprozesse einzulassen. Andererseits wurde auch sichtbar: Schulen können sich in diesen Prozessen nicht immer allein weiter helfen. Sie brauchen Unterstützung. Nicht nur Organisationsberater, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer, die Moderationserfahrungen haben, können diese Prozesse sowohl an eigenen wie auch anderen Schulen begleiten. Gute Ideen haben alle, die in einer Schule lernen und lehren, sie sind die Expertinnen und Experten. Gleichwohl sind in Moderationsprozessen zur Umsetzung von Innovationen und den damit verbundenen Entscheidungen externe, neutrale Personen hilfreich. Aber: Wo kommen sie her? Was oder wer qualifiziert sie?

Geppert

Mich beschäftigt, wie der Boden für Ideen bereitet werden kann, aus denen Kraft und Motivation für Innovationen entwickelt werden können: Innovation ist immer auf ihre Kontexte bezogen, interdisziplinär und erfordert gute Zusammenarbeit.

Friede

Was ich in meinen Arbeitsgruppen erlebt habe, zeugte von großer Vielfalt und Engagement. Die erste Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit Fragen der Kooperation von Schule mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere mit künstlerischen Projekten an Grundschulen. Wichtig ist mir dabei die Frage, wie es gelingen kann, Lehrerinnen, Lehrer und Externe über einzelne Projekte hinaus zusammenzubringen. Die zweite Arbeitsgruppe gefiel mir, weil ich so viel Frische lange nicht erlebt habe: Eine vor sechs Jahren gegründete Schule, die inzwischen siebzig Kolleginnen und Kollegen hat, stellte sich vor und vermittelte etwas von der Aufbruchsstimmung, die sie selbst getragen hat. Dieses Beispiel wirft für mich die Frage auf, wie Innovationsprozesse innerhalb von Schulen gezielt gesteuert werden können. In diesem Zusammenhang hat mich auch der Vortrag von Professor Dubs beeindruckt, der

das mit der Frage nach Leadership von Schulleitungen ebenfalls aufgeworfen hat.

Dr. Harenberg

Innovationen lohnen sich dann, wenn sie die Unterrichtsroutine, das Alltagsgeschäft verändern. In dem Zusammenhang möchte ich ein Stichwort aus dem Vortrag von Professor Dubs noch einmal aufgreifen: den Begriff des Steckenpferdes, der als leichter Vorwurf an die Modellprogramme gerichtet war. Hier seien Innovationen nicht systematisch generiert, es seien die Steckenpferde einzelner, die vielleicht auch an den eigentlichen Problemlagen der Schulen vorbei gehen. Als Gegenmodell hat Professor Dubs die Kombination von Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung als systematischen Prozess geschildert. Wenn ich die Praxis der Modellprojekte über die Jahre anschau, denke ich, dass wir mit einem „Steckenpferd-Innovationsmodell“ begannen, sehr schnell dessen Grenzen kennen lernten und uns mittlerweile in Richtung auf ein prozessorientiertes Innovationsmodell für Schulentwicklung hin bewegen. Aber das angesprochene Steckenpferd hatte auch einen großen Vorteil: Die Leute waren hoch motiviert und die Ergebnisse ausgezeichnet. Für mich ist die Frage wichtig, wie man die positiven Momente dieses Innovationsmodells in einen systematischen Schulentwicklungsprozess integrieren kann. Vielleicht hilft uns die Diskussion um Leadership hier weiter.

Gebert

Mir ist heute deutlich geworden, dass Veränderung viel Kraft kosten und dass Innovationen Strukturen brauchen: Einen klaren Anfang, ein Ende und ein Ziel, damit die Kolleginnen und Kollegen die Freude an der Arbeit behalten und Innovationen nicht nur als zusätzliche Belastung sehen. Wichtig ist, dass Veränderungsprozesse in der Schule durch eine starke Gruppe oder die Schulleitung strukturiert und unterstützt werden.

Urban

Aus meiner Sicht lohnen sich Innovationen von Schulen dann, wenn diese sich als Lebensort junger Menschen im Stadtteil mit einem umfassenden Begriff von Bildung entwickeln, der sich nicht nur auf Fachunterricht bezieht. Externe Partner, wie Künstlerinnen sowie Personen aus

„Fishbowl“

ist eine Diskussionsform, in der sich eine kleine Gruppe zu einem relevanten Thema austauscht und dabei auch das Plenum einbeziehen kann. Dafür sind zwei Plätze leer. Wer sich mit einem Diskussionsbeitrag beteiligen möchte, ist eingeladen, in den Kreis zu kommen und mitzureden.

Es diskutierten miteinander:

Siegfried Arnz

(Leiter des Modellvorhabens

„Eigenverantwortliche Schule“),

Astrid Gebert (Lehrerin),

Stella Geppert (Künstlerin),

Axel Friede (Schulrat aus

Marzahn/Hellersdorf),

Dr. Dorothee Harenberg

(Bundesministerium für Bildung und Forschung),

Dr. Marcus Hildebrandt

(Berater für Unternehmen

und Schulen), Tom Stryck

(Referatsleiter in der Senats-

verwaltung für Bildung, Jugend und Sport) und

Dr. Ulrike Urban (Koor-

dinierungsstelle für „Demokratie lernen und leben“).

Es moderierte Christel Grün-

wald (Freudenberg Stiftung

Weinheim)

Das Wortprotokoll wurde

von Sascha Wenzel und Sylvia

Nitschke bearbeitet.

Wirtschaft oder Jugendhilfe, können dabei sehr viel Unterstützung leisten und Innovationsimpulse setzen. Sie können aber der Schule selbst Schulentwicklung nicht abnehmen. In einem Workshop sprach jemand davon, dass in diesen Kooperationen zwei Welten aufeinander treffen und dass dies frischen Wind bringe. Meine Frage am Ende es heutigen Tages ist, wie man möglichst vielen Lehrerinnen und Lehrern die Energie, die dieser frische Wind mit sich bringt, erfahrbar machen kann. Wir brauchen die Motivation von vielen, um Schritte zu gehen, die im Alltag zu Veränderungen führen.

Welche Strukturen brauchen Innovationen?

Arnz

Ausgangspunkt für Schulentwicklung ist doch die Frage, wie man in einer Schule zu gemeinsamen Zielen kommt. Hierzu gibt es unter dem Stichwort Konsensbildung spannende Modelle. Es gibt in der Schule Strukturen, die diese Arbeit besonders effektiv ermöglichen, etwa die Teamarbeit. Hilfreiche Modelle für diese Prozesse sind erweiterte Schulleitungen und Steuergruppen. Ein solcher Prozess ist allerdings nur dann erfolgreich, wenn Schulleitungen neben den Führungsaufgaben auch die unmittelbare Umsetzung der konkreten Alltagsarbeit im Sinne einer perfekten Organisation und Serviceleistung wahrnehmen. Insofern haben Schulleitungen in Innovationsprozessen eine zentrale Funktion.

Geppert

Ich möchte dem in gewisser Weise widersprechen. Meine Erfahrung in der Kooperation mit Schulen ist, dass es lähmt und Kreativität nicht herausfordert, in einem System zu operieren, das zu feste Strukturen hat. Wie kann man Strukturen von Schulen so flexibel gestalten, dass diese immer wieder auch umgedacht werden können und dadurch Innovationen ermöglichen?

Gebert

Ich meine, dass Veränderungsprozesse Strukturen brauchen. Die Ermüdungserscheinungen, die der Innovationsprozess auch in unserem Kollegium hervorgerufen hat, entstanden auch durch einen Mangel an Strukturen. Ein Organisationsentwicklungsseminar hat uns dabei geholfen, diesen Prozess jetzt zu strukturieren und die kreative Energie in konstruktive Bahnen zu lenken.

Arnz

Der Erfolg einer innovativen Schulentwicklung hängt ja nicht nur davon ab, Lehrerinnen und Lehrer einzubeziehen, sondern auch davon, dass eine tatsächliche, an gemeinsamen Zielen orientierte Verantwortung aller an Schule Beteiligten ermöglicht wird. Dabei sollten insbesondere Schülerinnen und Schüler je nach Schulform und Zusammensetzung eine zentrale Rolle erhalten.

Wenn mit ihnen an wesentlichen Zielen der Schule gearbeitet wird, wenn auch Eltern in diesen Prozess einbezogen werden und man sich für diese Kooperation entsprechendes Know-how und Unterstützung holt, ist sehr viel mehr an gemeinsamer Schulentwicklung möglich.

Welche Unterstützung brauchen innovative Schulen?

Hildebrandt

Meine Vision davon ist: Führungskräfte, die Schulen nicht nur verwalten, sondern gestalten, brauchen auch Erfahrungen im Bereich Moderation. Ich wünsche mir, dass man Personen, die an Schulen Moderationsprozesse leiten, Schulleiterinnen, Schulleiter ebenso wie andere Lehrerinnen und Lehrer, Gelegenheit gibt, Gruppenprozesse zu moderieren, wenn sie diese Aufgabe gern übernehmen und sich entsprechend weiterbilden möchten. Der Erwerb von Moderationskompetenz sollte für Personen Pflicht sein, die Führungs- und Gestaltungspositionen an Schulen übernehmen. Die Praxiserfahrung, die sie sammeln müssen, könnten sie beispielsweise unter Betreuung an anderen Schulen gewinnen und so an diesen Schulen Service-Leistungen erbringen. So würden zudem Partnerschaften von Schulen gebildet werden, in denen die entscheidenden Moderationstechniken abrufbar wären.

Arnz

Ich habe bei einem Besuch in England vor kurzer Zeit festgestellt, dass das, was sich Herr Hildebrandt wünscht, dort zum Teil schon Praxis ist. Es werden Partnerschaften von schulaufsichtlicher Seite gefördert, in denen Schulen sowohl gegenseitig hospitieren als auch wechselseitig Leitungen übernehmen und sich über die dabei gewonnenen Erfahrungen austauschen. Ich halte solche Prozesse für sehr sinnvoll und vielleicht kommen wir irgendwann auch dort hin.

Stimmen aus dem Außenkreis: „Let's do it!“

Wir führen vielleicht wieder eine sehr deutsche Diskussion: dass wir erst eine perfekte Struktur oder Systematik brauchen und dann glauben, es tun zu können. Ich schlage den angelsächsischen Weg vor: „Let's do it!“. Innovation heißt auch, den Mut zur Kreativität zu haben. Wir können nicht warten, bis eine Schulverwaltung uns vorgibt, was wir als fertiges System ausführen sollen. Wir müssen es selbst tun, sonst kommt es nicht.

- Ich habe es anders verstanden: Lehrerinnen und Lehrer fangen mit viel Engagement nach dem Steckenpferd-Muster oder dem Motto „Let's do it“ etwas an. Es kann viele dieser „Let's do it“ geben, die Frage ist jedoch, ob sich daraus Schulen nachhaltig entwickeln.

Oder braucht es ein Leitbild, ein Profil, damit man gemeinsam Strategien entwickelt, wohin es gehen soll?

- Ich bin ein absoluter Vertreter von „Let's do it“. Aber „Let's do it“ ohne Unterstützung und Professionalisierung von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitungen führt in Sackgassen und nicht zu einem gemeinsamen Ziel. Es führt auch nicht zu dem Gefühl, den Prozess erfolgreich bewältigen zu können. Die Frage ist: Wie organisieren wir über Schulaufsicht, Beratungsagenturen und Fortbildungsbudgets, dass Lehrkräfte und Schulleitungen sich unterstützt fühlen und dass sie diese Aufgaben effektiver wahrnehmen können?

Dieses „Let's do it“ finde ich gut. In unserer Schule hat sich vor etwa vier Jahren eine Gruppe gefunden, die viel auf den Weg gebracht hat. Die Rückmeldungen waren zunächst gut. Nach vier Jahren ist diese Gruppe allerdings etwas „ruhiger“ geworden. Der Lösungsweg, in dem Innovationsprozess weiter zu gehen, könnte sein, einen externen Berater hinzuzuziehen, der uns wieder auf die Spur bringt, oder wir schaffen es, uns als ganzes Kollegium zu überlegen, was wir uns als nächstes vornehmen wollen. Wenn eine kleinere Gruppe solche Prozesse in Gang setzt, können sich innerhalb des Kollegiums dynamische Prozesse ergeben, die Entwicklungen hemmen oder auch fördern können. Ich glaube, dass es wichtig ist, dass wir uns als Kollegium zusammen auf den Weg begeben. Bei dem „Let's do it“ kann man nicht stehen bleiben. Man kann sich darin aber auch verzetteln.

Stryck

Der Kontext zum Schulgesetz wurde in den Beiträgen hergestellt. Sie wissen, dass das neue Schulgesetz eine große Baustelle ist; in der Praxis geschieht viel; dies ist auch mit Belastungen verbunden. Wir können jedoch erleben, dass die Diskussion um Bildung wieder ins Zentrum der Gesellschaft zurückgekehrt ist; das war 20 Jahre lang nicht der Fall. Daraus entsteht ein hoher Kontextdruck: Eltern werden in diesen Prozess einbezogen und die Gesellschaft wirft ein starkes Augenmerk auf die Themen. Schule hat eine höhere Legitimation erhalten. All dies setzt auch Erwartungen frei. In diesem Kontext muss man das große Veränderungsprogramm, das unser Schulgesetz ist, sehen. Es antwortet auf Fragen, die die Gesellschaft thematisiert.

Ein Schulgesetz wird für mehrere Generationen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten geschrieben.

Anknüpfend an die eben gehörten Beiträge möchte ich fünf Kategorien nennen, die die Synchronität der Innovationsprozesse, die in BLK-Vorhaben stecken, aufzeigen:

- Zielorientierung:
Sie sind zielorientiert.

- Kooperation:
Sie basieren auf Kooperation.
- Verantwortung:
Sie tragen Verantwortung für Schülerinnen und Schüler.
- Wirkungsorientierung:
Wir sind für die Wirkungen unseres Handelns verantwortlich.
- Handwerkszeug:
das angeeignet werden muss, zum Beispiel für Evaluationen

Die spielerische Ebene, die in der Diskussion mit dem Stichwort „Tu was“ zum Ausdruck kam, ist mir zu unpräzise. In den BLK-Projekten steckt viel Präzision und Zielorientierung, obwohl sie Versuche sind, in denen auch das Risiko des Scheiterns steckt. In den letzten 30 Jahren sind erstaunlich wenig Projekte gescheitert. Rolf Dubs hat darauf hingewiesen, dass Innovation ein langer, kontinuierlicher, dynamischer Prozess ist. Das innovative Potential eines Modellversuches geht nicht darin auf, sondern ist bestenfalls ein „opener“ für einen weiteren Prozess.

Es ist ein kontinuierlicher Prozess von Ideen, Strukturen sowie Menschen. Es ist ein dynamischer, kein planmäßiger Prozess. Und das Wichtigste: Es ist ein Lernprozess, von dem wir zunächst nicht wissen, was auf seinem Weg heraus kommt.

Für diese Innovationsprozesse möchte ich vier Gelingensbedingungen aufstellen; dabei können manche von Ihnen den Begriff Innovation auch durch die Worte „Unterricht“ oder „Schulentwicklung“ ersetzen. Ich bleibe bei der Chiffre des Tages „Innovation“.

- Innovationen müssen die Schülerinnen und Schüler weiter bringen, als Lernprozesse, Unterrichtsprozesse, als Teil von Bildungsprozessen. Das muss man messen können, denn dies ist die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Lebenszeit der Schülerinnen und Schülern. Es muss sie weiterbringen, sonst fehlt allen Innovationsprozessen die Legitimationsbasis.
- Innovationen müssen andere verstehen können: Eltern ebenso wie Kooperationspartner. Die Ideen von Modellversuchen müssen nachvollziehbar sein und mit ihnen zu tun haben. Es muss mit ihren Kindern zu tun haben und ihnen gelten. Dies ist eine Frage der Transparenz.
- Innovationen müssen andere anstecken können, sonst versanden sie. Eine Gelingensbedingung könnte lauten: Wenn es nicht gelingt, andere von neuen Ideen zu überzeugen, taugen sie nichts. Damit ist sowohl die Kooperation innerhalb des Kollegiums als auch der Transfer nach außen gemeint.
- Innovationen müssen Spaß machen. Menschen, die keine Lust mehr an Schule haben, werden keine Innovation zustande bringen.

Das hat sowohl mit dem Selbstkonzept als auch mit der Ausstrahlungskraft zu tun. Vielleicht ist dies die schwierigste Gelingensbedingung überhaupt. Jeder dritte Beitrag hatte mit Unterstützung, Ressourcen, Delegation an den Senat, also dem Jammertal zu tun. Dies ist eine schwierige Haltung, weil man in dieser Zone für die Projekte nichts lösen kann.

Dies sind für mich vier spannende Punkte, und bei aller Vielfältigkeit, die Sie hier trennt und auch vereint, mag es hilfreich sein, sich zu fragen, ob es auch für Sie diese vier Gelingensbedingungen sind, an denen Sie sich messen oder messen lassen.

Ich danke Ihnen allen. Aus den Gesprächen, die ich in den letzten Stunden geführt habe, schließe ich, dass der heutige Tag offenbar hoch anregend gewesen ist. Wir bedanken uns bei Rolf Dubs und bei Ihnen, Frau Grünenwald; man braucht Gäste von außen, das öffnet den Kopf und ich bedanke mich für Ihre Energie und wünsche Ihnen einen guten Alltag.

Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen – QuIGS

Eberhard Welz/Antje Ipsen-Wittenbecher

01

„Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“ war ein fünfjähriges (1999 bis 2004) Förderprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), an dem Berlin sich mit dem Vorhaben „QuIGS“ beteiligt hat.

Um die Qualität des Unterrichts zu verbessern, müssen die Innovationsfähigkeit der Schulen und ihre Selbstwirksamkeit als „lernende Organisation“ gestärkt werden. Entwicklungsprozesse in Schulen und schulischen Institutionen wirken sich dann nachhaltig verändernd aus, wenn die für ein systemisch angelegtes Konzept wesentlichen Faktoren zur Geltung kommen. QuiSS setzt auf das Zusammenwirken von Unterricht, Professionalisierung des Personals, planerische Organisation und Unterstützungs- und Kontrollsysteme.

Um „qualitätsbezogene Innovationen“ in Schulen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, setzte das QuIGS-Team bei der Analyse und Verbesserung bisheriger Kommunikations- und Kooperationsstrukturen an. Den Steuergruppen wurden gezielte Fortbildungsangebote für Moderation und Projektmanagement und Vorschläge für neue, effektivere Formen der Arbeitsorganisation und der Reflexion gemacht.

Die veränderte, mitwirkungsorientiertere Konferenz- und Gremienarbeit führte schulintern zu mehr Transparenz und kollegialem Austausch. Das Einbeziehen vieler Ideen und Interessen führte zu einer höheren und intensiveren Beteiligung an systemischer, d.h. auf das Gesamtziel Qualitätsverbesserung bezogener Schulentwicklung, und dazu, dass die gemeinsamen Entscheidungen von einer breiteren Basis verantwortlich getragen werden.

Der Input, Fortbildung (Professionalisierung) und Beratung durch Expertinnen und Experten, förderte im Kollegium das Entstehen einer prozess- und lösungsorientierten Gesprächskultur, die Voraussetzung für eine neue Lehr- und Lernkultur ist.

Bei QuIGS wurde der Frage nachgegangen, welche Informationen, Ansätze und Verfahren (Moderation, Feedbackkultur, Lernpartnerschaften, Organisationsentwicklung und Netzwerkbildung, Leadership Training) geeignet sind, Innovationen dauerhaft zu verankern und auf weitere Schulen zu übertragen.

Die Agentur „QuIGS“ ist ein nunmehr erprobtes Beispiel, wie Fortbildungs- und Beratungsangebote im Rahmen eines neuen Landesinstituts für Berlin und Brandenburg regionalisiert werden können.

Zu den Qualifizierungsmaßnahmen gehören:

Professionelle Prozesssteuerung

Da Gesamtkonferenzen von den TeilnehmerInnen und Teilnehmern häufig als ineffektiv und konsequenzlos erlebt werden hat das QuIGS-Team, sein Beratungsangebot als erstes auf dieses Gremium gerichtet, mit dem Ziel, die Kommunikations- und Arbeitsstrukturen in den beteiligten Schulen zu verbessern.

In der verbindlichen Zusammenarbeit der schulinternen Steuergruppen mit dem QuIGS-Team wurden in den Konferenzen gezielt Verfahren eingesetzt, um

- pädagogische Konzepte kontinuierlich zu planen, umzusetzen und zu dokumentieren
- Transparenz und Akzeptanz der Aufgaben zu optimieren
- effektive interne und externe Strukturen (Vernetzung) der Kommunikation und zeit-ökonomischer Kooperation zu schaffen
- Zielklarheit nach innen und außen in Bezug auf Konzepte zu entwickeln
- innovative Maßnahmen in Verbindung mit dem Alltagsgeschäft abzustimmen und einzuführen
- wirkungsorientierte Indikatoren für die Selbstevaluation zu erarbeiten
- sich öffentlich als kompetente Schule darstellen zu können.

Um die Kompetenzen im Bereich des professionellen Führungshandelns zu stärken, wurden neben der Schulleitung die Mitglieder der schulinternen Steuergruppen angesprochen. Deswegen wurden diese Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Moderation und Prozesssteuerung qualifiziert. Ein interessantes Ergebnis dieser Qualifizierungsmaßnahme war, dass 99 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Moderationsmethoden aus der Erwachsenenbildung auch für die Gestaltung der Lernprozesse in ihrem Unterricht einsetzen.



Programm

Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)
1.9.1999 – 31.7.2004

Programmträger

Forschungsgruppe Modellprojekte e.V. Heidelberg
(FGM)

Wissenschaftliche Begleitung

Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN),
Kiel

Berliner Vorhaben

Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen (QuIGS)

Landeskoordination

Eberhard Welz;
eberhard.welz@gmx.net

Projektleitung

Antje Ipsen-Wittenbecher;
www.blkquiss.de

Professionelle Unterrichtsentwicklung/ Schulmanagement und Lernpartner- schaften

Lehrkräfte fühlen sich häufig mit der Umsetzung der pädagogischen Konzepte in ihrem Unterricht weitgehend allein gelassen. Deswegen wurde in Projektschulen eine Qualifizierung zur Unterrichtsentwicklung in Lernpartnerschaften durchgeführt.

Lernpartnerschaften beschäftigen sich unmittelbar mit der Unterrichtsqualität. Im Rahmen einer zeitlich begrenzten Zusammenarbeit zweier Lehrkräfte werden durch mehrmalige gegenseitige Unterrichtshospitationen mit gemeinsam definierten Zielen ausgewählte Aspekte von unterrichtlichen Prozessen analysiert und reflektiert. Im kollegialen Austausch werden Beobachtungen ausgewertet und neue Ziele festgelegt. Indikatoren für „guten Unterricht“ mit dem Ziel der größtmöglichen Annäherung dienen der Selbstvergewisserung über das Können der Lehrkraft, steigern die Freude am Beruf und beugen dem „Ausgebrannt-Sein“ vor.

Somit stärkt die Methode der Lernpartnerschaften wie kaum eine andere die Unterrichtsentwicklung einer Schule und wirkt gleichermaßen auf deren Personalentwicklung durch selbst gesteuerte Professionalisierung auf gleicher Augenhöhe. Die Lehrkräfte, die in Lernpartnerschaften arbeiten, treffen sich halbjährlich zu einem Bilanzierungsgespräch. In diesem Gespräch werden Ergebnisse der Hospitationen in der Gruppe ausgewertet und auf der Metaebene reflektiert.



(vgl. Esther E. Enns u.a. „Lehren und Lernen im Tandem“, Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, Bern 2002).

In einer dreitägigen Fortbildung haben sich die Lehrkräfte, die sich zu Lernpartnerschaften zusammen gefunden hatten, auf kollegiale Hospitationen vorbereitet.

Inhalte der Fortbildung waren:

- Systematisches Anwenden der Methode: Bestimmung des Veränderungsbereichs – Ziele – Umsetzungsmaßnahmen – Indikatoren
- Beobachten und Bewerten von Unterricht
- Vermitteln von Feedback.

Die Erfahrungen mit dieser Methode der Unterrichtsentwicklung führte bei den beteiligten Lehrkräften zu der Einschätzung, dass für die Lehrkräfte das systematische Vorgehen der Zieldefinierung, Entwicklung von Umsetzungsstrategien, Indikatorenbestimmung, Beobachten und Feedback geben „die beste Fortbildung war, die sie je hatten“. Wichtig ist nach Erfahrungen des QuIGS-Teams, dass die Schulleitung dieses Instrument der Unterrichts- und Personalentwicklung unterstützt, beobachtet und Hospitationen und Bilanzierungsgespräche ermöglicht. Nur so kann es optimal in die Fortbildungsplanung und Entwicklungsstrategien der einzelnen Schule einbezogen werden.

Die Kompetenzen, die die Lehrkräfte in der Arbeit mit ihren Lernpartnern erlangen, sind:

- Unterrichtsgestaltung verbessern durch klare Zielsetzung, Planung, Übersicht, Flexibilität
- Kommunikationsfähigkeit erhöhen durch aktives Zuhören, Rückmeldegespräche und Umgang mit Kritik
- Umgang mit Stress und
- Fähigkeit zur Selbstreflexion verbessern.

Professionelle Führung

Schulleiterinnen und Schulleiter sind nach der bisherige Definition ihrer Rolle „Primus inter pares“ in ihren Kollegien und werden damit in ihrer Leitungsrolle hauptsächlich als „Bearbeiter der Verwaltungsaufgaben“ gesehen. Ein klares und an den Beteiligten orientiertes Führungshandeln ist eine weitere notwendige Voraussetzung für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Schulen. Deswegen wurde auf Wunsch der an QuIGS beteiligten Schulleiterinnen und Schulleiter eine Qualifizierung zum qualitätsentwickelnden Führungshandeln angeboten.

Deutsche und internationale Untersuchungen zeigen, dass der Führungsstil in den Schulen ein entscheidender Faktor für die schulische Qualität ist.

In Absprache mit den Schulleiterinnen und Schulleitern der Projektschulen wurde eine Fortbildung angeboten, über die gleichzeitig eine Vernetzungsstruktur (Interventionsgruppen) mit anderen Grundschulen entstand. In dreitägigen inhaltlich zusammenhängenden Modulen wurden 22 Schulleiterinnen und Schulleiter in Hinblick auf ihre Leitungsrolle fortgebildet, denn neben den Projektschulen nahmen Schulleiterinnen und Schulleiter aus 12 weiteren Grundschulen teil.

Inhalte der Fortbildungsmodule waren:

- Analyse und Bedeutung der Schulleitungsrolle in der Qualitätsentwicklung der Schule
- Erkennen des spezifischen Bedarfs der Schule und Einsatz zielgerichteter, situationsgerechter Instrumente und Methoden

- Prozesssteuerung in Groß- und Kleingruppen unter Berücksichtigung des organisatorischen Rahmens
- Mitarbeiterführung (Führen mit Zielen, Management by objectives)
- Erkennen von und vermitteln in Konfliktsituationen
- Ressourcenmanagement
- Projektmanagement und interne Evaluation
- schulbezogene Fortbildungsplanung zur Personalentwicklung
- Vernetzungsstrategien.

Zur Fortbildung gehört, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer in der eigenen Schule ein Projekt durchgeführt. Jedes Modul wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach Inhalt, Leistung, Organisation und praktischer Anwendbarkeit bewertet. Zwischen den einzelnen Modulen trafen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Intervisionsgruppen (6 – 7 Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Gruppe), um Fragestellungen aus den Modulen zu reflektieren und Problembereiche nach einer festgelegten Systematik zu bearbeiten.

Die Intervisionsgruppen fanden einen großen Anklang und werden auch nach Beendigung der Fortbildung fortgesetzt. Ein weiteres Ergebnis der Qualifizierungsmaßnahme war, dass sie in das Fortbildungsprogramm des IBS (Interessenverband Berliner Schulleiter) aufgenommen wurde (vgl. Fragebogen und Interviewleitfragen zu Ergebnissen der Schulleitungsqualifizierung: „Schulleiterin und Schulleiter – eine Schlüsselrolle in der Schulentwicklung“ www.quigs.de).

Professionelle Unterstützung der Qualitätsentwicklung der Schulen durch die Schulaufsicht

Durch die notwendige Abstimmung mit der regionalen Schulaufsicht bezüglich der Freistellung der Schulleitungen und Lehrkräfte, die an den Qualifizierungsmaßnahmen QuIGS-Projekts teilnahmen, ergab sich von Seiten der Schulleitungen und Schulräte der Grundschulen ein Interesse an den Inhalten des Projekts und der Wunsch, am Qualifizierungsprogramm beteiligt zu werden. Die Inhalte dieser Qualifizierung korrespondierten mit den Themen der Schulleitungsfortbildung. Ein besonderer Focus lag jedoch bei Fragen nach auf der Rolle der regionalen Schulaufsicht, die Schulen in ihrer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu unterstützen.

Die Ergebnisse

Die Ergebnisse der Projektarbeit der einzelnen Schulen wurden in Schulprogrammen oder in Konzepten zur pädagogischen Profilierung der Ganztagschule dokumentiert. Da Veränderungsprozesse in Systemen keinem linear-kausalen Prinzip folgen, sondern Ergebnis von expliziten und impliziten Vereinbarungen der Menschen sind, die dem System angehören, lässt sich die Wirksamkeit der Projektarbeit aber auch durch Beschreibung der beobachteten Veränderungen in den Projektschulen überprüfen. Festzustellen sind

- aktive Mitgestaltung des pädagogischen Personals an der Schulentwicklung
- veränderte Sitzungsgestaltung (effektive und zeitökonomische Kooperation) und Einführung eines wöchentlichen Gremientages
- veränderte Führungsstrukturen und -strategien mit Zielvereinbarungen
- Fähigkeit zur gemeinsamen Meta-Reflexion und Planung
- systematische Entwicklung pädagogischer Konzepte, deren Umsetzung und Überprüfung (Differenzierung in den Klassenstufen 1-6, Verbesserung des Schulklimas, Leistungsbewertung, Ganztagschule etc.)
- Transparenz und Sicherung der Prozessverläufe und -strukturen durch Fluss- und Funktionsdiagramme (z. B. in einem Organisationshandbuch)



- schulinterne Vernetzungsstrukturen wie themenbezogene Arbeitsgruppen, Jahrgangs- oder Stufenteams, Lernpartnerschaften
- schulübergreifende Vernetzungsstrukturen wie Intervisionsgruppen und QuIGS-Runde, das Netzwerk der Projektschulen
- angeforderter Fortbildungsbedarf zur Teamentwicklung durch Projektschulen im Sinne einer schulinternen Fortbildungsplanung
- Entwicklung einer konstruktiven Rückmeldekultur als wichtige Voraussetzung für interne Evaluation.

Das in Berlin entwickelte und erprobte Beratungskonzept für die Schulen in Verbindung mit den dabei vermittelten Fortbildungsangeboten hat sich als effizient erwiesen. Die direkt und indirekt beteiligten Schulen haben ihre Kommu-

nikations-, Organisations- und Arbeitsstrukturen überprüft, geändert und neu gestaltet. Die dadurch gesteigerte Leistungsbereitschaft und -fähigkeit für die Verbesserung von Unterricht und Erziehung hat in den Schulen die Motivation, sich auf Veränderungen und Innovationen einzulassen und die Entwicklungsschritte zu evaluieren, wahrnehmbar gestärkt.

Es hat sich gezeigt, dass die Beratungs- und Fortbildungsangebote dann produktiv wirken, wenn sie an den Ausgangslagen und Ressourcen orientiert sind und dass für eine Vernetzung und die Kooperation im Rahmen von Schulentwicklung überschaubare Handlungsräume zweckmäßig sind. Solche Erkenntnisse sollten bei einer Neugestaltung von Beratungs- und Unterstützungssystemen richtungsweisend sein.

Die Erfahrungen aus den Qualifizierungsprozessen der QuIGS-Schulen wurden zum Teil in das Modellvorhaben „Eigenverantwortliche Schulen“ (MeS) übernommen.

Viele Hinweise und Informationen zur Einführung von Innovationen und neuen Methoden und Verfahren, die die QuIGS-Projektschulen in ihrer Entwicklungsarbeit angewandt und schulintern eingeführt haben, sind im QuIGS-Handbuch zur Schulentwicklung beschrieben. Neuere wissenschaftliche Untersuchungen und auch die in QuIGS gemachten Erfahrungen zeigen jedoch, dass jedes Kollegium die Vorgehensweisen seiner Qualitätsentwicklung selbständig und eigenverantwortlich für die eigene Schule passend und aktiv gestalten muss.

An dem QuIGS-Projekt nahmen zehn Berliner Grund- und Sonderschulen aus sechs Bezirken teil.

Workshop

Siegfried Arnz, Antje Ipsen-Wittenbecher

Standards für Schulleitungsarbeit im Zentrum innovativer Schulentwicklung

- Führen mit gemeinsamen Zielen
Ziele zu vereinbaren heißt im Sinne von Leadership, im Kollegium die Richtung zu klären und damit pädagogische Gestaltungsräume herzustellen. Was bedeuten Ziele für die Schulentwicklung? Wie werden Ziele formuliert?
Wie werden Ziele gemeinsam entwickelt?
- Strukturen und Steuerungsgruppen
Durch den Aufbau von Prozessstrukturen kann ein Kollegium die eigene Schule systematisch weiterentwickeln. Wie werden Schulentwicklungsprozesse systematisch gesteuert? Welche Aufgaben haben die Steuergruppenmitglieder? Bedeutung einer „Erweiterten Schulleitung“
- Was Schulleiterinnen und Schulleitern auf jeden Fall vermeiden sollten
- Konkrete Hinweise und gemeinsame Überlegungen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hinsichtlich Führungsverhalten, Arbeitsstrukturen und Organisation, etc.



Beteiligte Schulen

- Hunsrück-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg
- Schule am Friedrichshain, Friedrichshain-Kreuzberg
- Joan-Miró-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf
- Hermann-Löns-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf
- Charles-Dickens-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf
- Ernst-Habermann-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf
- Paul-und-Charlotte-Kniese-Schule, Lichtenberg
- Franz-Marc-Grundschule, Reinickendorf
- Mark-Twain-Grundschule, Reinickendorf
- Kolumbus-Grundschule, Reinickendorf

Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse – SEMIK

Dagmar Wilde

Das Ziel des BLK-Modellversuchsprogramms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse – SEMIK“ bestand in einer nachhaltigen und pädagogisch begründeten Integration neuer Medien in den Unterrichtsallday aller Schularten und -stufen. „SEMIK“ startete im Oktober 1998 und hatte eine Gesamtlauzeit von fünf Jahren. Im Programm waren alle Bundesländer mit insgesamt 25 Einzelprojekten engagiert. Das Land Berlin beteiligte sich mit den beiden Projekten „Fortbildungskonzept zur Entwicklung neuer Lernkulturen in der Grundschule unter Einbeziehung neuer Medien im Klassenraum – ForMeL G“ und „Entwicklung, Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien“.

Mit „SEMIK“ sollte das zentrale bildungspolitische und schulpädagogische Ziel unterstützt werden, den Umgang mit neuen Medien als neue Kulturtechnik an Schulen zu vermitteln. Ein übergeordnetes Ziel des schulischen Unterrichts besteht im Erwerb anwendbaren und anschlussfähigen Wissens. Dazu wurden in allen Einzelprojekten Konzepte zum Lehren und Lernen mit neuen Medien entwickelt, erprobt und evaluiert.

Medien, Kommunikations- und Informationstechnologien werden – darüber besteht heute allgemein Konsens – sowohl als Werkzeuge (Lehr-Lern-Tools), als Anlass zur Entwicklung und Anwendung neuer Lehr-Lernformen, als Gestaltungsmittel sowie auch als eigenständiger Lehr-Lerninhalt betrachtet. Dieses Verständnis der neuen Medien als „kognitive Werkzeuge“ war SEMIK leitend. Das didaktische Leitkonzept aller Einzelprojekte war problemorientiertes Lernen – als Balance zwischen Instruktion und Konstruktion – in Anlehnung an gemäßigt konstruktivistische Ansätze der Lernforschung. Dem Programm „SEMIK“ lag die Überzeugung zugrunde, dass es einer veränderten Lernkultur an Schulen bedarf, um diese Ziele zu realisieren.

Für die Lehr- und Lernprozesse mit neuen Medien im Unterricht waren folgende Prinzipien leitend:

- Problemorientiertes Lernen, Balance zwischen Instruktion und Konstruktion
- situiertes Lernen (Lernen anhand authentischer Probleme)
- selbstgesteuertes und kooperatives Lernen.

Diese didaktischen Prinzipien stehen im engen Zusammenhang mit den das Gesamtprogramm SEMIK leitenden Grundannahmen.

Das Berliner SEMIK-Projekt „ForMeL G“ „Fortbildungskonzept zur Entwicklung neuer Lernkulturen in der Grundschule unter Einbeziehung neuer Medien im Klassenraum – ForMeL G“

„ForMeL G – Fortbildungskonzept zur Entwicklung neuer Lernkulturen in der Grundschule unter Einbeziehung neuer Medien im Klassenraum“ – war eines von zwei Modellvorhaben des Landes Berlin in Zusammenarbeit mit der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Bonn im Rahmen des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse – SEMIK“. „ForMeL G“ startete im August 1998 und endete mit dem Juli 2003. Das Projekt wurde unter dem Dach des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) durchgeführt.

Anliegen des Vorhabens war es, Selbstorganisationspotenziale zu wecken, zu bündeln und in Netzwerke kollegialer Kooperation zu überführen. Ausgehend von der Annahme, dass Vertrauen und Offenheit im Kollegium einer Schule bzw. im Kollegenkreis einer Region Lernbereitschaft und Lernoffenheit – und damit Lernchancen – befördern, sollten in Berlin regionale Fortbildungsnetzwerke implementiert werden, in denen Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam daran arbeiten ihre Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien zu erweitern, die Lernkultur in der Grundschule weiter zu entwickeln und Konzepte einer didaktisch sinnvollen Einbeziehung neuer Medien in Lehr-Lern-Prozesse auszuarbeiten und auszutauschen. Ein Ziel bestand daher darin kooperatives, selbstgesteuertes, lebenslanges Lernen von Lehrerinnen und Lehrern ebenso zu unterstützen wie Schulentwicklungsprozesse zu befördern.

Im Projekt „ForMeL G“ wurden innerhalb der fünfjährigen Projektlaufzeit Konzepte für eine grundschuldidaktisch ausgerichtete Qualifizierung von Lehrkräften zur sach- und zielgerichteten Einbeziehung neuer Medien in den Unterricht erarbeitet. Angestrebt war die Implementierung eines schulübergreifenden Austauschs

02



Programm

*Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen (SEMIK)
1.8.1998 – 31.7.2003*

**Programmträger/
wissenschaftliche Begleitung**
*Institut für Film und Bild
in Wissenschaft und Unterricht
Ltg. Dr. Friedhelm Schumacher*

Berliner Vorhaben
*Fortbildungskonzepte zur
Entwicklung neuer Lernkulturen
in der Grundschule unter
Einbeziehung neuer Medien
im Klassenraum, ForMeL G
Entwicklung und Erprobung
von digitalen Lehr- und Lernma-
terialien*

Landeskoordination
*Dr. Joachim Thoma; SenBJS
joachim.thoma@senbjs.verwalt-
berlin.de*

Projektleitung
*Dagmar Wilde (ForMeL G),
SenBJS;
dagmar.wilde@senbjs.verwalt-
berlin.de
Michael Retzlaff (Digitale Lehr-
und Lernmaterialien), LISUM;
michael.retzlaff@lisum.verwalt-
berlin.de
www.fwu.de/semik
www.lisum-berlin.de
www.bebis.cidsnet.de*

über technische und didaktisch-methodische Entwicklungen durch Kooperation von Lehrkräften in regionalen Fortbildungsnetzwerken. Damit verbunden war die Qualifizierung von Multiplikatoren, die (schulintern und standortnah regional) ihre Kolleginnen und Kollegen im technischen Gebrauch und didaktisch-methodischen Einsatz neuer Medien beraten und sie im Hinblick auf veränderte Lehr-Lern-Konzepte, die die Einbeziehung neuer Medien in den Unterricht erfordern, unterstützen.

Fortbildungskonzepte

Die im Projekt „ForMeL G“ erarbeiteten und erprobten Fortbildungskonzepte zielen in zwei Richtungen. Die Fortbildungen sollen

- Lehrerinnen und Lehrer zum technisch souveränen und didaktisch sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht befähigen,
- Lernarrangements und Lernmethoden transportieren, die in die Unterrichtspraxis der Teilnehmer zurückfließen und dazu beitragen können, eine Veränderung der Lernkultur zu befördern.
- Die Fortbildungsangebote der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im Projekt „ForMeL G“ heben daher – neben der Vermittlung medientechnischer Kompetenzen – vor allem darauf ab,
- veränderte Formen des Lehrens und Lernens – und damit verbundener Veränderungen in Bezug auf die Rollen der Lehrenden und Lernenden – zu implementieren, die – u. a. durch die Einbeziehung neuer Medien in den Grundschulunterricht – in der heutigen Schule unverzichtbar sind,
- Lehr- und Lernformen zu etablieren, die selbstgesteuertes und situiertes Lernen sowie kooperative Arbeitsverfahren bei Einbeziehen neuer Medien in den Unterricht unterstützen,
- Lernumgebungen erfahrbar zu machen, die eine Integration neuer Medien in den Klassenraum unterstützen,
- auf die spezifischen Bedingungen der Teilnehmenden abgestimmte Angebote zu machen.

Prozessbegleitung und Evaluation

Bei der internen Evaluation erfuhr das Projekt „ForMeL G“ Unterstützung und Begleitung durch einen Mitarbeiter der LMU München. Vier SEMIK-Projekte (Berlin 1 und Berlin 2, Saarland, Sachsen) hatten sich zu einem Selbstevaluationsverbund zusammengeschlossen, um über die Kooperation der Projektleiter und den Austausch über projektspezifische Zielsetzungen und jeweiliger Prozessschritte weitere Unterstützung der Einzelprojekte im Evaluationsvorhaben zu erzielen.



Das Berliner SEMIK-Projekt „Entwicklung, Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien“

Michael Retzlaff

„Entwicklung, Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien“ war das zweite Modellvorhaben des Landes Berlin in Zusammenarbeit mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Bonn im Rahmen des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse – SEMIK“.

Übergeordnetes Ziel dieses Projekts war es, die Medienkompetenz aller Beteiligten zu fördern. Durch die von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern im Projektverlauf gemeinsam durchgeführte Produktion und Distribution von ausgewählten digitalen Lehr- und Lernmaterialien sollen bei allen Projektbeteiligten Medienkompetenz weiter entwickelt werden.

Die Projektarbeit vollzog sich in fünf fächerübergreifenden Teilprojekten: „digitAL“ (Kooperationsprojekt zweier Schulen zur Produktion von Lautsprecherboxen), „Song & Clip Factory“ (Schwerpunkt Musik), „Wohnen und Leben in der Stadt“ (Schwerpunkt Kunst), „Schoolpeace“ (Erstellen von Fotogesichten) und „Lärm -ein Alltagsproblem“ (Schwerpunkt Physik). Geplantes Ergebnis waren „vielfältig nutzbare, multimediale Unterrichtsbausteine“, die online und offline zur Verfügung stehen. Neue und „herkömmliche“ Medien wurden in allen Teilprojekten prinzipiell gleichrangig berücksichtigt. Das Projekt „Entwicklung, Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien“ war dem SEMIK-Schwerpunkt Unterrichtskonzepte zugeordnet.

Die innovativen Potentiale der „Neuen Medien“ sollten darüber hinaus aktiv, kreativ und kritisch für die Qualitätsverbesserung von Unterricht schrittweise entfaltet und zugleich die nachhaltige Integration von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in fachspezifische und fächerübergreifende Lehr- und Lernprozesse befördert werden.

Die fachbezogenen und fächerübergreifenden Materialien sollten per Online- und Offline-Medium gespeichert und im Unterricht, in der Lehreraus- und -fortbildung und im außerschulischen Bereich Anwendung finden. Beabsichtigt war darüber hinaus, die Innovationspotenziale der neuen Medien für die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernformen zu entfalten. Der Aufbau eines Unterstützungssystems in Form von pädagogisch betreuten digitalen Medienwerkstätten war ein weiteres Anliegen des Projektes.

Projektziele:

- schrittweise Entfaltung von Medienkompetenz im Unterrichtsalltag als Schlüsselqualifikation in der Wissensgesellschaft
- nachhaltige Integration von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in fachspezifische und fächerübergreifende Lehr- und Lernprozesse
- Entfaltung der Innovationspotenziale der Neuen Medien für die Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernformen
- Aufbau von zentralen und dezentralen Unterstützungssystemen in Form von pädagogisch betreuten digitalen Medienwerkstätten
- Entwicklung und Erstellung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien im Rahmen verschiedener Unterrichtsfächer und Projekte
- Erprobung und Evaluation der produzierten Materialien in Unterricht, Projekten, Lehreraus- und -fortbildung sowie im außerschulischen Bildungsbereich
- Präsentation und Kommunikation der Projektergebnisse als Online- und Offline-Medium, in Datennetzen und auf dem Berliner Bildungsserver www.bebis.cidsnet.de.

Kooperationen

- SEMIK Selbstevaluationsverbund
- SEMIK-Projekt „ForMeL G“ (Berlin)
- SEMIK-Projekt „Neue Lernwelten in Schule und zweiter Phase der Lehrerbildung“ (Hessen)
- SEMIK-Projekt MOKK@.(NRW)
- Jugendkunstschule ATRIUM (Berlin)
- Prozessbegleitung und Evaluation

Bei der internen Evaluation wurde das Berliner Teilvorhaben „Entwicklung, Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien“ durch einen Mitarbeiter der LMU München durch Präsenzzeiten vor Ort und Onlinekommunikation unterstützt.

Ergebnisse

Umsetzung der SEMIK-Ziele

Bezug zu den leitenden Grundannahmen für das Gesamtprogramm

Entwicklungsschritte

für eine neue Lernkultur

Im Projektverlauf wurden in einzelnen Unterrichtsstunden und Projektphasen neue Lernformen erprobt, ausgewertet und weiterentwickelt, bei denen die Schülerinnen und Schüler vermehrt einen Lernprozess durchlaufen haben, der durch selbstgesteuertes, kooperatives Lernen mit größerer Eigenaktivität und Verantwortung für die Ergebnisse charakterisiert werden kann. Zugleich veränderte sich in diesen Lernphasen die traditionelle Lehrerrolle zugunsten einer beratenden, unterstützenden, moderierenden Anleitungsfunktion. Diese Veränderungen verliefen nicht ohne Brüche insbesondere bei den Projektlehrerinnen und -lehrern und erforderten zugleich eine Bereitschaft zur Veränderung von traditionellen Lehr- und Lernformen.

Problemorientierung

Allen Teilprojekten gelang es Problemorientierung als Ausgangspunkt der Projektarbeit zu setzen. Diese hatten immer einen engen Bezug zu der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, wie etwa Konflikte in der Schule „Schoolpeace“, die Auseinandersetzung mit der eigenen Wohnsituation („Wohnen und Leben in der Stadt“) oder der Bau von Lautsprecherboxen „digitAL“. Durch den stark ausgeprägten fächerübergreifenden Charakter der Teilprojekte konnten die behandelten Inhalte oft in verschiedenen Kontexten betrachtet werden. So diente beispielsweise das Rahmenthema „Lärm“ im gleichnamigen Teilprojekt zur Auseinandersetzung mit physikalischen Fragestellungen (z.B. Schallwellen), biologischen (z.B. Gehör), ästhetischen (z.B. Klangdatenbank) oder geographischen (z.B. Verkehrslärm).

Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuerte Arbeitsphasen waren in allen Teilprojekten ein wichtiges Element. Insbesondere bei der Erarbeitung und Aufbereitung eigener Inhalte waren die Schülerinnen und Schüler gefordert, eigene Projekte eigenständig zu planen, durchzuführen und zu überwachen. Durch entsprechende Handreichungen oder Unterstützungsangebote haben die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler, soweit nötig, in diesem Prozess unterstützt. Teilweise waren die Projekte für die Lernenden so motivierend, dass diese selbstständig außerhalb des Unterrichts an ihnen weitergearbeitet haben.

Kooperation und Kommunikation

In allen Teilprojekten sind wesentliche Projektphasen in Gruppenarbeit realisiert worden. Diese waren oft arbeitsteilig angelegt, so dass die Ergebnisse der Einzelgruppen in einem gemeinsamen Gesamtergebnis mündeten. Über eine Änderung des Rollenverhaltens der Beteiligten wurde als Konsequenz berichtet: Schülerinnen und Schüler bildeten sich häufiger gegenseitig weiter. Der Einfluss der Lehrkräfte ging auf das unbedingt Notwendige zurück. Eine besondere Form der Kooperation fand im Teilprojekt „digital“ statt, indem die Zusammenarbeit zweier Schulen beim Bau von Lautsprecherboxen realisiert wurde. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer haben bei der Produktion und der Dokumentation des Projektionsprozesses neue Medien genutzt, um die Arbeit zu koordinieren und sich gegenseitig zu informieren und Arbeitsergebnisse auszutauschen.

Medieneinsatz und Medienkompetenz

- Medien als Lehr-Lern-Tool
Aus dem unterschiedlichen Charakter der fünf Teilprojekte ergibt sich, dass ein sehr breites Spektrum an verschiedenen Einsatzformen von Medien vertreten war. Neben Standardanwendungen kamen je nach Teilprojekt auch unterschiedliche Spezialsoftware oder -hardware zum Einsatz, etwa eine Sequenzer-Software im Projekt „Song & Clip Factory“ oder Messgeräte im Projekt „Lärm“. Auffällig ist dabei der große Pragmatismus, mit dem jeweils nach einfach und günstig zu realisierenden Lösungen gesucht wurde. So wurde etwa die relativ einfache Bildbearbeitung im Projekt „Schoolpeace“ mit der Standardanwendung „Word“ realisiert, anstatt ein aufwändigeres Graphikprogramm zu ver-

wenden. Im Projekt „Song & Clip Factory“ wurde bevorzugt kostenlose Software zur Medienbearbeitung eingesetzt. An diesen Beispielen wird deutlich, dass immer der Tool-Charakter der Medien dominiert hat und kein Medium als Selbstzweck verwendet wurde.

- Aufbau von Medienkompetenz
Beim Aufbau von Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern hatte der im Projekt umgesetzte konzeptionelle Ansatz der aktiven, produktiven Medienarbeit einen wesentlichen Anteil. In sämtlichen Teilprojekten sind die Lernenden nicht nur Nutzer und Konsumenten von Medien gewesen, sondern haben gleichzeitig und in erheblichem Umfang auch Medieninhalte selbst gestaltet, teilweise kritisch reflektiert und distribuiert. Die selbstevaluative Auswertung der Teilprojekte zeigt dabei, dass so nicht nur Nutzungs- und Gestaltungskompetenz der Beteiligten profitiert haben, sondern auch die reflexiven Anteile der Medienkompetenz verbessert werden konnten. Bewusst wurde auch die Auswahlkompetenz berücksichtigt, indem alle Medien, auch die „neuen“, als Arbeitsgeräte verstanden wurden, von denen jedes seine Vor- und Nachteile hat, so dass die Entscheidung bei der Medienwahl immer vom aktuellen Ziel abhängig sein sollte.

Produkte

Mit Abschluss des Projekts liegen die Ergebnisse der fünf Teilprojekte in Form von je einer CD-ROM mit Begleitbroschüre vor, die jeweils umfangreiche und intensiv erprobte Lehr- und Lernmaterialien mit ausführlichen Begleitinformationen enthalten.

Thema	Typ	Medium	Verfügbarkeit
Fotogeschichten zum Thema „Schoolpeace“	Unterrichtsmaterial	CD-ROM und Broschüre	Informationen und Links zu den Schulhomepages der fünf Teilprojekte sind auf dem Berliner Bildungsserver http://bebis.cidsnet.de/fortbildung/unterstuezung/materialien/semikl/index.html zu finden. Die Kontaktaufnahme zu den Projektlehrern sowie Bezug der CD-ROMs und Begleitbroschüren ist dort vorbereitet. Eine weitere Möglichkeit der Kontaktaufnahme und Bestellung der Projektmaterialien wird über den Server des Berliner Landesinstituts für Schule und Medium www.lisum.de über das Verzeichnis „Veröffentlichung“ bereitgestellt
Leben und Wohnen in der Stadt			
digital			
Lärm – ein Alltagsproblem			
Song & Clip Factory			
Videodokumentation der Fachtagung „Neues Lernen durch neue Medien“	Projektdokumentation	VHS-Video	Die Videodokumentation wurde auf breiter Basis innerhalb des SEMIK-Programms verteilt.

Transferaktivitäten

Zentrales Anliegen des Berliner Projekts war es, einen Beitrag zur nachhaltigen Nutzung und Wirkung der Projektergebnisse und Erkenntnisse zu leisten. Nachfolgende Maßnahmen konkretisieren die Bemühungen der Umsetzung dieses Anspruchs während der Projektzeit und nach Abschluss des Projekts.

Verfügbarkeit der Projektergebnisse

Die Verfügbarkeit der im Projekt erstellten Materialien ist durch mehrere Distributionswege gesichert. Dazu gehören der direkte Bezug über die Projektschulen und das Schriftenverzeichnis des LISUM. Der Berliner Bildungsserver www.bebis.cidsnet.de präsentiert die Berliner SEMIK Projektergebnisse ebenso wie der Server des LISUM www.lisum.de an prominenter Stelle. Die wesentlichen Informationen zu den Teilprojekten sind auch auf der Website des Projekts SEMIK www.fwu.de/semik und in der SEMIK-Unterrichtsdatenbank semik@work zu finden. Die Datenbank besitzt mehr als 250 Eintragungen mit Basisinformationen wie Titel, Kurzbeschreibung, Fachbezug und Zielgruppe. Durch die Veröffentlichung der Teilprojekte in die SEMIK Unterrichtsdatenbank semik@work stehen die Projektergebnisse überregional allen SEMIK Projekten zur Verfügung. Bereits während der Laufzeit des Projekts wurden Zwischenergebnisse auf breiter Basis zur Verfügung gestellt.

Vollständigkeit und Verständlichkeit der Projektergebnisse

Die Teilprojekte sind in einer sehr einheitlichen und vollständigen Form dokumentiert. Dazu wurden im Rahmen der Selbstevaluation des Projekts Dokumentationsschemata für die Beschreibung des Unterrichts und für die Begleitinformation zu den digitalen Lehr- und Lernmaterialien erstellt, welche sich auf den CD-ROMs befinden. Angereichert wurden die Materialien und deren Dokumentation mit Beispielen konkreter Schülerergebnisse.

Übertragbarkeit der Projektergebnisse

Die erstellten Lernmaterialien können flexibel in unterschiedlichen Unterrichtsprojekten eingesetzt werden und dienen als Anregungen für eine Übertragung und Weiterentwicklung im eigenen Unterricht. Die Übertragung an andere Schulen bzw. Durchführung der Projekte durch andere Lehrkräfte ist innerhalb der Projektlaufzeit intensiv in Fachseminaren erprobt worden. Im Rahmen der Selbstevaluation wurde ein Rückmelderaster erarbeitet. Dieses Raster wurde im Rahmen einer Übergabeveranstaltung zu Beginn der Erprobungsphase vorgestellt und im Rahmen einer Rückmeldeveranstaltung am Ende der Erprobung gemeinsam ausgewertet. Aufgrund dieser konzeptionellen und praktischen Anstrengungen kann davon ausgegangen werden, dass

die Materialien in hohem Maße übertragbar und für den Transfer geeignet sind.

Voraussetzung für eine Übertragbarkeit der Projektergebnisse

Die Voraussetzungen zur Umsetzung differieren je nach Teilprojekt. Durch die entsprechenden Felder des verwendeten Dokumentationsschemas wie „Rahmenplanbezug (Rahmenlehrplanbezug)“, „Vorwissen“ und „Technische Voraussetzungen“, kann aber schnell überprüft werden, ob das Projekt übernommen werden kann bzw. in welchem Maße es an eigene Gegebenheiten angepasst werden muss.

Aktivitäten für eine nachhaltige Nutzung der Projektergebnisse nach Abschluss des Projekts

- **Institutionalisierung**

Die Materialien haben Eingang in die Berliner Lehreraus- und -fortbildung gefunden. Bereits in der Erprobungsphase fand ein Transfer an Fachseminare statt. Darüber hinaus wurden Angebote zur Durchführung und Auswertung von schulinternen Fortbildungen und zum Einsatz von zeitlich befristetem team-teaching durch das Projektteam gemacht. Inhalt dieser Angebote war u. a. die gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung von einzelnen Unterrichtsstunden, um so möglichst unmittelbar die Erfahrungen der Projektarbeit weiterzugeben. Weitere Verbreitung und Verankerung der Materialien fand im Rahmen von Präsentation auf überregionalen Fachtagungen statt. An den Projektschulen kam es zur Weiterentwicklung eines Medienkonzepts als fester Bestandteil des Schulprogramms. Die Foto-geschichten des Projekts „SCHOOLPEACE“ wurden in das schulinterne Kunst-Curriculum für den 8. Jahrgang des Wahlpflichtunterrichts übernommen. An allen Schulen hat sich mit Unterstützung der Schulleitungen der innovative Medieneinsatz infolge der Projektarbeit verstärkt. Damit ist auch eine Institutionalisierung durch Schulentwicklung festzustellen. Die Entwicklung eines schulspezifischen Medienkonzepts an den Projektschulen wurde durch wertvolle Impulse der SEMIK-Projektarbeit befördert.

Im Projektverlauf wurden in der letzten Phase für alle 5 Teilprojekte zentrale und schulinterne Lehrerfortbildungsveranstaltungen angeboten. Dabei war die Nachfrage nach schulinternen Veranstaltungen deutlich höher als die nach zentralen Fortbildungsveranstaltungen.

- Fortbildungs- und Beratungsangebote
Die Projektleitung steht auch nach Abschluss des Projekts weiterhin als Koordinierungsstelle für die Bereitstellung und Verbreitung der Materialien, den Austausch zwischen den Projektbeteiligten und der Organisation von Fortbildungen zum Einsatz der Unterrichtsmaterialien im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien zur Verfügung.

Die beteiligten Schulen und Projektbeteiligten arbeiten auch nach Abschluss des Projekts in einem gemeinsamen „SEMIK-Kompetenznetzwerk“ weiter. In diesem werden die im Projekt beschafften Medien und Ausstattungen gemeinsam nach Absprache genutzt und die Erfahrungen der Projektarbeit unter „Normalbedingungen“ bei jährlichen Zusammenkünften ausgetauscht. Darüber hinaus bleibt das Angebot der Projektlehrerinnen und -lehrer, auf Anfrage beratend tätig zu werden und bedarfsorientierte Fortbildungen an den anfragenden Schulen anzubieten, auch Abschluss des Projekts bestehen.

Eine besondere überregionale Würdigung hat das Berliner Teilprojekt „Entwicklung, Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien“ durch die Prämierung und Veröffentlichung der Projekte „Song & Clip Factory“ und „digitAL“ im Rahmen des Wettbewerbs SEMIK@work – Neues Lernen in der Praxis erfahren.

Schulen im Projekt ForMeL G

Ein oder zwei Lehrkräfte waren seit dem Schuljahr 1999/2000 an sechs Projektschulen mit Multiplikatorenaufgaben betraut. Sie führten Fortbildungsveranstaltungen durch und dienten dem Kollegium der eigenen Schule sowie den Kollegen der Schulen der Region als Ansprechpartner. Es gab 13 assoziierte Schulen im Netzwerk „ForMeL G“ und fünf Schulen der Sekundarstufe I.



Beteiligte Schulen

- *Rudolf-Wissel-Grundschule, Mitte*
- *Möwensee-Grundschule, Mitte*
- *Erika-Mann-Grundschule, Mitte*
- *Otto-Wels-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Grundschulen am Planetarium, Pankow*
- *Ernst-Habermann-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *Katharina-Heinroth-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *Astrid-Lindgren-Grundschule, Spandau*
- *Schwielowsee-Grundschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Lisa-Tetzner-Grundschule, Neukölln*
- *Rose-Oehmchen-Grundschule, Neukölln*
- *Hauptmann-von-Köpenick-Grundschule, Treptow-Köpenick*
- *Grundschule im Grünen, Lichtenberg*
- *Grundschule am Schäfersee, Reinickendorf*
- *Mark-Twain-Grundschule, Reinickendorf*
- *Grundschule an der Weberwiese Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Grundschule am Saturnring, Marzahn-Hellersdorf*
- *Ikarus-Grundschule, Tempelhof*
- *Grundschule Neues Tor, Mitte*
- *Fichtenberg-Oberschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Dag-Hammarskjöld-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Helmholtz-Oberschule, Neukölln*
- *Thomas-Mann-Oberschule, Reinickendorf*
- *Bettina-von-Arnim-Oberschule, Reinickendorf*
- *L4 multimedia akademie, Pankow*

BLK-Programm „21“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Hilla Metzner

Das fünfjährige Programm will die Agenda 21 in die Schule hineinbringen. Dazu sollen die nun schon klassische „Umweltbildung“ wie auch die entwicklungspolitische und interkulturelle Bildung als Anknüpfungspunkte genutzt werden. Im Sinne der nachhaltigen Entwicklung soll mit dem BLK-Programm „21“ die Qualität von Unterricht weiterentwickelt werden, besonders in Bezug auf

- zukunftsrelevante Bildungsziele und -inhalte sowie
- eine neue Lehr- und Lernkultur.

Das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21, das in Rio de Janeiro von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, ist inhaltliche Grundlage des Programms und orientiert sich an einem Leitbild, das die Verbesserung der ökonomischen und sozialen Lebensbedingungen der Menschen mit der Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen in Einklang zu bringen sucht. Für diesen Suchprozess gibt es keine vorgegebenen Lösungen, vielmehr sind in diesem Lernprozess intelligente und kreative Problemlösungsstrategien sowie personale und soziale Kompetenzen für eine gemeinsame Verantwortung gefragt. Die Partizipation der Betroffenen ist dabei ebenso wichtig wie wissenschaftliche und technologische Erkenntnisse.

Der Ansatz der Nachhaltigkeit orientiert sich angesichts gesellschaftlichen Wandels und globaler Herausforderungen auf zukunftsorientierte Perspektiven – auch im Bildungsprozess. Um diese umzusetzen, müssen Lehren und Lernen verändert werden, eine Öffnung der Schulen ist erforderlich. Hier treffen sich die Ziele des Programms mit den Reformansätzen innovativer Schulentwicklung. Eine dauerhaft zukunftsfähige, umweltgerechte Entwicklung setzt ein hohes Maß an Sachkompetenz, an analytischen und gestalterischen Kompetenzen sowie einen grundlegenden mentalen Wandel voraus. Es geht dabei auch um methodische Vielfalt und um eine hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler.

Das generelle Lernziel des Programms „Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung“ soll in drei Modulen konkretisiert werden:

- Interdisziplinäres Wissen
- Partizipatives Lernen
- Innovative Strukturen

Zu den Kernthemen gehören ökologische, ökonomische und soziale Fragen. Aus der ökologischen Perspektive der Nachhaltigkeit geht es um den globalen Wandel von Ökosystemen, die Diskussion von Indikatoren für globale, nicht-nachhaltige und nachhaltige Entwicklungen, z.B. im Verkehr, in Stadtplanung und Konsumverhalten. Diese sind auch mit unseren ökologischen Ressourcen verbunden.

Ökonomische Fragen können die nach Wachstumskriterien und nachhaltigem Wirtschaften, Produktionsformen, Welthandelsbedingungen, Schulden- und Steuerfragen sein. Außerdem sollen auch soziale, kulturelle und interkulturelle Fragen mit berücksichtigt werden, angefangen von Menschen- und Kinderrechten unter Aspekten von sozialer und ethischer Verantwortung bis hin zu Fragen nach der Zukunft der Arbeit in unterschiedlichen Gesellschaftsformen.

Die Berliner Programmwerkstatt

- In Berlin bearbeiten Schulen innerhalb des Moduls „Interdisziplinäres Wissen“ das Themenfeld mit dem etwas schwergängigen Titel „Syndrome des globalen Wandels“. Dazu gehören Fragen, die z.B. die Folgen des Klimawandels systemisch behandeln.
- Im Modul „Partizipatives Lernen – Nachhaltige Stadt“ geht es um Stadtplanung und eine lebenswerte und soziale Stadt, z.B. um Flächennutzungen und soziale Projekte.
- Im Modul „Innovative Strukturen“ versuchen Schulen sich vom Ökoaudit zu einem so genannten „Nachhaltigkeitsaudit an Schulen“ weiter zu entwickeln, wozu vor allem die Integration von Nachhaltigkeitsprojekten an der Schule gehört, die zur Schulentwicklung beitragen.

Die Schulen, die dasselbe Themenfeld gewählt hatten, bildeten ein „Schulset“ und arbeiteten mit Hilfe von finanzieller, organisatorischer Unterstützung und Beratung durch die Programmwerkstatt in einer Arbeitsgruppe zusammen.

03



Programm

1. BLK-Programm „21“
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung;
1.8.1999 – 31.7.2004
2. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Transfer „21“;
1.8.2004 – 31.7.2008

BLK-Koordination

Eberhard Welz, Berlin
ab 1.8.2004:
Ursel Laubenthal, Berlin

Programmträger/

Wissenschaftliche Begleitung
Freie Universität Berlin
FB Erziehungswissenschaft
und Psychologie · Arbeitsbereich
Erziehungswissenschaftliche
Zukunftsforschung
Leitung: Prof. Dr. Gerhard de
Haan

Landeskoordination

1. Eberhard Welz, SenBJS;
eberhard.welz@
senbjs.verwalt-berlin.de
2. Ursel Laubenthal, SenBJS;
ursel.laubenthal@
senbjs.verwalt-berlin.de

Berliner Vorhaben / Projektleitung

Freie Universität Berlin
Programmwerkstatt Berlin
BLK-Programm „21“
Hilla Metzner
Arnimallee 9 · 14195 Berlin
Tel. 030 / 83 85 64 71
Fax 030 / 83 85 64 89
programmwerkstatt@
service-umweltbildung.de
www.blk21-be.de

Kooperationspartner waren z.B. „Sigis“, Bildungsnetzwerk Eine Welt, EPIZ, „Globales Lernen“ des DED, aber auch Umweltschulen in Europa und Unesco-Schulen. Weiter bestand ein enger Kontakt zum Agendaforum Berlin, dem Fachforum Bildung.

Die Schulen im Set Nachhaltigkeitsaudit haben z.B. eigene Schulfirmen gegründet und mit Firmen, die sich der Nachhaltigkeit verpflichtet fühlen, zusammengearbeitet. Andere Schulen aus dem Set „Nachhaltige Stadt“ haben mit kieznahen Vereinen, Organisationen, aber auch mit anderen Bezirks- und Senatsverwaltungen zusammen gearbeitet und mit Umweltverbänden und sozialen Einrichtungen wie z.B. der „Berliner Tafel“ oder mit dem BUND und VCD.

Ergebnisse

Die Berliner Programmschulen haben Nachhaltigkeitsthemen aufgegriffen, die „vor der Haustüre liegen“ und ihre fachübergreifenden Unterrichtseinheiten dokumentiert.

Über 30 Unterrichtseinheiten und Praxisbeispiele sind auf einer CD veröffentlicht und können auch im Netz unter www.blk21-be.de abgerufen werden.

Die über 20 ausgebildeten Multiplikatoren können zu den o.a. Themen der Sets, zu neuen Unterrichtsmethoden wie zu Selbstorganisiertem Lernen (SOL) und zu Partizipation von Schülerinnen und Schülern, aber auch zu Selbstevaluation Fortbildungen und Beratung anbieten. Viele von ihnen arbeiten jetzt in Kooperation mit dem LISUM.

Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schulen sind der Meinung, dass sie jetzt besser über Nachhaltigkeit informiert sind und mehr Handlungsmöglichkeiten im Unterricht kennen.

In vielen Schulcurricula und in einigen Schulprogrammen sind die Nachhaltigkeitsprojekte verankert. Eine Broschüre mit Berliner Beispielen wird veröffentlicht und an die Berliner Schulen verschickt.



Viele Kolleginnen und Kollegen der Berliner Programmschulen haben an Fortbildungen zu inhaltlichen und methodischen Themen teilgenommen und ihr Wissen in ihrer Schule und Klasse umgesetzt.

Das Transferprogramm „Transfer 21“

An das Programm schließt sich ein Transfer-Programm an. Durch das Transfer-Programm soll das Bildungsziel der Gestaltungskompetenz in den Berliner Schulen verankert und weiterentwickelt werden.

Inhalte, die sich auf ökologische, soziale und ökonomische Fragen der Nachhaltigkeit beziehen, neue Lehr- und Lernmethoden und erprobte Organisationsformen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollen dauerhaft in allen Schulen und in den Aus- und Fortbildungsstrukturen des Landes verankert und für bisher nicht beteiligte Teilnehmergruppen implementiert werden.

Berliner Schwerpunkte des „Transfers 21“

- Einbeziehen von Grundschulen und Ganztagschulen
- Beratungs- und Fortbildungskonzept, das sich auf „Good-practice-Beispiele“ in Bezug auf das Leitbild der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und auf die Werkstattmaterialien stützt
- Ausweitung von Kooperationen mit außerschulischen Verbänden, die Ganztagskonzepte entwickelt haben, wie ANU, NABU, BUND, VCD und den Berliner Umweltbildungszentren
- Bildung neuer Vernetzungen von Schulen und bereits in Berlin bestehender Schul- und Bildungsnetze im schulischen und außerschulischen Bereich, die zu Modulen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung arbeiten
- Aufbau eines Beratungsangebots durch die Berliner Multiplikatoren mit besonderen Schwerpunkten für die Berliner Schule und die zweite Phase der Lehrerbildung (z.B. für die Fächergruppe Naturwissenschaften, für das Syndromkonzept, zur Schulprogrammentwicklung, für die Arbeit am Leitbild der Schulen, für neue Aufgabenbereiche und fachverbindende und fächerübergreifende Lernbereiche, besonders zum Themenfeld Mobilität und soziale Partizipation)
- Angebote zu neuen Lehr- und Lernformen, wie z.B. zu Selbstorganisiertem Lernen (SOL) anhand von Beispielen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

- Entwicklung eines Fortbildungs- und Beratungsangebots zur internen Evaluation bezogen auf die Vermittlung und Evaluation von Gestaltungskompetenz
- Einbeziehung der Fachberater für Verkehrserziehung
- Ausweitung von Kampagnen, z.B. der Kampagne „Umweltschule in Europa“.

Fortbildungs- und Beratungsangebote der Berliner Programmwerkstatt

Die ab Schuljahr 2004/05 arbeitenden sechs Multiplikatoren und Moderatorinnen des Transferprogramms kommen aus allen Schulstufen und sind z.B. Experten für folgende Themen: SOL; Syndrome globalen Wandels und Selbstevaluation.

Angebote:

Hilfe bei der Erstellung von Unterrichtseinheiten, z.B. durch geeignetes Material und durch die Bereitstellung der Werkstattmaterialien aus allen Bundesländern

Workshop 1 Selbstevaluation und Qualitätssicherung – kleine praktische Schritte zum Erfolg

Hilla Metzner

Ziel dieses Workshops ist es, den Teilnehmern einen ersten Einblick in die Selbstevaluation zu geben und ihnen zu ermöglichen, diese Form interner Evaluation ansatzweise auf ihr Arbeitsfeld zu übertragen.

Zu Beginn werden von der Moderatorin sowohl die theoretischen Grundlagen der Selbstevaluation als auch die wichtigsten Instrumente anhand von Beispielen erläutert.

Anschließend werden zwei konkrete Studien aus dem Berliner Programmteil vorgestellt und kommentiert.

Den Teilnehmern wird Gelegenheit gegeben, in Kleingruppen einen geeigneten Untersuchungsgegenstand und ein Untersuchungsziel, evtl. auch geeignete Instrumente zu diskutieren.

Workshop 2 Schulentwicklung nachhaltig gestalten

Stefan Marien

Bildungsinhalte nachhaltiger Entwicklung geben Orientierung für den Prozess der Schul- und Schulprogrammentwicklung.

Ziel dieses Workshops ist es, den Teilnehmern einen Einblick in die Schulentwicklungs- und -programmarbeit zu geben.

Zu Beginn werden vom Moderator sowohl die theoretischen Grundlagen der Schulentwicklung als auch die wichtigsten Instrumente anhand eines konkreten Beispiels an einer Berliner Programmschule erläutert. Dabei wird aufgezeigt, wie nachhaltige Inhalte Orientierungspunkte bei der Arbeit sein können.

Den Teilnehmern wird Gelegenheit gegeben, eigene Erfahrungen einzubringen und über die speziellen Probleme der eigenen Schulprogrammarbeit zu berichten.

Workshop 3: „Selbstorganisiertes Lernen (SOL)“

L. Brauer, U. Haas

Selbstorganisiertes Lernen:
Hintergründe, Methoden, Organisation
und Beispiele

Ziel dieses Workshops ist es, den Teilnehmern einen ersten Einblick in das „Selbstorganisierte Lernen“ zu geben und ihnen zu ermöglichen, Teile dieses Unterrichtsarrangements auf ihren Unterricht zu übertragen.

Zu Beginn werden von den Moderatoren theoretische Grundlagen zum „Selbstorganisierten Lernen“ präsentiert. Anhand kleiner Übungen soll das Prinzip von SOL erfahrbar gemacht werden.

Anschließend wird ein konkretes und von den Moderatoren durchgeführtes Unterrichtsarrangement vorgestellt.



Beteiligte Schulen

- *Fichtenberg-Oberschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Bettina-von-Arnim-Oberschule, Reinickendorf*
- *OSZ Handel I, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Lina-Morgenstern-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen, Pankow*
- *Carl-von-Ossietzky-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Berufsfachschule und Fachoberschule für Sozialwesen, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *Sophie-Charlotte-Oberschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *OSZ Bürowirtschaft und Verwaltung, Steglitz-Zehlendorf*
- *Mühlenau-Grundschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Beethoven-Oberschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Gymnasium Steglitz, Steglitz-Zehlendorf*
- *OSZ Verkehr, Wohnungswirtschaft, Steuern, Tempelhof-Schöneberg*
- *Ikarus-Grundschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Rückert-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Eckener-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Lise-Meitner-Schule, Neukölln*
- *Kepler-Oberschule, Neukölln*
- *Anna-Siemsen-Oberschule, Neukölln*
- *Fritz-Karsen-Schule, Neukölln*
- *OSZ Holztechnik, Treptow-Köpenick*
- *Ernst-Friedrich-Oberschule, Treptow-Köpenick*

„Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes, verantwortliches Handeln“

Sascha Wenzel, Brigitte Kather

Auf Initiative Berlins in der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ wurde Anfang 2002 ein auf fünf Jahre angelegtes Förderprogramm „Demokratie lernen und leben“ gestartet, an dem sich inzwischen 14 Bundesländer mit insgesamt mehr als 200 Schulen beteiligen. Zu den Zielen des Programms gehören die Entwicklung einer demokratischen Kultur in den Schulen, um insbesondere kritische Loyalität und demokratische Handlungskompetenzen zu stärken. In der dazu von den Professoren Edelstein (MPI-Berlin) und Fauser (Universität Jena) verfassten Expertise wurden dafür die Module „Unterricht“, „Projekte“, „Demokratie in der Schule“ und „Schule in der Demokratie“ formuliert.

Das Programm „Demokratie lernen und leben“ setzt auf eine Anerkennungskultur innerhalb der Schule, in der Lernen selbstwirksam, handlungs- und projektorientiert verstanden wird. Schüler, Lehrer und Eltern als Mitwirkende und zentrale Personen der Schule spielen in dem Programm eine aktive Rolle.

Träger des Programms ist das Interdisziplinäre Zentrum für Lern- und Lehrforschung (IZLL) der Freien Universität Berlin. In den teilnehmenden Bundesländern wird das Programm in der Regel durch Lehrerfortbildungsinstitute organisiert und begleitet.

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport hat mit der Durchführung des Berliner Vorhabens „Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes, verantwortliches Handeln“ die „Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA)“ beauftragt.

Die Themen der für das Berliner Vorhaben geltenden drei Module können mit den englischen Begriffen: „Civic education“ (bezogen auf Unterricht), „Peer education“ (Demokratie in der Schule) und „Community education“ (Schule in der Demokratie) zutreffend beschrieben werden.

Der Prozess im Berliner Vorhaben war von Beginn an induktiv angelegt. Schulen wurde durch ein Rundschreiben die Teilnahme an einem Auswahlverfahren angeboten. Nach einem ersten Schritt stellten 24 Schulen einen Antrag auf Programmmitarbeit, von denen jetzt 22 am Programm teilnehmen.

Die Umsetzung des Projektvorhabens in den einzelnen Schulen wurde und wird von der Projektgruppe in einem intensiven Beratungsprozess begleitet. Schulen erhalten für die Realisierung ihrer Vorhaben eine intensive Unterstützung

durch regionale und überregionale Fortbildung für alle am Schulprozess beteiligten Gruppen. Neben dem Fortbildungskatalog des Berliner Landesinstituts (LISUM) haben die Schulen die Möglichkeit, an den Fortbildungsveranstaltungen der Bundeskoordinierungsstelle teilzunehmen. Zusätzlich wurde ein spezieller Fortbildungskatalog für das Berliner Programm zusammengestellt, der neben Themen wie Organisationsentwicklung und Projektmanagement, Seminare und Workshops zur soziomoralischen und politischen Bildung anbietet, die von freien Trägern in Berlin durchgeführt werden. Ein wesentlicher Bestandteil des Berliner Unterstützungssystems ist die Kooperation mit Stiftungen, wie der Freudenberg-Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Im Hinblick auf ihre Eigenverantwortlichkeit erhalten die beteiligten Schulen ein jährliches Budget, womit sie den schulspezifischen Bedarf an Fortbildung und zu einem geringeren Anteil an Sachmittel finanzieren können.

Mit Beginn der Arbeit bauten die Schulen Steuergruppen auf, in denen Schüler, Lehrer und Eltern gemeinsam den Weg der Schulentwicklung gestalten. Sie beginnen mit anderen Schulen Kontakt aufzunehmen und arbeiten innerhalb der Schulsets und bauen dadurch regionale wie auch überregionale Netzwerke auf. Ferner nehmen die Schulen an externer und interner Evaluation teil, die durch das DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) unterstützt wird.

Zu den 22 am Programm beteiligten Schulen gehören fünf Grundschulen, drei Hauptschulen, eine Realschule, ein Förderzentrum, sechs Gesamtschulen, zwei Gymnasien und vier OSZ. Alle Schulen haben im Jahr 2003 den Aufbau ihrer Projektinfrastruktur begonnen und abgeschlossen.

Mit allen Schulen wurden ab August 2003 Zielvereinbarungen abgeschlossen. Die Zielvereinbarungen sind eine Art Kontrakt zwischen dem Berliner Programmträger und den schulischen Steuergruppen.

Sie dienen den Schulen als internes Reflexionselement auf dem Weg zum eigenverantwortlichen Schulprofil unter Wahrnehmung und Entwicklung demokratischer Prinzipien. Zielvereinbarungen sichern die Schulen außerdem nach außen im Hinblick auf die in dem Kontrakt vereinbarten Absprachen mit dem Programmträger ab. Der Weg, aussagekräftige Zielvereinbarungen

04



Programm

Demokratie lernen und leben (DLL)

1.4.2002 – 31.3.2007

BLK-Koordination

*Eberhard Welz, Berlin
ab 1.10.2004:*

Ursel Laubenthal, Berlin

Programmträger

Wissenschaftliche Begleitung

*Freie Universität Berlin,
Interdisziplinäres Zentrum für
Lehr- und Lernforschung (IZLL)
Leitung: Prof. Dr. Gerhard de
Haan*

Berliner Vorhaben

*Demokratische Schule –
verständnisintensives Lernen und
kompetentes, verantwortliches
Handeln*

Landeskoordination

*Dr. Ulla Dussa, SenBJS:
ulla.dussa@senbjs.verwalt-
berlin.de*

Projektleitung

*Sascha Wenzel, Regionale
Arbeitsstellen für Ausländer-
fragen, Jugendarbeit und Schule
(RAA) Berlin, Chausseestr. 29,
10115 Berlin*

www.blk-demokratie-berlin.de

rungen zu formulieren, war zum Teil sehr lang, aber für die am Prozess beteiligten Gruppen meist mit hohem Erkenntniswert.

Mit Hilfe von einem eigens für den Zielvereinbarungsprozess entwickelten Reflexionsfragebogen gelang es den schulinternen Steuergruppen, das Ziel ihres Schulentwicklungsvorhabens und die dazu gehörigen Maßnahmen zu erfassen und zu fixieren.

Seit April 2004 sind die 22 Schulen in drei Sets zugeordnet worden. Jeweils sechs bis acht Schulen mit inhaltlich ähnlichen Projektvorhaben sind auf dem Weg zu einer produktiven Netzwerkarbeit. Innerhalb der Sets bildeten die Schulen erste Partnerschaften von zwei bis drei Schulen, die zumeist schulförmidentisch sind. Auf dieser Ebene kommt es zu informellen bis formellen Absprachen und Treffen. Auf den regelmäßigen Sattreffen werden programmrelevante Themen besprochen sowie über die Entwicklung setspezifischer Produkte diskutiert. Ein weiterer Schritt wird die Vernetzung auf regionaler und überregionaler Ebene sein.

Entsprechend dem induktiven Ansatz des Berliner Programms sind die Schulsets „durchlässig“, sodass die Schulen über die Sets hinaus Kontakte zu anderen Programmschulen aufbauen können.

Werkstätten bieten als ein weiteres Strukturelement des Berliner Vorhabens Schulen die Möglichkeit, zu spezifischen Themen Unterstützung und zusätzliche Informationen zu erhalten. Werkstätten können temporär auf ein Projekt bezogen sein, das in einem bestimmten Zeitraum für einige Schulen als förderlich erscheint. Sie können Produkte erstellen, die über die Programmschulen hinaus von weiteren Schulen genutzt werden können.

Derzeit gibt es sechs Werkstätten im Berliner Programm mit zum Teil schon vorliegenden Produkten:

- Schulcoaching und Zielfindung,
- Lerninseln in Grund- und Sekundarschulen,
- Soziales Lernen,
- Politische Bildung – Antisemitismus als Querschnittsideologie,
- Coaching Schülervertretung (Produkt: Planet Schule. Handbuch für Schülervertretungen) und
- Projektlernen. (Produkt: Handbuch zur Arbeit mit der Internetplattform schola-21.de)

Dieses System zwischen gebundenen und ungebundenen Unterstützungsformen dient dazu, dass Schulen ihren spezifischen Weg und die darin enthaltenen Bausteine einer demokratischen Schule ermitteln. Auf dem Weg dorthin wird die interne Evaluation in den Schulen unterstützt, sodass dieser Prozess sukzessive in den Schulalltag übergeht.

Als weiterer Baustein zur Förderung demokratischer Schulentwicklung ist die im Februar 2004 begonnene, zweijährige Qualifizierungsweiterbildung zu Demokratieberatern, die vom LISUM Brandenburg für das bundesweite Programm organisiert wird. Berlin nimmt an dieser Multiplikatoren- und Multiplikatorenausbildung mit zehn Lehrerinnen und Lehrern aus Programmschulen und zwei Netzwerkkoordinatoren teil.

Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer werden unmittelbar in der Fortbildungsphase ihre bereits erlangten Qualifikationen als Schulberaterinnen an ihrer eigenen Schule, aber auch in die drei Sets einbringen. Sie erweitern dadurch das Spektrum der Programmunterstützung und sichern als Multiplikatoren den Transfer des Programms in die Schulen und darüber hinaus.

Workshop 1

„Zielfindung in Schulentwicklungsprozessen“

Dr. Marcus Hildebrandt,
Dorothea Schütze



Schulprofil ... Schulprogramm ... das neue Schulgesetz ... Veränderungsprozesse ...

Einige der zentralen Themen, die Berliner Schulen beschäftigen. Aber wer genau beschäftigt sich damit? Und wen betreffen sie im Einzelnen?

Betroffen sind wohl alle, die mit der Schule im weitesten Sinne zu tun haben: selbstverständlich die Schulleitungen und das Lehrerinnen-Lehrer-Kollegium, aber ebenso alle Schülerinnen, Schüler, die Eltern, in vielen Schulen auch Erzieherinnen, Erzieher sowie Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeiter, und nicht zu vergessen das Personal, das tagtäglich den Ablauf des Schulalltags sichern hilft, und zwar das Sekretariat, die Hausmeisterin, der Hausmeister und die Reinigungskräfte. Beschäftigt mit den o.g. Themen (im Sinne der Entwicklung und Entscheidungsfindung) sind in der Regel aber „nur“ die Schulleitungen, das Kollegium, und in Teilen, die Gremien.

Im demokratischen Zielfindungsprozess, den im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ drei Berliner Schulen durchlaufen, haben alle mit den zentralen Fragen und Themen ihrer Schule zu tun. Mit Unterstützung eines externen Schulentwicklungsteams werden alle Schulbeteiligten in die Schulprofil- und Schulprogrammgestaltung einbezogen. Dabei haben die Perspektiven, Bedürfnisse und Interessen aller unterschiedlichen Anspruchsgruppen (Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern, Schülerinnen, Schüler, Erzieherinnen, Erzieher, Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeiter, Schulpersonal, bis hin zu externen Partnern) einen gleichwertigen Stellenwert.

Basis für den gemeinsamen Zielfindungsprozess sind die jeweiligen Sichtweisen auf die Schulstärken (Schulprofilbildung bzw. -schärfung) und die Wünsche der Anspruchsgruppen (Schulprogrammentwicklung). Grundlegendes Ziel ist es, die Schule für alle Beteiligten in einen noch besseren Lern- und Lebensort weiter zu entwickeln, d.h. gemeinsam eine „gute Schule“ zu gestalten, in der alle gerne leben, lernen und

arbeiten. Zentrale Bedeutung hat hierfür der basisdemokratische Aushandlungsprozess, der sich von Mehrheits-Minderheitsvoten, die immer „Gewinner“ und „Verlierer“ produzieren, verabschiedet und statt dessen auf Konsens basiert.

Am 19. August erläuterte das Schulentwicklungsteam (Dr. Marcus Hildebrandt und Dorothea Schütze) im Rahmen der BLK-Transfer-Tagung das Konzept dieser demokratischen „Zielfindung in Schulentwicklungsprozessen“ und berichtete von den bisherigen Erfahrungen in den Modellschulen.

Im 2. Teil konnten die Teilnehmenden anhand eines praktischen Beispiels selbst die Vorgehensweisen innerhalb dieses Konzeptes in einem gemeinsamen Gruppenprozess erproben.

Workshop 2

Selbst- und Sozialkompetenz fördern – und alle in der Schule Tätigen zu einer Kultur der Wertschätzung befähigen

Dr. Helga Moericke, Margot Wichniarz

Von 1994 bis 1997 wurde der BLK-Modellversuch „Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen – Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule“ in den 3. bis 6. Klassen von 15 Berliner Grundschulen durchgeführt. Über ein Jahr hinweg nahmen die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zum Unterricht einmal pro Woche an einem 90-minütigen Kurs teil, in dem die persönlichen und sozialen Kompetenzen u.a. durch den Einsatz sozialpädagogischer Methoden unterstützt werden sollten.

Nach erfolgreicher Beendigung des Modellversuchs haben immer mehr Lehrerinnen und Lehrer sowohl an Grund- als auch in Oberschulen Zeiten organisiert (z.B. eine Unterrichtsstunde



pro Woche), in denen kontinuierlich Ereignisse und Situationen aus dem Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler aufgearbeitet sowie Übungen zum sozialen Lernen durchgeführt werden konnten.

Zur Unterstützung und Qualifizierung interessierter Pädagoginnen und Pädagogen bietet das Team „SozialesLernen“ seit etlichen Jahren über das LISUM unterschiedliche Fortbildungs-

möglichkeiten an, in denen es den Kolleginnen und Kollegen u.a. Übungen aus folgenden Handlungsfeldern vorstellt:

- Kontakt aufnehmen, Kennen lernen,
- sich miteinander wohl fühlen,
- untereinander Vertrauen schaffen,
- Selbstwertgefühl stärken,
- eigene Gefühle wahrnehmen und ausdrücken können,
- Gefühle anderer wahrnehmen und angemessen damit umgehen können,
- Kommunikations- und Konfliktfähigkeit entwickeln,
- Kooperationsfähigkeit entwickeln,
- Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenzuweisungen fördern.

Durch das Konzept des „Sozialen Lernens“ wollen wir die persönlichen und sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stärken, zum demokratischen Handeln erziehen, gewaltpräventiv wirken, Orientierungslosigkeit und Sucht bekämpfen, zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen, die schulische Leistungsfähigkeit verbessern und auf die beruflichen Anforderungen der Zukunft sowie die Arbeit in der Familie vorbereiten.

Im Workshop wurde über Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sowohl theoretisch als auch anhand von praktischen Beispielen informiert.



Beteiligte Schulen

- *Bettina-von-Arnim-Oberschule, Reinickendorf*
- *OSZ Bürowirtschaft, Steglitz-Zehlendorf*
- *Oberschule am Köllnischen Park, Mitte*
- *Heinz-Brandt-Oberschule, Pankow*
- *Fichtelgebirge-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Hector-Peterson-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Reinhardswald-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Kurt-Tucholsky-Oberschule, Pankow*
- *Knobelsdorff-Schule (OSZ Bautechnik I), Spandau*
- *John-F.-Kennedy-Schule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Franz-Schubert-Grundschule, Neukölln*
- *Otto-Hahn-Oberschule, Neukölln*
- *Wilhelm-Busch-Grundschule, Marzahn-Hellersdorf*
- *Grundschule an der Geißenweide, Marzahn-Hellersdorf*
- *Caspar-David-Friedrich-Oberschule, Marzahn-Hellersdorf*
- *Otto-Nagel-Oberschule, Marzahn-Hellersdorf*
- *OSZ Bürowirtschaft II, Lichtenberg*
- *Schule Am Breiten Luch, Lichtenberg*
- *OSZ Maschinen- und Fertigungstechnik, Reinickendorf*
- *Riesengebirgs-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Werner-Stephan-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Friedrich-Ebert-Oberschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*

Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS und SINUS-Transfer)

Elke Schomaker

Hintergrund

Die Ergebnisse von TIMSS¹ und PISA² haben in Deutschland eine anhaltende Debatte über die Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts ausgelöst. Die Befunde von TIMSS zeigen, dass die relativen Stärken der deutschen Schülerinnen und Schüler beim Abarbeiten von Routineaufgaben liegen.

Deutliche Schwächen zeigen sich hingegen bei Aufgaben, die Konzeptverständnis und Problemlöse-Kompetenzen erfordern. Der Mathematikunterricht in Deutschland wurde in der TMS-Videostudie als „ein Wissenserwerbsunterricht, der primär auf die Beherrschung von Verfahren zielt“ bezeichnet. Diese Befunde sowie Ergebnisse aus der Fachdidaktik und der Unterrichtsforschung wurden von einer Expertengruppe in einem Gutachten³ aufgearbeitet und im Herbst 1997 vorgelegt.

¹ Third International Mathematics and Science Study von 1997

² Programme for International Student Assessment von 2001

³ Gutachten zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, Heft 60 der Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung

Konzeption

Dieses Gutachten diente als Grundlage des BLK-Modellprogramms SINUS, das die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung – BLK – 1997 initiierte.

An dem Programm beteiligten sich von 1998 bis 2003 180 Schulen aus 15 Bundesländern. In lokalen Netzen, den sogenannten Schulsets, wurden Materialien und Methoden zur Verbesserung der Unterrichtsqualität im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ausgearbeitet, erprobt, ausgewertet und ausgetauscht. Die Arbeit der Lehrkräfte orientierte sich inhaltlich an elf Modulen, die sich auf die Problembereiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts beziehen.

Zentrale Module sind:

- Modul 1: Weiterentwicklung der Aufgabekultur
- Modul 4: Sichern von Basiswissen – verständnisvolles Lernen auf unterschiedlichen Niveaus
- Modul 5: Zuwachs an Kompetenz erfahrbar machen: kumulatives Lernen

- Modul 8: Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern

Die beteiligten Kollegen und Kolleginnen wurden fachwissenschaftlich vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel IPN, dem Lehrstuhl für Mathematik und ihre Didaktik der Universität Bayreuth und dem Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München ISB begleitet und unterstützt. In Berlin arbeiteten Lehrkräfte aus zwölf Schulen der Sekundarstufe I in Mathematik und den Naturwissenschaften kontinuierlich im SINUS-Programm.

Ausweitung

Das SINUS-Programm gilt inzwischen national und international als anerkanntes Referenzprogramm, das die Innovationsbereitschaft und die Qualitätsentwicklung von Unterricht über den engen fachlichen Ansatz hinaus in den beteiligten Schulen erheblich gefördert hat. Die BLK hat zum ersten Mal ein Nachfolgeprogramm aufgelegt, um den Ansatz und die Ergebnisse eines abgeschlossenen BLK-Programms zu verbreiten. Es heißt SINUS-Transfer und läuft in zwei Wellen von 2003 bis 2007. Ziel ist die Verbesserung von Unterricht über die Kooperation in Netzwerken mit fachdidaktisch fundierter Beratung.

In Berlin nehmen am BLK-Programm SINUS-Transfer zur Zeit 34 Schulen mit 245 Lehrkräften der Fächer Mathematik, Physik, Chemie und Biologie teil. Im Zuge der zweiten Welle (2005 bis 2007) sollen in Berlin 60 weitere Schulen von den Erfahrungen und Materialien aus dem SINUS- und dem SINUS-Transfer-Programm profitieren. Ziel des gesamten SINUS-Transfer-Programms ist letztlich eine flächendeckende Verbreitung einer neuen Unterrichtskultur in allen mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Zusätzlich startete am 1.8.2004 in zwölf Bundesländern das BLK-Programm SINUS-Transfer Grundschule. In Berlin nehmen an diesem Programm vorerst zwei Schulsets mit insgesamt zwölf Grundschulen teil.

Kooperation

In Berlin verteilen sich die SINUS-Transfer-Schulen auf drei Sets mit jeweils zehn bis vierzehn Schulen. Die Sets werden von einem Team von SINUS-erfahrenen Setkoordinatoren betreut. Dieses Team führt in den von den Lehrkräften gewählten Arbeitsschwerpunkt (Modul) ein,

05



Programm

Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS und SINUS-Transfer)

SINUS

1.4.1998 – 31.3.2003

SINUS-Transfer

1. Welle: 1.8.2003 – 31.7.2005

2. Welle: 1.8.2005 – 31.7.2007

SINUS-Transfer Grundschule

1.8.2004 – 31.7.2009

Programmträger /

Wissenschaftliche Begleitung

Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel

Leitung: Prof. Dr. Manfred Prenzel

Berliner Vorhaben

*SINUS-Transfer und
SINUS-Transfer Grundschule*

Landeskoordination

*1. SINUS: Evelin Terzioglu,
SenBJS; evelin.terzioglu@
senbjs.verwalt-berlin.de*
*2. SINUS-Transfer
Sekundarstufe I:
Christian Bänsch, SenBJS;
christian.baensch@
senbjs.verwalt-berlin.de*
*3. SINUS-Transfer Grundschule,
Silvia Wagner-Welz, SenBJS;
silvia.wagner-welz@
senbjs.verwalt-berlin.de*

Projektleitung

*SINUS: Lutz Kreklau;
kreklau@mbo.cidsnet.de
SINUS-Transfer-Sekundarstufe I:
Elke Schomaker; elke.scho-
maker@addcom.de
SINUS-Transfer Grundschule:
Astrid Gebert;
astrid.gebert@freenet.de
www.sinus-transfer.de*

stellt dazu vorhandenes SINUS-Material vor und berät bei der Entwicklung und Erprobung eigener Unterrichtsmaterialien. In regelmäßigen Set- oder Arbeitsgruppentreffen werden zu gewünschten Themen geeignete Beispiele der neuen Unterrichtskultur vorgestellt und gemeinsam neue Aufgaben entwickelt. Die beteiligten Lehrkräfte tauschen ihre Erfahrungen mit erprobtem Material aus und geben weiterführende Anregungen. Um die Kooperation in lokalen Netzen in der zweiten Welle (2005 bis 2007) zu gewährleisten, werden aus den bestehenden Sets zehn neue Sets gebildet. Diese Sets setzen sich dann jeweils aus vier erfahrenen SINUS-Schulen und sechs neuen Schulen zusammen.

Austausch

Neben den Unterstützungs- und Beratungsangeboten der Setkoordinatoren vor Ort werden in Kooperation mit der Humboldt-Universität Berlin, der Freien Universität Berlin und Referenten aus anderen Bundesländern regelmäßig landesweite Arbeitstagungen angeboten.

Auf solchen Tagungen stellen beispielsweise erfahrene SINUS-Lehrkräfte aus anderen Bundesländern weitere Schwerpunkte ihrer SINUS-Arbeit vor. In Kooperation bietet das Landesinstitut für Schule und Medien LISUM Fortbildungsveranstaltungen zu gewünschten Themen an. Für diese Veranstaltungen werden drei bis vier Schulen zu einer Fortbildungsgruppe zusammengestellt. Dieses Veranstaltungsangebot dient im Wesentlichen dazu, die didaktische Qualität der Lehrkräfte zu stärken und den landes- und bundesweiten Erfahrungsaustausch zu sichern.

Qualitätssicherung

Wichtige Stationen der SINUS-Transfer-Arbeit werden anhand von Materialbeispielen in den Fachgruppen mit Hilfe von Portfolios festgehalten und kommentiert. Diese Mappe enthält eine Zielvereinbarung und „Kommentar-Zettel“, auf denen die Erfahrungen und Fortschritte dokumentiert sowie Konsequenzen für die weitere Arbeit festgehalten werden. Daneben stellt das Portfolio Informationen bereit, die vom Programmträger in Kombination mit den Akzeptanzbefragungen beteiligter Lehrkräfte für die Evaluation des SINUS-Transfer-Programms benötigt werden.

Ergebnisse

Nach einem Jahr SINUS-Transfer-Arbeit zeichnet sich unter den beteiligten Lehrkräften eine hohe Akzeptanz des Programms ab. Insbesondere der Austausch der gemachten Erfahrungen über den eigenen Fachbereich hinaus in den lokalen Netzen und auf den regionalen Veranstaltungen wird von den Kollegen und Kolleginnen als praxisnahe Unterstützung empfunden. Lehrkräfte, die erprobte Materialien in ihrem Unterricht eingesetzt haben, beobachteten bei ihren Schülerinnen und Schülern eine verbesserte Mitarbeit und eine höhere Motivation im Fach. Dies spiegelte sich auch in den Ergebnissen von Klassenarbeiten wider. Für das zweite Jahr haben sich in vielen Fachbereichen Jahrgangsteams gebildet, die sich gemeinsame Ziele setzen, Absprachen im pädagogischen Bereich treffen und sich die Arbeit beim Erstellen von Unterrichtsmaterial aufteilen.

Dabei bilden folgende Fragestellungen Schwerpunkte der geplanten Arbeit:

- Welche Aufgabenstellungen sind geeignet, um das eigenverantwortliche Lernen zu stärken und die Kooperation der Schülerinnen und Schüler zu verbessern?
- Mit welchen didaktisch-methodischen Mitteln kann das Basiswissen der Schülerinnen und Schüler gesichert werden?
- Welche differenzierten Aufgabenstellungen sichern das kumulative Lernen, das verständnisvolle Lernen auf unterschiedlichen Niveaus?

Pläne

Im weiteren Verlauf des SINUS-Transfer-Programms soll der Austausch zwischen den Bundesländern verstärkt werden. Dazu wurden in Berlin bereits Kooperationen mit Brandenburg und Bayern initiiert. Eine Kooperation für die naturwissenschaftlichen Fächer mit Nordrhein-Westfalen ist geplant. Wir denken über Möglichkeiten nach, wie alle an der Lehrerbildung beteiligten Personen und die Fachberater in den Bezirken mit einbezogen werden können. An einer Konzeption zur Vernetzung mit dem BLK-Programm SINUS-Transfer Grundschule wird ebenfalls gearbeitet.



Beteiligte Schulen

(SINUS-Transfer und SINUS-Transfer Grundschulen)

- *Bettina-von-Arnim-Oberschule, Reinickendorf*
- *Hector-Peterson-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Kopernikus-Oberschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Fichtenberg-Oberschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Lina-Morgenstern-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Carl-von-Ossietsky-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Fritz-Karsen-Schule, Neukölln*
- *Möwensee-Grundschule, Mitte*
- *Katharina-Heinroth-Grundschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *Astrid-Lindgren-Grundschule, Spandau*
- *Schwielowsee-Grundschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Dag-Hammarskjöld-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Lisa-Tetzner-Grundschule, Neukölln*
- *Helmholtz-Oberschule, Neukölln*
- *Mark-Twain-Grundschule, Reinickendorf*
- *Thomas-Mann-Oberschule, Reinickendorf*
- *Wilhelm-Hauff-Grundschule, Mitte*
- *Heinrich-von-Stephan-Oberschule, Mitte*
- *Theodor-Plievier-Oberschule, Mitte*
- *Ernst-Reuter-Oberschule, Mitte*
- *Max-Planck-Oberschule, Mitte*
- *John-Lennon-Oberschule, Mitte*
- *Menzel-Oberschule, Mitte*
- *Ferdinand-Freiligrath-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Stadt-als-Schule Berlin, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Georg-Weerth-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Ellen-Key-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Leibniz-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Hufeland-Oberschule, Pankow*
- *Fallada-Oberschule, Pankow*
- *Camille-Claudel-Oberschule, Pankow*
- *Friedensburg-Oberschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *Gottfried-Keller-Oberschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *Walther-Rathenau-Oberschule, Charlottenburg-Wilmersdorf*
- *Gottlieb-Daimler-Oberschule, Spandau*
- *Martin-Buber-Oberschule, Spandau*
- *Heinrich-Böll-Oberschule, Spandau*
- *Wilma-Rudolph-Oberschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Goethe-Oberschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Grundschule am Barbarossaplatz, Tempelhof-Schöneberg*
- *Tempelherren-Grundschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Riesengebirgs-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Waldenburg-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Werner-Stephan-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Theodor-Haubach-Oberschule (Hauptschule), Tempelhof-Schöneberg*
- *Theodor-Haubach-Oberschule (Realschule), Tempelhof-Schöneberg*
- *Sophie-Scholl-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Luise-Henriette-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Rütli-Oberschule, Neukölln*
- *Clay-Oberschule, Neukölln*
- *Isaac-Newton-Oberschule, Treptow-Köpenick*
- *Linus-Pauling-Oberschule, Treptow-Köpenick*
- *Klingenberg-Oberschule, Marzahn-Hellersdorf*
- *Haeckel-Oberschule, Marzahn-Hellersdorf*
- *Erasmus-von-Rotterdam-Oberschule, Marzahn-Hellersdorf*
- *Mahatma-Gandhi-Oberschule, Marzahn-Hellersdorf*
- *Olof-Palme-Oberschule, Lichtenberg*
- *Georg-Forster-Oberschule, Lichtenberg*
- *Oranke-Oberschule, Lichtenberg*
- *Max-Beckmann-Oberschule, Reinickendorf*

Chemie im Kontext (CHiK)

Jens Schorn



Programm

Chemie im Kontext (CHiK)
1.4.2001 – 31.3.2005

Programmträger

Wissenschaftliche Begleitung
Forschungsprojekt des
Leibniz-Instituts für Pädagogik
der Naturwissenschaften (IPN)
an der Universität Kiel
in Kooperation mit der Univer-
sität Dortmund, Oldenburg und
der Universität des Saarlandes

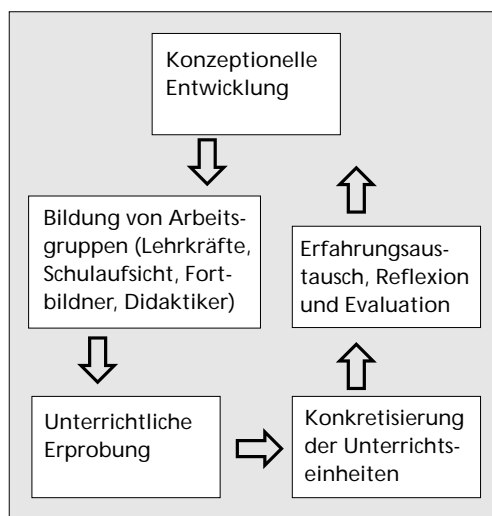
Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften,
Didaktik der Chemie,
Olshausenstr. 62, 24098 Kiel,
Tel. 04 31 / 8 80-0,
Fax 8 80-53 52,
Dr. Ilka Parchmann,
parchmann@ipn.uni-kiel.de,
Prof. Dr. Reinhard Demuth,
demuth@ipn.uni-kiel.de
Jürgen Menthe;
menthe@ipn.uni-kiel.de

Universität Dortmund,
FB Chemie, Didaktik der Chemie,
Otto-Hahn-Str. 6,
44221 Dortmund,
Tel. 0231 / 7 55-29 36,
Fax 7 55-29 32,
Prof. Dr. Bernd Ralle;
bralle@pop.uni-dortmund.de

Universität des Saarlandes,
FR Erziehungswissenschaft,
Im Stadtwald – Gebäude 11,
66123 Saarbrücken,
Tel. 06 81 / 3 02-6 43 21,
Fax 06 81 / 3 02-6 43 25,
Prof. Dr. Cornelia Gräsel;
graesel@mx.uni-saarland.de

Chemie im Kontext ist ein Forschungsprojekt, das unter der Leitung des IPN in Kiel in Kooperation mit der Universität Dortmund und der Universität des Saarlandes durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den beteiligten Ländern gefördert wird. Dieses Projekt verwirklicht eine Strategie zur Einführung und Umsetzung neuer Konzeptionen in die Schulpraxis am Beispiel von „Chemie im Kontext“, die sich durch folgende Punkte auszeichnet:

Lehrerinnen und Lehrer bilden mit Personen aus der Lehrerbildung und der universitären Schulforschung, der Lehrerfortbildung und der Schulaufsicht Arbeitsgruppen; diese Arbeitsgruppen arbeiten gemeinsam an der schulischen Umsetzung und Evaluation (selbst-) formulierter Ziele.



Arbeitsgruppen

In jeder Arbeitsgruppe der bisher teilnehmenden zwölf Bundesländer sind 12 bis 16 Lehrerinnen und Lehrer aus sechs bis acht Schulen beteiligt, so dass nach Möglichkeit von einer teilnehmenden Schule jeweils zwei Lehrkräfte mitarbeiten.

Damit sollen Kooperation, Austausch und gegenseitige Unterstützung im Schulalltag ange-regt und ermöglicht werden.

Es geht demnach nicht um die Einführung einer „fertigen“ Konzeption in die Schulpraxis, sondern um eine gemeinsame und fortlaufende Weiterentwicklung des Chemieunterrichts durch eine veränderte Gestaltung, Erprobung und gemeinsame Reflexion.

Begleitende Evaluation

Ziel einer begleitenden Evaluation ist es, dass die Lehrenden sich selbst Schwerpunkte und Ziele zur Verbesserung ihres eigenen Unterrichts setzen und dass Möglichkeiten entwickelt und erprobt werden, mit denen sich die Fortschritte im Hinblick auf die Zielumsetzung verfolgen lassen. Mögliche Schwerpunkte der Evaluation können folgende Fragestellungen sein:

- Mit welchen Methoden lässt sich die Verständnisenwicklung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verfolgen und beurteilen?
- Auf welche Weise kann der Aufbau des Verständnisses gefördert und unterstützt werden?
- Welche primären Zielsetzungen verbinden Lehrkräfte mit dem Ansatz von Chemie im Kontext und wie kann das Erreichen dieser Ziele überprüft werden?

Dissemination

Um die Verbreitung des konzeptionellen Ansatzes in den Bundesländern und über die Projektlaufzeit von zunächst drei Jahren hinaus sicherzustellen, werden zum einen vom Jahr 2003 an in neu hinzukommenden Bundesländern Schulsets gegründet, deren Lehrkräfte im Schuljahr 2003/04 mit der Umsetzung der Konzeption in der Schulpraxis beginnen, und zum anderen werden innerhalb der bereits teilnehmenden Bundesländer weitere Schulsets gebildet.

Vom situieren Lernen zu einem systematischen Konzeptverständnis Unterrichts-konzeption „Chemie im Kontext“

Am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel wird in Zusammenarbeit mit den Universitäten Dortmund, Oldenburg und der Universität des Saarlandes seit einigen Jahren die Entwicklung und Erprobung der Unterrichtskonzeption „Chemie im Kontext“ verfolgt, die durch eine neue inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzung den vielfach beschriebenen Problemen des naturwissenschaftlichen Unterrichts entgegen wirken möchte.

Die Unterrichtskonzeption „Chemie im Kontext“ (CHiK) basiert auf den Grundprinzipien: Kontextorientierung, Basiskonzept und Methodenwahl

- **Kontextorientierung:**
Unterrichtsinhalte sind Themen, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entstammen und anhand derer sich chemische Fachkenntnisse erarbeiten lassen. Durch die Einbettung in diese lebensweltlichen Kontexte und den daraus abgeleiteten Fragestellungen können die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Chemie erkennen. Bisher ausgearbeitete und erprobte Kontexte stammen z.B. aus dem Gebiet der Lebensmittelchemie, der Kunststoffe oder greifen z.B. Fragen, wie „Mit dem Wasserstoffauto in die Zukunft?“ auf.
- **Vernetzung zu Basiskonzepten:**
Ziel der Unterrichtskonzeption ist es, in verschiedenen Kontexten zentrale Inhalte chemischer Basiskonzepte zu erarbeiten, wie z.B. das Stoff-Teilchen-Konzept oder das Struktur-Eigenschaft-Konzept. Dabei legt Chemie im Kontext besonderen Wert auf das Verständnis dieser Konzepte, die Anschlussfähigkeit für weiteres Lernen und die Fähigkeit der Lernenden zur Anwendung der Konzepte im Alltag.
- **Methodenvielfalt in der Unterrichtsgestaltung:**
Der Unterricht nach „Chemie im Kontext“ ist durch eine möglichst große Methodenvielfalt gekennzeichnet. Damit einhergehend erhält das selbstgesteuerte Lernen in verschiedenen Phasen mehr Bedeutung als im herkömmlichen Unterricht, und die traditionellen Lehrer-Schüler-Rollen verändern sich.

Nach der Begegnungsphase, in der sich die Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Kontext vertraut machen, findet eine Neugier- und Planungsphase statt, in der die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlicher Weise an der weiteren Planung und Strukturierung des Themas aktiv beteiligt werden.

Die Erarbeitungsphase ist ebenfalls durch möglichst große Eigenaktivität der Lernenden gekennzeichnet, die durch die Lehrkraft unterstützt und moderiert wird. Hier kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz.

In der letzten Phase der Vernetzung und Vertiefung werden die chemischen Fachinhalte aus dem ursprünglichen Kontext herausgelöst, zu Basiskonzepten vernetzt und in neuen Kontexten angewendet.

„Chemie im Kontext“ wird seit fast vier Jahren zusammen mit Lehrkräften in verschiedenen Bundesländern entwickelt und in der Schulpraxis erprobt mit dem Ziel, die Konzeption und die bestehenden Materialien zu optimieren.

Erste Pilotstudien zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler insbesondere die Bedeutsamkeit der im Chemieunterricht behandelten Inhalte sowie die Instruktionsqualität (Material, „roter Faden“) des Unterrichts positiver beurteilen.

In Großbritannien, wo die auf ähnlichen Grundsätzen beruhende „Salters“-Konzeption seit über zehn Jahren in der Schule eingeführt ist, zeigen Studien eine Zunahme des Interesses am Chemieunterricht im Vergleich zum herkömmlichen Chemieunterricht; zudem verzeichnen Schulen, die „Salters“-Kurse anbieten, verstärkten Zulauf.

„CHIK“ in Berlin

In Berlin wurden seit dem Schuljahr 2001/2002 zwei Schulsets gegründet, wobei das erste Schulset nun schon zwei Jahre besteht und das zweite im letzten Schuljahr hinzugekommen ist.

Themen der drei Unterrichtsreihen:

- Autoantrieb der Zukunft,
- Energy-drinks,
- Kalk

In diesem Zusammenhang sind Erfahrungen in Bezug auf die im Workshop vorgestellten Schwerpunkte (Methodenvielfalt, Kontextorientierung und Ausrichtung des Unterrichts auf die Basiskonzepte) gesammelt worden. Die Unterrichtseinheiten wurden in zehnten und elften Klassen erprobt.

Besondere Bedeutung erhält dieses Forschungsprojekt im Zusammenhang mit dem neuen Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Chemie, da dieser Plan einen starken Bezug zu dem hier vorgestellten Konzept nach „Chemie im Kontext“ herstellen wird.

Somit weisen sowohl fachübergreifende, wie auch fachspezifische Erfahrungen im Rahmen dieses Projektes Wege zur Entwicklung einer neuen Lernkultur auf.

*Berliner Vorhaben
Chemie im Kontext*

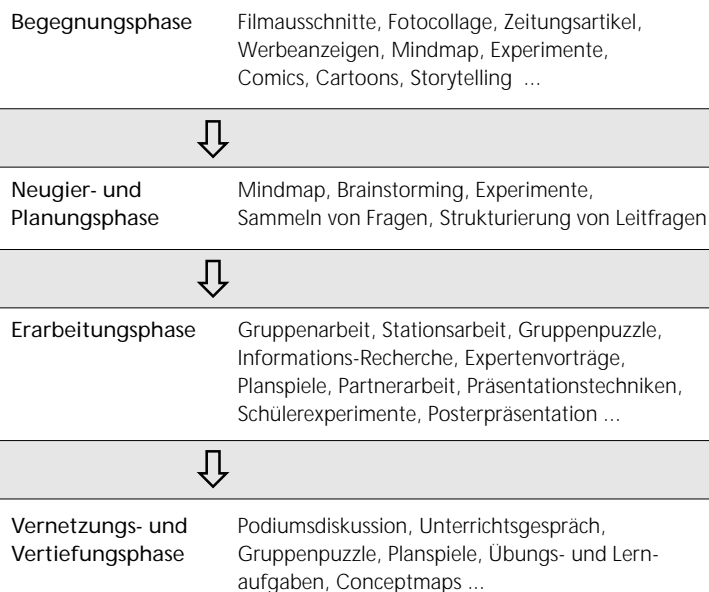
*Landeskoordination
Christian Bänsch, SenBJS;
christian.baensch@
senbjs.verwalt-berlin.de*

*Projektleitung
Setkoordinatoren
Jens Schorn;
Lessing Gymnasium,
Schönningstr. 17, 13349 Berlin;
Tel: 030 / 457 9850
Fax 030 / 457 98 516,
Jens.Schorn@t-online.de*

*Dr. Claus Endisch;
Bertha von Suttner Oberschule,
Reginhardstr. 172, 13409 Berlin;
Tel: 030 / 491 6057
Fax 030 / 492 80 45;
Claus.Endisch@t-online.de*

*www.chemiedidaktik.ipn.
uni-kiel.de
www.chik.de*

Der vierphasige Lernzyklus nach „Chemie im Kontext“





Workshop:

Entwicklung von Methodenvielfalt im Chemieunterricht · Implementation einer innovativen Unterrichtskonzeption

Dr. Claus Endisch, Ilka Heilmann, Jürgen Menthe, Jens Schorn

Warum „Chemie im Kontext“?

Die Konzeption setzt an den vielfach beschriebenen Problemen des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Deutschland an: Desinteresse am naturwissenschaftlichen Unterricht, häufig negative Einstellungen gegenüber den Fächern Chemie und Physik, unbefriedigender Lernerfolg bezüglich eines anwendbaren Konzeptverständnisses, einseitige Neigung zum fragend-entwickelnden Unterricht.

Die drei Säulen von „Chemie im Kontext“

- Kontextorientierung: Unterrichtsinhalte sind authentische, für die Schülerinnen und Schüler relevante Fragestellungen, die eine Kontextualisierung chemischer Inhalte und somit eine Sinngebung der Beschäftigung mit der Wissenschaft Chemie ermöglichen. Beispiel: „Mit dem Wasserstoffauto in die Zukunft?“
- Basiskonzepte: Die anhand von Kontexten erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen werden zu wenigen zentralen chemischen Basiskonzepten zusammengeführt; diese bilden die Grundlage für ein anschlussfähiges Lernen. Beispiel: Struktur-Eigenschafts-Konzept, Stoff-Teilchen-Konzept.
- Methodenwahl: Um ein möglichst eigenständiges, reflexives Lernen der Schülerinnen und Schüler ebenso wie die notwendige Vernetzung und Abstraktion der Basiskonzepte zu ermöglichen, sehen die Unterrichtseinheiten einen vierphasigen Lernzyklus vor: Begegnung – Neugier und Planung – Erarbeitung und Präsentation – Vertiefung und Vernetzung. Dieser Lernzyklus ist durch eine möglichst große Methodenvielfalt sowie wechselnde Lehrer-Schüler-Rollen gekennzeichnet.

Symbiotische Implementationsstrategie

Lehrkräfte und Wissenschaftler kooperieren in Arbeitsgruppen als gleichberechtigte Partner miteinander. Die Entwicklung der Konzeption und der Materialien, die schulische Erprobung und die begleitenden Evaluations- und Forschungsarbeiten sind unmittelbar miteinander verknüpft und werden gemeinsam durch die verschiedenen Personengruppen, die sich professionell mit Unterricht beschäftigen, erarbeitet.

Arbeitsgruppe: 8 bis 16 Lehrkräfte eines Landes bilden ein Schulset. Jedes Set wird von einem Mitglied der Projektgruppe betreut und von einer Koordinatorin/einem Koordinator organisiert.

Das sagen die Schülerinnen und Schüler ...

„Man hat, weil man sich intensiv mit einem Thema auseinander setzen musste, viel verstanden, und es hat auch Spaß gemacht, so vorzugehen.“

„Es hat Spaß gemacht, ohne die Lehrer selber etwas zu lernen.“

„Die eigenständige Arbeit an sich war sehr abwechslungsreich. Ich habe mehr gelernt, als wenn wir das normale Unterrichtsschema durchgeführt hätten.“

... zu dem, was sie gelernt haben:

„... das und welche Alternativen es zum Auto gibt.“

„Man lernt Arbeitsteilung, Koordination, ist quasi gezwungen, verantwortlich zu sein, auch für Materialien.“

... dazu, was Spaß gemacht hat:

„selbst Versuche entwickeln“

„die Freiheit, selbstständig das zu tun, was man selbst für richtig hält.“

„Bezug auf Gegenwart und Zukunft: Beschäftigung mit umweltpolitischen Themen und modernen Techniken“

„Wissenschaftliche Beschäftigung mit Themen, die gesellschaftlich bedeutende Themen der Zukunft (sind)“

Kooperation im Basisteam

Da von jeder Schule möglichst zwei Lehrerinnen und Lehrer an dem Projekt teilnehmen, bietet sich Ihnen die Möglichkeit, direkt vor Ort mit einer Kollegin/einem Kollegen zu kooperieren und sich im Schulalltag gegenseitig zu unterstützen.

Internetplattform

Die Projektgruppe richtet eine Internetplattform ein, die die setinterne und auch die setübergreifende Kommunikation und Kooperation der Lehrkräfte, der Koordinatorinnen und Koordinatoren und der Mitglieder der Projektgruppe untereinander unterstützt. Zudem dient sie der Verbreitung der Unterrichtsmaterialien – sowohl der Materialien, die von der Projektgruppe bereitgestellt werden, als auch der Materialien, die Sie in ihren AG-Treffen erarbeitet haben.

Unterstützung durch die Projektgruppe

Neben der Bereitstellung vielfältiger Materialien werden Sie auch in Ihrer eigenen Evaluation maßgeblich von der Projektgruppe unterstützt. Diese Unterstützung betrifft z.B. die Erstellung von geeigneten Evaluationsinstrumenten und die Auswertung der gesammelten Daten. In den Bundesländern, die erstmalig ein Schulset einrichten, wird das Set von einem Mitglied der Projektgruppe betreut. In den Ländern, die ein zweites Set einrichten, gewährleisten die Koordinatorinnen und Koordinatoren die Betreuung der Sets.



Beteiligte Schulen

- Thomas-Mann-Oberschule, Reinickendorf
- Menzel-Oberschule, Mitte
- Martin-Buber-Oberschule, Spandau
- Max-Beckmann-Oberschule, Reinickendorf
- Lessing-Oberschule, Mitte
- Rosa-Luxemburg-Oberschule, Pankow
- Dreilinden Oberschule, Steglitz-Zehlendorf
- Albert-Einstein-Oberschule, Neukölln
- Rudolf-Virchow-Oberschule, Marzahn-Hellersdorf
- Georg-Herwegh-Gymnasium, Reinickendorf
- Bertha-von Suttner, Reinickendorf
- Humboldt-Oberschule, Reinickendorf
- Romain-Rolland-Oberschule, Reinickendorf

Kulturelle Bildung im Medienzeitalter

Dr. Angelika Tischer und Markus Schega



Programm

Kulturelle Bildung
im Medienzeitalter (KUBIM)

1. Kunst und Lernen
im Prozess (KLIP);

1.8.2002 – 31.1.2005

2. Kinder machen Kunst mit
Medien 1.8.2002 – 30.3.2005

Programmträger

Wissenschaftliche Begleitung

Zentrum für Kulturforschung
Bonn (ZfKf)

Annette Brinkmann,

Gabriele Lieber,

Dahlmannstr. 26, 53113 Bonn,

Tel. 02 28 / 9 12 59 90

info@kubim.de

www.kubim.de

Berliner Vorhaben

1. KLIP – Kunst und Lernen
im Prozess

2. Kinder machen Kunst
mit Medien

Landeskoordination

1. Dr. Ulla Dussa, SenBJS;
ulla.dussa@senbjs.verwalt-berlin.de

2. Dr. Peter Hübner, SenBJS;
peter.huebner@senbjs.verwalt-berlin.de

Projektleitung

1. Dr. Angelika Tischer;
Berliner Landesinstitut für
Schule und Medien (LISUM),
Alt-Friedrichsfelde 60,
10315 Berlin,
Tel. 0 30 / 90 21 29 28
angelika.tischer@lisum.
verwalt-berlin.de,
info@klip-berlin.de

2. Markus Schega;
kubim@wir-in-berlin.de

KLIP – Kunst und Lernen im Prozess Ein Berliner Vorhaben im Rahmen des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KuBiM)

Dr. Angelika Tischer

Projektziele

Am BLK-Programm „KuBiM – Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ beteiligen sich 13 Bundesländer mit insgesamt 23 Einzelprojekten zu unterschiedlichen Fragen, die zwei Feldern zugeordnet werden können.

Zum ersten Feld gehören Projekte, die in Institutionen schulischer und außerschulischer, kultureller sowie künstlerischer Bildung und Ausbildung untersuchen, auf welche Art und Weise Kinder und Jugendliche digitale Medien beherrschen.

Im zweiten Feld geht es schwerpunktmäßig um die Konsequenzen, die sich aus der Existenz der digitalen Medien für kulturelle Bildung in den unterschiedlichsten Bildungsinstitutionen ableiten. Die beiden Untersuchungsfelder lassen sich nicht exakt voneinander abgrenzen.

Es gibt eine Reihe von Projekten, die sich auf beide Felder beziehen. Die Berliner Projekte „KLIP – Kunst und Lernen im Prozess“ und „Kinder machen Kunst mit Medien“ gehören eher zum zweiten Feld.

KLIP untersucht, ob und wie es unter den gegenwärtigen Bedingungen möglich ist, prozessorientierte Formen und Konzepte zeitgenössischer Kunst zum Gegenstand des ästhetisch-künstlerischen Lernens von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I zu machen. Dabei wird nachgefragt, erkundet und erprobt,

- inwieweit sich Erfahrungen aus zeitgenössischen Kunstprozessen in Unterrichtssituationen übertragen lassen,
- wie Unterrichtsprozesse gestaltet werden können und müssen, damit sich künstlerisches Handeln entfalten kann (z.B. Ergebnisoffenheit, Selbstorganisation von Lernprozessen, Verhältnis von Produkt- und Prozessorientierung),
- welche Konsequenzen sich in einem solcherart sich ändernden Unterricht für die Rolle des Lehrers ergeben,
- wie sich die Bedingungen an der Schule ändern müssen, damit in einem stärkeren Maße prozesshaft und kunstnah gearbeitet werden kann (Rhythmisierung von Lernprozessen, flexible Raum- und Zeitstrukturen,

Einbeziehung anderer Lernorte und schulfremder Personen),

- welche Konsequenzen es für die Bewertungspraxis hat, wenn der Unterricht nicht ausschließlich auf Produkte, sondern in einem stärkeren Maße auf Prozesse zielt.

Das Ziel von KLIP ist die didaktische, methodische und schulorganisatorische Veränderung des Unterrichts im Fach Bildende Kunst. Diese sind, und das zeichnete sich von Beginn der Arbeit des Projektes an ab, nur in Kooperation mit dem gesamten Kollegium einer Schule zu realisieren. Das heißt, die anzustrebenden Veränderungen im Fach Bildende Kunst bedingen und bewirken Schulentwicklungsprozesse.

Kooperationspartner

- Humboldt-Universität zu Berlin, v.a. das Institut für Schulpädagogik
- Universität der Künste (hier v.a. das Institut für Kunst im Kontext sowie der Bereich der Kunstlehrerausbildung)
- Bund Berliner Künstler/innen (BBK)
- Bund deutscher Kunsterzieher/innen (BdK)
- Kunstverein Friedrichstadt e.V. mit seinem von der EU geförderten Bildungsprojekt für Künstler

Die Humboldt-Universität praktiziert im Rahmen der Lehrerausbildung das Konzept der „Kritischen Freunde“. Im Rahmen der Schulpraktika gehen die Studierenden dazu für eine begrenzte Zeit an die Schulen und bearbeiten Fragen und Aufgaben, die ihnen von den schulischen Partnern gestellt werden. Im Projektzeitraum waren zweimal je zwei Studierende mit Aufgaben an Schulen tätig, die im Projekt KLIP mitarbeiten. Sie erhielten ihre Arbeitsaufträge von den KLIP-Schulteams und meldeten in ihren Berichten zurück, welche Erfahrungen sie gesammelt haben.

Dadurch, dass die beiden Projektmoderatorinnen, die zur Steuerungsgruppe gehören, gleichzeitig Fachseminarleiterinnen sind, ist es sehr gut möglich, das Projekt mit der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu verknüpfen sowie Referendare einzubeziehen, die im Rahmen ihres Studiums intensive Erfahrungen mit zeitgenössischer Kunst gesammelt haben, allerdings noch sehr geringe Vorstellungen davon haben, welche Konsequenzen sich daraus für einen zeitgemäßen Kunstunterricht ergeben.



Evaluation, Dokumentation, Implementation, Transfer

Das Landesvorhaben wird intern evaluiert. Beraten wird das Team dabei von einem externen Experten (Prof. Georg Peez, Universität Köln).

Das Projekt hat seine Praxisphase an den Schulen mit dem Schuljahr 2003/2004 abgeschlossen. Die Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt im Herbst/Winter 2004/05, ist also noch nicht abgeschlossen. Es zeichnet sich jedoch ab, dass die Orientierung des Kunstunterrichts an der Arbeitsweise zeitgenössischer Künstlerinnen unbedingt wünschenswert ist, weil nur auf diese Weise ästhetische Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus ihrem Lebensumfeld, aus einer sich rapid verändernden Alltagswelt bearbeitet werden können. Allerdings fehlen vielen, auch den engagierten Lehrerinnen und Lehrern konkrete Vorstellungen davon, wie im Unterricht ästhetisch-künstlerisches Lernen anzuregen wäre, das sich an den Produktionsweisen zeitgenössischer Kunst orientiert.

Der Transfer der Erfahrungen aus dem Projekt verlangt außerdem eine Fortbildungsoffensive, für die an den Schulen tätigen Lehrerinnen und Lehrern, deren Arbeit in einem starken Maße an solcher Kunst und künstlerischen Produktionsweisen orientiert ist, die charakteristisch war/en bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Schwerpunkte dieser Fortbildungsoffensive sollten sowohl der Fachgegenstand zeitgenössische Kunst als auch ein fachdidaktischer Paradigmenwechsel sein. Dazu wird die intensive Kooperation des LISUM mit den Universitäten und der zweiten Phase der Lehrerbildung notwendig werden.

Mit der Dokumentation der Prozessverläufe an den vier Schulen, die unter jeweils sehr verschiedenen Bedingungen gearbeitet haben, steht ein sehr reiches Material zur Verfügung, das Schlussfolgerungen für die Benennung und Beschreibung essentieller Elemente eines zeitgemäßen Kunstunterrichts möglich macht, gleichzeitig aber auch die Grundlage darstellt für die Beschreibung von Rahmenbedingungen an der Schule, die förderlich oder auch hinderlich für die angestrebte Veränderung von Unterricht sind.

Wie kann KLiP die Schulen bei Schulentwicklungsprozessen unterstützen?

Die Erfahrungen von KLiP sind nicht nur für Kunst-Lehrerinnen und -Lehrer von Interesse, sondern KLiP bietet auch interessante Impulse und Anregungen für die Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsprozessen.

Wie es zur Entwicklung „unlösbarer Aufgaben“ kam?

Um herausfinden zu können, ob und wie ästhetisch-künstlerisches Lernen in der Schule in einem stärkeren Maße als bisher an künstlerischer Arbeit orientiert werden kann, hat ein Schulteam, das an einer der vier KLiP-Modellversuchsschulen arbeitete und das aus zwei Künstlerinnen und einem Lehrer besteht, die Abläufe und Interaktionsprozesse in der Schule und im Unterricht einer achten Klasse sorgfältig und genau beobachtet.

Weil künstlerische Arbeit eigenständiges, selbst verantwortetes Handeln der Protagonisten voraussetzt, interessierte sich das Team im besonderen Maße für die Raum- und Handlungsstrukturen, Konventionen und Rituale der Kommunikation und die Verteilung von Aktivität und Passivität. Schule hat zwar zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler zum eigenständigen und verantwortlichen Handeln zu befähigen. Doch schaut man genauer hin, so erscheint vieles am Funktionieren von Schule in dieser Hinsicht geradezu dysfunktional.

Als ein besonders auffallendes und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen besonders absurdes Phänomen erschien den Künstlerinnen die Tatsache, dass der Lehrer in der Regel der Dienstleister für alle Belange der Schülerinnen und Schüler ist. Er ist verantwortlich für die Aufgabenstellungen und deren Durchführung, für das Heranschaffen und Erarbeiten von Informationen, für die Beschaffung und Bereitstellung von Materialien und Werkzeugen und auch dafür, dass am Schluss aufgeräumt wird.

Dieses Abhängigkeitsverhältnis schien die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler nicht zu fördern, sondern geradezu zu verhindern. Die Tatsache, dass der Lehrer im Unterschied zu ihnen immer aktiv sein musste, sozusagen nach dem Prinzip „eine(r) für alle“, gab ihnen Zeit und Gelegenheit, die ihnen selbst wichtigeren Dinge durchzuführen, zu denen der Lehrer keinen Zugang bekam.

Formal und nach außen hin wurde mehr oder minder (un)willig getan, was die Aufgabe formal verlangte, doch dies in den meisten Fällen mit dem geringst möglichen Einsatz. Die so erübrigte physische und psychische Energie floss in die Angelegenheiten, die die Schülerinnen und Schüler tatsächlich interessierten und die eher „konspirativ“ betrieben wurden, nichts desto trotz aber unübersehbar stattfanden.

Steuerungsgruppe

Claudia Schönherr-Heinrich,
Menzel-Oberschule;
Ilona Dohnicht-Fioravanti,
Hector-Petersen-Oberschule

Wissenschaftliche Begleitung zu 2

Prof. Carmen Mörsch
und Nanna Lüth

www.klip-berlin.de

www.kubim.de

www.wir-in-berlin.de/kubim

Die Konzentration der Aktivität und der Handlungsimpulse wie der Kontrollmechanismen beim Lehrer führte zu sozialen und räumlichen Abschottungsformen, die eine Ursache für die mangelnde konstruktive Kommunikation zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrenden darstellen. Natürlich war es nicht einfach für den Kollegen, mit diesem Befund „Schulfremder“ konfrontiert zu sein. Wer lässt sich schon gern sagen, dass er trotz oder gerade wegen seines unentwegten engagierten Handelns geradezu verhindert, was er eigentlich beabsichtigt.

Die Bearbeitung einer solchen Situation mit Schülerinnen und Schülern wird dadurch erschwert, dass sie Normalität darstellt. Zumindest gilt dies in der Regel. Das heißt, alle Beteiligten haben die Rollenaufteilung gelernt. Die Bedingungen, unter denen sie funktioniert, sind akzeptiert, Verhaltensstereotype ausgebildet, um damit umzugehen. Damit die Absurdität dieser Situation überhaupt wahrgenommen werden kann, müssen die Schülerinnen und Schüler erst einmal dazu herausgefordert werden, sich aktiv mit den räumlichen und sozialen Besonderheiten des Lernortes Schule auseinander zu setzen, sich dabei ihrer Empfindungen, Gefühle, und Bedürfnisse bewusst werden, um diese nicht abzuspalten und in den „konspirativen Teil“ ihrer Tätigkeit zu investieren, sondern in die Bearbeitung der Aufgaben einfließen zu lassen.

Um ein solches Verhalten auszulösen, wurden den Aufgaben entwickelt, die sich nicht auf herkömmliche Weise – also eher mechanisch formal – bearbeiten lassen. Als „unlösbare“ Aufgaben wurden sie deshalb bezeichnet, weil mit der Aufgabenstellung nicht bereits das Ergebnis antizipiert wird, weil die Angaben zu den zu verwendenden Materialien, zu den zu benutzenden Werkzeugen oder zu den vorgeschriebenen Arbeitsweisen auf den ersten Blick zumindest im schulischen Kontext eher irritierend wirken.

Beispiele unlösbarer Aufgaben:

1. Im Unterricht zu essen ist eigentlich nicht üblich. Bekanntlich tun Schülerinnen und Schüler es dennoch, heimlich oder auch ganz offen. Wenn eine Kunststunde damit beginnt, dass sich Schülerinnen und Schüler nach ihren geschmacklichen Vorlieben für Schokolade, Gummibärchen, Kartoffelchips und Lakritze in Gruppen sortieren und die Aufgabe lautet „Baue aus Kartoffelchips ein Gummibärchen“, „Baue aus Gummibärchen Lakritze“, „Baue aus Schokolade einen Kartoffelchip“ und Essen auf diese Weise nicht nur erlaubt ist, sondern zum Thema und Gegenstand der Arbeit wird, dann klingt das eher wie Ulk oder Gameshow als nach ernstzunehmendem Unterricht, zumal als Werkzeuge wahlweise Hammer, Zange, Meißel, Messer, Tacker, Klebepistole und ähnliches zur Verfügung standen. Erstaunlicherweise oder vielleicht gerade deshalb, weil die Aufgabe so nahe bei den

Erfahrungen ist, die Schülerinnen und Schüler mit Gameshows haben, sind sie ausgesprochen ernsthaft mit der anscheinend sinnlosen Aufgabe umgegangen, haben nach anfänglicher Irritation konzentriert gearbeitet und sehr kreative Lösungen gefunden.

Manchmal erscheint eine solche „unlösbare“ Aufgabe an sich schlichtweg absurd.

2. Ein weiteres Beispiel macht das deutlich. Jeder weiß, dass es in der Institution Schule unmöglich ist, allein zu sein. Konzentrierte Arbeit setzt in der Regel die Abwesenheit von Störungen durch die Anwesenheit anderer Personen oder andere ablenkende Faktoren voraus. „Schaffe dir einen Platz, an dem du ganz allein sein kannst“ lautete deshalb die Aufgabe in einem anderen Zusammenhang. Den Schülerinnen und Schülern standen dafür nicht nur das Mobiliar des Kunstraumes, seine räumlichen und baulichen Besonderheiten zur Verfügung, sondern zusätzlich diverse große Pappen, Klebeband, Folien und Ähnliches. Natürlich waren die Schülerinnen und Schülern nicht wirklich allein, nachdem Sie mittels der Möbel und der Materialien den Kunstraum in eine Art Favela verwandelt hatten, kleine Buden, Hütten, Zelte gebaut hatten, in die sie sich mit sich selbst zurückziehen konnten. Sie hatten jedoch auf diese Weise und beim Fotografieren von Arbeitsprozess wie Ergebnissen zum ersten Mal den Unterrichtsraum als Raum konzentriert wahrgenommen, seine Besonderheiten und Möglichkeiten untersucht, wahrgenommen, wie er sich verwandelt, wenn die gewohnte Ausrichtung der Tische zur Tafel als Normalität außer Kraft gesetzt ist. Und die Aufgabe bot ihnen Raum, sich zu fragen, ob sie tatsächlich allein sein wollen, ob nicht einige die Anwesenheit einer Freundin, eines Freundes vorziehen, ob man lieber zu denen gehört, die sich verbergen, verkriechen wollen oder zu denen, die gern im Mittelpunkt stehen.

Ein Schüler baute eine Art Thron und inszenierte sich darauf. Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler und damit ihrer Bedürfnisse war zum Thema geworden, ohne dass sie direkt thematisiert worden wäre.

Welche Chancen liegen in den „unlös-baren“ Aufgaben für die Veränderung von Unterricht?

Natürlich gibt es für die hier genannten Aufgaben Lösungen, nur auf den ersten Blick erscheinen sie unlösbar. Doch finden kann man die Lösungen nur, wenn man das gewohnte Betrachtungssystem verlässt. Und dafür gibt es im Allgemeinen verschiedene Möglichkeiten. Damit macht die starke Zentrierung auf die Person des Lehrers keinen Sinn mehr. Es ist allen von Anfang an und unausgesprochen klar: der Lehrer kann den Lösungsweg nicht kennen. Er kann den Schülerinnen und Schülern nicht „vorschreiben“,

wie ihr Produkt oder der Arbeitsweg aussehen. Dagegen darf er gespannt sein, was seine Schülerinnen und Schüler tun werden und wie. Es gibt keinen richtigen oder falschen Lösungsweg, kein per se richtiges oder falsches Ergebnis. Die Aufmerksamkeit des Lehrers liegt auf dem Prozess des Aufgabenlösenden, den die Schülerinnen und Schüler durchlaufen und den er so wachsam wie möglich begleitet, weil er daraus Rückschlüsse ziehen kann für die Gestaltung künftiger Lernarrangements.

Die Lehrkraft als Initiatorin weiß sehr wohl, was sie erreichen will, kann aber vorab nicht wissen, wie das genau auszusehen hat.

Ergebnisorientierung lässt bei Erreichen des Zieles die Zwischenschritte schnell vergessen. Wenn kein vorgeplantes Ergebnis erreicht werden kann, wird die Vorgehensweise zum Thema.

Die Schülerin oder der Schüler muss den Arbeitsprozess eigenständig gestalten. Da er das Ergebnis nicht errahnen, er es deshalb auch nicht auf direktem Weg anvisieren und damit nur der Form nach erreichen kann, muss er sich selbst, die anderen wie auch den Prozess aufmerksamer wahrnehmen. Jeder Schritt könnte die Lösung oder eine Sackgasse bedeuten.

Sich „unlösbare“ Aufgaben zu stellen, ist ursprünglich immanenter Bestandteil künstlerischer Arbeit, bei der es eben nicht darum geht, etwas zu machen, was es bereits gibt. Ziel künstlerischer Arbeit ist die Innovation, die neue Sicht auf etwas, was unter Umständen schon immer da war, was aber noch nie jemand so wahrgenommen und gestaltet hat. Allerdings stellt sich in den meisten Fällen der Künstler die Aufgabe selbst.

In dem beschriebenen Unterricht waren es die Unterrichtenden, die die Aufgaben formulierten und die dazu gehörigen Lernsituationen arrangierten. Denn das Ziel dieser Art von Intervention war es, eingefahrene Denk-, Arbeits- und Verhaltensweisen bei Schülerinnen und Schülern zu durchbrechen, um dadurch schrittweise Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, für das eigene Lernen, dessen Bedingungen, Abläufe und Ergebnisse zunehmend Verantwortung zu übernehmen. Dass sich Schülerinnen und Schüler selbst „unlösbare“ Aufgaben stellen, ist zur Zeit noch Zukunftsmusik. Unmöglich ist es nicht, erstrebenswert in jedem Fall.

„Unlösbare“ Aufgaben und Schulentwicklung

Wenn Schulentwicklungsprozesse initiiert werden, dann ist die Situation für die Beteiligten strukturell der von Schülerinnen und Schülern nicht so unähnlich. Auch bei Schulentwicklung geht es in einem ersten Schritt darum, mit fremdem Blick auf die Normalität des alltäglichen Funktionierens zu schauen. Selbstverständlich gewordene Arbeitsweisen und ritualisierte, eingeschliffene Abläufe müssen auf ihre Sinnhaftigkeit hin untersucht werden. Nur so lässt sich herausfinden, welches die Ziele sind, auf die man sich gemeinsam einigen kann, und wie der Weg ausschauen könnte, über den sich diese Ziele arbeitsteilig und doch gemeinsam erreichen lassen.

Auch bei Schulentwicklungsprozessen kann man zwar vorab bestimmen, was man erreichen will, doch ebenso wie beim Lernen gibt es viele unterschiedliche Wege zu diesem Ziel. In den meisten Fällen bedeutet der Weg sogar eine unentwegte Folge von Zielkorrekturen.

„Unlösbare“ Aufgaben haben das Potenzial, Strukturen und Verhaltensweisen innerhalb festgelegter Rahmen (Klasse, Schule, Universität ...) auf eine spielerische Art unter bisher ungewohnten Gesichtspunkten zu betrachten. Sie haben die Besonderheit, festgelegte Sichtweisen aufzubrechen, zu hinterfragen, zu kritisieren. Da sie in der Regel kontextbezogen sind, können sie ihrem Charakter nach banal sein, im ersten Augenblick unauffällig wirken oder aber in ihrer Absurdität eindeutig sein.

Sie regen die Phantasie an, denn die paradoxe Situation, an der Lösung von etwas Unlösbarem zu arbeiten, aktiviert kreative Potenziale, auch bei Lehrern. Sie stellen Bezüge her zwischen den verschiedenen Fachgebieten, sind nicht fachgebietsspezifisch und daher ihrem Wesen nach interdisziplinär. Für Lösungen „unlösbarer“ Aufgaben gibt es keine Experten. Auch insofern bieten die „unlösbaren“ Aufgaben einen idealen Anlass, Arbeitszusammenhänge quer zu den Fachbereichen einer Schule herzustellen.

Welches die „unlösbaren“ Aufgaben sind, die solche Prozesse an Ihrer Schule auslösen, kann nur vor Ort herausgefunden werden. Schulfremde mit ihrem Blick von außen, können dabei, das belegen unsere Erfahrungen aus dem Modellprojekt KLiP – Kunst und Lernen im Prozess“, eine große Hilfe sein.

Workshop

Dr. Angelika Tischer

„KLiP – Kunst und Lernen im Prozess“

„KLiP – Kunst und Lernen im Prozess“ hat zwischen Februar 2002 und Juni 2004 in der Sekundarstufe I an vier Berliner Oberschulen gearbeitet und in dieser Zeit im Unterricht untersucht, welche Möglichkeiten es gibt, Konzepte und Ausdrucksformen zeitgenössischer Kunst in den Kunstunterricht einzubeziehen. Ziel des Projektes war es, Aufschluss darüber zu gewinnen, wie es möglich wird, dass sich Kunstunterricht stärker als bisher auf die ästhetischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen heute beziehen lässt. Die Arbeit machte deutlich, dass sich nicht nur der Unterricht selbst ändern muss. Die unumgänglich notwendige Orientierung des Kunstunterrichts an der Praxis künstlerischer Arbeit hat erhebliche Konsequenzen auch für die Rahmenbedingungen von Unterricht, auf die nur in Schulentwicklungsprozessen Einfluss genommen werden kann.

Im Rahmen von KLiP wurde eine Reihe von Instrumenten entwickelt, mittels derer sich Verhaltens- und Rollenstereotype bei Lehrerinnen und Lehrern wie Schülerinnen und Schülern dadurch bewusst machen lassen, dass sie Gegenstand der Bearbeitung werden und damit zumeist erstmalig wahrgenommen werden. Die sogenannten „unlösbaren“ Aufgaben gehören zu diesen Instrumenten. Sich „unlösbare“ Aufgaben zu stellen ist Alltag künstlerischer Arbeit. Auf diese Weise wird Vertrautes als beunruhigend, irritierend, fremd wahrgenommen, was eine Voraussetzung für Veränderungen, für innovative kreative Lösungen darstellt. Auch im Unterricht und in Schulentwicklungsprozessen entfalten „unlösbare“ Aufgaben ein starkes Potenzial.

Im Workshop werden Sie selbst eine „unlösbare“ Aufgabe bearbeiten, um auf diese Weise zu erfahren, wie dieses Instrument wirkt und worin seine besondere Anregungskraft in Schulentwicklungsprozessen besteht.



Fortbildungs- und Beratungsangebote:

Es gibt einen Projektflyer, die beiden Arbeitstagungen wurden dokumentiert. Daraus entstanden die ersten beiden Module einer Veröffentlichung, die kürzlich erschienen ist. Das Projekt hat eine eigene Homepage, veröffentlicht seine Erfahrungen in der Fachpresse, wurde mehrfach eingeladen zu überregionalen Fachtagungen in Brandenburg und Sachsen, an der Kulturakademie Wolfenbüttel, zu Tagungen nach Karlsruhe und Stuttgart. Eine zweite Website, die vor allem dem Austausch zwischen den ins Projekt einbezogenen Schülerinnen und Schülern und ihrer Kommunikation mit Jugendlichen in aller Welt dient, wurde gemeinsam von den Schülerinnen und Schülern der Rütli-Oberschule und der Kurt-Tucholsky-Oberschule eingerichtet (www.graffiti-of-berlin.de).

An jeder Schule arbeitet ein Team, das aus einer Lehrerin, einem Lehrer und zwei Künstlern besteht. Unter den konkreten Bedingungen an der Schule wird im Rahmen des Projektes in einer siebenten bzw. achten Klasse begonnen und über zweieinhalb Jahre sukzessive ein eigenes Unterrichtskonzept entwickelt, realisiert, dokumentiert und reflektiert. In dieses Konzept sind nach Maßgabe der Möglichkeiten an der jeweiligen Schule, in Abhängigkeit vom Engagement und Interesse der jeweiligen Kolleginnen und Kollegen auch andere Personen einbezogen. Alle Teams werden von den Mitgliedern der Steuergruppe und der Projektleitung begleitet und koordiniert.



Kinder machen Kunst mit Medien im Rahmen von KuBiM

Markus Schega

Ziel von „Kinder machen Kunst mit Medien“ ist die Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medien in der kulturellen Bildung, vorwiegend im Bereich sonderpädagogischer Förderung im Grundschulalter.

Schwerpunkt ist die Entwicklung, Erprobung und Übertragung von Konzepten für die ästhetische Bildung im Medienzeitalter von Klasse 1 bis 6. Im Zentrum stehen dabei experimentelle, prozess- und projektorientierte Unterrichtsmodelle, die auf eine künstlerische Gestaltung mit digitalen Medien zielen. Im Sinne sonder- und grundschulpädagogischer Prinzipien wird lernbereichsübergreifender Unterricht angestrebt.

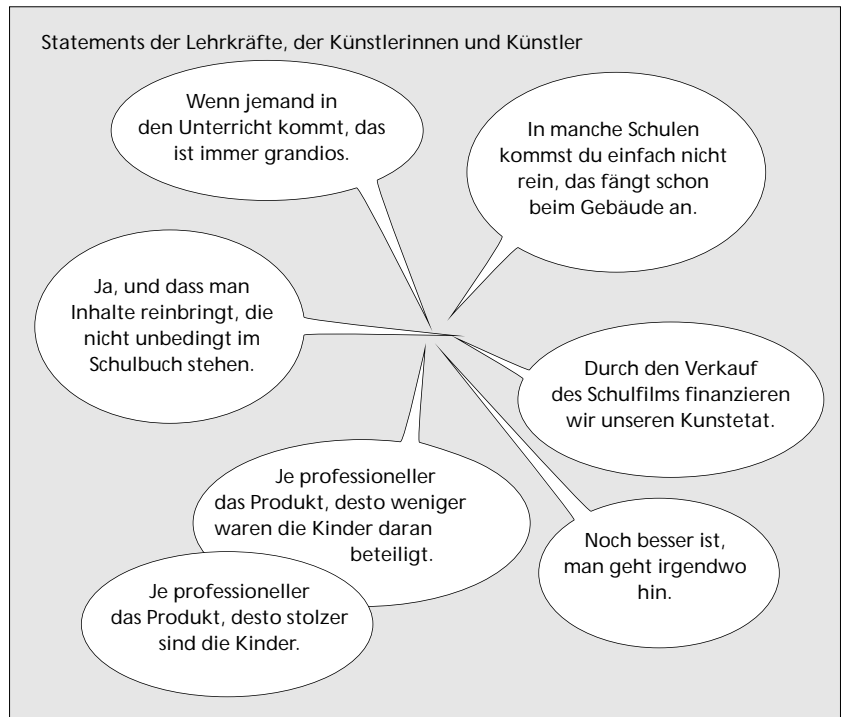
Leitfragen:

- Wie können ästhetisches Lernen und kulturelle Bildung von Kindern im Grundschulalter gefördert werden?
- Welche Potenziale liegen dabei in der Nutzung digitaler Medien?
- Welche Formen der Unterrichtsorganisation unterstützen eine individualisierte Förderung, so dass insbesondere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf davon profitieren?
- Welche medienpädagogischen Konzepte bewähren sich?
- Welche Potenziale liegen in der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern?
- Wie kann es gelingen, dass Kinder ihre individuellen Potenziale in den Unterricht einbringen und entwickeln können?

Die Öffnung von Schulen – auch durch das Einbeziehen von Experten – bietet Möglichkeiten für eine aktivere Teilhabe der Kinder mit Behinderungen am öffentlichen Leben. Die Unterrichtsvorhaben werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern geplant. Die konkreten Ergebnisse wurden in Publikationen, Ausstellungen und Vorführungen dargestellt.

An dem Vorhaben „Kinder machen Kunst mit Medien“ beteiligen sich mittlerweile zehn Schulen.

- In den Unterrichtsprojekten wird mit unterschiedlichen außerschulischen Partnern zusammen gearbeitet: Künstlerinnen und Künstler, Freie Träger, Grafiker, Kommunikationsdesigner, Studentinnen der angewandten Medienwissenschaften, Museumspädagogischer Dienst, etc. Es sind sechs Schulen direkt am Vorhaben beteiligt, weiterhin gibt es vier assoziierte Schulen.
- Erproben von Fortbildungsmodulen (z. B. Studientage an Schulen, die nicht im Projekt arbeiten) und Konzepten für breiter angelegte Transfermodule
- Entwurf eines Rahmenkonzepts für den Jahreskurs „Mediengestützter Unterricht“.



Workshop

Topographie der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Nanna Lüth, Markus Schega

Anhand von Auszügen aus Interviews und Gesprächen mit Lehrkräften und Künstlerinnen und Künstlern werden Auseinandersetzungen in Kooperationsprojekten mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern nachgezeichnet. Im Anschluss werden acht Thesen zur Diskussion gestellt.

Subjekte, die sich jeweils in mehreren Rollen befinden: die Begleitforscherin, die gleichzeitig Künstlerin und Kulturwissenschaftlerin ist, und der Grundschullehrer, der gleichzeitig das Projekt koordiniert, in dessen Rahmen die Begleitforschung stattfindet.

Bei „Kinder machen Kunst mit Medien“ im Rahmen des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KuBiM) arbeiten sechs Grund- und Sonderschulen drei Jahre lang zusammen, weitere Schulen können sich temporär assoziieren.

Eine der Leitfragen lautet, inwieweit der Einsatz digitaler Medien in der kulturellen Bildung spezielle Potentiale für Kinder mit „besonderem Förderbedarf“ birgt.

In den meisten dieser Einzelprojekte ist die Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern ein integraler Bestandteil: Künstlerinnen und Künstler kommen in die Schule, um zusammen mit den Menschen, die sie dort vorfinden, ein Projekt zu realisieren, in dem digitale Medien eine Rolle spielen.



In Großbritannien ist das Einbeziehen von Künstlerinnen und Künstlern in den Schulalltag – und zwar nicht nur im Fach Kunst, sondern fächerübergreifend – seit den 70er Jahren gängige Praxis.

Aquarell:
Moritz Eichner, 10 J.



Workshop Von Waschbecken lernen Markus Schega

Über die Verwendung von Alltagswissen bei der Einrichtung von Computerarbeitsplätzen und weitere Transferbeispiele

„Accumulating the slashes and smears of those, who use it, the studio sink records the activities happening in the space around it.“ Michael Prior, Access and Education Programmer Arnolfi, Bristol www.art-works.org.uk.

Der Rechner im Klassenraum archiviert Arbeitsprozesse und Projekte. Es ist notwendig, ihn einmal in der Woche zu putzen und aufzuräumen und in Bad und PC ist alles o.k.

Computer klonen oder gestalten?

Nutzer gestalten Technik – Unterschiede fördern – Schnittstellen

Lieber über Waschbecken reden

Frage alle Beteiligten. – Involviere die Schülerinnen und Schüler. – Denke zunächst nicht an Geld. – Sei kreativ bei der Suche nach Lösungen. – Formuliere Vorstellungen zur Nutzung. – Denke an alle Sinne. – Achte auf die Gesundheit. – Glaube keinem Spezialisten, der sagt: „Das geht leider nicht.“

Transfer muss her

Waschbecken und digitale Arbeitsplätze: zwei Netzwerktechnologien im Vergleich

Schönere Medienkonzepte

Gemeinsam planen – Bilder und Fotos von digitalen Medien in Schulen helfen bei der Konzeptentwicklung – Ideen und Wirklichkeit

Archiv und Werkstatt

Was leisten digitale Medien im Klassenraum?

Nachdenken über Transfer in Modellprojekten

Diskussion quer liegender Fragestellungen – Arbeit an Begriffen

Über die Verwendung von Alltagswissen bei der Einrichtung von Computerarbeitsplätzen und weitere Transferbeispiele



Beteiligte Schulen

- Fritz-Karsen-Schule, Neukölln
- Sophie-Scholl-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg
- Rütli-Oberschule, Neukölln
- Kurt-Tucholsky-Oberschule, Pankow
- Wilhelm-Hauff-Grundschule, Mitte
- Carl-Kraemer-Grundschule, Mitte
- Albert-Gutzmann-Schule, Mitte
- Charlotte-Salomon-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg
- Fanny-Hensel-Grundsch, Friedrichshain-Kreuzberg
- Hunsrück-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg
- Heinrich-Zille-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg
- Picasso-Grundschule, Pankow
- Arno-Fuchs-Schule für Geistigbehinderte, Charlottenburg-Wilmersdorf
- Reinfelder-Schule, Charlottenburg-Wilmersdorf
- Steinwald-Schule, Tempelhof-Schöneberg
- Adolf-Reichwein-Schule, Neukölln
- Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte, Lichtenberg

Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum

Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem

Reinhild Kaiser-Pittman, Margot Wicher

Das Vorhaben ist ein 2003 eingerichtetes Verbundprojekt der Länder Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen, Sachsen-Anhalt und wird vom BMBF gefördert. Die Laufzeit beträgt drei Jahre. Vorrangiges Ziel ist zu untersuchen, wie die Schnittstellen im Bildungssystem überbrückt werden können. Welche Möglichkeiten gibt es, den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I schülerorientierter zu gestalten? Die teilnehmenden Länder haben sich vier Module als Arbeitsschwerpunkt gewählt.

Modul 1 (Berlin, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen):

„Überbrückung von Schnittstellen mit Hilfe von curricularen Vorgaben auf der Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“.

Was ist darunter zu verstehen?

Die neueren Rahmenlehrpläne deutscher Länder basieren alle auf dem Kompetenzbegriff und damit indirekt auf den in der KMK beschlossenen Standards, die auf dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ (GeR) basieren. Um die Deskriptoren des GeR fassbar zu machen, ist es nötig, entsprechende Aufgaben, sogenannte Referenzaufgaben, bzw. Metaaufgaben zu entwickeln. Das Ziel dieses Moduls ist es, für alle in Frage kommenden Niveaustufen, d.h. A1, A2, B1, B2 und alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) Aufgabenbeispiele zusammen zu stellen, die als Handreichung veröffentlicht werden.

Modul 2 (Bayern, Hessen, Thüringen):

„Überbrückung der Schnittstelle zur Sekundarstufe I durch lokal/regional organisierte Kooperationsverfahren“.

Bei der Arbeit in diesem Modul werden in den teilnehmenden Ländern Schulteams aus Vertreterinnen und Vertretern von Grundschule und Sekundarstufe I gebildet, deren Aufgabe es ist, den Informationsfluss zwischen den verschiedenen Schulformen zu sichern und durch besondere Qualifizierung eine optimale Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Modul 3 (Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen):

„Entwicklung von Portfolio-Modulen für die Lehreraus- und -fortbildung“.

Dies beinhaltet die Entwicklung von schulstufenbezogenen und -übergreifenden Unterstützungsangeboten zur Umsetzung und Anwendung des Portfolios. Dieses Unterstützungsangebot umfasst sowohl Handreichungen, Anleitungen und Webauftritte als auch Fortbildungsmodule.

Modul 4 (Berlin, Bremen, Hessen):

„Das Portfolio als Kontinuität sicherndes Instrument“

Das Ziel dieses Moduls ist die Herstellung eines neuen Portfolio – Prototyps, der die bereits beim Europarat akkreditierten fünf deutschen Modelle ablösen soll. Ein vorrangiges Ziel des Portfolios – nämlich die Vergleichbarkeit von Leistungen zu gewährleisten – wird inzwischen durch die größer werdende Anzahl von unterschiedlichen Portfolios erschwert, vielleicht sogar unmöglich gemacht. Ein neuer Portfolio – Prototyp, auf den sich im Idealfall alle Bundesländer einigen, soll diese Vergleichbarkeit herstellen.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden an ausgewählten Schulen die bereits vorhandenen Portfolios erprobt, evaluiert und, wenn nötig und möglich, weiter entwickelt.

Wie aus der Konzeption des Modellversuches zu erkennen ist, spielt das Portfolio eine zentrale Rolle und steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Gefragt wird:

- Kann dieses Instrument helfen, die Schnittstellen in der Schullaufbahn jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers zu überbrücken und dadurch den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I leichter passierbar zu machen?
- Wie kann das Portfolio Kontinuität im Fremdsprachenunterricht sichern?

Grundsätzlich ist die Arbeit mit einem Portfolio für Lehrende und insbesondere für Lernende eine Möglichkeit, die Lernentwicklung zu beschreiben und zu dokumentieren. Dabei geht es bei diesem lernerbiografischen Ansatz nicht wie bei herkömmlichen Formen der Leistungsfeststellung um ein normorientiertes, sondern vielmehr um ein kriterienorientiertes Verfahren.

Programm

Sprachenlehren und -lernen als Kontinuum

1.10.2003 – 31.9.2006

Verbundprojekt

der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Gießen,

Department of English, Leitung

Prof. Dr. Michael K. Legutke

Berliner Vorhaben

Überbrückung von Schnittstellen mit Hilfe curriculärer Vorgaben auf der Grundlage des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“

Landeskoordination

Elke Dragendorf, SenBJS;

elke.dragendorf@senbj.s.verwalt-berlin.de

Projektleitung

Reinhild Kaiser-Pittman;

Margit Wicher;

Berliner Landesinstitut

für Schule und Medien (LISUM);

Alt-Friedrichsfelde 60;

10315 Berlin,

Tel. 030 / 9021 111

reinhild.kaiser@

lisum.verwalt-berlin.de

margit.wicher@

lisum.verwalt-berlin.de

Es gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, über ihren Zugang und Umgang mit fremden Sprachen nachzudenken, ihr sprachliches Können selbständig einzuschätzen und zu dokumentieren, mit dem Ziel, Mitverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

Die Lehrerinnen und Lehrer andererseits erhalten durch das Portfolio Informationen über die Lerndispositionen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie auch über Effizienz und Angemessenheit ihres Unterrichts. So wird ihnen ermöglicht, individueller auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen und ihre Leistungen differenzierter einzuschätzen.

Die neue Qualität des Unterrichts wird vor allen Dingen dadurch bestimmt, dass sich die Beziehung zwischen Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen und Schülern verändert. Die Lehrkraft ermöglicht den Lernenden durch geeignete Lernsituationen, ihren Sprachlernprozess eigenverantwortlich zu gestalten und selbstständig zu evaluieren.

Das Portfolio besteht aus drei Teilen:

- **Sprachen-Pass:**
Eine Art Pass mit einer kurzen formalen Übersicht über die erworbene Kompetenz einer Schülerin oder eines Schülers in verschiedenen Sprachen. In ihm sind formale Qualifikationen, außerschulische Zertifikate und die Fremdbeurteilung durch Lehrkräfte vermerkt. Dieser Sprachen-Pass wird erst am Ende der Sekundarstufe I ausgefüllt.
- **Sprachen-Biografie:**
Sie begleitet die Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Sprachlernzeit und ermöglicht ihnen anhand von Kompetenzstufen und Deskriptoren die Beschreibung ihrer Sprachkompetenz.
- **Dossier:**
Eine Zusammenstellung repräsentativer, persönlicher Arbeiten, die – individuell ausgewählt – die Leistungsfähigkeit in den Sprachen widerspiegelt.

Funktionen des Portfolio:

- **Bericht – oder Vorzeigefunktion,** indem es umfassend, informativ, transparent und vergleichbar dokumentiert, über welche Sprachkenntnisse und über welche interkulturellen Erfahrungen jemand als Sprecher verschiedener Sprachen verfügt;
- **Pädagogische Funktion,** indem es lebenslanges Lernen unterstützt. Es soll anleiten zur Selbstbewertung, helfen, Lernziele und -wege zu entwerfen und die Voraussetzungen zu schaffen, Lernangebote selbstständig zu nutzen;
- **Bildungspolitische Funktion,** indem es die Kontinuität des Fremdsprachenlernens gewährleistet. Es hilft, die Übergangsprobleme in die Sekundarstufe I zu überwinden;

Inwieweit diese drei wichtigen Funktionen mit dem Portfolio erfolgreich erfüllt werden können, ist Untersuchungsgegenstand dieses Verbundprojekts mit den acht Ländern.



Beteiligte Schulen

- *Max-Beckmann-Oberschule, Reinickendorf*
- *Romain-Rolland-Oberschule, Reinickendorf*
- *Dag-Hammarskjöld-Oberschule, Tempelhof-Schöneberg*
- *Georg-Weerth-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Leibniz-Oberschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Anna-Siemsen-Oberschule, Neukölln*
- *Otto-Wels-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Lenau-Grundschule, Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Gerhart-Hauptmann-Oberschule (Hauptschule), Friedrichshain-Kreuzberg*
- *Rothenburg-Grundschule, Steglitz-Zehlendorf*
- *Regenbogen-Grundschule, Neukölln*
- *Kolumbus-Grundschule, Reinickendorf*
- *Grundschule am Fließtal, Reinickendorf*
- *Reineke-Fuchs-Grundschule, Reinickendorf*
- *Carl-Bosch-Oberschule, Reinickendorf*
- *Schulfarm Insel Scharfenberg, Reinickendorf*
- *Kolumbus-Grundschule, Reinickendorf*

Multimediagestützte Lehrerfortbildung in zukunftsorientierten Beschäftigungsfeldern (MultiLehrBau)

Werner Kienz

Das BLK-Programm MultiLehrBau wird im Bereich der beruflichen Bildung durchgeführt. Programmträger ist die „innovelle-bs“ (Innovative Konzepte der Lehrerbildung – 2. und 3. Phase – für berufsbildende Schulen). Zentrale Zielvorstellung ist es, durch einen permanenten Wissenstransfer zwischen Schule, Wissenschaft und Berufspraxis die fachliche und pädagogische Kompetenz von Lehrkräften zu gewährleisten. Hinzu kommt der verstärkte Einsatz multimedialer Instrumente. Sie sind nach pädagogischen Gesichtspunkten auszuwählen und einzusetzen. Es gehört zu den Aufgaben, an ihrer Herstellung bzw. Gestaltung mitzuwirken und sie für die eigene Fortbildung zu nutzen.

1 MultiLehrBau ist den Arbeitsfeldern „Berufsausübungs- und Berufsabschlussphase“ und „Multimedia zugeordnet.“

Zielsetzungen

Im Rahmen des Berliner Vorhabens MultiLehrBau werden primär modulare Weiterbildungsangebote entwickelt. Diese werden allen Lehrkräften der Max-Taut-Schule angeboten, um sie in die Lage zu versetzen, zeitgerechte und insbesondere Gewerke übergreifende Qualifizierungsprozesse für Auszubildende des Gebäudereinigerhandwerks und der Versorgungstechnik zu organisieren, umzusetzen und zu begleiten.

Da das Ziel verfolgt wird, alle Lehrkräfte mit ihren unterschiedlichen Qualifikationen – Lehrkräfte mit und ohne volle Lehrbefähigung oder „umgeschulte Allgemeinbildner“ – in den Modellversuch einzubinden, trägt das Vorhaben dazu bei, die Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb des Kollegiums über zukunftsweisende Qualifizierungsprozesse neu zu beleben. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, dass die Lehrkräfte mit der anhaltend hohen Innovationsgeschwindigkeit, der gestiegenen Produktvielfalt der Herstellerindustrie und den damit einhergehenden kurzen Produktlebenszyklen auch künftig Schritt halten können, zumindest in den zentralen Tätigkeitsfeldern der betrachteten Branchen.

Die Weiterbildungsangebote werden in drei Teilprojekten erarbeitet und fokussieren auf die Bereiche

- nachhaltige Hausinstallationen mit dem Schwerpunkt thermische Solartechnik und Photovoltaik im Rahmen der Bewirtschaf-

tung eines Solargartens durch eine Schülerarbeitsgemeinschaft (AG Solargarten), umweltverträgliche Feuerungstechniken (Pelletfeuerungen) und Regenwassernutzung,

- umweltgerechte Gebäudereinigung unter Verwendung von Reinigungsmitteln mit größtmöglicher ökologischer Verträglichkeit und der für den jeweiligen Reinigungsauftrag speziell ermittelten umweltgerechten Dosierung im Rahmen einer Schülerfirma (AG Schülerfirma),
- Gewerke übergreifende Gebäudebewirtschaftung unter Nutzung moderner Gebäudeleittechnik und „computer aided Facility Managementsysteme (CAFM)“ im Rahmen einer Schülerarbeitsgemeinschaft zum Thema Gebäudetechnik (AG Gebäudetechnik).

In den drei Teilprojekten wird jeweils im Zusammenwirken mit den in dem Vorhaben eingebundenen Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung der jeweiligen Organisationsform (Schülerarbeitsgemeinschaft, Schülerfirma etc.) ein modulares Fortbildungskonzept für die Lehrkräfte der Max-Taut-Schule entwickelt. Einen zentralen Schwerpunkt in den Fortbildungskonzepten nehmen die Gewerke spezifischen und die Gewerke übergreifenden Aspekte der besonders gefragten Markttrends und die Kundenwünsche an das Gebäudereiniger- und versorgungstechnische Handwerk ein, die im inhaltlichen Zusammenhang mit den Teilprojekten stehen. Diese werden fachsystematisch erschlossen, unter Nutzung der zur Verfügung stehenden multimedialen Ausstattung der Max-Taut-Schule aufbereitet und über das Internet bzw. auf Datenträgern den Zielgruppen digital zur Verfügung gestellt.

Einen besonderen Stellenwert im Rahmen der Teilprojekte nimmt die Identifizierung von Gewerke übergreifenden und für die Berufsausbildung bedeutenden Handlungsfeldern ein. Für diese Handlungsfelder werden entweder neue Lernfelder abgeleitet oder die neuen Handlungsabläufe in die bereits bestehenden Lernfelder des Rahmenplans der betroffenen Gewerke integriert. Für diese Lernfelder werden konkrete Lernsituationen im Sinne des Lernfeldansatzes erarbeitet, wobei die didaktischen Möglichkeiten von Schülerarbeitsgruppen, Schülerfirmen und die Nutzung des Schulgebäudes als Lerngegenstand Berücksichtigung finden.

09

MultiLehrBau



Max-Taut-Schule

Programm

Multimediagestützte Lehrerfortbildung in zukunftsorientierten Beschäftigungsfeldern (MultiLehrBau)

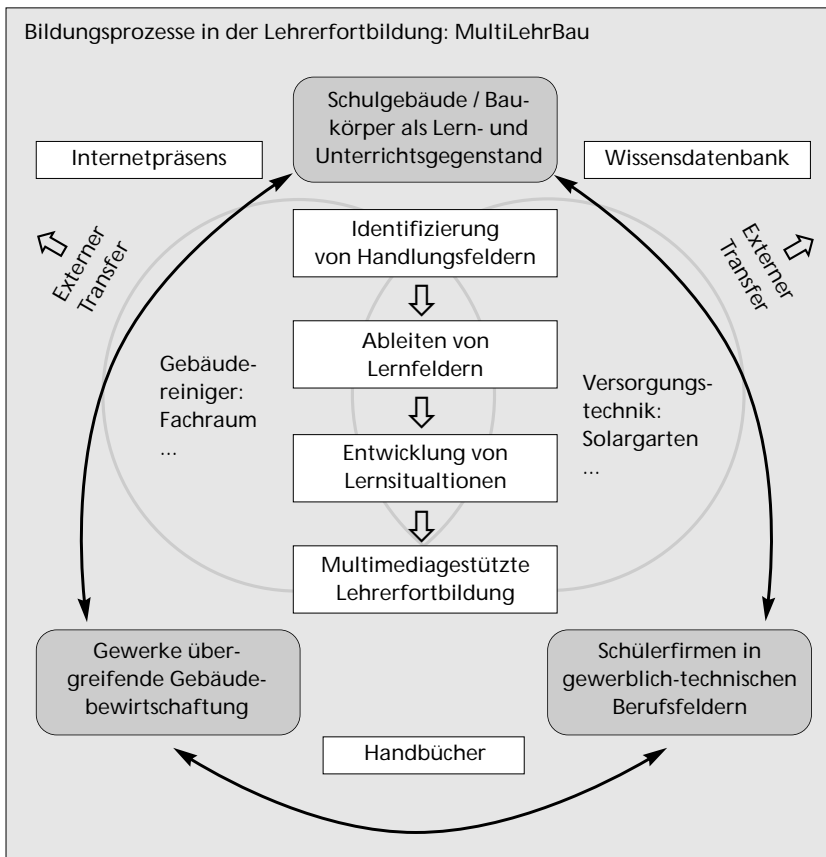
Einzelmodellversuch

1.8.2002 – 31.7.2005

Wissenschaftliche Begleitung

*Dipl. Ing. Uwe Otto;
Ingenieurbüro für Umwelt- und
Verfahrenstechnik, Projekt-
management und Organisations-
entwicklung im Handwerk
Fregestraße 81, 12159 Berlin,
Tel. 030 / 8 52 00 56,
Fax 030 / 85 96 34 91
uwe.otto@t-online.de*

*Dr. Johannes Meyser,
Prof. Dr. Ernst Uhe;
Technische Universität Berlin
Fakultät I – Institut für Berufliche
Bildung und Arbeitslehre
Sekt. FR 4-4 Franklinstr. 28/29
10587 Berlin
Tel. 030 / 31473250 (Meyser)
bzw. 030 / 31425070 (Uhe)
Fax 030 / 31421611
johannes.meyser@tu-berlin.de
ernst.uhe@tu-berlin.de*



Projektleitung

Monika Mayer;
 OSZ Versorgungstechnik,
 Fischerstr. 36, 10317 Berlin,
 Tel. 0 30 / 5 22 80-147
 Fax 0 30 / 5 22 80-161
 Schulleitung@max-taut-
 schule.de

Ansprechpartner

Werner Kienz;
 OSZ Versorgungstechnik
 kienz@multi-lehr-bau.de

www.multi-lehr-bau.de
 www.fmh-b.de/projekte/02-
 multilehrbau/multilehrbau.htm

Nach einer Erprobungsphase werden die neuen Lernsituationen in die bestehenden Lehrpläne der Max-Taut-Schule eingearbeitet. Gleichzeitig werden die betroffenen Lehrer im Umgang mit den neuen Lernsituationen qualifiziert, damit sie diese in Form ganzheitlicher Lern- und Arbeitsaufgaben den Auszubildenden im Rahmen der Bildungsangebote so praxisnah wie möglich vermitteln können. Dies geschieht unter Nutzung des jeweils für einzelne Lernsituationen an geeigneten Stellen aufbereiteten schulischen Baukörpers als Unterrichtsgegenstand und den Möglichkeiten der neuen Medien.

Enge Kooperationsbeziehungen sowohl schulintern als auch mit den branchenrelevanten Marktpartnern unterstützen diesen Ansatz.

Ergebnisse und Produkte

Nach knapp zwei Jahren Laufzeit von MultiLehrBau ist erfreulicherweise festzustellen, dass zentrale Zielsetzungen des Vorhabens in vielen Bereichen der Schule bereits Realität geworden sind.

Die intensive schulweite Kommunikation über die Inhalte des Modellversuchs und die vielschichtigen Teilprojekte haben den Integrationsprozess des Gebäudereinigerhandwerks und des versorgungstechnischen Handwerks bei den Lehrkräften der Max-Taut-Schule bereits deutlich vorangetrieben. Dies gilt in besonderem Maße

für die Gewerke übergreifenden Handlungsfelder, die im Rahmen des Modellversuchs einen bedeutenden Stellenwert einnehmen.

Es zeigt sich, dass der gewählte Ansatz, die Kompetenzentwicklung an den Schnittstellen der betrachteten Gewerke voranzutreiben, hilft „Reibungsverluste“ an den Schnittstellen abzubauen, die Kooperationsfähigkeit zu fördern und Qualifikationsdefizite in der Arbeitsausführung zu beseitigen. Dies gilt gleichermaßen für die Lehrerinnen und Lehrer wie für die Schülerinnen und Schüler, die in allen Teilprojekten – Schülerarbeitsgemeinschaft, Schülerfirma und Solargarten – auf einander angewiesen sind und eng zusammen arbeiten müssen.

Die Bilanzierung der Zwischenergebnisse lässt erwarten, dass die angestrebten Produkte und Ergebnisse im Laufe der zur Verfügung stehenden Zeit weitgehend realisiert und erreicht werden. In einem fortgeschrittenen Arbeitsstadium befinden sich:

- die Konzepte für die Nutzung eines Schulgebäudes bzw. von Teilbereichen als Lern- und Unterrichtsgegenstand, u.a.
 - Gründung einer Schülerfirma und Erschließung von Beschäftigungsfeldern sowie deren Bearbeitung innerhalb und außerhalb des Schulgeländes mit allen dazu gehörigen Geschäftsprozessen
 - Projektierung, Simulation, Bau und Bewirtschaftung eines Solargartens einschließlich der Bereitstellung sämtlicher dazu benötigten Informationen und Handlungsanweisungen in Form eines Info-PCs
 - Projektierung, Umbau und Bewirtschaftung eines Fachraumes für Gebäudetechnik
- eine Handreichung für den Aufbau von Schülerfirmen in gewerblich-technischen Bereichen und die Konzepte für darauf aufbauende Weiterbildungsveranstaltungen zur Sicherstellung des Ergebnistransfers,
- eine Handreichung für den Aufbau eines Solargartens und die Konzepte für darauf aufbauende Weiterbildungsveranstaltungen zur Sicherstellung des Ergebnistransfers,
- eine Handreichung über Möglichkeiten der Gebäudebewirtschaftung durch Schülerinnen und Schüler (Bewirtschaftung am Beispiel eines Fachraumes für Gebäudetechnik und eines Solargartens),
- eine Übersicht über die Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte, die im Zusammenhang mit der Gebäudewirtschaftung und den Gewerke übergreifenden Bereichen des Gebäudereinigerhandwerks und der Versorgungstechnik stehen,
- exemplarische Unterrichtskonzepte zu ausgewählten Gewerke übergreifenden Bereichen der Gebäudewirtschaftung für die Lehrerfort- und -weiterbildung unter Einsatz

neuer Lehr- und Lernformen (Handlungsfelder, Lernfelder, Lernsituationen)

- Umsetzungskonzept für die methodisch-didaktische Integration des schulischen Baukörpers in die Qualifizierungsprozesse einer Berufsschule am konkreten Beispiel der Gebäudebewirtschaftung
- Motivationsstrategien für den Lehrkörper, sich an Modellversuchen aktiv zu beteiligen und damit den internen Transfer zu optimieren
- zwei Internetpräsentationen zur Dokumentation und Veröffentlichung der Modellversuchsergebnisse.

Workshop

Neue methodisch-didaktische Ansätze zur Unterstützung Gewerke und Bildungsgang übergreifender Qualifizierungsprozesse in beruflichen Schulen

Werner Kienz

Der Workshop stellt u.a. den didaktischen Ansatz „Baukörper als Lern- und Unterrichtsgegenstand“ vor und berichtet über Möglichkeiten von Schülerfirmen im technisch-gewerblichen Bereich zur Unterstützung Gewerke und Bildungsgang übergreifender Qualifizierungsprozesse.

Grundsätzlich bietet sich der Ansatz „Baukörper als Lehrkörper“ für jene Branchen der Berufsbildung an, die in der beruflichen Tätigkeit mit Gebäuden bzw. Gebäudetechnik zu tun haben. Dabei ist es unerheblich, ob die Gebäudehülle, der Innenausbau oder die Bewirtschaftung des Gebäudes im Zentrum des beruflichen Handelns steht.

Für jede dieser Branchen kann der Baukörper ihrer jeweiligen Bildungsstätten zum direkten Anschauungsobjekt für diejenigen werden, die darin aus- und weitergebildet werden. Am Beispiel des Solargartens der Max-Taut-Schule wird das didaktische Konzept „Baukörper als Lehrkörper“ vorgestellt.

Der Aufbau und die inhaltliche Begleitung einer Schülerfirma erfordern von den Lehrenden umfangreiche Qualifikationen und Kompetenzen, die durch gezielte Weiterbildungsmaßnahmen zu entwickeln und zu vertiefen sind. Die in einem Projekt zusammengeführten Gewerke, Anlagenmechaniker für SHK und Gebäudereiniger, werden dabei durch die Bildungsprozesse in der Schülerfirma unterstützt. Damit soll die Aufmerksamkeit auf den expandierenden Bereich der Gebäudebewirtschaftung gerichtet werden.

Darüber hinaus erhöht sich durch die Mitarbeit in der Schülerfirma die Identifikation der Beteiligten mit der Schule und verstärkt den Praxisbezug der Ausbildung im Schulalltag. Die bisher gemachten Erfahrungen, von der Gründung bis zur Begleitung der Schülerfirma bei ihrer Arbeit, sind ein weiteres Thema dieses Workshops.

Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden (KoALA)

Helmut Miethé



Programm

Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden (KoALA)

Programmträger

Universität Hannover;
Learning Lab Lower Saxony (L3S),
c/o Zentrum für Didaktik der
Technik (ZDT), Appelstraße 9A,
30167 Hannover

Wissenschaftliche Begleitung

Universität Hannover
Prof. Dr. K. Rütters
Tel. 0511 / 7 62 40 20
Fax 0511 / 7 62 55 79
Institut für Berufspädagogik
Dipl.-Berufspädagoge
Martin Scholz;
m.scholz@erz.uni-hannover.de

Landeskoordination

Dagmar Kuhlich, SenBJS;
dagmar.kuhlich@
senbjs.verwalt-berlin.de

Berliner Vorhaben

Oberstufenzentrum
Maschinen- und Fertigungs-
technik (OSZ-MFT)
Kühleweinstr. 5, 13409 Berlin
www.osz-mft.de

Projektleitung

StD Helmut Miethé;
Tel. 030 / 49 79 06 43
Fax 030 / 49 79 06 11
h.miethé@t-online.de
Dipl.- Ing. Wolfgang Möller;
Tel. 0511 / 7 62 39 73
Fax 0511 / 7 62 40 12
moeller@zdt.uni-hannover.de

www.mv-koala.de
info@mv-koala.de

Die zunehmende Komplexität der beruflichen Arbeitsprozesse sowie der beschleunigte technologische Wandel erfordern immer anspruchsvollere Qualifikationen der Arbeitnehmer, die die Entwicklung neuer Formen der beruflichen Aus- und Weiterbildung notwendig machen. In der beruflichen Erstausbildung wird dies an dem didaktischen Konzept der Lernfeldorientierung deutlich, welches auf Handlungs- und Projektorientierung, sowie ganzheitliches Lernen angelegt ist (vgl. Pätzold 1999, S. 122).

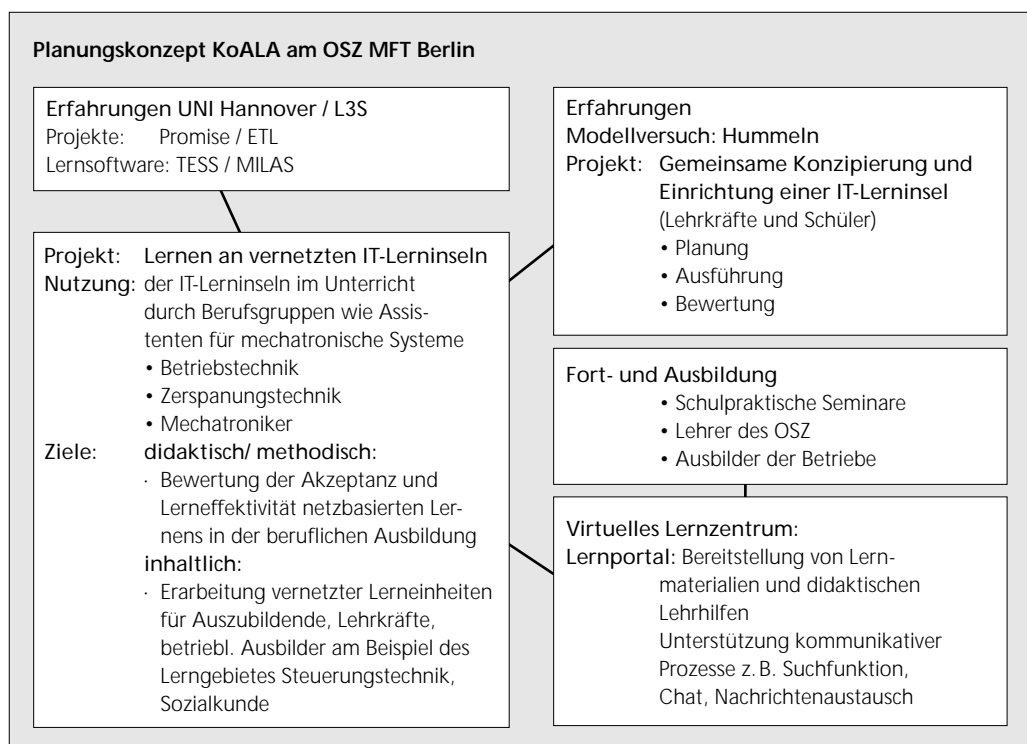
Die konsequente Umsetzung des Lernfeldkonzeptes bei gleichzeitig beschleunigtem technologischem Wandel führt zu einem stetigen Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte, der nicht mehr nur durch konventionelle Formen der Fortbildung gedeckt werden kann, sondern durch orts- und zeitungebundene Formen ergänzt werden muss.

Aus diesem Grund ist das Ziel dieses Modellversuchs, ein Konzept zu netzunterstützten kooperativen Formen des Lehrens und Lernens zu entwickeln, um Lehrkräfte und Auszubildende zu qualifizieren. Der Schwerpunkt liegt in den Berufsfeldern Elektrotechnik, Informatik und Metalltechnik.

Im Zentrum des Vorhabens steht das „kooperative Lernen“ – das Lernen von- und miteinander auf allen sozialen und organisatorischen Ebenen. Der Einsatz einer Lehr-/Lernplattform (LLP) soll das kooperative Lernen unterstützen. Die im Vorhaben verwendete Plattform ILIAS bietet verschiedenste Kommunikationsdienste wie z.B. Foren, Chat oder E-Mail an. Zusätzlich können über die Plattform Lerneinheiten erstellt und organisiert werden. Die Plattform bietet somit alle Voraussetzungen für den Aufbau eines Wissensnetzwerks für unterschiedliche Zielgruppen.

Ziele des Berliner BLK-Vorhabens

- Beitrag zur Unterrichtsentwicklung, aber auch zur Schulentwicklung im OSZ MFT, Kommunikationsverbesserung in Bezug auf computerunterstützten, netzbasierten Unterricht,
- Abbau von Hemmschwellen und Abbau von Versagensängsten,
- Impulse für die schulinterne, aber auch die regionale bzw. überregionale Lehrerfort- und -weiterbildung,
- Aufbau eines Informationsnetzes, einer Kultur des Austausches zwischen den Kolle-



gen/innen schulintern, aber auch regional, zum Thema „computergestützter, netzbasierter Unterricht“ ,

- Verbesserung der Kompetenz des Auszubildenden im IT-Bereich, seiner Fähigkeit, diese in den Unterricht einzubringen und gemeinsam mit den Pädagogen an Umsetzungsproblemen für computergestützten, netzbasierten Unterricht zu arbeiten.

Workshop

Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden

Prof. Dr. Klaus Rütters, Martin Scholz

Im Rahmen des Vorhabens wurden Erfahrungen zu verschiedenen Schwerpunkten verschriftlicht:

- Praxisbeispiele für die Umsetzung netzbasierter Lernens in „KoALA“
- Die Möglichkeit der Selbsterfahrung beim Umgang mit dem Lernserver ILIAS und Hinweise zur didaktischen Nutzung dieses Mediums
- Informationen zur Gestaltung notwendiger Rahmenbedingungen für das e-Learning (z. B. Anregungen zum flexiblen PC-Einsatz durch mobile Lerninseln)

Die berufsbildende Schule der Zukunft: Blended Learning und Regionale Kompetenzzentren.

Die berufsbildenden Schulen werden in besonderem Maße von Entwicklungen in der Wirtschaft und Gesellschaft beeinflusst. Am Beispiel von zwei thematischen Schwerpunkten (Blended Learning und Regionale Kompetenzzentren) sollen die Anforderungen an ein Oberstufenzentrum der Zukunft thematisiert werden.

Gestalten netzbasierter multimedialer Lehr-Lernprozesse für berufsbildende Schulen.

Im Vorhaben KoALA setzten wir die Lehr-Lernplattform ILIAS ein, um netzbasierte multimediale Lehr-Lernprozesse zu gestalten. Der Vortrag bietet anhand erster Ergebnisse des Vorhabens einen Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen dieser Form des Unterrichts aus Lehrer- und Schülerperspektive.

Projektvorstellung des OSZ-MFT

Im Rahmen des Vorhabens wurden mehrere Unterrichtsprojekte entwickelt und durchgeführt. Unter anderem wurden Lerninseln von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern unter Anwendung von Lernbausteinen gemeinsam konzipiert, projektiert und gebaut. Der Prozess mit seinen Erfolgen und Hürden wird von den Beteiligten vorgestellt.

Netzwerk Berliner Schülerfirmen

Susanne Kriegel-Wethkamp



Programm

Netzwerk Berliner Schülerfirmen

Programmträger

Arbeit-Schule-Integrationsgesellschaft e.V., Berlin

Projektpartner

Handwerkskammer Berlin
Industrie- und Handelskammer Berlin
Landesagentur für Arbeit Berlin-Brandenburg

Projektbeirat

Stiftung Deutsche Wirtschaft, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Vertreter der Eltern, Schulleitungen, Schulaufsicht u.a.m.

Wissenschaftliche Begleitung:

Prof. Dr. Gerhard H. Duismann, Dipl. Päd., Sonderschullehrer (Universität Hamburg, Didaktik der Arbeitslehre / Sonderpädagogik);
Prof. Dr. Klaus Hasemann, Dipl. Psych., Dipl. Volkswirt (Universität Bonn, bis 31.12.2003, Arbeits- und Organisationspsychologie, Entwicklungspsychologie);
Dr. Helmut Meschenmoser, Dipl. Päd., Sonderschullehrer (Sonderpädagogik und Schulqualitätsentwicklung, Didaktik der Arbeitslehre, Medienpädagogik);
Evaluationsgruppe der Humboldt-Universität:
Prof. Dr. Dr. Rainer Lehmann;
Dr. Rainer Peek; Rouminiana Nikolova, M.A.;

Zur Zusammenarbeit von Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen und Betrieben der freien Wirtschaft (Projektförderung mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds)

Projektbeschreibung

Die nach wie vor anhaltend hohe Quote arbeitsloser Jugendlicher sowie das weiterhin zu geringe Ausbildungsplatzangebot in Berlin bringt die Notwendigkeit mit sich, insbesondere den Personenkreis der arbeitsmarktbenachteiligten und behinderten jungen Menschen im Modellprojekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ auf das Berufsleben und vorhergehend auf einen Ausbildungsplatz gezielt vorzubereiten.

Die damit einhergehende Öffnung von Schule führt zu einer engeren Zusammenarbeit mit Betrieben der Wirtschaft. Diese äußert sich sowohl in Form von Betriebserkundungen und Betriebspraktika als auch durch die Einbeziehung von Berufspraktikerinnen und -praktikern in die Arbeit der Schülerfirmen.

Die Arbeit in Schülerfirmen führt zu neuen Formen des Lehrens und Lernens. So bewirken authentische Lernsituation eine Steigerung der Lernmotivation. Arbeitsrelevante Basiskompetenzen, die bisher separiert in verschiedenen Schulfächern unterrichtet wurden, werden nun praxisrelevant vermittelt.

Das anwendungsorientierte Lernarrangement „Schülerfirma“ motiviert die benachteiligten Schülerinnen und Schüler zum Erwerb von arbeitsrelevanten Basiskompetenzen, die es vermögen, lebenslanges Lernen anzuregen:

- Kulturtechniken (Lesefähigkeit, Schriftverkehr, Rechnen, Problemlösefähigkeit, Medienkompetenz),
- Selbst- und Sozialkompetenzen (Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit),
- Arbeitsbereichsbezogene Kompetenzen (ökonomische und technische Kompetenzen, manuell-pragmatische Kompetenzen).

Daraus ergibt sich auch eine neue Sichtweise für die individuelle Beurteilung der Schülerleistung (systematische und lernprozessorientierte individuelle Fremd- und Selbsteinschätzung). Erwünschte, aber bisher zu wenig berücksichtigte Kompetenzen erlangen dadurch eine größere Bedeutung.

Das Projekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ zielt ab auf:

- Ausbau eines Netzwerkes Berliner Schülerfirmen zum Zweck einer schulübergreifenden Zusammenarbeit sowie mit Berufsschulen, Einrichtungen der Jugendberufshilfe und Wirtschaftsunternehmen (Flexibilisierung durch standortübergreifende Förderangebote, Transfer innovativer Erfahrungen),
- Intensivierung der Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft mit der Perspektive, zusätzliche Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für diese Zielgruppe zu erschließen,
- Qualitätsverbesserung der Kommunikation und Kooperation der am Projekt beteiligten Schulen mit Trägern der Berufsberatung, Trägern beruflicher Rehabilitation sowie der Jugendberufshilfe,
- Einführung von Qualitätsmanagement zur systematischen Entwicklung der Förderfähigkeit Benachteiligter (individueller Förderplanung, Schulcurricula, Schulprogramme, interne und externe Evaluation).

Arbeitsschwerpunkte im Projekt:

- Etablierung von Schülerfirmen sowie deren fächerübergreifende Verankerung von Klasse 8 bis 10 für alle Schülerinnen und Schüler,
- zusätzliche, aufeinander aufbauende und erweiterte Betriebspraktika von Klasse 8 bis 10 für alle Schülerinnen und Schüler,
- kontinuierliche, fachübergreifende Förderplanung zur Erlangung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen,
- Medienkompetenz (speziell die möglichst selbstständige Nutzung von Multimedia und Internet zur Unterstützung von Strategien des lebenslangen Lernens),
- Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter in den Schülerfirmen,
- Zusammenarbeit mit Jugendausbildungsassistenten,
- Verankerung der Förderung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen in die Schulcurricula und Schulprogramme,
- Kultivierung interner und externer Evaluation,
- Schüleraustausch und -begegnung.

Handlungsschritte bis 2006:

- Einrichtung und Betrieb von Schülerfirmen und deren systematische, pädagogisch-didaktische und organisatorische Einbindung in den regulären Unterricht der Klassen 8 bis 10. Durch den fächerverbindend angelegten Unterricht in Schülerfirmen in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 wird in der Regel der bisherige fachorientierte Arbeitslehre-Unterricht erweitert. So erfolgt an vielen Schulen die Schülerfirmenarbeit durch Zusammenlegen von verschiedenen Fachunterrichtsstunden. Anwendungsorientiertes Lernen durch Organisation von komplexen Lernarrangements wird durch den in Vorbereitung befindlichen neuen Rahmenlehrplan für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen unterstützt.
- Förderdiagnostik und Förderplanung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen durch den Einsatz von Instrumenten der Qualitätssicherung (Testverfahren sowie Fragebögen zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler; Kompetenzmodelle zum differenzierten Einstufen von Lernständen; individuelle Förderpläne zur Entwicklung der arbeitsrelevanten Basiskompetenzen; Portfolio zur Dokumentation der Lernentwicklung; praxisnahe Bewertungsverfahren)
- Aufbau eines regionalen Kompetenznetzwerkes zwischen Schulen, Unternehmen der freien Wirtschaft, Berufsberatung, Maßnahmen für nachgehende Begleitung zur Sicherung der Integration der Zielgruppe in den ersten Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt
- Etablieren des Betriebspraktikums in Klasse 8, darüber hinaus erweiterte Betriebspraktika in Klasse 9 und 10 in der freien Wirtschaft und deren systematisches Einbeziehen in den individuellen Lernprozess zur Verbesserung der Berufswahlreife
- Förderung der Akzeptanz der Europäischen Union (EU) durch Erweiterung der Mobilität und der Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Lern- und Arbeitssituationen durch nationalen und europäischen Schüleraustausch
- Weiterentwicklung des Aufgabenbereiches der Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter
- Einleiten und kontinuierliche Fortsetzung von Schulentwicklungsprozessen, um das anwendungsbezogene Lernen in den Schülerfirmen und die Kooperation mit den Wirtschaftsunternehmen als integralen Bestandteil im jeweiligen Schulprogramm zu verankern (Nachhaltigkeit)
- Sicherung des Erwerbs notwendiger Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern zur sachgemessenen Nutzung unterschiedlicher Medien (klassische Medien, Multimedia, Internet) sowie zur Präsentation eigener Arbeitsergebnisse. Dazu wird eine Lernplattform im Internet bereit gestellt und

erprobt, die produktive, eigenaktive Mediennutzung für diese Zielgruppe unterstützt.

Qualitätssicherung / Berichterstattung / Zeitplan

Im Sinne der angestrebten Nachhaltigkeit des Projektes werden folgende Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung angestrebt:

- Verankerung der Projektschwerpunkte in Schulcurricula und Schulprogramm (erster Entwurf der für das „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ relevanten Elemente zum Juni 2005 für die Schulaufsicht)
- Entwicklung der Kooperation mit Unternehmen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Angestrebt werden Kooperationsvereinbarungen mit Partnerbetrieben auf dem ersten Arbeitsmarkt
- jährliche Qualitätserfassung der Praktika in Betrieben mit Erfassungsbögen, Auswertung der Praktikumsdokumentationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Einschätzung der Schülerpraktikantinnen und Schülerpraktikanten durch die Betreuerinnen und Betreuer in den Praktikumsbetrieben
- Erstellen und Fortschreiben individueller Förderpläne und Vereinbaren von Lernzielen (Lernkontrakten) unter Nutzung von LABEL und einer jährlichen Erfassung der individuellen Lernausgangslagen – insbesondere der arbeitsrelevanten Basiskompetenzen in Absprache mit den Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmern
- Wirkungsanalyse der Förderangebote durch die wissenschaftliche Begleitung
- Sicherung der Projektziele nach Ablauf des Projektes durch Fortführung des „Lernarrangements Schülerfirma“ (Nachhaltigkeit), Absicherung der Betriebskosten (spätestens ab 2006).

Aufgaben der Regionalberater – Beratung und Fortbildung

Bei der Entwicklung des Netzwerkes spielen die Regionalberaterinnen und Regionalberater eine wichtige Rolle. In jeder Schule wird die Arbeit in Schülerfirmenteams angeregt, an denen Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind, die Arbeitslehre, Deutsch, Mathematik und andere Fächer unterrichten, um dem fächerübergreifenden Anspruch der Schülerfirmenarbeit zur anwendungsorientierten Förderung zu entsprechen.

Befunde aus verschiedenen Evaluationen haben ergeben, dass bisher im Rahmen der Qualitätssicherung nur wenige Ansätze zur schulübergreifenden Zusammenarbeit bestehen. Von der systematischen Kooperation, vom Austausch von Informationen sowie der kollegialen Hilfe werden einerseits wichtige Impulse erwartet,

Erhebung

„Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern Berliner Schulen mit dem Förder-schwerpunkt Lernen in den Jahrgängen 8 – 10 (LABEL 8-10)“

Landeskoordination

Susanne Kriegel-Wethkamp
SenBJS,
susanne.kriegel-wethkamp@senbjs.verwalt-berlin.de

Regionalberatung:

Thomas Müller-Krull,
Region Süd
Anke Anders,
Region Mitte-Nord
Burkhard Matthias,
Region Mitte-Süd
Rudolf Hirsch-Mirre,
Region Nord
www.nebs.de

andererseits können auf Basis eines breiten Erfahrungsschatz entlastende Synergieeffekte bewirkt werden.

Um dies auf mehreren Ebenen zu fördern, wurde das Netzwerk in vier Regionen aufgeteilt.

Die Regionalberater arbeiten vor Ort in den Schulen der Region. Sie unterstützen die Schülerfirmenteams durch Beratung bei der Planung, Konzipierung, Gründung und Einführung von Schülerfirmen. Sie vermitteln Kontakte zu anderen Schulen, die ähnliche Vorhaben (vergleichbare Branchen/Gewerke) planen und regen zur Evaluation an.

In jeder Region finden regelmäßig Regional-konferenzen im Wechsel an den beteiligten Schulen statt. Einmal jährlich wird eine Klausur-tagung für alle Akteure im Netzwerk Berliner Schülerfirmen durchgeführt.

Von den Regionalberatern werden außerdem schulübergreifende Fortbildungen und Arbeits-zirkel initiiert und betreut.

Transferstrategien für das Vorhaben

Das Projekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ ist konzeptionell von Beginn an auf Transfer angelegt.

Die Projektentwicklung wird mit der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer, der Landesagentur für Arbeit sowie den anderen Mitgliedern in einem Projektbeirat kontinuierlich beraten und abgestimmt. Außerdem wird die Projektentwicklung auf Ebene der KMK mit den Referentinnen der anderen Kultusministerien diskutiert. Auf internationaler Ebene findet ein Austausch mit der European Agency for special needs education sowie im Rahmen eines OECD-Projektes der deutschsprachigen Länder statt.

Am ersten Projekt wurde 2001 zunächst mit 10 Schulen begonnen, nach einem halben Jahr waren es dann 16 und im zweiten Jahr haben 24 Schulen teilgenommen.

Im Oktober 2002 wurde zur Unterstützung der individuellen Förderplanung sowie zur Projektevaluation eine Erhebung „Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Berliner Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen in den Jahrgängen 8 bis 10 (LABEL 8-10)“ durchgeführt. An dieser Erhebung nahmen die 24 Projektschulen und als Kontrollgruppe die übrigen Schulen mit dem Förderbedarf Lernen teil (N=2500, Vollerhebung). Die Befunde wurden an die Schulen rückgemeldet.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden in 25 Zeitschriften und Buchartikeln publiziert sowie auf zahlreichen Fachtagungen zur sonderpädagogischen Förderung vorgestellt und diskutiert.

Im derzeit laufenden Folgeprojekt (2004 bis 2006) werden 41 Berliner Schulen mit dem Förder-schwerpunkt Lernen sowie alle fünf Berliner

Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe einbezogen. Dies ermöglicht eine weitere Intensivierung der bildungsgangübergreifenden Zusammenarbeit in der sonderpädagogischen Förderung.

Rechtlich werden die Leitideen, Projekt-schwerpunkte, Erfahrungen, Erkenntnisse und Ergebnisse des Modellvorhabens in unterschiedlicher Form abgesichert. Mit dem neuen Schulgesetz wurde diesem Bildungsgang durch den „Berufsorientierenden Abschluss“ ein innovatives Profil zugeschrieben, das sich durch hohe Anteile an arbeitsrelevanten Erfahrungen auszeichnet, die in Betriebspraktika und Schülerfirmen erworben werden können. Zudem wird durch die künftigen Rahmenlehrpläne der Unterricht in komplexen Lernarrangements wie Schülerfirmen unterstützt.

Die überarbeitete künftige VO Sonderpädagogik sieht außerdem in verbindlicher Form die Qualitätssicherung durch differenzierte Förderpläne vor, die – soweit wie möglich – gemeinsam mit den Lernenden verfasst werden.

Schließlich sieht die VO Sonderpädagogik für den „Berufsorientierenden Abschluss“ eine deutliche Aufwertung der erweiterten Arbeitslehre vor. Teil der Abschlussprüfung ist die Präsentation einer Projektarbeit. Zudem wird ein erweitertes Zeugnis angestrebt, das über Fachnoten hinaus differenzierte Hinweise zu Selbst- und Sozialkompetenzen gibt. Diese Hinweise orientieren sich an gestuften Kompetenzmodellen, die auf vergleichbaren Indikatoren beruhen.

Während des Projektverlaufes erhalten lediglich die vier Regionalberaterinnen bzw. Regionalberater Abminderungsstunden, so dass von Beginn an in den Schulen mit regulären Personalausstattungen gearbeitet wird. Schulen erhalten abhängig von der vorhandenen Ausstattung für die Schülerfirmengründung finanzielle Zuschüsse als Starthilfe. Ergänzend wurden weitere Fördermittel eingeworben (z.B. durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung).

Ergebnisse der externen Evaluation werden nach einer differenzierten Rückmeldestrategie den Schulen übergeben und die schulinternen Strategien im Rahmen von Metaevaluationen erhoben (vgl. dazu die Werkstattberichte unter <http://www.wir-in-Berlin.de/nbs>).

Kurzporträt

In einem vom ESF (Europäischer Sozialfond) geförderten Modellversuch (2001 bis 2006) werden an den sonderpädagogischen Förderzentren Berlins Schülerfirmen (SF) als interdisziplinäres schulisches Lernarrangement eingerichtet.

Das Hauptanliegen dieses „Netzwerkes Berliner Schülerfirmen“ besteht darin, die Integration benachteiligter und behinderter Jugendlicher in Ausbildung und Arbeitsmarkt zu verbessern.

Das geschieht durch Arbeit in der Schülerfirma, Betriebspraktika, Berufspraktika, Förderpraktika und Betriebserkundungen.

Den Schülerinnen und Schülern wird damit ermöglicht, berufsbezogene Interessen und Begabungen zu entdecken und diese frühzeitig mit realen beruflichen Perspektiven abzustimmen.

Durch Praktika in Betrieben und eigenverantwortliches Handeln in den Schülerfirmen entstehen Bewährungssituationen, in denen Schülerinnen und Schüler die von der Wirtschaft geforderten arbeitsrelevanten Basiskompetenzen entwickeln, um in einer späteren Lehrausbildung oder Beschäftigung in der freien Wirtschaft erfolgreich bestehen zu können.

Es wird eine Lern- und Lehrkultur verwirklicht, die Motivation, Fähigkeit zum selbständigen Lernen und Freude an der Leistung vermittelt.

Zentrales Element bei diesem Typus von Schülerfirma ist der durch die Agentur für Arbeit geförderte Einsatz von Praxisbegleitern (PB) an den Schulen und Jugendarbeitsassistenten (JAA) in der Wirtschaft.

PB und JAA sind Personen, mit abgeschlossener Berufsausbildung als Facharbeiter, Meister oder Ingenieur, einer jahrzehntelangen vielseitigen Berufserfahrung und einer Weiterbildung beim Projektträger, dem ASIG e.V., die abschließt mit der an der Handwerkskammer Berlin abgelegten Ausbildereignungsprüfung.

Sie haben die Aufgabe, die Jugendlichen in den Schülerfirmen, im Praktikum oder am Beginn der Lehre oder Beschäftigung fachlich und sozialpädagogisch zu begleiten. Weiterhin beraten sie Partnerunternehmen bei der Einrichtung von Ausbildungsplätzen und unterstützen bei der Recherche von Fördermöglichkeiten bei Übernahme von Schülerinnen und Schülern aus dem Projekt in Lehre oder Beschäftigung.

Workshop 1

Lernen in Schülerfirmen

Dr. Helmut Meschenmoser, Heinrich Börger u.a.

Lernarrangement zur Förderung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen

Schülerfirmen sind innovative, realitätsnahe Lernarrangements, in denen komplexe Aufgabenstellungen bearbeitet werden können. Wesentliche Merkmale sind Kundenkontakte, Geld- und Warenverkehr, Planung, Abstimmung und Durchführung von Arbeitsabläufen von der Werbung über die Angebotsgestaltung bis hin zur Ermittlung der Zufriedenheit des Kunden.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben dabei arbeitsrelevante Basiskompetenzen, die ihre Chancen im Übergang von der Schule in Ausbildung, Arbeit und selbstständige Lebensführung verbessern. Wenn der Unterricht in einer Schülerfirma gut mit dem Fachunterricht abgestimmt ist, ergeben sich vielfältige motivierende Anlässe zur Anwendung und Vertiefung von Lesefähigkeit, Schriftverkehr, Informationsentnahme aus Tabellen, Diagrammen, Problemlösefähigkeit, Medienkompetenz. Wesentlich dabei ist es, dass die Jugendlichen soweit wie möglich an der Lernplanung beteiligt werden, um Strategien für das lebenslange Lernen zu erwerben.

An unterrichtspraktischen Beispielen wird veranschaulicht, wie Schülerfirmen arbeiten können. Wie kann man eine Schülerfirma organisieren? Wo bekommt man Unterstützung bei der Einführung einer Schülerfirma?

Von 2001 bis 2003 haben 24 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen am Projekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ mit mehr als 60 Schülerfirmen teilgenommen. An dem weiterführenden Projekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen II“ nehmen von 2004 bis 2006 insgesamt 41 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie fünf Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe teil. Ziel ist es, durch die Förderung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen die Anschlussfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dies geschieht durch die drei Arbeitsschwerpunkte „Schülerfirmen“, „erweiterte und zusätzliche Betriebspraktika“ sowie systematische Förderplanung.



Workshop 2

Mit Praxisbegleitern lernen

Susanne Kriegel-Wethkamp sowie Praxisbegleiter aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen

Außerschulische Partner im Übergang von der Schule in den Beruf

Sonderpädagogische Förderung ist traditionell durch eine sehr enge Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern zu ihren Lehrerinnen und Lehrern gekennzeichnet.

Damit die Schülerinnen und Schüler grundlegende lebensbedeutsame und arbeitsrelevante Kompetenzen erwerben und damit ihre Chancen im Übergang von Schule in Ausbildung und Arbeit sowie eine selbstständige Lebensführung verbessern können, brauchen sie vielfältige Gelegenheiten, sich auch außerhalb der Schule zu bewähren. Sie müssen lernen, auf ihnen unbekannte Personen zuzugehen, sich auf neue Situationen einzustellen und in Belastungssituationen angemessen zu reagieren.

Schule kann diese Gelegenheiten schaffen, indem sie sich öffnet. Schülerinnen und Schüler gehen in Praktika, Fachkräfte aus der Wirtschaft kommen in die Schule.

Das Netzwerk Berliner Schülerfirmen realisiert dieses Anliegen auf vielfältige Weise:

- „Praxisbegleiter“ unterstützen die Schulen beim Aufbau von Schülerfirmen und deren Arbeit.
- Schulen und Betriebe der freien Wirtschaft schließen Kooperationsverträge ab.
- Schulen und Betriebe erarbeiten gemeinsam Konzepte für eine optimale Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler.
- Es werden Beispiele aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen dargestellt.
- Der Workshop soll Raum zum Erfahrungsaustausch geben:
 - Welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit Schule – Wirtschaft gibt es?
 - Welche Kooperationsformen haben sich bewährt?
 - Wie können Kooperationen verstetigt werden?

Praxisbegleiter aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen berichten von ihren Erfahrungen.

Beteiligte Schulen:

Von 2001 bis 2003 haben 24 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen am Projekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“ mit mehr als 60 Schülerfirmen teilgenommen:

Adolf-Reichwein-Schule, Bisalski-Schule, Carl-von-Linné-Schule, Comenius-Schule, Döblin-Schule, Erwin-Strittmatter-Schule, Helene-Hausler-Schule, Loschmidt-Schule, Paul-Braune-Schule, Paul-Moor-Schule, Pestalozzi-Schule, Peter-Jordan-Schule, Prignitz-Schule, Richard-Keller-Schule, Schule am Barnimpark, Schule am Birkenhof, Schule am Breiten Luch, Schule am Friedrichshain, Schule am Rosenhain, Schule am Sonnenwinkel, Schule am Zwickauer Damm, Schule an der Malchower Aue, Stötzner-Schule, Wilhelm-Busch-Schule.

An dem weiterführenden Projekt „Netzwerk Berliner Schülerfirmen II“ nehmen von 2004 bis 2006 alle 41 Berliner Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, fünf Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe sowie drei Schulen mit weiteren Förderschwerpunkten teil.

Dazu gekommen sind: Barlach-Schule, Berufsschule mit sonderpädagogischer Aufgabe Friedrichshain, Elisabeth-Rotten-Schule, Grüne-Trift-Schule, Hans-Fallada-Schule, Hermann-Nohl-Schule, Kielhorn-Schule, Konrad-Zuse-Schule, Lauterbach-Schule, Nils-Holgersson-Schule, Paul-Dohrmann-Schule, Schule am Fennpfehl, Schule am Grüngürtel, Schule am Hasenhegerweg, Schule am Plänterwald, Schule am Senefelderplatz, Schule am Zillepark, Schule an der Heide, Schule an der Victoriastadt, Schule im Komponistenviertel, Steinwald-Schule, Wartburg-Schule.

Demokratisch Handeln

Hiltrun Hütsch-Seide

12

Der Wettbewerb Demokratisch Handeln wird seit 1989 für alle allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ausgeschrieben. Mit der Aufforderung „Gesagt! Getan: Gesucht werden Beispiele für Demokratie in der Schule und darüber hinaus“ sollen schulische Gruppen angesprochen, insbesondere aber Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen gewonnen werden. Partner des Wettbewerbs sind die Theodor-Heuss-Stiftung e.V. und die Akademie für Bildungsreform. Mitglieder dieser beiden bürgerschaftlichen Initiativen haben einen „Förderverein Demokratisch Handeln e.V.“ gegründet, der den Wettbewerb trägt und am Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung eine Geschäftsstelle eingerichtet hat.

Welche Ziele hat der Wettbewerb?

Der Wettbewerb „Demokratisch Handeln“ will demokratische Haltung und demokratische Kultur im gelebten Alltag von Schule und Jugendarbeit stärken. In der Begegnung mit Anderen sollen Fragen und Probleme sichtbar und ein Korridor zur politischen Verantwortung geöffnet werden. Handeln und Lernen sollen sich verbinden. Es geht um die Anerkennung herausragender Leistungen für die Demokratie und das Gemeinwesen und um die Förderung von „demokratischer Handlungskompetenz“ und „kritischer Loyalität“ bei Schülerinnen und Schülern, aber auch Lehrerinnen und Lehrern.

Wer kann teilnehmen?

Teilnehmen können Schülerinnen und Schüler allein, in Gruppen oder zusammen mit Lehrenden aller Schularten und Schulstufen, auch mit Eltern und mit Jugendarbeitern. Gefragt sind Themen und Projekte aus dem Alltag von Schule und Sozialarbeit, insbesondere solche, die eine eigenverantwortliche Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Wann und wie wird der Wettbewerb durchgeführt und wann werden die Preise verliehen?

Bis zum 30. November jeden Jahres können die Dokumentationen eingereicht werden. Im Frühsommer des Folgejahres werden etwa 50 Projekte zur Teilnahme an der „Lernstatt Demokratie“ ausgewählt. Dort können die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse präsentieren und an Themen und Formen demokratischen Engagements arbeiten. Die „Lernstatt Demokratie“ findet von

Jahr zu Jahr in einem anderen Bundesland in Kooperation mit Schulen und pädagogischen Einrichtungen statt.

Preis und Anerkennungen:

Die Lernstatt Demokratie

Die Lernstatt Demokratie ist Abschluss der jährlichen Ausschreibung. Diese mehrtägige Veranstaltung, die im Frühsommer des auf die Ausschreibung folgenden Jahres stattfindet, lässt sich durch folgende Elemente kennzeichnen:

- Eine öffentliche Ausstellung der eingeladenen Projekte, an die sich eine Fortbildungsveranstaltung und ein moderierter Erfahrungsaustausch anschließt.
- Ganztägige Workshops, bei denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Experten unterschiedlicher Professionen (Journalisten, Schriftsteller, Kabarettisten, Medienfachleute etc.) an Themen der Politik arbeiten. Die Workshops münden in eine Präsentation der Ergebnisse.
- Die öffentliche Auszeichnung der Teilnehmer mit Übergabe einer Anerkennungs-Urkunde. Gesprächsrunden mit Politikern und Politikerinnen.
- Die Lernstatt gibt durch ihre kreative Atmosphäre Impulse für die weitere schulische Arbeit. Gruppen, deren Projekte gelungen sind, erfahren, dass ihr Tun für andere anregend sein kann. Wer erst am Beginn steht oder mit Schwierigkeiten kämpft, erhält Hinweise und gewinnt Partner. Nicht selten entstehen so neue Pläne und Projekte.

Wesentlich für die Lernstatt Demokratie ist ihr öffentlicher Charakter, der sich in der Präsentation für die Medien und die lokale Öffentlichkeit des Veranstaltungsortes, in den Begegnungen und Gesprächen und in einer Ausstellung zeigt, die Themen und Formen demokratischen Handelns anschaulich und genau vermittelt.

Wer finanziert und fördert den Wettbewerb?

Der Wettbewerb wird gefördert aus Mitteln des BMBF (Geschäftsstelle und Ausschreibung des Wettbewerbs). Ein ergänzendes Projekt zur regionalen Beratung, der Projektbegleitung von Schulen vor Ort, der Fortbildung und der Lernstatt Demokratie wird von einer Gruppe von Landeskultusministerien (Federführung: TKM) gefördert. Zusätzliche Mittel aus Stiftungen werden jedes Jahr akquiriert. Sitzland ist Thüringen.



Programm

Demokratisch Handeln – Ein Förderprogramm für Jugend und Schule

Programmträger

Förderverein Demokratisch Handeln e.V.

Landeskoordination

Stephan Voss; Landeskommission gegen Gewalt, Berlin; stephan.voss@senbjs.verwalt-berlin.de

Regionalberatung

„Demokratisch Handeln“ für Schulen und Projekte im Land Berlin: Hiltrun Hütsch-Seide, SenBJS; Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin; Tel. 030 / 90 26 54 53, Fax 030 / 90 26 50 03; hiltrun.huetsch-seide@senbjs.verwalt-berlin.de

www.demokratisch-handeln.de

Die Ergebnisse

Seit 1990 sind bei dem Wettbewerb in bislang dreizehn Ausschreibungen 2226 Projekte eingereicht worden. Alle Projekte wurden erfasst, dokumentiert und fachlich ausgewertet. An der Ausschreibung haben sich Gruppen aller Schularten und Schulformen und aus allen Bundesländern beteiligt. In den Projekten werden pädagogisch und politisch wichtige Themen in übertragbaren und wirksamen Formen des Lernens bearbeitet. Diese Themen sind u.a.:

- Demokratie in der Schule
- Gewalt
- das Zusammenleben und der Umgang mit Minderheiten
- Umwelt und Umweltschutz
- Auseinandersetzung mit der Geschichte besonders der NS-Geschichte;
- Handeln in der kommunalen Öffentlichkeit.

Die wichtigsten Ergebnisse, Handlungsformen und eine Reihe interessanter Beispiele wurden jüngst in einer Monographie der Fachöffentlichkeit vorgestellt (Beutel/Fauser 2001). Mit etwa 600 Schulen und Projektgruppen ist bei der Lernstatt und zahlreichen anderen Veranstaltungen und Beratungen zusammengearbeitet worden.

Regionale Beratung

1990 wurde mit der ersten Ausschreibung „Gesucht werden Beispiele Demokratischen Handelns“ begonnen. Dieser erste Probedurchlauf war noch regional begrenzt und setzte damit zugleich einen Akzent auf die Einsicht, dass man Partner in der Schulpraxis vor allem dann gewinnt, wenn man die regionalen und lokalen schulischen Gegebenheiten berücksichtigt.

Seit Beginn des Schuljahrs 95/96 wird das Förderprogramm deshalb durch eine regionale Beratung ergänzt. Hierfür sind je ein Lehrer, eine Lehrerin oder Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen aus der Lehrerfortbildung mit einem Anteil ihrer Arbeitszeit freigestellt. Die Arbeit in der Region hat zwei Seiten: Einerseits richtet sie sich auf die Schulpraxis, indem schulische Projekte aufgefunden, ggf. die Beteiligten vor Ort beraten und bei der Dokumentation und Darstellung ihres Tuns und ihrer Erfahrungen unterstützt werden sollen. Damit wird zugleich die Ausschreibung bekannt gemacht und ein Beitrag dazu geleistet, ein verändertes, erfahrungsbasiertes Lernen von Demokratie und Politik an den Schulen selbst zu er-

schließen. Andererseits fließen Wissen und Erfahrungen aus einzelnen Schulprojekten und der Region an das Förderprogramm zurück. Es besteht dadurch die Chance, seine Angebote an den Möglichkeiten und Handlungsbedingungen der Landesbildungssysteme und der Schulen im Einzelnen auszurichten.

Diese Form des Wissenstransfers von der Praxis in die wissenschaftliche Schulpädagogik trägt zur Intensivierung der Förderwirkung bei, und umgekehrt erhöht der persönliche Zugang zu den Schulen das Interesse dort an den Förderangeboten. Hierzu gehört auch, dass die Regionalberater durch kontinuierliche Mitarbeit in den zentralen Veranstaltungen des Förderprogramms, insbesondere der Lernstatt Demokratie sowie bei der Jury, zur Schärfung der Qualitätsmaßstäbe und zur stetigen Ausbildung der inhaltlichen Dimensionen von Projekten und Initiativen demokratischen Handelns beitragen. Selbstverständlich beurteilen die Regionalberater dabei nur Projekte, die nicht aus dem eigenen Bundesland kommen.

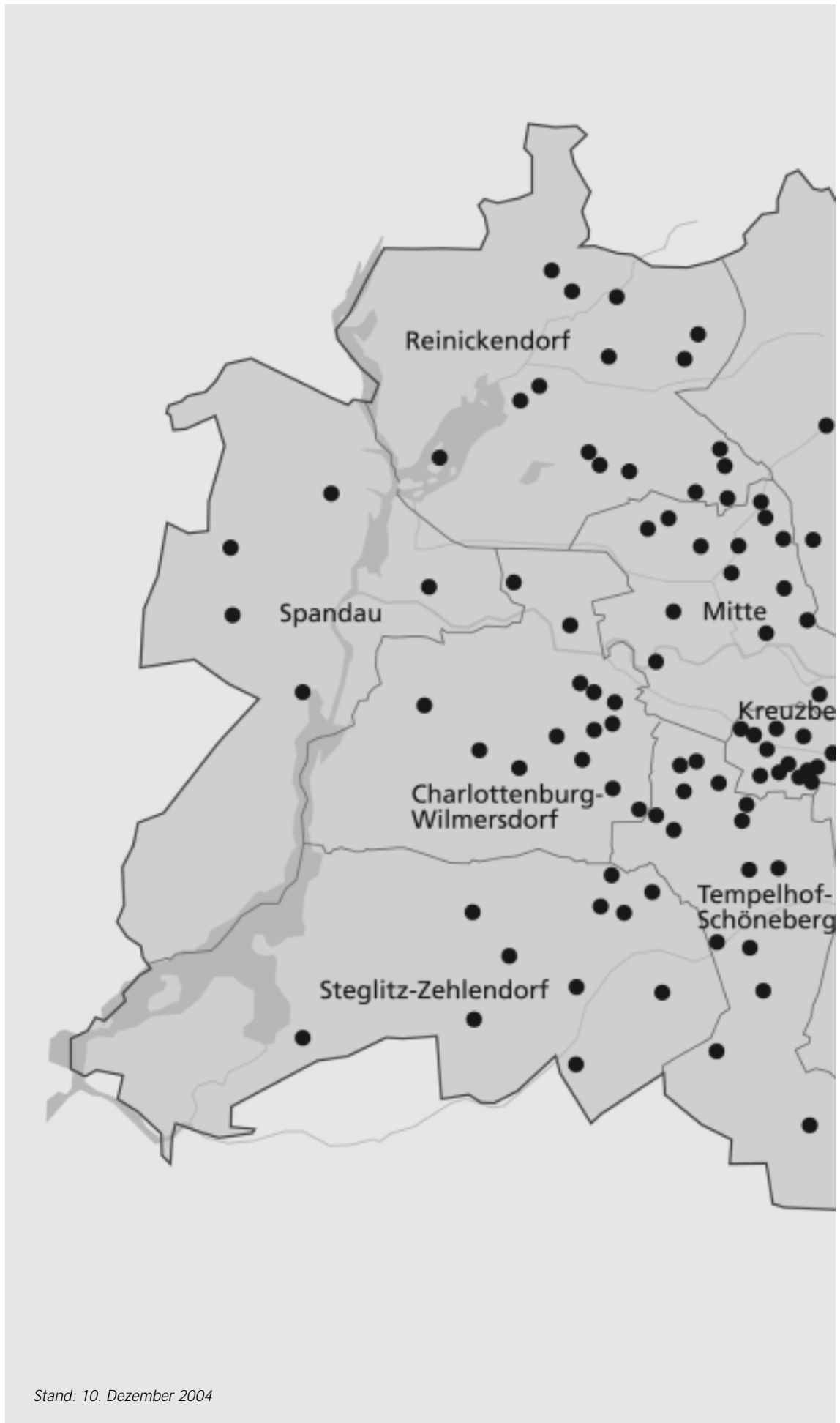
Die regionale Beratung – zwischenzeitlich in acht Ländern (zum Teil auf ehrenamtlicher Basis) aktiv – hängt in ihrer Form wesentlich vom Temperament, den Erfahrungen und Interessen der Personen ab, die sie durchführen. Hinzu kommen Faktoren wie z.B. Umfang der Freistellung und die anderen pädagogischen und beruflichen Schwerpunkte der regionalen Berater.

Schließlich spielt auch der zeitliche Rahmen, der einzelnen Beraterinnen oder Beratern zur Verfügung steht und der Zugang zu den Schulen vor Ort eine Rolle: Regionalberatung in einem Flächenstaat wie Sachsen sieht eben anders aus als im zwei Städte-Staat Bremen. Die regionale Beratung wird koordiniert durch regelmäßige Gespräche, durch gemeinsam konzipierte und von diesem Personenkreis betreute Fortbildungsveranstaltungen, durch Teilnahme an den Jurys des Wettbewerbs und bei wissenschaftlichen Tagungen. Hinzu kommen Projektausstellungen, Vorträge und andere Aktivitäten.

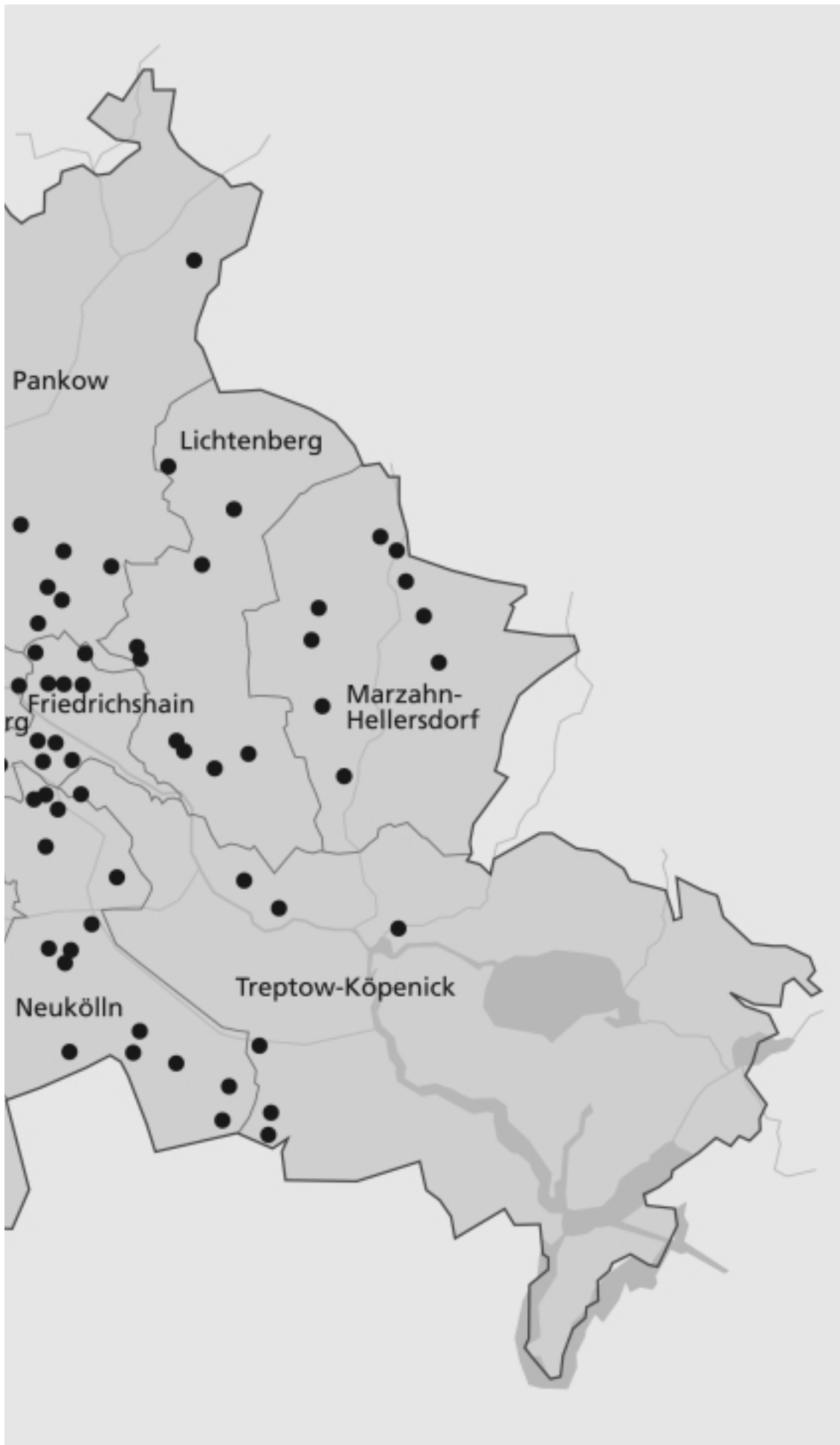
Anhang

Programm Laufzeit	Programmträger der BLK-Modellprogramme	Wissenschaftliche Begleitung	Berliner Vorhaben	Landeskoordination	Projektleitung	Anzahl der Schulen
1 Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuISS) 1.9.1999 – 31.7.2004	Forschungsgruppe Modellprojekte e.V. Heidelberg Günther Schweigkofler	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel Prof. Dr. Manfred Prenzel	Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen (QuIGS)	OSchR Eberhard Welz, SenBJS	Antje Ipsen-Wittenbecher Schulpsychologische Beratungsstelle Reinickendorf	10
2 Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse (SEMik) 1.8.1998 – 31.7.2003	FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht Dr. Friedhelm Schumacher	LMU Ludwig-Maximilians-Universität, München, Institut für Pädagogische Psychologie	1. FORMel G und 2. Entwicklung, Erstellung und Erprobung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien	Dr. Joachim Thoma, SenBJS	1. Dagmar Wilde, SenBJS 2. Michael Retzlaff, LISUM	25
3 BLK Programm „21“ - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 1.8.1999 – 31.7.2004 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Transfer 21 1.8.2004 – 31.7.2008	Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Prof. Dr. Gerhard de Haan	1. BLK-Programm „21“ 2. BLK-Programm Transfer 21	1. BLK-Programm „21“ 2. BLK-Programm Transfer 21	1. OSchR Eberhard Welz, SenBJS 2. Ursel Laubenthal, SenBJS	1. Hilla Metzner, FU Berlin 2. Hilla Metzner, FU Berlin	22
4 Demokratie lernen und leben 1.4.2002 – 31.3.2007	Freie Universität Berlin, Interdisziplinäres Zentrum IZLL Prof. Dr. Gerhard de Haan	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a.M., Prof. Dr. Eckhard Klieme und FU Berlin, IZLL	Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes verantwortliches Handeln	Dr. Ulla Dussa, SenBJS	Sascha Wenzel, Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA Berlin)	22
5 Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS) 1.4.1998 – 31.3.2003	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel Prof. Dr. Manfred Prenzel	SINUS	SINUS	Evelin Terzoglou, SenBJS	Lutz Krecklau, SenBJS	10
6 SINUS-Transfer 1.Welle 1.8.2003 – 31.7.2005 2.Welle 1.8.2005 – 31.7.2007	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel Prof. Dr. Manfred Prenzel	SINUS-Transfer	SINUS-Transfer	Christian Bänisch, SenBJS	Elke Schomaker, SenBJS	35
7 SINUS-Transfer, Grundschule 1.8.2004 – 31.7.2009	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel Prof. Dr. Manfred Prenzel	SINUS-Transfer, Grundschule	SINUS-Transfer, Grundschule	Silvia Wagner-Welz, SenBJS	Astrid Gebert, SenBJS	24
8 Chemie im Kontext (CHK) 1.4.2001 – 31.3.2005	Forschungsprojekt des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel Prof. Dr. Reinhard Demuth	Chemie im Kontext	Christian Bänisch, SenBJS	Jens Schorn, SenBJS	13

9	Kulturelle Bildung im Medienzeitalter (KUBIM) 1.8.2001 – 31.1.2005	Zentrum für Kultur- forschung Bonn, Annette Brinkmann, Gabriele Lieber		1. Kunst und Lernen im Prozess (KLIP) 2. Kinder machen Kunst mit Medien (KKM)	Dr. Ulla Dussa, SenBJS Dr. Peter Hübner, SenBJS	Dr. Angelika Tischer, LISUM Markus Schega, LISUM	7 8
10	Sprachen lehren und lernen als Kontinuum – Schulpraktische Strategien zur Überbrückung von Schnittstellen im Bildungssystem 1.11.2003 – 31.10.2006	(Verbundprojekt der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung)	Universität Giesen, Department of English, Prof. Dr. Michael K. Legutke	Überbrückung von Schnittstellen mit Hilfe curricularer Vorgaben auf der Grundlage des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“	Elke Dragendorf, SenBJS	Reinhold Kaiser-Pittman, LISUM Margit Wicher, LISUM	17
11	Multimedia gestützte Lehrerfortbildung in zukunftsorientierten Berufsfeldern (MultiLehrBau) 1.8.2002 – 31.7.2005	(Verbundprojekt der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung)	Ing.-Büro für Umwelt- und Verfahrenstechnik, Projekt- management und Org.entw., Dipl.-Ing. Uwe Otto	MultiLehrBau	Dagmar Kuhlich, SenBJS	Werner Kienz, OSZ Versorgungstechnik	Einzel- modell- versuch
12	Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden (KoALA) 1.2.2002 – 31.7.2005	Universität Hannover, Prof. Dr. Karl Rütters	Universität Hannover, Dipl.-Ing. Wolfgang Möller	KoALA, Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung im OSZ MFT	Dagmar Kuhlich, SenBJS	Helmut Miethe, OSZ-MFT	Einzel- modell- versuch
13	Netzwerk Berliner Schülerfirmen	Arbeit- Schule- Integrations- gesellschaft e.V. Berlin	Universität Hamburg, Didaktik der Arbeitslehre/ Sonderpädagogik Prof. Dr. Gerhard H. Duismann	Netzwerk Berliner Schülerfirmen	Susanne Kriegel- Wethkamp, SenBJS	Regionalberatung: Thomas Müller-Krull, Anke Anders, Burkhard Matthias, Rudolf Hirsch-Mirre	65
14	Lebenslanges Lernen, 1.9.2000 – 31.8.2003	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)	Humboldt-Universität Berlin	Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen	Dr. Hansjörg Tuguntke, SenBJS	Dr. Hansjörg Tuguntke, SenBJS	4 VHS und freie Weiter- bildungsträger
15	Demokratisch Handeln (ausgeschriebener Wettbewerb) seit 1989 jährlich im November	Förderverein „Demokratisch Handeln“ e.V.	Friedrich-Schiller-Universität, Jena, Prof. Dr. Peter Fauser	Regionalberatung „Demokratisch Handeln für Schulen und Projekte“	Stephan Voss, Lan- deskommission ge- gen Gewalt (LAKO)	Hiltrun Hütsch-Seide, SenBJS	
16	Kooperation der Lernorte in der Berufsausbildung, 1.9.2000 – 31.8.2003	Institut für Wirtschafts- pädagogik der Universität St.Gallen		Verbundinnovation mit dem OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen Neue Initiativen in der kaufm. Aus- bildung zur Intensivierung der Lern- ortkooperation (VERONIKA)	Dagmar Kuhlich, SenBJS	Dr. Wolfgang Ellerbrock	Einzel- modell- versuch
17	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund 1.9.2004 – 31.8.2009	Institut für nationale und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg Prof. Dr. Ingrid Gogolin		Sprachförderung als gemeinsame Auf- gabe von Kitas, Schule, Eltern und außerschul. Kooperationspartnern	Ulrike Grassau, SenBJS	Andreas Heintze LISUM	
18	Lernen für den Ganztäg 1.9.2004 – 31.8.2008	(Verbundprojekt der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung)		Entwicklung von Qualifizierungspro- filen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztags- schulen	Dagmar Wilde, SenBJS	Ingrid Kornmesser RAA Berlin	



Stand: 10. Dezember 2004



Schul-Nr.	QUIGS	SEMIK	BLK 21	DLL	SINUS	CHIK	KIIP	KuBIM	Portf.	Multilehr	KoALA	Anz.LK	Schule · Adresse	Bezirk
01G05	■											2	Grundschule Neues Tor · Hannoversche Str. 20 · 10115 Berlin	Mitte
01G25	■											1	Rudolf-Wissel-Grundschule · 13357 Berlin · Ellerbeker Str. 7-8	
01G29				■				■				2	Wilhelm-Hauff-Grundschule · 13359 Berlin · Gotenburger Str. 8	
01G32								■				1	Carl-Kraemer-Grundschule · 13359 Berlin · Zechliner Str. 4	
01G40	■			■								1	Möwensee-Grundschule · 13351 Berlin · Afrikanische Str. 123-125	
01G41	■											2	Erika-Mann-Grundschule · 13347 Berlin · Utrechter Str. 25-27	
01H02					■							2	Heinrich-von-Stephan-Oberschule · 10559 Berlin · Stephanstr. 27	
01H06					■							1	Theodor-Plievier-Oberschule · 13347 Berlin · Ravenestr. 12	
01S06								■				1	Albert-Gutzmann-Schule · 13357 Berlin · Orthstr. 1	
01T01				■								3	Oberschule am Kölnischen Park · 10179 Berlin · Neue Roßstr. 5	
01T05					■							2	Ernst-Reuter-Oberschule · 13355 Berlin · Stralsunder Str. 57	
01Y01					■							1	Max-Planck-Oberschule · 10179 Berlin · Singerstr. 8A	
01Y02					■							1	John-Lennon-Oberschule · 10119 Berlin · Zehdenicker Str. 17	
01Y05					■	■						4	Menzel-Oberschule · 10555 Berlin · Altonaer Str. 26	
01Y08						■						1	Lessing-Oberschule · 13349 Berlin · Schöningstr. 17	
02B04			■									3	OSZ Handel I · 10997 Berlin · Wrangelstr. 98	Friedrichshain-Kreuzberg
02G13								■				1	Charlotte-Salomon-Grundschule · 10965 Berlin · Großbeeren 40	
02G16									■			1	Lenau-Grundschule · 10961 Berlin · Nostitzstr. 60	
02G19								■				1	Fanny-Hensel-Grundsch · 10963 Berlin · Schöneberger Str. 23	
02G21				■								2	Reinhardswald-Grundschule · 10961 Berlin · Gneisenastr. 73 – 74	
02G23				■								1	Fichtelgebirge-Grundschule · 10997 Berlin · Görplitzer Ufer 2	
02G24	■								■			6	Otto-Wels-Grundschule · 10969 Berlin · Alexandrinenstr. 12	
02G27	■							■				1	Hunsrück-Grundschule · 10999 Berlin · Fraenkelufer 18	
02G29								■				1	Heinrich-Zille-Grundschule · 10997 Berlin · Waldemarstr. 118	
02H03					■							1	Ferdinand-Freiligrath-Oberschule · 10961 Berlin · Bergmannstr. 64	
02H05									■			1	Gerhart-Hauptmann-Oberschule · 10999 Berlin · Reichenberger Str. 131	
02H06					■							1	Stadt-als-Schule Berlin · 10963 Berlin · Dessauer Str. 24	
02R02					■				■			2	Georg-Weerth-Oberschule · 10249 Berlin · Weinstr. 3	
02S01	■											1	Schule am Friedrichshain · 10243 Berlin · Kadinerstr. 9	
02T01					■							1	Ellen-Key-Oberschule · 10243 Berlin · Rudersdorfer Str. 20 – 28	
02T02			■		■							2	Carl-von-Ossietzky-Oberschule · 10961 Blücherstr. 46 – 47	
02T03				■	■							3	Hector-Peterson-Oberschule · 10963 Berlin · Tempelhofer Ufer 15	
02T04			■		■							3	Lina-Morgenstern-Oberschule · 10961 Berlin · Gneisenastr. 7	
n.n.	■											1	Grundschule an der Weberwiese · 10243 Berlin · Fredersdorfer Str. 28	
02Y06					■				■			4	Leibniz-Oberschule · 10961 Berlin · Schleiermacherstr. 23	
03E06	■											1	L4 multimedia akademie · 10405 Berlin · Heinrich-Roller-Str.16 – 17	Pankow
03B07			■									4	OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen · 10439 Berlin · Driesener Str. 22	
03G08	■											1	Grundschule am Planetarium · 10405 Berlin · Ella-Kay-Str. 47	
03G18								■				1	Picasso-Grundschule · 13088 Berlin · Gounodstr. 71	
03H02				■								2	Heinz-Brandt-Oberschule · 13086 Berlin · Langhansstr. 120	
03H04					■							1	Hufeland-Oberschule · 13125 Berlin · Karower Chaussee 97	
03T05				■			■					4	Kurt-Tucholsky-Oberschule · 13189 Berlin · Neumannstr. 9-11	
03T06					■							1	Fallada-Oberschule · 13156 Berlin · Buchholzer Str. 3	
03Y02					■							1	Camille-Claudel-Oberschule · 10407 Berlin · Eugen-Schönhaar-Str. 18	
03Y08			■		■							4	Carl-von-Ossietzky-Gymnasium · 13187 Berlin · Görschstr. 42 – 44	
03Y10						■						1	Rosa-Luxemburg-Oberschule · 13189 Berlin · Kissingenstr. 12	
04B04			■									3	Berufsfachschule und Fachoberschule für Sozialwesen 10625 Berlin · Bismarckstr. 20	Charlottenburg-Wilmersdorf
04G04	■											2	Joan-Miró-Grundschule · 10623 Berlin · Bleibtreustr. 43	
04G10	■											1	Hermann-Löns-Grundschule · 13629 Berlin · Jungfernheide Weg 32-48	
04G15	■											1	Charles-Dickens-Grundschule · 14055 Berlin · Heerstr.94-105	
04G18	■	■										1	Ernst-Habermann-Grundschule · 10715 Berlin · Babelsbergerstr.24	
04G20		■			■							1	Katharina-Heinroth-Grundschule · 10709 Berlin · Münstersche Str. 15-16	
04G21												1	Halensee-Grundschule · 10711 Berlin · Joachim-Friedrich-Str. 35-36	
04S02								■				1	Arno-Fuchs-Schule · 10585 Berlin · Richard-Wagner-Str. 30	
04S04								■				1	Reinfelder-Schule · 14055 Berlin · Maikäferpfad 30	
04T02					■							1	Friedensburg-Oberschule · 10623 Berlin · Goethestr. 8-9	
04Y03			■									1	Sophie-Charlotte-Oberschule · 10629 Berlin · Sybelstr. 2	
04Y04					■							2	Gottfried-Keller-Oberschule · 10589 Berlin · Olbersstr. 38	
04Y07				■								2	Friedrich-Ebert-Oberschule · 10713 Berlin · Blissestr. 22	
04Y09					■							1	Walther-Rathenau-Oberschule · 14193 Berlin · Herbertstr. 2-6	

Übersicht über die an den BLK-Berliner Vorhaben beteiligten Schulen

Schul-Nr.	QuiGS	SEMIK	BLK 21	DLL	SINUS	CHiK	KIP	KuBIM	Portf.	Multilehr	KoALA	Anz.LK	Schule · Adresse	Bezirk
05B02				■								2	Knobelsdorff-Schule (OSZ Bautechnik I) 13599 Berlin · Nonnendammallee 140-143	Spandau
05G17	■				■							1	Astrid-Lindgren-Grundschule · 13591 Berlin · Südekumzeile 5	
05H03					■							1	Gottlieb-Daimler-Oberschule · 13595 Berlin · Jaczostr. 53-63	
05T01					■	■						6	Martin-Buber-Oberschule · 13589 Berlin · Im Spektefeld 33	
05T04					■							1	Heinrich-Böll-Oberschule · 13587 Berlin · Am Forstacker 9-11	
06B02			■	■								16	OSZ Bürowirtschaft und Verwaltung · 12207 Berlin · Lippstädter Str. 9-11	Steglitz-Zehlendorf
06G06			■									1	Mühlenau-Grundschule · 14195 Berlin · Molsheimer Str. 7	
06G16									■			2	Rothenburg-Grundschule · 12165 Berlin · Rothenburgstr. 18	
06T01				■								1	John-F.-Kennedy-Schule · 14167 Berlin · Teltower Damm 87-93	
06T02					■							1	Wilma-Rudolph-Oberschule · 14169 Berlin · Am Hegewinkel 2A	
06T03					■							2	Kopernikus-Oberschule · 12163 Berlin · Lepsiusstr. 24-28	
06Y04						■						2	Dreilinden Oberschule · 14109 Berlin · Dreilindenstr. 49	
06Y06			■									3	Beethoven-Oberschule · 12249 Berlin · Barbarastr. 9	
06Y09	■	■			■							5	Fichtenberg-Oberschule · 12165 Berlin · Rothenburgstr. 18	
06Y11					■							1	Goethe-Oberschule · 12205 Berlin · Drakestr. 72-75	
06Y13			■									1	Gymnasium Steglitz · 12169 Berlin · Heesestr.15	
07B03			■									3	OSZ Verkehr, Wohnungswirtsch., Steuern · 10965 Berlin · Dudenstr. 35-37	Tempelhof-Schöneberg
07G04	■			■								2	Schwielowsee-Grundschule · 10829 Berlin · Monumentenstr. 13A	
07G18					■							1	Grundschule am Barbarossaplatz · 10781 Berlin · Barbarossaplatz 5	
07G24					■							1	Tempelherren-Grundschule · 12101 Berlin · Boelckestr. 58-60	
07G37	■	■										1	Ikarus-Grundschule · 12107 Berlin · Körtingstr. 32	
07H02				■	■							5	Riesengebirgs-Oberschule · 10823 Berlin · Belziger Str. 43-51	
07H03					■							1	Waldenburg-Oberschule · 12159 Berlin · Otzenstr. 16-17	
07H04				■	■							5	Werner-Stephan-Oberschule · 12103 Berlin · Alt-Tempelhof 53-57	
07H06					■							1	Theodor-Haubach-Oberschule (Hauptschule) · 12305 Berlin · Grimmstr. 9-11	
07R06					■							2	Theodor-Haubach-Oberschule (Realschule) · 12305 Berlin · Grimmstr. 9-11	
07R05	■				■				■			7	Dag-Hammarskjöld-Oberschule · 12105 Berlin · Ringstr. 103-106	
07S03									■			2	Steinwald-Schule · 12277 Berlin · Hanielweg 7-9	
07T01					■	■						2	Sophie-Scholl-Oberschule · 10781 Berlin · Elßholzstr. 34-37	
07Y02			■									2	Rückert-Oberschule · 10825 Berlin · Mettestr. 8	
07Y05					■							1	Luise-Henriette-Oberschule · 12099 Berlin · Germaniastr. 4-6	
07Y07			■									1	Eckener-Oberschule · 12105 Berlin · Kaiserstr. 17-21	
08B02			■									3	Lise-Meitner-Schule · 12351 Berlin · Rudower Str. 184	Neukölln
08G04				■								1	Franz-Schubert-Grundschule · 12047 Berlin · Weserstr. 12	
08G09									■			1	Regenbogen-Grundschule · 12053 Berlin · Morusstr. 32	
08G34	■				■							1	Lisa-Tetzner-Grundschule · 12353 Berlin · Hasenhegerweg 12	
08G37	■											1	Rose-Oehmichen-Grundschule · 12355 Berlin · Lieselotte-Berger Str. 65	
08H02					■	■						2	Rütli-Oberschule · 12045 Berlin · Rütlistr. 45	
08H04			■									3	Kepler-Oberschule · 12057 Berlin · Zwillingestr. 21	
08H05			■							■		5	Anna-Siemsen-Oberschule · 12347 Berlin · Britzer Damm 164	
08S01									■			1	Adolf-Reichwein-Schule · 12045 Berlin · Elbestr.11	
08T01			■		■	■						3	Fritz-Karsen-Schule · 12359 Berlin · Onkel-Bräsig-Str. 76-79	
08T03	■				■							3	Helmholtz-Oberschule · 12353 Berlin · Wutzkyallee 68	
08T04				■								2	Otto-Hahn-Oberschule · 12359 Berlin · Haarlemer Str. 51	
08T06					■							1	Clay-Oberschule · 12355 Berlin · Bildhauerweg 9	
08Y03						■						2	Albert-Einstein-Oberschule · 12359 Berlin · Parchimer Allee109	
09B01			■									2	OSZ Holztechnik · 12524 Berlin · Rudower Str. 18	Treptow-Köpenick
09R06					■							1	Isaac-Newton-Oberschule · 12459 Berlin · Zeppelinstr. 76-80	
09Y01			■									3	Ernst-Friedrich-Oberschule · 12435 Berlin · Wildenbruchstr. 53	
09Y07					■							1	Linus-Pauling-Oberschule · 12459 Berlin · Keplerstr. 10	
0G23	■											1	Hauptmann-von-Köpenick-Grundsch. · 12555 Berlin · Borgmannstr. 2-3	
10G08				■								2	Wilhelm-Busch-Grundschule · 12679 Berlin · Parsteiner Ring 24	Marzahn-Hellersdorf
10G12				■								3	Grundschule an der Geißenweide · 12685 Berlin · Amanlisweg 40	
10R04					■							2	Klingenberg-Oberschule · 12683 Berlin · Alberichstr. 24	
10R09				■								2	Caspar-David-Friedrich-Oberschule · 12619 Berlin · Peter-Huchel-Str. 37	
10T02						■						1	Rudolf-Virchow-Oberschule · 12679 Berlin · Glambecker Ring 90	
10T06					■							1	Haeckel-Oberschule · 12629 Berlin · Luckenwalder Str. 53	

Übersicht über die an den BLK-Berliner Vorhaben beteiligten Schulen

Schul-Nr.	QuiGS	SEMIK	BLK 21	DLL	SINUS	CHiK	KIiP	KuBiM	Portf.	Multilehr	KoALA	Anz.LK	Schule · Adresse	Bezirk
10T07					■							1	Erasmus-von Rotterdam-Oberschule · 12629 Berlin · Alte Hellersdorfer Str. 7	Marzahn-Hellersdorf
10Y02				■							4	Otto-Nagel-Oberschule · 12683 Berlin · Schulstr. 11		
10Y05					■						1	Mahatma-Gandhi-Oberschule · 12681 Berlin · Allee der Kosmonauten 123		
		■										1	Grundschule am Saturnring · 12524 Berlin · Uranusstr.17	
11B02										■		6	OSZ Versorgungstechnik · 10317 Berlin · Fischerstr. 36	Lichtenberg
11B03				■								3	OSZ Bürowirtschaft II · 10317 Berlin · Fischerstr. 32	
11G15	■											1	Paul-und-Charlotte-Kniese-Schule · 10319 Berlin · Erich-Kurz-Str.6-10	
11G24		■										1	Grundschule im Grünen · 13051 Berlin · Malchower Chaussee 2	
11S07								■				1	Carl-von-Linné-Schule · 10367 Berlin · Paul-Junius-Str. 15	
11S08				■								2	Schule Am Breiten Luch · 13053 Berlin · Am Breiten Luch 19	
11T05					■							1	Olof-Palme-Oberschule · 10369 Berlin · Paul-Junius-Str. 25-27	
11Y04					■							1	Georg-Forster-Oberschule · 10319 Berlin · Dolgenseestr. 60	
11Y07					■							1	Oranke-Oberschule · 13055 Berlin · Konrad-Wolf-Str. 11	
12 Y 05						■						1	Georg-Herwegh-Gymnasium · 13467 Berlin · Fellbacher Str. 18-19	Reinickendorf
12B01				■							■	14	OSZ Maschinen- und Fertigungstechnik · 13409 Berlin · Kühleweinstr. 5	
12G02		■										1	Grundschule am Schäfersee · 13407 Berlin · Holländerstr. 25–30	
12G05	■								■			2	Kolumbus-Grundschule · 13409 Berlin · Büchsenweg 23A	
12G07	■	■			■							1	Mark-Twain-Grundschule · 13403 Berlin · Auguste-Viktoria-Allee 95–96	
12G13	■											1	Franz-Marc-Grundschule · 13507 Berlin · Treskowstr.26–31	
12G21									■			2	Grundschule am Fließtal · 13467 Berlin · Seebadstr. 42–43	
12G30									■			2	Reineke-Fuchs-Grundschule · 13403 Berlin · Foxweg 15	
12H03									■			2	Carl-Bosch-Oberschule · 13467 Berlin · Frohnauer Str. 74-80	
12T01		■			■	■						5	Thomas-Mann-Oberschule · 13439 Berlin · Königshorster Str. 10	
12T02		■	■	■	■							15	Bettina-von-Arnim-Oberschule · 13435 Berlin · Senftenberger Ring 49	
12T03					■				■			4	Max-Beckmann-Oberschule · 13404 Berlin · Auguste-Viktoria-Allee 95–96	
12Y02						■						1	Bertha-von Suttner · 13409 Berlin · Reginhardstr. 172	
12Y03						■						2	Humboldt-Oberschule · 13509 Berlin · Hatzfeldalle 2–4	
12Y06									■			1	Schulfarm Insel Scharfenberg · 13505 Berlin · Scharfenberg (Insel) 235Z	
12Y07						■			■			2	Romain-Rolland-Oberschule · 13469 Berlin · Place Moliere 4	
145	10	25	23	22	60	13	4	13	16	1	1	303		

- QuiGS** Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen
SEMIK Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen
BLK 21 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
DLL Demokratische Schule - verständnisintensives Lernen und kompetentes, verantwortliches Handeln
SINUS Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts
CHiK Chemie im Kontext
KIiP Kunst und Lernen im Prozess
KuBiM Kinder machen Kunst mit Medien
Portf. Überbrückung von Schnittstellen mit Hilfe curricularer Vorgaben auf der Grundlage des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“
Multilehr Multimedigestützte Lehrerfortbildung in zukunftsorientierten Beschäftigungsfeldern
KoALA Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden

Referenten der Fachtagung

- Siegfried Arnz** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
siegfried.arnz@senbjs.verwalt-berlin.de · www.senbjs.berlin.de · Tel. 030 · 9026 5848
- Klaus Böger** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
www.senbjs.berlin.de
- Heinrich Börger** Prignitz-Schule · Pöppelmannstr. 2 · 12157 Berlin
boer-sen@t-online.de · www.wir-in-berlin.de/nbs · www.nebs.de · Tel. 030 756 06932
- Lutz Brauer** Fachschule der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin · Hallesches Ufer 32-38 · 10963 Berlin
Programmwerkstatt@service-umweltbildung.de · www.blk21-be.de · Tel. 030 25389283
- Prof. Dr. Rolf Dubs** Tanneichenstraße 12 · 9010 St.Gallen
Rolf.dubs@unisg.ch · Tel. 0041-712454688
- Dr. Ulla Dussa** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
ulla.dussa@senbjs.verwalt-berlin.de · www.senbjs.berlin.de · Tel. 030 9026 5714
- Dr. Claus Endisch** Bertha von Suttner Oberschule · Reginhardstr. 172 · 13409 Berlin
Claus.endisch@t-online.de · www.chemiedidaktik.ipn.uni-kiel.de · www.chik.de
Tel. 030 / 491 6057 und 030 / 492 8045
- Stella Geppert** Christburger Str. 6 · 10405 Berlin
Stella.geppert@freenet.de · www.klip-berlin.de · Tel. 030 / 44 13 513
- Ulrich Haas** Fachschule der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin · Hallesches Ufer 32-38 · 10963 Berlin
Programmwerkstatt@service-umweltbildung.de · www.blk21-be.de · Tel. 030 25389283
- Volkmar Heinig** Oberstufenzentrum Maschinen- u. Fertigungstechnik (OSZ-MFT) · Kühleweinstr. 5 · 13409 Berlin
heinig@computerbildung.de · www.osz-mft.de · info@koala.de · Tel. 030 / 4979 0643 · Fax 030 / 4979 0611
- Markus Hildebrandt** RAA Berlin/Zentrum für demokratische Kultur · Chausseestraße 29 · 10115 Berlin
Hildebrandt@learning.de · www.blk-demokratie-berlin.de · Tel. 0177 8321630
- Antje Ipsen-Wittenbecher** Schulpsychologisches Beratungszentrum Reinickendorf · Alt Reinickendorf 45 · 13407 Berlin
Ipsen@quigs.de · www.bics.be.schule.de/son/wir-in-berlin/quigs · Tel. 030 / 4192 4837
- Reinhild Kaiser-Pittman** Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) · Alt-Friedrichsfelde 60 · 10315 Berlin
Reinhild.kaiser-pittman@lisum.verwalt-berlin.de
- Werner Kienz** OSZ-Versorgungstechnik · Fischerstr. 36 · 10317 Berlin · www.multi-lehr-bau.de
Kienz@multi-lehr-bau.de · www.fmh-b.de/projekte/02-multilehrbau/multilehrbau.htm · Tel. 030 / 52280 406
- Lutz Kreklau** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Außenstelle Steglitz /Zehlendorf · Kirchstr.1 · 14163 Berlin
lutz.kreklau@t-online.de · Tel. 030 / 6321 5031
- Susanne Kriegel-Wethkamp** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
Susanne.kriegel-wethkamp@senbjs.verwalt-berlin.de · www.wir-in-berlin.de/nbs · Tel. 030 9026 5832
- Ursula Koch-Laugwitz** Friedrich Ebert Stiftung · Hiroshimastraße 17 · 10785 Berlin
lbbmail@fes.de · Tel. 030 / 2 69 35-8 35
- Ursel Laubenthal** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
ursel.laubenthal@senbjs.verwalt-berlin.de · www.senbjs.berlin.de · Tel. 030 9026 5371
- Seraphina Lenz** Maybachufer 25 · 12047 Berlin
Seraphina.lenz@berlin.de · www.klip-berlin.de · Tel. 030 / 6 23 20 94
- Nanna Lüth** ressource:kunst e.V. · Kreuzbergstraße 9 · 10965 Berlin
kubim@wir-in-berlin.de · www.wir-in-berlin.de/kubim
- Stefan Marien** OSZ Bürowirtschaft & Dienstleistungen Pappelallee 30/31 · 10437 Berlin
oszbwd@gmx.de · S.Marien@t-online.de · www.oszbwd.de · Tel. (Schule): 030 446 93 32 Tel. (privat): 030 44 25 61 91
- Dr. Helmut Meschenmoser** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin · helmesch@t-online.de
www.wir-in-berlin.de/nbs · www.nebs.de
- Hilla Metzner** Freie Universität · BLK-Programmwerkstatt Berlin · Arnimallee 9 · 14195 Berlin
Programmwerkstatt@service-umweltbildung.de · www.blk21-be.de · Tel. 030 / 838 56471 und 030 / 838 56489
- Helmut Miethe** Oberstufenzentrum Maschinen- u. Fertigungstechnik (OSZ-MFT) · Kühleweinstr. 5 · 13409 Berlin
h.miethe@t-online.de · www.osz-mft.de · info@koala.de · Tel. 030 / 4979 0643 · Fax 030 / 4979 0611
- Dr. Helga Moericke** BA Reinickendorf · Hmoericke@aol.com · Tel. 030 / 4192 4740
- Uwe Otto** Ing.Büro für Umwelt- und Verfahrenstechnik, Projektmanagement und Organisationsentwicklung im Handwerk
Fregestr. 81 · 12159 Berlin · Uwe.otto@t-online.de · www.handwerksprojekte.de
Tel. 030 / 8520056 und 030 / 8596 3491 · 0172-9966043
- Michael Retzlaff** Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) · Alt-Friedrichsfelde 60 · 10315 Berlin
Michael.Retzlaff@lisum.verwalt-berlin.de

- Prof. Dr. Klaus Rütters** Universität Hannover · Institut für Berufspädagogik · Wunstorfer Str. 14 · 30453 Hannover
ruetters@erz.uni-hannover.de · Tel. 0511 / 7624020 · Fax 0511 / 7625579
- Markus Schega** Heinrich-Zille-Grundschule · Waldemarstraße 118 · 10997 Berlin
kubim@wir-in-berlin.de · www.wir-in-berlin.de/kubim · Tel. 030 2250 3611
- Martin Scholz** Universität Hannover · Institut f. Berufspädagogik · Wunstorfer Str. 14 · 30453 Hannover
m.scholz@erz.uni-hannover.de · Tel. 0511 / 7624020 · Fax 0511 / 7625579
- Jens Schorn** Lessing Gymnasium · Schöningstr. 17 · 13349 Berlin
Jens.Schorn@t-online.de · www.chemiedidaktik.ipn.uni-kiel.de · www.chik.de
Tel. 030 / 457 98 510 · 030 / 457 98 516
- Dorothea Schütze** doro_schuetze@compuserve.com · www.blk-demokratie-berlin.de · Tel. 0172 3138321
- Peter Stelzer** Oberstufenzentrum Maschinen- und Fertigungstechnik (OSZ-MFT) · Kühleweinstr. 5 · 13409 Berlin
p.stelzer@pc-lehrerkalender.de · www.osz-mft.de · info@koala.de · Tel. 030 / 4979 0643 · Fax 030 / 4979 0611
- Tom Stryck** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
tom.stryck@senbjs.verwalt-berlin.de · www.senbjs.berlin.de · Tel. 030 / 9026 57 66 und 030 9026 5468
- Dr. Angelika Tischer** Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) · Alt-Friedrichsfelde 60 · 10315 Berlin
angelika.tischer@lisum.verwalt-berlin.de · www.klip-berlin.de · Tel. 030 / 90212928
- Hannelore Weimar** Werner-Stephan-OS · Alt Tempelhof 53/57 · 12103 Berlin
www.wso-berlin.de · www.selbstwirksameschulen.de
- OSchR Eberhard Welz** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
eberhard.Welz@senbjs.verwalt-berlin.de · Tel. 030 / 90265718
- Margit Wicher** Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) · Alt-Friedrichsfelde 60 · 10315 Berlin
margit.wicher@lisum.verwalt-berlin.de
- Margot Wichniarz** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstraße 6-8 · 10117 Berlin
margot.wichniarz.@senbjs.verwalt-berlin.de · Tel. 030 / 9026 5535
- Dagmar Wilde** Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport · Beuthstr.6-8 · 10117 Berlin
dagmar.wilde@senbjs.verwalt-berlin.de · Tel. 030 / 9026 5836

BLK-Geschäftsstelle

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

Geschäftsstelle · Friedrich-Ebert-Allee 38 · 53113 Bonn

- Dr. Dagmar Klimpel** klimpel@blk-bonn.de · www.blk-bonn.de · Tel. 0228 / 54020
Brigitte Roes roese@blk-bonn.de · Tel. 0228 / 5402-117 · Fax 0228 / 5402-150

Programmträger der BLK-Programme

- Dr. Heino Apel** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. · Friedrich-Ebert-Allee 38 · 53113 Bonn
Tel: 0228 / 3294-131 · Fax 0228 / 3294-4131 · E-Mail: apel@die-bonn.de
- Prof. Dr. Rainer Brockmeyer** Tannenstraße 29 · 40699 Erkrath
Tel: 02104 / 42719 · Fax 02104 / 941836 · E-Mail: rm.brockmeyer@freenet.de
- Prof. Dr. Dieter Euler** Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement · Dufourstraße 40a · CH-9000 St. Gallen
Tel: 0041-(0)71 / 224-2630 · Fax 0041-(0)71 / 224-2619 · E-Mail: dieter.euler@unisg.ch
- Prof. Dr. Ingrid Gogolin** Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft · Von-Melle-Park 8 · 20146 Hamburg
Tel: 040 / 42838-2127 · Fax 040 / 42838-4298 · E-Mail: gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de
- Prof. Dr. Gerhard de Haan** FU Berlin · FB Erziehungswissenschaften und Psychologie · Arminiallee 9 · 14195 Berlin
Tel: 030 / 838-53054 · Fax 030 / 838-75494 · E-Mail: sekretariat@service-umweltbildung.de
- Prof. Dr. Günter Pätzold** Universität Dortmund – Lehrstuhl für Berufspädagogik · Emil-Figge-Straße 50 · 44221 Dortmund
Tel: 0231 / 755-2198 · Fax 0231 / 755-6230 · E-Mail: paetzold@fb12.uni-dortmund.de
- Prof. Dr. Manfred Prenzel** Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel
IPN-Gebäude · Olshausenstraße 62 · 24098 Kiel
Tel: 0431 / 880-3120 · Fax 0431 / 880-3111 · E-Mail: prenzelm@ipn.uni-kiel.de
- Reinhard Schulz** Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein · Schreiberweg 5 · 24119 Kronshagen
Tel. 0431 / 5403-260 · Fax 0431 / 5403-200 · E-Mail: reinhard.schulz@iqsh.de
- Prof. Dr. Andreas Joh. Wiesand** Zentrum für Kulturforschung · Dahlmannstraße 26 · 53111 Bonn
Tel: 0228 / 2420997 · Fax 0228 / 21-7493 · E-Mail: wiesand@kubim.de

Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen (QuiGS)

Enns, Esther, E., u.a.: Lehren und Lernen im Tandem; Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung des Kantons Bern, Bern 2002.

Fragebogen und Interviewleitfragen zu Ergebnissen der Schulleitungsqualifizierung: „Schulleiterin und Schulleiter – eine Schlüsselrolle in der Schulentwicklung“ :www.quigs.de

Welz, Eberhard: BLK-Programm QuiSS; QuiGS-Handbuch zur Schulentwicklung, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2004

Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse (SEMIK)

Hölzer, Valeska: Lehren und Lernen mit neuen Medien; Das BLK-Programm SEMIK; in: Schulverwaltung MO Nr. 4/2002. Siehe auch Informationen zum Programm und den Einzelvorhaben: <http://www.fwu.de/semik>

Informationen zum Modellvorhaben, Erfahrungsberichte zur regionalen Arbeit sowie die Abschlussdokumentation des Projekts ForMeL G sind im Internet abrufbar: www.dagmarwilde.de/semik/formelg/formelgaktuelles.htm

Mandl / Gräsel / Reinmann-Rothmeier: Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“; Bund- Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn 1998.

Präsentation der Berliner SEMIK Projektergebnisse:

Berliner Bildungsserver: www.bebis.cidsnet.de

Server des LISUM: www.lisum.de

Website des Projekts SEMIK:

www.fwu.de/semik

SEMIK-Basisinfo: Kurzdarstellung der Programmziele, der Evaluation und der Einzelprojekte: FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gemeinnützige GmbH, Januar 2001.

Ansprechpartner in Schulen:

Astrid-Lindgren-Grundschule, Spandau: www.b.shuttle.de/b/lindgrens/index.html

Grundschule im Grünen, Hohenschönhausen: www.grundschule-im-gruenen.de

Mark-Twain-Grundschule, Reinickendorf: www.twainweb.de

Otto-Wels-Grundschule, Kreuzberg: <http://home.snafu.de/ottowels/>
Rose-Oehmichen-Grundschule, Neukölln: Tel. 6 69 88 10

Schwielowsee-Grundschule, Schöneberg: www.schwielowsee-grundschule.de

Ansprechpartner für das SEMIK-Projekt:

Heinrichs, Hilberg: SCHOOLPEACE-Fotogeschichten zum Thema „Würde des Menschen, Gewalt, Hilfe, Rechte und Pflichten in der Schule“ : E-Mail: h125efm@rz.hu-berlin.de

Hoge, Reinhold: DigitAL-ein multimediales Arbeitslehreprojekt; Helmholtz-Oberschule Neukölln: E-Mail: rhoge@transmedia.de

Mühe, Klaus-Peter: LÄRM-ein Alltagsproblem; Entwicklung einer Hypermedia-Lernumgebung: Fichtenberg-Oberschule Steglitz: E-Mail: muehe@bics.be.schule.de

Schnellen, Werner: Leben und Wohnen in der Stadt-ein Architekturprojekt für die Oberstufe: Bettina-von-Arnim-Oberschule Reinickendorf: E-Mail: kaesch@berlin.snafu.de

Schwarz, Wolfgang: DigitAL-ein multimediales Arbeitslehreprojekt: Dag-Hammarskjöld-Oberschule Tempelhof: E-Mail: schwarzwolf@t-online.de
Thiem, Johannes: Musik multimedial-Produktion von Musik- und Videoclips: E-Mail: PU24ZZI@aol.com

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BLK „21“)

Altrichter, H., Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht – Einführung in die Methoden der Aktionsforschung; Bad Heilbrunn, Klinkhard 1998, 3. Auflage

Broschüre über Selbstevaluationen im Rahmen des BLK-Programms wird z.Zt. vorbereitet – sie ist einzusehen unter: www.blk21.de.

Burkard, Ch., Eikenbusch, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule Ergebnisse aus den über 200 beteiligten Schulen: www.blk21.de

Herold, M. und Landherr, B.: SOL Selbstorganisiertes Lernen; Ein systemischer Ansatz für Unterricht; Hohengehren, Schneider Verlag 2001

Rolff et al (2000): Manuel Schulentwicklung; Beltz Verlag, Weinheim, Basel

Posch (2001): Wir sind mitten im Schulprogramm; Handbuch für die Entwicklung ökologischer Schulprogramme; Ökolog, Wien

Schratz (2003): Qualität sichern; Schulprogramme entwickeln; Kallmeyer, Seelze.

Unterrichtseinheiten und Praxisbeispiele: www.blk21-be.de

Werkstattmaterialien im Rahmen des BLK-Programms unter: <http://www.blk21.de/Materialien/Werkstattmaterialien.php>
Nr. 11: Schulentwicklung; Nr. 41: Nachhaltigkeitsaudit; Nr. 46: Zukunft managen.

Hinweis:
Eine Broschüre über Schulprogrammarbeit in Berlin wird z.Zt. vorbereitet und ist über die oben aufgeführte Adresse zu bestellen

Demokratie lernen und leben (DLL)

Schütze, Dorothea: „Demokratie lernen und leben – was brauchen Schulen dafür? Demokratische Zielfindung in schulischen Qualitätsentwicklungsprozessen“ ; in: Bulletin 4/2003, Schriftenreihe des Zentrum Demokratische Kultur, S. 42-47, Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 2003.

Schütze, Dorothea: „Demokratie in der Schule – Wie soll das denn gehen?“ ; in: Bulletin 4/2003, Schriftenreihe des Zentrum Demokratische Kultur, S. 48-65, Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 2003.

Ansprechpartner/innen

Schütze, Dorothea: Schulcoaching; doro_schuetze@compuserver.com
Dr. Marcus Hildebrandt: Unternehmensberatung; hildebrandt@learning.de
Wichniarz, Margot: Soziales Lernen; margot.wichniarz@senbjs.verwalt-berlin.de
Mörücke, Helga: Soziales Lernen; HMOericke@aol.com

Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS und SINUS-Transfer)

Gutachten zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, Heft 60 der Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung

Chemie im Kontext (CHiK)

Ansprechpartner

Endisch, Dr. Claus (Set-Leiter):
Claus.Endisch@t-online.de
Menthe, Jürgen (Betreuer der Projektgruppe vom IPN Kiel):
juergen@menthe.de
Schorn, Jens (Projektleiter):
Jens.Schorn@t-online.de
www.chemiedidaktikipn.uni-kiel.de
www.chik.de

Kulturelle Bildung im Medienzeitalter (KuBiM) Kunst und Lernen im Prozess (KIIP)

Austausch zwischen den ins Projekt einbezogenen Schülern und ihrer Kommunikation mit Jugendlichen in aller Welt dient:
www.graffiti-of-berlin.de.

Kinder machen Kunst mit Medien (KuBiM)

Eichner, Korte, Schega: Streitbilder:
www.lehrer-online.de/url/streitbilder

Eichner, Korte, Schega: Streitbilder:
Computer-Colleg, Heft 3 /03

Friedrich, Marianne; Lüth, Nanna; Schega, Markus: Goethes Zauberlehrling im Kartontheater, Ein Stop-Motion-Film mit Playmobilfiguren:
Computer und Unterricht, August 2004

Mörsch, Carmen: Medien als Trigger für einen machtvollen Umgang mit Behinderung: Ästhetik & Kommunikation, 6/2004

Mörsch, Carmen, Schega, Markus: Topographie der Kooperation von Schule mit Anderen: NEXUM, 6/2004

Schega, Markus: Ali träumt sich auf den Schwan: Computer-Colleg, Heft 1 /04

Schega, Markus: Von Waschbecken lernen: Computer und Unterricht, August 2004

Zadow, Thomas: Eine multimediale Anlauttabelle für die ganze Schule: Computer-Colleg, Heft 2 /04 und: www.lehrer-online.de/url/anlaut

Veröffentlichungen auf der Projekthomepage unter www.wir-in-berlin.de/kubim:

Braunsdorf, Torsten: Der Kunstverein Friedrichstadt e.V. – ein außerschulischer Partner der besonderen Art

Draeger, G., Jesch, G., Schirmer, F.: Erstes Resümee der beteiligten Kollegen der Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte bis Ende 2003

Friedrich, Marianne: Replik zu Carmen Mörschs und Constanze Weths „Einfälle und Fragen beim Betrachten der CD-ROM zum Projekt ‘Zauberlehrling’“

Lüth, Nanna; Mörsch, Carmen: Abgesehen von der Bedienung von Geräten. Verschiedene Füllungen für die Leerformel „Medienkompetenz / Multimedia Literacy“. Vorschläge für Füllungen im KuBiM-Projekt und zur Anwendung im Projekt „Kinder machen Kunst mit Medien“ ...

Launhardt, Yvonne: Unsere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Carl-Kraemer-Grundschule

Lüth, Nanna; Mörsch, Carmen; Felder, die in Wechselwirkung zueinander stehen: Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung für das Vorgehen im Projekt „Kinder machen Kunst mit Medien“ in den Jahren 2004 / 2005, (Auszug aus dem Zwischenbericht 2003)

Mörsch, C.; Schega, M: Topographie der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen: Arbeitsthesen zur Kooperation von LehrerInnen, KünstlerInnen und MedienpädagogInnen

Mörsch, Carmen; Schega, Markus: GMK-Tagung Babelsberg; Stimmen der außerschulischen Partner und der Lehrer

Mörsch, Carmen; Schega, Markus: Topografie der Zusammenarbeit von Schulen mit Anderen. nexum das Netzwerk, Bielefeld, Juli 2004 (Zeitschrift der GMK im Auftrag des BMFSF), S. 15–19; www.media-generation.net/nexum/index.php

Mörsch, Carmen; Weth, Constanze: Vom Produkt aus: Einfälle und Fragen beim Betrachten der CD-ROM zum Projekt „Zauberlehrling“

Peez, Dr. Georg: Komparative qualitativ-empirische Auswertung der Interviews mit zwei projektbeteiligten Lehrern zu deren Erfahrungen in der Kooperation mit außerschulischen Partnern

Pohl, Günter: „Kinder machen Kunst mit Medien“ strahlt in viele Bereiche des Unterrichtsalltags

Schega, Markus: Von Waschbecken lernen: Computer + Unterricht 55, Friedrich-Verlag, August 2004, S. 48–50

Scholze, Sabine, Ziegler, Heike: Außerschulische Partner fallen nicht vom Himmel

Sioda, Rainer: Gespräch über seine Projekterfahrungen mit der Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte und der Steinwaldschule für Lernbehinderte

Thimm, Mathias: Das Drama des einzigen Pinsels oder Warum in meiner Klasse nie die Bilder fertig werden

Multimedia gestützte Lehrerfortbildung in zukunftsorientierten Beschäftigungsfeldern (MultiLehrBau)

BLK-Programm zur Berufsbildung, Programmträger: „innovelle-bs“ (Innovative Konzepte der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen):
www.innovelle-bs.de

Kooperative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und Auszubildenden (KoALA)

Pätzold 1999: Abschlussbericht zusammengefasst und auf der Homepage des MV und auf dem Lehr-Lernserver ILIAS

Netzwerk Berliner Schülerfirmen

Informationen: www.nebs.de
Werkstattberichte: www.wir-in-berlin.de/nbs