

Demokratie gemeinsam erleben Hands Across the Campus

Eine Handreichung für Multiplikatoren

Grußwort	3
Holger Rupprecht, Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg	
Vorwort	5
Deidre Berger, American Jewish Committee Berlin Office	
Dr. Jan Hofman, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg	
Alfred Roos, RAA Brandenburg	
Einführung in das Demokratiebildungsprogramm Hands Across the Campus	8
Eine Power Point Präsentation mit Erläuterungen	
Hands Across the Campus	28
Ein einführendes Fortbildungsmodul für Multiplikatoren und Lehrkräfte	
„Unter uns Lehrkräften gesprochen...“	34
Empfehlungen für die Umsetzung von Hands Across the Campus im Unterricht	
Astrid Schroedter, RAA Brandenburg	
Tipps für die Durchführung von Fortbildungen zum Kooperativen Lernen	38
Christa Hilbig, LISUM Berlin-Brandenburg	
Chancen und Herausforderungen des deutsch-amerikanischen Unterrichtsprogramms Hands Across the Campus in Schulen	44
Michael Rump-Räuber, LISUM Berlin-Brandenburg	
Chancen und Schwierigkeiten in der Projektarbeit – von Schule und außerschulischen Bildungsträgern	54
Michael Schwandt, RAA Brandenburg	
Literatur und Webadressen	68
Kooperationspartner	70

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

es ist schön zu sehen, dass das Projekt „Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus“ von vielen Schulen im Land Brandenburg positiv angenommen worden ist. In den Schulen gibt es eine demokratische Kultur, die von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern gemeinsam ständig weiterentwickelt wird.

Sicher: an allen Schulen werden heute demokratische Prinzipien ernst genommen und das ist gut so. Das Schöne an unserem *Hands*-Programm aber ist, dass es Lust macht auf mehr: Lust auf mehr demokratische Lebenskultur.

Das *Hands*-Programm geht über das einfache Regeln von Verfahren, z.B. wie Schülerinnen und Schüler Klassensprecherwahlen durchführen sollen, weit hinaus und macht Demokratie als ganzheitliche Lebenskultur erlebbar. Demokratie wird hier zur Lebensform.

In den vielfältigen Programmeinheiten können junge Menschen sehr kurzweilig in kooperativen Lernprozessen etwas über sich und ihren sozialen Kontext lernen und in der Interaktion Erfahrungen von Mitgestaltung und Verantwortungsübernahme machen. Sie lernen, wie das geht, sich im Gruppenzusammenhang gut und frei zu fühlen, wie das geht, in der Gruppe selbstbewusst und zugleich akzeptiert zu agieren.

Der meist spielerische Ansatz der verschiedenen Einheiten lässt es zu, dass demokratische Grundwerte intuitiv erfasst werden können. So kann es gelingen, junge Menschen in ein demokratisches Lebensverständnis mit hinein zu nehmen.

Ich freue mich, dass es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der RAA Brandenburg mit dieser Handreichung gelungen ist, den Ansatz des *Hands*-Programms weiter zu entwickeln. Ich danke ebenfalls sehr der Leiterin des Berliner Büros des American Jewish Committee, Frau Deidre Berger, für ihre unermüdliche Unterstützung und Anregung bei diesem Projekt. In der Zusammenarbeit mit den amerikanischen Freunden wird auch deutlich, was demokratische Gesellschaften miteinander verbindet.

Ich hoffe, dass viele Schulen in Brandenburg die Anregungen des *Hands*-Konzeptes für ihre demokratische Bildungsarbeit aufgreifen werden.

Ihr



Holger Rupperecht
Minister für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus in Brandenburg

Seine politischen Wurzeln hat das Demokratiebildungsprogramm *Hands Across the Campus* in den Unruhen und Konflikten zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen in Schulen in Los Angeles in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts. Das American Jewish Committee (AJC) gab als Folge an Pädagoginnen und Pädagogen den Auftrag, ein Bildungsprojekt für Demokratie und Toleranz zu entwickeln.

Ziel des Programms ist, den Schülerinnen und Schülern Methoden zur Konfliktlösung aufzuzeigen, ihre Selbstachtung zu stärken und ihren Respekt vor anderen Menschen und deren Meinungen zu fördern. Dabei versteht das Programm die Institution Schule nicht losgelöst von ihrem gesellschaftlichen Umfeld, sondern will den Austausch zwischen Schule und außerschulischer Umgebung vorantreiben.

Den damaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder überzeugte das Programm bei einem Treffen mit Vertreterinnen und Vertretern des AJC während eines Besuchs der Vereinigten Staaten im Jahre 2000 so sehr, dass er es als Anregung zur Umsetzung an deutschen Schulen mitbrachte. Mit Unterstützung des Berliner Büros des AJC und finanzieller Beteiligung der Bundesregierung konnten die Berliner Senatsverwaltung und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin 2003/2004 dieses amerikanische Modell in einer ersten Etappe für drei Berliner Oberschulen adaptieren.

In einer weiteren Phase wurden Lehrkräfte von zehn weiteren Berliner Schulen für dieses Projekt qualifiziert. Die Fusion der Landesinstitute für Schule und Medien Berlin und Brandenburg bot 2007 die Chance, auch Brandenburger Schulen in das Projekt aufzuneh-

men. Als zusätzlicher Partner konnten die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg (RAA Brandenburg) gewonnen werden. Parallel wurde das Projekt für Grundschülerinnen und Grundschüler unter der Bezeichnung *Hands for Kids* weiterentwickelt.

Kern des Projektes ist das Werte-Curriculum, das jungen Menschen hilft, demokratisches Denken zu verstehen und zu praktizieren. Die entwickelten Unterrichtsmodule sollen Schülerinnen und Schüler anregen, über ihre eigene Identität und die ihres Gegenübers nachzudenken. Dabei lernen sie sich und Andere besser kennen und respektieren. Sie werden aufgefordert, Geschichte zu hinterfragen und Ereignisse aus verschiedenen Blickrichtungen zu betrachten. Schule hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern vielfältige Kompetenzen zu vermitteln. Bei dem im Rahmen des Sonderprogramms „Beschäftigung, Bildung und Teilhabe vor Ort“ geförderten Projekt der RAA Brandenburg „Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus“ wurden die Erfahrungen des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ und die Ergebnisse der Adaption des Hands-Programms an den Berliner Schulen genutzt. Zusätzlich wurde das Projekt durch die brandenburgische Landesregierung unterstützt. Zum Abschluss des Projektes legen nun die Projektpartner ein Material vor, das helfen soll, demokratische Werteentwicklung und demokratische Beteiligung an Schulen auch nach Beendigung des Projektes zu fördern. Damit stellen wir Ihnen Konzepte, Methoden und Modelle für Ihre Arbeit zur Verfügung.

Dieses Projekt zeigt die beispielhafte Kooperation einer amerikanisch-jüdischen Organisation mit zahlreichen deutschen Partnern in einem Programm zur Demokratiebildung.

Das *Hands*-Programm hilft Schülerinnen und Schülern, Kompetenzen für aktuelle Herausforderungen weiter zu entwickeln.

Die Kooperationspartner AJC Berlin Office, LISUM und die RAA Brandenburg fördern auch perspektivisch demokratische und interkulturelle Kompetenzen. Insofern bietet das vorliegende Material Unterstützung bei der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und eines Schulprogramms, das die Vermittlung demokratischer Werte und Kompetenzen in den Mittelpunkt des Schulalltags stellt. Wir müssen uns bewusst sein, dass Demokratie Demokratinnen und Demokraten benötigt. Und diese fallen nicht vom Himmel. Demokratische Kompetenzen erwerben Kinder und Jugendliche – so wie Erwachsene auch –, indem sie Demokratie erleben und leben.

Wir danken den Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Schulleitungen, den regionalen außerschulischen Partnerinnen und Partnern sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des AJC, des LISUM und der RAA Brandenburg, ohne die die Durchführung dieses wichtigen Projekts nicht möglich gewesen wäre.



Deidre Berger
American Jewish Committee



Dr. Jan Hofmann
LISUM Berlin-Brandenburg



Alfred Roos
RAA Brandenburg

Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus

“Hands Across the Campus will, dass Menschen sich mit Respekt begegnen, dass sie ein Ohr für die Nöte der Anderen haben und die Gesellschaft im besten Sinne mitgestalten.“¹

Die Förderung demokratischen Handelns und die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten zieht sich als roter Faden durch alle Ebenen des Hands-Programms. Es regt Schülerinnen und Schüler dazu an, eigene und gesellschaftliche Werteorientierungen zu reflektieren und sich mit ihnen auseinander zu setzen und fördert insbesondere die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz. Demokratische Handlungskompetenz umfasst „die kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten. Sie trägt dazu bei, die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung zu erhalten und weiter zu entwickeln.“²

Schule wird in *Hands Across the Campus* entsprechend dem US-amerikanischen Vorbild nicht nur als Bildungsinstitution begriffen,

sondern als Teil der Gemeinde, welcher sich aktiv in diese einbringt. Kooperationen und Netzwerkbildung mit außerschulischen Partnern und Initiativen beispielsweise in Form gemeinsamer Projekte befördern die Öffnung der Schule gegenüber dem außerschulischen Umfeld und schaffen neue Lernorte für Schülerinnen und Schüler.

Ursprünglich als „Anti-Bias“-Programm entwickelt, steht Hands Across the Campus für die Sensibilisierung und Reflexion von Vorurteilen und jeder Form von Diskriminierung mit dem Ziel, diese individuell und gesellschaftlich abzubauen. Die Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt und Heterogenität ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Anliegen.

Hands Across the Campus unterstützt gezielt das Engagement und die Beteiligungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern – im Unterricht, in Schulgremien und im außerschulischen Umfeld.

¹ Hands-PraxisHandbuch für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler. 2006

² Edelstein/Eikel/de Haan/Himmelmann 2007, S. 6

Hands Across the Campus Ziele von Hands Across the Campus

- Stärkung demokratischer Werte
- Entwicklung sozialer und demokratischer Handlungskompetenzen
- Öffnung von Schule
- Abbau von Vorurteilen und Anerkennung von Vielfalt
- Partizipation von Schülerinnen und Schülern



Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus

Hands Across the Campus

Das Hands-Curriculum

Themen der demokratischen Bildung werden verknüpft mit interaktiven und kooperativen Lernmethoden.

einsetzbar in den Sekundarstufen I und II

verbindende und übergreifende Angebote für alle Unterrichtsfächer
(insbesondere Gesellschaftswissenschaften, Deutsch und Englisch)

Inhalte und Kompetenzen sind abgestimmt auf die Anforderungen der
Rahmenlehrpläne und Kerncurricula.

Eine der beiden zentralen Säulen von *Hands Across the Campus* ist das *Hands-Curriculum*, welches Lehrkräften in Form des PraxisHandbuchs zur Anwendung im Unterricht zur Verfügung steht. Unterrichtsbausteine zu relevanten Themen der Demokratiebildung wie „Menschenrechte“, „demokratische Beteiligung“ und „Globalisierung“ sind mit Methoden des Kooperativen Lernens verknüpft. Ergänzt werden die Bausteine durch weiterführende Informationen zur jeweiligen Thematik und mit Anregungen für Projekttag und fächerübergreifende Projekte.

Die Inhalte des Curriculums lassen sich in die Lehrpläne unterschiedlicher Fächer integrieren

und bieten Ansätze für fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht. Englisch-Lehrkräfte haben die Möglichkeit das US-amerikanische Original-Curriculum (Core American Values Curriculum) und einzelne übersetzte Unterrichtseinheiten aus dem deutschen PraxisHandbuch zu nutzen.

Das *Hands-Curriculum* befindet sich zurzeit in der Überarbeitung. Das voraussichtlich 2009 vorliegende aktualisierte Curriculum wird differenzierter auf den Bedarf unterschiedlicher Schultypen, Lern- und Altersgruppen eingehen. Darüber hinaus ist die Aufnahme weiterer Unterrichtskonzepte, Methoden und Themen vorgesehen.



Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus



Hands-Curriculum: 5 Unterrichtsbausteine

Baustein I: Identität und Gesellschaft

Baustein II: Lebendige Demokratie

Baustein III: Demokratie in Deutschland und den USA

Baustein IV: Menschenrechte

Baustein V: Herausforderungen für die Demokratie



Folie 5

Das *Hands-Curriculum* ist in fünf Unterrichtsbausteine unterteilt, die wiederum aus mehreren Unterrichtseinheiten bestehen.

Baustein I: Identität und Gesellschaft thematisiert Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Identität und Zugehörigkeit sowie gesellschaftliche und persönliche Werte. Schülerinnen und Schüler werden für Konflikte sensibilisiert, die aufgrund unterschiedlicher Wertorientierungen entstehen. Sie erarbeiten Konfliktlösungen im Dialog mit Anderen und unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven.

In **Baustein II:** Lebendige Demokratie geht es um demokratische Partizipation und zivilgesellschaftliches Engagement. Unterrichtseinheiten wie „Demokratie in der Schule“, „Mitbestimmung in der Parlamentarischen Demokratie“ und „Wie man sich engagieren kann. Von Greenpeace zu mir“ verdeutlichen die drei Dimensionen von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform³ und machen sie für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar.

Baustein III: Demokratie in Deutschland und den USA ermöglicht in einer transatlantischen Gegenüberstellung die Auseinandersetzung mit historischen (und noch heute zentralen) Konflikten zwischen demokratischen Werten, Grundrechten und politischer Praxis in Deutschland und den USA. Dies erfolgt zum Beispiel anhand der Themen „Frauenwahlrecht“ und „Civil Rights Movement“. Des Weiteren thematisiert der Baustein die Bedeutung von Zivilcourage für demokratische Gesellschaften am Beispiel von Widerstand und Opposition in diktatorischen Systemen.

Baustein IV: Menschenrechte vermittelt die historische Entwicklung der Menschenrechte: von frühen ethischen und rechtlichen Grundlagen („Hammurabis Kodex“) über die Geschichte der Menschenrechtsidee bis zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948. Mit „Kids for Darfur“ wurde eine Unterrichtseinheit zum Bürgerkrieg in Darfur entwickelt, welche die Arte-Dokumentation „Darfur – Autopsie einer Tragödie“ (Frankreich 2007), Kinderzeich-

nungen aus Flüchtlingslagern und Anregungen für Aktivitäten im Rahmen der Kampagne „Kids for Darfur“ beinhaltet.⁴

Verschwörungstheorien, Rechtsextremismus, der Umgang mit Minderheiten in Deutschland und das globale Informationsgefälle stellen Herausforderungen für die Demokratie dar und werden in Baustein V thematisiert. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung geht es beispielsweise in den Unterrichtseinheiten „Der 100-Dollar-Laptop und der Simputer“ und „Handel in einer globalisierten Welt: Fair Trade“ darum, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass jederzeit Handlungsspielräume und individuelle Möglichkeiten bestehen, um sich für demokratische Werte zu engagieren.

³ Zur Erläuterung der drei Dimensionen von Demokratie und ihren Bezug zu demokratiespezifischen Kernkompetenzen siehe u.a. Edelstein/Himmelmann: Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Heft 1: Grundlagen zur Demokratiepädagogik

⁴ Vgl. Beitrag von Michael Rump-Räuber

Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus

Hands Across the Campus

Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen hat die innere Aktivierung und Beteiligung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler zum Ziel.

besteht aus koordinierter Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit

Grundprinzip: Denken, Austauschen, Vorstellen (Think-Pair-Share)

fördert die individuelle und gemeinsame Verantwortung für den Lernprozess

Im *Hands*-Programm werden, neben anderen interaktiven Lernszenarien, überwiegend Methoden des Kooperativen Lernens verwendet.

Methoden des Kooperativen Lernens folgen demokratischen Prinzipien und fokussieren darauf, alle Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen nicht nur Verantwortung für das eigene Lernen. Ein weiterer Schwerpunkt richtet sich auf die Erfahrung eines gemeinsamen Lernerfolgs. Fähigkeiten, wie sich beispielsweise auf ein Gruppenergebnis zu einigen und Kompromisse zu vereinbaren, werden trainiert: Demokratisches Handeln wird praktisch „eingeübt“.

Das Grundprinzip Kooperativen Lernens umfasst die drei Schritte Denken (Think), Austauschen (Pair), Vorstellen (Share):

1. Denken: In Einzelarbeit macht sich jede Schülerin und jeder Schüler Gedanken zur Lernaufgabe und bezieht dabei ihre bzw. sein Wissen und Vorerfahrungen mit ein.

2. Austauschen: Im paarweisen Austausch werden die Ergebnisse der Einzelarbeit wechselseitig ergänzt oder korrigiert. Das kognitive Verständnis des Einzelnen wird durch den Kommunikationsprozess vertieft.

3. Vorstellen: Die Ergebnisse der Arbeitsphasen 1 und 2 werden der Klasse und Lehrkraft vorgestellt und gemeinsam diskutiert, wobei jede und jeder in der Lage sein muss, das Ergebnis zu präsentieren, was wiederum die innere Beteiligung und Aktivität des Einzelnen fördert.

Unsichere oder zurückhaltende Schülerinnen und Schüler gewinnen durch diese Vorgehensweise an Sicherheit, da sie sich in der Austauschphase gegenseitig unterstützen und eine geteilte Verantwortung für das Ergebnis tragen.⁵

⁵ Weitere Erläuterungen zu Kooperativen Lernen finden Sie im Beitrag von Christa Hilbig und im Methodenteil des *Hands*-Curriculum



Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus

Hands Across the Campus Youth Leadership Program

Interessierte Schülerinnen und Schüler werden motiviert, in der Schule und im außerschulischen Umfeld demokratiefördernde Projekte umzusetzen.

Vorbildrolle von engagierten Jugendlichen in Schule und sozialem Umfeld

Schwerpunkt auf Eigeninitiative und der Realisierung eigener Projekte

Schulung von Sachkompetenzen zu Themen wie Menschenrechte, Diskriminierung, demokratische Beteiligung, Rechtsextremismus

Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. Moderations- und Präsentationsstechniken, Projektplanung, Recherche, Gruppenarbeit, Mediation

Das *Youth Leadership Program* bildet die zweite Säule des *Hands*-Programms. Engagierte Schülerinnen und Schüler erhalten hier die Möglichkeit, sich zu Multiplikatoren auszubilden. Das Konzept verfolgt das Ziel: Einzelne, interessierte Jugendliche entwickeln und erweitern die eigenen Potenziale, erwerben Sach- und soziale Kompetenzen, welche sie an ihre Freunde, Mitschülerinnen und Mitschüler weiter geben. Sie können auf diese Weise eine Vorbildrolle in der Schule und ihrem sozialen Umfeld übernehmen.

Trainerinnen und Trainer aus der außerschulischen Bildungsarbeit begleiten die Jugendlichen prozessorientiert. Form und Inhalte von Trainings oder Workshops werden individuell abgestimmt. Ein Schwerpunkt richtet sich auf Eigeninitiative der Jugendlichen und die Realisierung ihrer Projekte. Die Gruppe legt selbst fest, welche Themen sie bearbeiten oder welches demokratiefördernde Projekt sie um-

setzen will. Die Jugendlichen trainieren Fertigkeiten und Fähigkeiten wie zum Beispiel Moderations- und Kommunikationstechniken, Mediation und Streitschlichtung, das Strukturieren von Entscheidungsprozessen, Teamwork und Projektmanagement kombiniert mit der Bearbeitung von Themen oder Projektvorhaben.

Im Schuljahr 2007/2008 haben sich die Schülerinnen und Schüler der Brandenburger *Hands*-Schulen jahrgangsübergreifend vor allem mit der Situation an ihren Schulen auseinandergesetzt. Fragen der Stärkung der Schülerpartizipation und ihre Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung und Bewertung spielten eine große Rolle.

Auf der folgenden Folie 8 sind ausgewählte Beispiele für Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern im Rahmen des *Youth Leadership Program* zusammengestellt:

Hands Across the Campus

Youth Leadership Program – Beispiele

Die Schülervertretung der Torhorstschule in Oranienburg arbeitet daran „Schule Ohne Rassismus – Schule Mit Courage“ zu werden und setzt sich in Seminaren mit verschiedenen Aspekten von Rassismus auseinander.

Schülerinnen und Schüler der Walther-Rathenau-Oberschule in Berlin gründen eine Arbeitsgruppe im Rahmen der Kampagne „Kids for Darfur“ mit dem Anliegen Mitschülerinnen und Mitschüler über die Geschehnisse in Darfur zu informieren und durch Aktionen, wie z.B. das Sammeln von Postkarten das Thema des Darfurkonflikts in die Öffentlichkeit zu bringen.

Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe des Georg-Mendheim-Oberstufenzentrums in Zehdenick arbeiten an der Verbesserung der Lehrkräfte-Schüler-Kommunikation.

Folie 8

Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus

Hands Across the Campus Service Learning

Zivilgesellschaftliches Engagement („Service“) im außerschulischen Umfeld wird mit kognitivem Lernen („Learning“) im Unterricht verknüpft.

Projektorientiertes Arbeiten an realen Aufgaben ermöglicht nachhaltige Lernprozesse.

Schülerinnen und Schüler lernen Verantwortung für ihr Umfeld zu übernehmen und erfahren Selbstwirksamkeit.

Die Methode eignet sich für alle Schultypen, Klassenstufen und Unterrichtsfächer.

Service Learning-Projekte sind Projekte, die in der Schule initiiert werden, in die außerschulische Umgebung hineinwirken und begleitend im Unterricht reflektiert und thematisch bearbeitet werden. Die Durchführung der Projekte ist gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule verknüpft.

Die Ausrichtung der Projekte kann politischer, kultureller, ökologischer und/oder sozialer Aufgabenstellung sein. Die Durchführung erfolgt oftmals in enger Zusammenarbeit mit außerschulischen Projektpartnern.

Modellhaft folgt die Umsetzung von Service Learning-Projekten einem strukturierten Ablauf: Am Anfang sollte eine Recherchephase stehen, bei der zum Beispiel in Form einer Umfeldanalyse, ein konkreter Bedarf für einen „Service“ ermittelt wird. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten daraufhin in Teams Ideen zur Lösung der recherchierten Aufgabe. Die anschließende Umsetzungsphase wird durch einen Reflexionsprozess begleitet.⁶

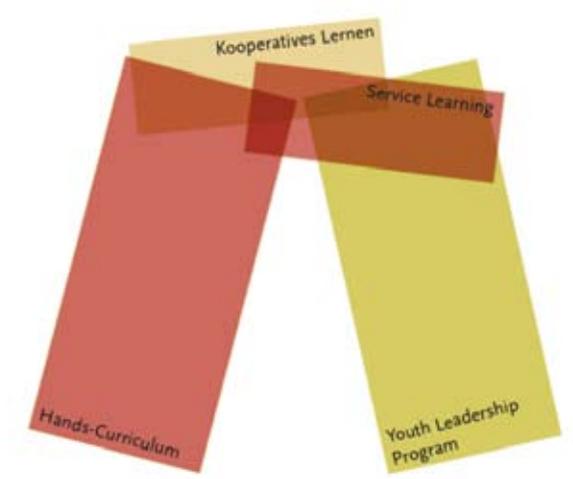
⁶ Informationen zu Service Learning und dem bundesweiten Netzwerk „Service Learning – Lernen durch Engagement“ der Freudenberg Stiftung sowie Materialien, Projektbeispiele und eine Datenbank mit Schulen, die diese Methode anwenden, finden Sie unter www.service-learning.de.



Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus



Hands Across the Campus
Ein Mehrsäulenprogramm



Die Säulen und Elemente von *Hands Across the Campus* verfolgen alle das zentrale Anliegen, Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, in denen sie sich als selbstwirksam erfahren und Kompetenzen entwickeln, welche sie zur aktiven Gestaltung ihrer Lebenswelt befähigen. Das *Hands-Curriculum* und das *Youth Leadership Program* sind so ausgelegt, dass Schülerinnen und Schüler mithilfe des Erlernten über den schulischen Rahmen hinaus tätig werden und eigene Projekte entwickeln, die in das Umfeld der Schule, die Gemeinde und Gesellschaft hineinwirken. Inhalte und Methoden stehen hierbei nicht nebeneinander, sondern ermöglichen durch ihre Verknüpfung miteinander demokratische Bildungs- und Gestaltungsprozesse im Klassenraum, in der Schule und im außerschulischen Umfeld.

Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus

Im Schuljahr 2007/2008 haben sechs Schulen in Brandenburg begonnen, Elemente von *Hands Across the Campus* umzusetzen. Für Lehrkräfte der beteiligten Schulen fanden Fortbildungen zur Arbeit mit dem *Hands-Curriculum* und zu Methoden des Kooperativen Lernens sowie Service Learning statt. Die fortgebildeten Lehrkräfte trugen das Programm in ihre Schulen, stellten es Gremien und ihren Kolleginnen und Kollegen vor und diskutierten über die Umsetzungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte von *Hands Across the Campus* in ihren Schulen. Unterrichtseinheiten des *Hands-Curriculums* wurden beispielsweise in den Fächern Politische Bildung, Englisch und Geschichte eingesetzt.

Basierend auf der Schüler-Idee – mit dem „Karne-Wahl Oranienburg“ im Vorfeld der Brandenburger Kommunalwahlen 2008 ein sicht-

Hands Across the Campus

Hands Across the Campus in Brandenburg

Schülerinnen und Schüler des F. F. Runge-Gymnasiums initiieren den „KarneWahl Oranienburg“ im Vorfeld der Kommunalwahlen 2008.

Lehrkräfte verschiedener Fachbereiche des Leonardo da Vinci Campus in Nauen arbeiten mit deutschen und englischen Unterrichtseinheiten aus dem *Hands-Curriculum*.

Die „Anti-Mobbing AG“ der Torhorstschule in Oranienburg führt eine Umfrage zum Thema „Mobbing“ in den 7. Klassen durch, entwickelt auf der Grundlage eigener Erfahrungen Theaterszenen und organisiert eine Informationsveranstaltung für Schülerschaft, Lehrkräfte und Eltern.



Hands Across the Campus

Hands Across the Campus in Brandenburg

Schülerinnen und Schüler des Louise-Henriette-Gymnasiums Oranienburg engagieren sich in einem örtlichen Seniorenwohnheim.

Lehrkräfte des Georg-Mendheim-Oberstufenzentrums in Zehdenick und Oranienburg nehmen an einer fächerübergreifenden Fortbildung zu *Service Learning* teil und entwickeln gemeinsame Ideen für außerschulische Projekte.

Schülerinnen des Hedwig Bollhagen Gymnasiums in Velten gründen eine Arbeitsgruppe und setzen sich in Zusammenarbeit mit der US-amerikanischen Organisation „Operation Smile“ für eine Verbesserung der medizinischen Versorgung für Kinder insbesondere in Vietnam und Philippinen ein.



bares Zeichen gegen Rechtsextremismus und für Demokratie zu setzen - entwickelte sich ein umfassendes zivilgesellschaftliches Bündnis aus schulischen und außerschulischen Partnern in Oranienburg.⁷

Des Weiteren haben einige außerschulische Akteure im Landkreis Oberhavel das Anliegen von *Hands Across the Campus* aufgegriffen. Von ihnen übernahm der Oranienburger Bürgermeister die Schirmherrschaft für das Programm. Vertrete-

rinnen und Vertreter des Mittelstandsverbands Oberhavel, der Polizeifachhochschule und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiterer regionaler Institutionen arbeiten gemeinsam mit den Schulen vor Ort an neuen Formen der Kooperation mit dem Ziel, das demokratische und zivilgesellschaftliche Engagement in der Region zu stärken.

⁷ Alles rund um den „KarneWahl Oranienburg“ unter www.karnewahl.de.

Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus



Hands Across the Campus

Stärken und Perspektiven

flexibles und offenes Konzept

Impulse zur Entwicklung und Bereicherung des Unterrichts

Stärkung des Schulprofils durch Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern

begleitende Angebote, z.B. Fortbildungen und Unterstützung bei der Umsetzung durch RAA Brandenburg, AJC und LISUM

Hands Across the Campus ist ein Demokratiebildungsprogramm, welches innovative Impulse in die Schule hineinträgt, demokratische Prozesse und Engagement anstößt bzw. unterstützt. Hierbei präsentiert es sich als ein offenes und flexibles Konzept, da es den Schulen – je nach Bedarfssituation, personellen und zeitlichen Ressourcen – eine individuelle Umsetzung ermöglicht. Anknüpfungspunkte für existierendes Engagement und Projekte in den Schulen und im außerschulischen Umfeld sowie Ideen für Entwicklungsprozesse werden aufgegriffen und weitergeführt.

Hands Across the Campus Ein einführendes Fortbildungsmodul für Multiplikatoren und Lehrkräfte

Das folgende Fortbildungsmodul eignet sich, um Multiplikatoren und Lehrkräften einen Einblick in das *Hands*-Programm, dessen wesentliche Säulen und methodischen Grundlagen zu vermitteln. Es hat den Anspruch, den Charakter des Programms zu verdeutlichen und besteht aus einer Kombination verschiedener interaktiver Übungen, Methoden des Kooperativen Lernens, einem informativen Teil sowie Unterrichtseinheiten des *Hands*-Curriculums.

Darüber hinaus ist es möglich, einzelne Elemente oder Übungen auszuwählen und in andere Kontexte einzubinden. Die Unterrichtseinheiten des Bausteins I: *Identität und Gesellschaft* aus dem *Hands*-Curriculum haben sich für einführende Seminare besonders bewährt. Die Power Point Präsentation aus dieser Publikation kann eine unterstützende Funktion haben, wenn Sie das *Hands*-Programm dem eigenen Lehrerkollegium oder Fachkonferenz vorstellen möchten.

Als Beispiel für eine einführende Fortbildung haben wir uns für ein ca. vierstündiges Modul entschieden, welches durch weitere Unterrichtseinheiten oder Arbeit der Teilnehmergruppe an einem Schwerpunkt wie Service Learning oder Kooperatives Lernen ergänzt und vertieft werden kann. Beispielsweise kann ein Lehrerkollegium im Rahmen einer Fortbildung in Gruppen an der Frage arbeiten, in welcher Form und welche Elemente des *Hands*-Programms sie an ihrer Schule umsetzen wollen, wo sie Potenziale und Anknüpfungspunkte sehen.

Alle Übungen werden entsprechend der Prinzipien des Kooperativen Lernens durchgeführt, um deren Wirksamkeit für die Lehrkräfte und Multiplikatoren erfahrbar zu machen. Pausen und zusätzliche Energizer sollten Sie individuell und nach Bedarf einbauen. Die zeitlichen Angaben für die Übungen variieren entsprechend der Gruppengröße, Diskussionsbedarf in der Gruppe und Fortbildungsverlauf.

Zur Durchführung dieses Fortbildungsmoduls benötigen Sie das *Hands Across the Campus*-PraxisHandbuch sowie die Power Point Präsentation in dieser Handreichung.



Thema/ Arbeitsschritt	Übungen / Anleitung	Hinweise	Dauer	Thema/ Arbeitsschritt	Übungen / Alternativen	Hinweise	Dauer
Begrüßung		Die Teilnehmenden sitzen einander zugewandt im Kreis	5 min	als Alternative: Partnerinterview	Bitten Sie die TN, sich eine unbekannte Partnerin oder einen unbekanntem Partner zu suchen und sich anhand folgender Fragen wechselseitig zu interviewen. Geben Sie für das Partnerinterview ca. 8 - 10 Minuten Zeit.	Die TN lernen sich kennen und tauschen sich über ihren schulischen Hintergrund aus.	15 – 20 Min
Was weiß ich über Hands?	<p>Bitten Sie die TN folgende Arbeitsschritte auszuführen:</p> <p><i>Überlegen Sie bitte einzeln, was Sie über Hands Across the Campus wissen oder sich darunter vorstellen. Schreiben Sie Ihre Überlegungen auf ein Kärtchen/einen Zettel. (3 Min)</i></p> <p><i>Tauschen Sie sich mit Ihrem Nachbarn aus und überlegen gemeinsam, welche Punkte Sie vorstellen möchten. (5 Min)</i></p> <p>Nach der Austauschphase stellen die TN ihre Ergebnisse der Gruppe vor. Dieses kann in Verknüpfung mit einer Vorstellungsrunde geschehen.</p>	<p>Diese Übung fragt das Wissen oder Vorstellungen der TN über das <i>Hands</i>-Programm ab und ermöglicht ein erstes Kennenlernen des Dreischritts Denken – Austauschen – Vorstellen.</p> <p>Benötigtes Material: Moderationskarten/Papier, Stifte</p> <p>Zur Visualisierung können die Kärtchen an eine Pinnwand geheftet werden.</p>	15 – 20 Min		<p><i>Welche Fächer und welche Altersstufen unterrichten Sie?</i></p> <p><i>Was mögen Sie an Ihrer Arbeit am meisten?</i></p> <p><i>Wenn Sie eine Sache an Ihrer Arbeit ändern könnten, was wäre das?</i></p> <p><i>Eine ermutigende Erfahrung aus Ihrem Schulalltag in letzter Zeit war...</i></p> <p>Anschließend stellen sich die TN gegenseitig anhand der ausgetauschten Informationen vor.</p>	<p>Wenn es sich bei den TN nicht um Lehrkräfte handelt, wandeln Sie die Fragen bitte entsprechend ab.</p> <p>Fragen auf Flipchart oder Arbeitsblatt visualisieren</p>	
				Vorstellung des Fortbildungsablaufs; Vereinbarungen über Pausen und Organisatorisches		Den Ablauf auf Flipchart/Tafel visualisieren	5 Min

Thema/ Arbeitsschritt	Übungen / Anleitung	Hinweise	Dauer	Thema/ Arbeitsschritt	Übungen / Alternativen	Hinweise	Dauer
Vielfaltbarometer	Siehe PraxisHandbuch; Baustein I; UE 1: Identität und Zugehörigkeit, Arbeitsschritt 1; L1	Aus der UE sollte eine Auswahl von Aussagen gewählt werden (ca. 10), die für die TN-Gruppe geeignet erscheinen. Wenn die Aussagen auf bestimmte Themen wie z.B. Diskriminierung zugeschnitten werden oder als Meinungsbarometer Haltungen zu Themen (z.B. politische Einstellungen) abfragen, sollte die Übung zuerst in der TN-Rolle ausgewertet werden: wie haben die TN die Übung empfunden? Gab es Aussagen, zu denen es schwierig war, sich zu positionieren?	20 Min	Geben und Nehmen	Jeder TN erhält ein leeres A4-Blatt. Bitten Sie die TN das Blatt so zu falten, dass 9 gleich große Felder entstehen. Bitten Sie die TN folgende Arbeitsschritte auszuführen: <i>Notieren Sie bitte einzeln in 3 Felder je einen Teilaspekt, den Sie jetzt – nach der Power Point Präsentation – mit Hands Across the Campus verbinden. (2 Min)</i> <i>Gehen Sie durch den Raum und befragen die anderen TN. Pro TN dürfen Sie eine neue Information geben und eine nehmen und so Schritt für Schritt Ihr Arbeitsblatt vervollständigen. Erläutern Sie dabei kurz die Fakten, die Sie miteinander austauschen. (Pro Austausch 2 Min)</i>	Die TN tauschen Informationen aus und wiederholen und erweitern dabei ihr Wissen über das <i>Hands-Programm</i> . Diese Übung veranschaulicht das Grundprinzip des Kooperativen Lernens Denken – Austauschen – Vorstellen und stellt eine gute Einstiegsmethode dar, die vielseitig einsetzbar ist und keiner Vorbereitung bedarf. Benötigtes Material: A4-Papier, Stifte	15 - 20 Min
Reflexion	Erläutern Sie die Ziele dieser UE und die Kompetenzen, die hierbei gefördert werden. Werten Sie die Übung mit den TN aus der Multiplikatoren-Perspektive aus: Wo kann ich die UE einsetzen? Worauf muss ich achten? Welche Variationen sind denkbar?		10 Min		Beenden Sie nach 3 bis 4 Runden die Austauschphase. Schließen Sie eine kurze Präsentationsphase an, bei der die TN ihre Ergebnisse vorstellen (einer beginnt, die anderen ergänzen).	Diese Übung gibt Ihnen eine gute Rückmeldung, welche Informationen über das <i>Hands-Programm</i> bei den TN „angekommen“ sind.	
Einführung in das Programm <i>Hands Across the Campus</i>	Siehe Einführung mit PP-Präsentation in dieser Handreichung	Nutzen Sie die PP-Präsentation mit Erläuterungen als Arbeitsgrundlage für die Präsentation und passen Sie diese dem Wissensstand und den Interessen der TN an.	30 Min	Reflexion	Werten Sie diese Methode des Kooperativen Lernens mit den TN aus: <i>Welche Einsatzmöglichkeiten im Unterricht sehe ich für diese Methode? Welche Variationen sind denkbar?</i>		5 Min

Thema/ Arbeitsschritt	Übungen / Anleitung	Hinweise	Dauer	Thema/ Arbeitsschritt	Übungen / Alternativen	Hinweise	Dauer
Was sind Werte?	<p>Siehe PraxisHandbuch; Baustein I; Unterrichtseinheit 6: Kultur, Werte, Konflikte; Arbeitsschritt 1</p> <p>Eine Möglichkeit zum Einstieg in diese UE stellt das Brainstorming dar: Schreiben Sie den Begriff „Werte“ an ein Flipchart/Tafel und lassen Sie die TN Assoziationen zu dem Begriff sammeln, die Sie, um den Begriff herum platziert, mitschreiben.</p>	Alternativ können Sie – wie in der UE beschrieben – mit einer Diskussion über die Definition von Werten beginnen. Planen Sie hierfür entsprechend mehr Zeit ein.	5 Min		<p><i>Tauschen Sie sich in ihrer Gruppe über Ihre Antworten aus und diskutieren Sie diese. Einigen Sie sich auf drei gemeinsame Werte, die Sie im Mittelfeld fixieren. (15 Min)</i></p> <p>Anschließend hängen die TN die Platzdeckchen im Raum auf und präsentieren ihr gemeinsames Ergebnis. (15 Min)</p>	<p>Benötigtes Material: Flipchart-Papier, Stifte, AB 1</p> <p>Fragen Sie die TN nach dem Verlauf des Diskussionsprozesses: war es leicht/schwer, sich auf drei gemeinsame Werte zu einigen? Traten Konflikte auf? Wie kam die Einigung zustande?</p>	
Gruppen bilden	Bilden Sie Zufallsgruppen. Günstig sind Gruppen mit je 4 bis 5 TN.	Beispielsweise können sich die TN entsprechend ihres Geburtsdatums hintereinander aufstellen. Anschließend werden die Gruppen durch Abzählen eingeteilt. (Siehe hierzu „Line up“ in: PraxisHandbuch; Teil D: D.16)	5 Min	Reflexion	Erläutern Sie die Ziele dieser UE und die Kompetenzen, die hierbei gefördert werden. Gehen Sie ggf. auf den weiteren Verlauf der Einheit (AB2; Thema: Konflikte) ein. Werten Sie die Übung mit den TN aus der Multiplikatoren-Perspektive aus: <i>Wo kann ich die UE einsetzen? Worauf muss ich achten? Welche Variationen sind denkbar?</i>		10 Min
Welche Werte sind mir wichtig?	Siehe PraxisHandbuch; Baustein I; Unterrichtseinheit 6: Kultur, Werte, Konflikte; Arbeitsschritt 2; AB 1		35 - 45 Min	Auswertung	Werten Sie die Fortbildung auf zwei Ebenen aus: 1. Rückmeldung zum <i>Hands</i> -Programm: Wo sehen die TN Potenziale und Herausforderungen, Einsatzmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für ihrem schulischen/beruflichen Kontext? 2. Rückmeldung zur Fortbildung (an die Gruppe + Leitung): Was hat mir gut/nicht gut gefallen? Welche Verbesserungsvorschläge habe ich / was hätte ich mir noch gewünscht?		10-15 Min
Methode: Platzdeckchen (Placemat)	<p>Erklären Sie das Platzdeckchen-Verfahren (Siehe hierzu PraxisHandbuch; Teil D: D.17) Bitten Sie die TN folgende Arbeitsschritte auszuführen: <i>Beantworten Sie in Einzelarbeit die Fragen von AB 1 und notieren Sie ihre Antworten auf Ihrem individuellen Platzdeckchen-Feld. (10 Min)</i></p>	Günstig ist, wenn die Gruppen jeweils einen Tisch zur Verfügung haben, an dem sie arbeiten können					

„Unter uns Lehrkräften gesprochen...“

Empfehlungen zur Umsetzung von Hands Across the Campus im Unterricht

Astrid Schroedter, (Gymnasial)lehrerin für die Fächer Geschichte, Politische Bildung, Deutsch am Hedwig-Bollhagen Gymnasium Velten und RAA-Mitarbeiterin

„Identität und Gesellschaft“, „Lebendige Demokratie“, „Menschenrechte“, „Herausforderungen für die Demokratie“ – all das sind Themenbereiche, die für die demokratische Bildung von zentraler Bedeutung sind.

Das *Hands*-Curriculum nimmt diese Themen auf, stellt diese angemessen gegliedert in fünf Bausteinen in einem „PraxisHandbuch für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler“ zusammen und bietet Ihnen zu jedem Baustein Fach- und Quellentexte sowie Arbeitsmaterialien für den Unterricht an. Da es sich bei den o.g. Themen um übergeordnete Themenkomplexe handelt, lassen sich die *Hands*-Bausteine nicht nur im Unterricht „Lebenskunde, Ethik, Religion“ oder „Politische Bildung“, sondern in den meisten Fächern einsetzen. Als Lehrkraft für das Fach Englisch haben Sie darüber hinaus die Möglichkeit, das US-amerikanische Original-Curriculum (Core American Values Curriculum) zu nutzen sowie einzelne ins Englisch übersetzte Unterrichtseinheiten aus dem PraxisHandbuch. Die *Hands*-Bausteine bieten Ihnen des Weiteren die Möglichkeit auch andere Unterrichtsszenarien wie beispielsweise Projektarbeit durchzuführen.

Das Demokratiebildungsprogramm *Hands Across the Campus* ist rahmenplankompatibel und erfüllt die Forderungen der aktuellen Kerncurricula, welche sich auf die Ausbildung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler beziehen.

Unterrichtseinheiten als Unterstützung für die Lehrkraft

Die Unterrichtseinheiten des *Hands*-PraxisHandbuches sind ansprechend strukturiert. Nach einem kurzen inhaltlichen Überblick werden die auszubildenden Kompetenzen

benannt, gefolgt von einer Empfehlung, wie Sie die Lehreinheit detailliert umsetzen können. Beachten Sie jedoch, dass die einzelnen Unterrichtseinheiten, die zu einem Übungsbau-stein zusammengefügt sind, vielmehr additiv zu verstehen sind, als dass ein progressiver Lernfortschritt deutlich ausgemacht werden kann. So setzt sich beispielsweise der Baustein IV *Menschenrechte* aus den Einheiten „Hammurabis Kodex“, „Die Nürnberger Prozesse“, „Rassismus hat Geschichte: Der Kolonialkrieg in Namibia – ein Kapitel deutscher Geschichte“ und „Der Kampf gegen Unrechtsregime – Nelson Mandela und die Apartheid in Südafrika“ zusammen. Jede Einheit für sich genommen, kann gut unterrichtet werden, ist jedoch nicht als Voraussetzung für die folgende Einheit zu verstehen. Den Fokus auf eine Urteilsbildung bei komplexen Themen zu richten, liegt in der Verantwortung des Unterrichts. Ferner obliegt es Ihnen als Lehrkraft, die Passung der Unterrichtseinheiten zur Lerngruppe herzustellen und die Quellentexte durch weitere Medien wie zum Beispiel Bilder, Karikaturen und Statistiken zu erweitern.

Inhalte und Methoden verknüpft in einem Programm

Ein großer Vorzug des Demokratiebildungsprogramms *Hands Across the Campus* ist, dass Inhalte und Methoden des demokratischen Lernens miteinander verbunden sind. „Teil D – Die Methoden des *Hands*-Curriculums Kooperatives Lernen“ bietet Ihnen eine Vielzahl von Methoden Anregungen, um Schülerinnen und Schüler in eine aktivere Rolle zu versetzen: Methoden zum Themeneinstieg (Think-Pair-Share, Pipe-Cleaner Timeline), Methoden zur Implementierung von Aktivitäten (T-Chart, Give and Get) und Methoden zur Auseinandersetzung mit einer Themenstellung (Planspiel, Debatte). Ihnen werden damit

konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie Sie sich als Lehrkraft stärker auf die Moderation des Unterrichts zurückziehen und Schülerinnen und Schüler zur eigenständigen Organisation ihres Lernprozesses befähigen können. Unablässig ist dabei auf eine enge Verzahnung der Inhalte und Methoden zu achten, so dass Schülerinnen und Schüler die demokratischen Inhalte nicht nur kognitiv erlernen, sondern zugleich erleben. Dies schließt mit ein, dass Sie als Lehrkraft die neue Rollenverteilung zulassen und Ihren Schülerinnen und Schülern Freiräume bieten, demokratische Verfahren auszuprobieren.

Schülerzentrierter Ansatz – das Youth Leadership Program

Im Programm *Hands Across the Campus* richtet sich eine Säule primär an die Schülerinnen und Schüler: das *Youth Leadership Program* (YLP). Ziel dieses Ansatzes ist es, den daran teilnehmenden Lernenden die Möglichkeiten zu eröffnen, individuelle Potenziale und Kompetenzen zu entwickeln und zu erweitern sowie ihre Team- und Kommunikationsfähigkeiten zu erhöhen. Diese Kompetenzen sollen sie anschließend fruchtbar im Unterricht einsetzen, um Mitschülerinnen und Mitschüler zur Eigeninitiative zu ermutigen. Die Zusammenarbeit mit externen Referentinnen und Referenten ist ein großes Plus dieser Programmsäule. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird dadurch deutlich erhöht. Bei Ihnen liegt es Wege aufzuzeigen, dass die Kompetenzen, welche Ihre Schülerinnen und Schüler außerhalb des regulären Schulunterrichts erworben haben, unmittelbar in den Unterricht einfließen können.



Zusammengefasst

Hands Across the Campus hat den Schritt in die ausgewählten Brandenburger Modellschulen geschafft. Entwicklungspotenziale wurden in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften formuliert.

Gelingt eine erfolgreiche Verzahnung der Programmelemente Themen der demokratischen Bildung, Methoden des Kooperativen Lernens und *Youth Leadership Program*, dann wird *Hands Across the Campus* die Entwicklung der Schulkultur im Sinne der Demokratiebildung langfristig unterstützen und fördern.

Tipps für die Durchführung von Fortbildungen zum Kooperativen Lernen

Christa Hilbig, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

In Fortbildungen wird häufig suggeriert, dass es um ein „früher so – heute so“ geht. Das führt bei Pädagoginnen und Pädagogen in vielen Fällen zu einer verständlichen Abwehrreaktion, denn schließlich haben viele von ihnen erfolgreich jahrelang unterrichtet. Es ist deshalb wichtig, den Lehrkräften zu sagen, dass sie bisher gute Arbeit gemacht haben, dass es aber möglich ist, ihre Arbeit dahingehend zu verändern, dass sie zum einen zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen können, andererseits aber auch für sich eine höhere Zufriedenheit und Entlastung im Arbeitsalltag spüren.

Zur neu-alten Aufgabe von Lehrpersonen¹:

Nicht nur:

Stoffloswerder

Unterricht-Geber

Fachperson für den Stoff

Sondern auch:

Lernberater

Gestalter von Lernumgebungen

Fachperson für das Lernen

Eine Fortbildung ist also dann erfolgreich, wenn es gelingt, den Lehrkräften Mut zur Veränderung ihres subjektiven Konzepts von Unterricht zu machen.

Mut machen:

Handlungsorientierung: Günstig ist es, wenn die „Fünf Basiselemente des Kooperativen Lernens“² vorgestellt werden, indem sie für die Lehrkräfte erlebbar sind, d. h. die Lehrkräfte erfahren in der Durchführung und im Ausprobieren eines Lernsettings, was es

bedeutet, in Zufallsgruppen (1*) zu arbeiten, mit vorgegebener Zeit auszukommen oder sich innerhalb der Gruppe zu einigen. (Sie können beispielsweise die fünf Basiselemente im Gruppenpuzzle (1*) erarbeiten lassen.)

Im Anschluss ist es wichtig, sich ausreichend Zeit für die Reflexion zu nehmen. Es hat sich auch bewährt, die Lehrkräfte zu ermutigen, unmittelbar nachdem ein Lernsetting vorgestellt wurde, Ideen für konkrete und zeitnahe Umsetzungen im Unterricht zu notieren.

Wertschätzung: Lehrkräfte sind Expertinnen und Experten im Unterrichten, das ist ihre Profession. Für ein Gelingen der Fortbildung ist es nötig, diese Haltung deutlich zu machen. Das gelingt z. B. dadurch, dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn einer Veranstaltung die Möglichkeit gegeben wird, beispielsweise in Partnerinterviews, ihre „Sternstunden“ darzustellen.

Positive Lernatmosphäre: Für das Herstellen einer positiven Lernatmosphäre hat es sich als günstig erwiesen, in Gruppen, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht kennen, durch kleine Settings (kommunikative Hand 2*) eine Kontaktabahnung zu unterstützen. Aber auch in Gruppen, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kennen, lohnt es sich, Zeit in Übungen zu investieren, die das Ankommen ermöglichen und damit die Bereitschaft erhöhen, sich dem Fortbildungsthema zu öffnen (Positionslinie 1*, Vielfaltbarometer 1*). Phasen von Konzentrationstiefs oder auch Bewegungsmangel können gut durch Energizer aufgebrochen werden. Alle diese Verfahren werden häufig als „überflüssige Spielerchen“ abgetan.

Deshalb lohnt sich auch hier eine gründliche Reflexion darüber, welche hohen Stellenwert eine positive Lernatmosphäre und ein vertrauensvoller Umgang miteinander für das Kooperative Lernen haben.

Grundprinzip: Denken – Austauschen – Vorstellen: Ausgesprochen sinnvoll ist es, auf das Verfahren Denken – Austauschen – Vorstellen (Think – Pair – Share 1*) als konstituierend für das Kooperative Lernen einzugehen. Häufig wird dieses in der Literatur als eine Methode unter vielen vorgestellt, was dem grundsätzlichen, lerntheoretisch begründeten Verfahren³ nicht gerecht wird. Alle Lernsettings des Kooperativen Lernens lassen sich auf Varianten dieses Dreischritts zurückführen. Es ist lohnend, dieses den Lehrkräften deutlich zu machen, weil es sie in die Lage versetzt, eigenständig Settings zu entwickeln bzw. abzuwandeln, so dass diese für die jeweilige Lernsituation geeignet sind. Dieses Verfahren bietet zudem eine gute Gelegenheit, die Lehrkräfte zu ermutigen, mit einfachen Beispielen anzufangen.

In allen Phasen des Unterrichts gibt es die Möglichkeit, diese Vorgehensweise anzuwenden. Gerade deswegen ist sie als Einstieg ins Kooperative Lernen gut geeignet.

Ein Beispiel: Wiederholung des Inhalts der vorigen Stunde:

„Jeder notiert zwei Aspekte auf einem Blatt, die er sich in der letzten Stunde gemerkt hat.“ (Think)

„Jetzt tauscht Ihr euch bitte mit eurem Partner aus.“ (Pair)

„Jetzt tun sich jeweils zwei Paare zusammen. Tauscht euch aus und bereitet euch als Gruppe darauf vor, fünf Aspekte des Inhalts der letzten Stunde zu präsentieren.“ (Share)

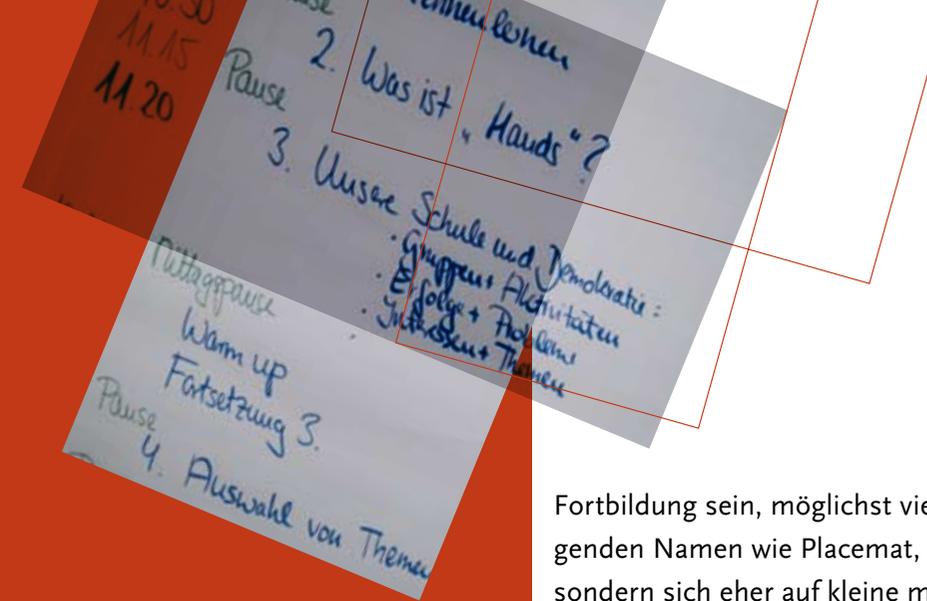
Beschränkung auf wenige Lernsettings: Die Veröffentlichungen zum Thema Kooperatives Lernen sind zahlreich und teilweise sehr instruktiv⁴. Deshalb muss es nicht das Ziel einer

Fortbildung sein, möglichst viele Settings bzw. Methoden, vielleicht noch mit so klingenden Namen wie Placemat, Round Robin oder Banner Building (alle 1*) vorzustellen, sondern sich eher auf kleine machbare Settings zu beschränken, z. B. Geben und Nehmen (2*), Bingo (2*), Kugellager (1*), Platzdeckchen (1*), Gruppenpuzzle (1*).

Reflexion der Prozesse: In Fortbildungen können auf Grund der Kürze der Zeit natürlich keine umfangreichen Prozesse reflektiert werden. Es besteht aber auch hier die Möglichkeit zu zeigen, dass es nicht unbedingt aufwändiger Verfahren bedarf, den Prozess der Selbstreflexion anzuregen (Verdeckte Hand, Five-Finger-Ranking 1*).

Wichtig ist, diese Phase nicht zu übergehen, denn gerade die Reflexion des Lern- wie auch des Gruppenprozesses ist der Punkt, an dem der Lernende zu sich selbst zurückgeführt wird, sozusagen von der Einzelarbeit (Denken) über die kooperative Phase (Austauschen – Vorstellen) zur Integration des Gelernten bzw. Erfahrenen in das eigene Denkkonzept. Hier ist der Ansatzpunkt für den Lernenden, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

Grenzen der Fortbildung: Umfassende Untersuchungen⁵ belegen den Kompetenzzuwachs bei Schülerinnen und Schülern durch Kooperatives Lernen im Bereich der Sozial- und der Selbstkompetenz. Dies sind aber langfristige Ziele, die in einer Lehrerfortbildung nicht selbst erlebt werden können. Kleine Übungen können aber immerhin für kurze Momente das erfahrbar machen, was Kooperatives Lernen als pädagogisches Konzept bedeutet.



Umgang mit „Killerphrasen“

„Das kostet alles viel zu viel Zeit und ist doch nur eine Materialschlacht.“

Viele Settings, z. B. Geben und Nehmen (2*), Platzdeckchen (3*), Vier Ecken (3*) erfordern wenig Zeit in der Vorbereitung und auch wenig Material. Für das Gruppenpuzzle ist es sinnvoll, wenn das Material so vorbereitet wird, dass, gemäß dem Prinzip der positiven Abhängigkeit, unterschiedliche Materialien erstellt werden, damit jeder wirklich Experte für seinen Teilbereich sein kann. Dazu ist es ggf. ausreichend, einen längeren Text in mehrere kleine Abschnitte aufzuteilen. Prinzipiell können Gruppenpuzzles auch mit Lehrbuchtexten durchgeführt werden.

„Sollen wir unseren ganzen Unterricht so machen? Dann kommen wir doch gar nicht mit dem Stoff durch!“

Nein, natürlich muss der Unterricht nicht nur so sein, denn die anderen Formen des Lernens, das Wettbewerbslernen und das Lernen in individueller Einzelarbeit sprechen andere Lerntypen an. Gerade das „gesunde Gleichgewicht“⁶ der verschiedenen Formen von Lernsituationen entspricht der Heterogenität der Schülerschaft am ehesten. Nichtsdestotrotz sollte das Kooperative Lernen im Unterricht einen breiten Raum einnehmen, da es nicht nur die Fach- und Methodenkompetenz fördert, sondern auch die Sozial- und Selbstkompetenz.

„Ich bin die Einzige in meinem Kollegium, die sich dafür interessiert. Da lohnt es doch gar nicht, damit anzufangen!“

Es ist in der Tat schwierig, allein anzufangen, denn wie bereits erwähnt bedeutet es eine Änderung im subjektiven Konzept von Unterricht und führt zunächst zu Verunsicherung. Abgesehen davon ist es ein wenig absurd, von Schülerinnen und Schülern kooperatives Arbeiten und Lernen zu verlangen, dieses in der Rolle als Lehrkraft aber nicht vorzuleben. Deshalb ist es eine gute Möglichkeit, eine kollegiumsinterne Fortbildung zur Förderung der Teamarbeit innerhalb des Kollegiums anzuregen. Wenn das Konzept des Kooperativen Lernens als Unterrichtsentwicklungsprojekt innerhalb von Qualitätsentwicklung

einer Schule vorangetrieben werden soll, ist es sogar eine Voraussetzung, dass sich mehrere Kolleginnen und Kollegen gemeinsam, vielleicht als Klassenteams, auf den Weg machen.

Ob es sich lohnt anzufangen, muss jede und jeder selbst entscheiden. Aber, wie Dietlinde H. Heckt es formuliert, passiert es in Fortbildungen zum Kooperativen Lernen häufig, dass Lehrkräfte „Stunde für Stunde etwas zurückgewinnen, was unter den hohen Belastungen des Schulalltags [...] verloren gegangen war: ihr Selbstbewusstsein und ihre Begeisterungsfähigkeit als Pädagoginnen und Pädagogen“⁷

Das wäre doch lohnend!

Die Erklärung der aufgeführten Lernsettings finden Sie an folgenden Orten:

1*: Hands Across the Campus. PraxisHandbuch für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler (2006), Teil D: Methoden des Kooperativen Lernens.

2* Lernende Schule (2006), Kooperatives Lernen, Methodenteil

3* www.thillm.de

Fußnoten

1 Reusser: „Und sie bewegt sich doch...“ In: die neue schulpraxis, S. 11-15

2 Weidner: Kooperatives Lernen im Unterricht. 2006, S. 34

3 Vgl. Brüning/Saum: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, S. 21

4 Siehe Literaturhinweise in dieser Broschüre

5 Vgl. Hänze: „Was bringen kooperative Lernformen?“ In: Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten. Friedrich Jahresheft 2008)

6 Vgl. Green/Green: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium, S. 28

7 Heckt: „Das Prinzip Think – Pair – Share“ In: Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten. Friedrich Jahresheft 2008, S. 31



Chancen und Herausforderungen des deutsch-amerikanischen Unterrichtsprogramms *Hands Across the Campus in Schulen*

Michael Rump-Räuber, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 begann an drei Berliner Schulen die Adaption des amerikanischen Unterrichtsprogramms *Hands Across the Campus*, das vom American Jewish Committee (AJC) entwickelt wurde. Drei Jahre später wurde in Kooperation mit dem damaligen Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin eine erste deutsche Fassung des Curriculums erarbeitet und im Rahmen von Lehrertrainings an zehn weiteren Berliner Schulen implementiert.

Mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 wurde das Programm in einem Kooperationsvorhaben des AJC, des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg und der RAA Brandenburg auch an sechs Brandenburger Schulen erprobt.

Hands und die Aufgaben der Schule

Nach Wolfgang Edelstein sind „Inklusion und Anerkennung Grundvoraussetzungen einer guten Gesellschaft und der OECD ist zuzustimmen, dass die dafür erforderlichen Kompetenzen im Bildungsprozess der Individuen, vornehmlich also in den Schulen entwickelt werden müssen. Die Ungleichheit der sozialen Verhältnisse lässt es nicht zu, diese Aufgabe ausschließlich den Elternhäusern zuzuweisen, die im ungünstigsten Falle – und der trifft leider häufig zu – nicht in der Lage sind, die für die zukünftige Bewährung in der globalisierten Welt erforderlichen Kompetenzen an ihre Kinder weiterzugeben. In dieser von EU, Europarat und OECD geteilten Perspektive wird eine demokratische Schule die kompetenteren Mitglieder einer aus demografischen, ökonomischen und ökologischen Gründen unumkehrbar auf immer höhere Kompetenzen ihrer Mitglieder angewiesene

Gesellschaft erziehen. Damit rückt die Demokratiepädagogik – die Erziehung zur Demokratie, die Bildung der Demokraten, eine demokratische Schulqualität – ins Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit und des pädagogischen Handelns.“¹

Das Ziel von *Hands* ist, in den wichtigsten Lernbereichen zu Verbesserungen beizutragen, um Schülerinnen und Schüler zu stärken.

a) Im Bereich der personalen Selbstkompetenz: Das *Hands*-Programm fördert die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in der globalisierten Welt. Es trägt zur ganzheitlichen Wahrnehmung der eigenen Person bei und unterstützt die Entwicklung von Ich-Stärke und Stabilität. Beispiele im *Hands*-Curriculum sind die Bausteine zu den Themen „Identität und Gesellschaft“ und „Lebendige Demokratie“.

b) Im Bereich der Sozialkompetenz: Durch den Einsatz der Methoden des Kooperativen Lernens wird ein Schwerpunkt des *Hands*-Programms auf die Beziehungsfähigkeit gelegt. Im Kooperativen Lernen werden Fähigkeiten wie gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz, Dialog und Vereinbarung, Konflikt und Kompromiss gelernt.

c) Im Bereich der Lern- und Methodenkompetenz: Das *Hands*-Programm bietet eine Vielzahl von Methoden für die Unterrichtsgestaltung an und bezieht dabei die neuesten Ergebnisse der Lernbiologie und Lernpsychologie mit ein.

d) Im Bereich der Fachkompetenz: *Hands* versteht sich als ein Wertbildungsprogramm. Die Verknüpfung der im Curriculum angebotenen Unterrichtseinheiten mit den Methoden des Kooperativen Lernens verändert die Rolle der Lehrkraft als Lernprozessbegleiter und ermöglicht die Aneignung des Lernstoffs in vielfältigen Lernarrangements.

Schule wird nach Hartmut von Hentig zu einem „Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum der Gegenwarts- und Zukunftsvorbereitung.“²

Wie *Hands Across the Campus* dazu beitragen kann, dass die Schule zu einem spezifischen Ort wird, an dem die Schülerinnen und Schüler durch eigenes Tun Erfahrungen machen können, diese auf verschiedenen Ebenen reflektieren und sich so Wissen aneignen, soll am Beispiel der Kampagne „Kids for Darfur“ dargestellt werden. Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit dem Krieg in Darfur im Unterricht. Dafür stellte das *Hands*-Programm entsprechende Materialien zur Verfügung. Auf der Grundlage der Beschäftigung mit diesen Materialien entwickelten sich an einzelnen Schulen Projekte, die zum Ziel hatten, Mitschülerinnen und Mitschüler über die Geschehnisse in Darfur zu informieren und durch Aktionen, wie z.B. das Sammeln von Postkarten, das Thema „Darfur“ in die Öffentlichkeit zu bringen. Den Höhepunkt fand die Kampagne vor den Sommerferien 2008, als die gesammelten Unterschriften von Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten Schulen im Kanzleramt übergeben wurden und die Schülerinnen und Schüler so praktisch erfahren haben, dass der Einsatz für andere in der Demokratie anerkannt wird und auch Öffentlichkeit erzeugen kann.

Welche Möglichkeiten hat eine Hands-Schule?

Eine *Hands*-Schule zeichnet sich vor allen Dingen durch folgende Kriterien aus: Partizipation, Einsatz demokratiefördernder Inhalte und Methoden im Unterricht und in Projekten und die Öffnung der Schule nach außen und die Nutzung der Zivilgesellschaft als Lernort. Dafür bietet *Hands Across the Campus* mit seinem ausgearbeiteten Curriculum in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, mit dem *Youth Leadership Program* und



mit dem Lernarrangement im Bereich des Service Learning ein Spektrum demokratiefördernder Instrumente an, wie die dargestellten Aktivitäten an drei *Hands*-Schulen verdeutlichen sollen.

Die Jugendlichen wählen ihre Projekte grundsätzlich selbst aus. Dabei spielen ihre Interessen und bereits erworbenes Wissen ebenso eine Rolle wie das Bestreben, sich persönlich weiter zu entwickeln und die eigenen Stärken bewusst zu nutzen. Ein wichtiges Kriterium ist auch, dass Aktionen außerhalb der Schule in Kooperation mit anderen Jugendlichen stattfinden sollen.

Ein Beispiel für Partizipation ist der Seminarkurs „Demokratie lernen und leben“ an der Kurt-Tucholsky-Oberschule in Berlin-Pankow für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe. Der Seminarkurs besteht im Wesentlichen aus den drei folgenden Bausteinen:

1. Unterricht: Es werden Wege und Methoden gesucht und erprobt, wie soziale Prozesse beim Lernen thematisiert und strukturiert werden können. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie kann Unterricht mehr reale Verantwortung und Selbstbestimmung der Lernenden ermöglichen? Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Begabungen, Lerngeschwindigkeiten und Interessen motiviert und gefördert werden?

2. Lernen in Projekten: Entscheidend ist zweierlei: Projekte müssen professionell geplant und durchgeführt werden. Sie dürfen kein Randprogramm sein, sondern müssen quanti-

tativ und qualitativ eine eigenständige und nachhaltige Bedeutung im schulischen Lernen und Leben bekommen, um eine bereichernde Funktion im unmittelbaren Umfeld der Schülerinnen und Schüler, der Schule, zu entfalten.

3. Demokratie in der Schule: Es geht darum mit einem möglichst vielfältigen Angebot an Partizipationsmöglichkeiten unterschiedliche Beteiligungsstrukturen (z.B. repräsentative Gremien mit basisdemokratischen Formen wie dem Klassenrat und projektorientierten Arbeitsgruppen oder Initiativen) miteinander zu verzahnen und damit Partizipation als inhaltliches und strukturelles Engagement auf der Ebene der Schulklasse, des Schullebens, der Schulorganisation zu verstärken.

Der Unterrichtsaufbau des Seminarkurses umfasste die Bereiche: Zukunftswerkstatt, Nachdenken über Lernen, Kommunikationstraining, Methoden der Arbeits- und Zeitplanung, Komplexe Kommunikations- und Interaktionsspiele, Zivilcourage und Planspiele. Am Ende stand eine eigenständige Präsentation der Ergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler.

Ein anderes wirksames Beispiel für den Einsatz demokratiefördernder Inhalte im Unterricht in Verknüpfung mit außerunterrichtlichen Projekten ist das Wirken der *Youth Leader* gegen Antisemitismus an der Paul-Löbe-Hauptschule in Berlin-Reinickendorf. 15 Schülerinnen und Schüler haben sich in einem Zeitraum von zwei Jahren mit den Themenkomplexen Antisemitismus, Rassismus und Gewalt beschäftigt. Sie stellten ihre Kenntnisse in Projekten und im Unterricht in einzelnen Klassen vor. Rassistische Äußerungen im Schulalltag wurden aufgegriffen und dann ein Gespräch mit den Beteiligten geführt.



Das gelang nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler nicht immer, führte aber doch oft zu positiven Verhaltensänderungen.

Das Louise-Henriette-Gymnasium in Oranienburg hat sich im Rahmen des *Hands*-Programms auf die Realisierung des Service Learning konzentriert. Hierbei geht es im Hinblick auf Schülerbeteiligung vor allem um eine Förderung und Ermöglichung von zivilgesellschaftlichem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme für gemeinnützige Themen und Aufgaben. Die Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse haben eine Kooperation mit einem benachbarten Seniorenheim geschlossen. Sie besuchen regelmäßig die Bewohnerinnen und Bewohner und sprechen mit ihnen über ihre Erfahrungen. Es werden Interviews geführt und aufgezeichnet, um sie im Unterricht als Beispiele im Rahmen von „Oral History“ zu nutzen.

Anforderungen an die Implementation des Hands-Programms in den Schulen

Aus den fast sechsjährigen Erfahrungen mit der Implementation von *Hands Across the Campus* in den Schulen in Berlin und Brandenburg ergeben sich folgende Anforderungen, um den Einsatz des Programms in den Schulen zu ermöglichen:

- Der Einsatz muss für Lehrkräfte überschaubar sein, d.h. in das Programm ist in ein schulisches Gesamtkonzept einzubauen, dessen langfristige Ziele klar definiert sind.
- Die Innovation, die mit dem Einsatz des *Hands*-Programms verbunden ist, muss für die Lehrkräfte bedeutsam sein. Die Lehrkräfte müssen die Überzeugung gewinnen, dass das Projekt zu einer echten Qualitätsverbesserung des Unterrichts führt.
- *Hands Across the Campus* ist auf eine dauerhafte und nachhaltige Verbesserung des Unterrichts ausgerichtet. Es können also nicht in kurzer Zeit Veränderungen erwartet werden. Neuerungen führen auch zu Rückschlägen, die gemeinsam überwunden werden sollten.

- Das *Hands*-Programm sollte durch Teams von Lehrkräften gesteuert werden. Für die Arbeit der Teams müssen von der Schule Räume und organisatorische Strukturen zur Verfügung gestellt werden.
- Die Teams bieten den Raum und die Möglichkeit, um über persönliche Ängste, z. B. Ängste vor dem Verlust von Macht und Einfluss durch neue Lehrmethoden, zu sprechen und Alternativen zu überlegen.
- Der Einsatz 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.
- Die Arbeit in den *Hands*-Teams schließt die Autonomie der Lehrkraft über das Unterrichtsgeschehen in der eigenen Klasse ein.
- Bei der Festlegung der Ziele für den Einsatz des Programms sollten die Mitwirkungsrechte der Lehrkräfte gewährleistet sein. Die Vorschläge des Curriculums sind auf die konkrete Situation der Klasse zu beziehen.
- Bei Einsatz des Programms sollten mit den außerschulischen Partnern (LISUM, AJC, RAA Brandenburg) konkrete Zielvereinbarungen abgeschlossen werden, in denen sowohl die Ziele der Schule festgeschrieben werden, als auch der notwendige Unterstützungsbedarf in Form von Fortbildungen, Ressourcen etc. definiert wird.

Mitte des kommenden Jahres tritt *Hands Across the Campus* in eine neue Phase. Es wird eine überarbeitete Fassung des Curriculums für die Oberstufe geben und ein neues Curriculum *Hands for Kids* für den Bereich der Grundschulen. Damit bieten sich neue Möglichkeiten für die Vernetzung von Grund- und Oberschulen in einzelnen Regionen und für gemeinsame Projekte.

Zentrale Inhalte des Programms sind die Förderung von gegenseitigem Respekt, der Anerkennung von Vielfalt und die Vertiefung von demokratischen Werten. *Hands Across the Campus* ist ein Programm, das seine Wirkung über die Schule hinaus in die Gemeinde entfaltet, in der die Schule angesiedelt ist. Die Schule wird als ein Ort verstanden, an dem demokratisch gedacht und gehandelt wird. An diesem Ort wird Demokratie erlebt – Schüler- und Lehrerschaft, Eltern, das gesamte Personal der Schule, die Umgebung der Schule wie z.B. Jugendfreizeiteinrichtungen, sind ein Teil der Schule und des Schulalltags. Nur mit diesem Verständnis kann Demokratie als ein politisches System verstanden werden, an dem alle Bürgerinnen und Bürger beteiligt sind und in dem sie für spezifische Probleme auch gemeinsam Lösungen finden können und müssen.

Fußnoten

- 1 Edelstein: „Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule“ In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde 2007
- 2 Hentig, von: Die Schule neu denken. München 1993

Chancen und Schwierigkeiten in der gemeinsamen Projektarbeit von Schule und außerschulischen Bildungsträgern

Michael Schwandt, Mitarbeiter der RAA Brandenburg, Niederlassung Neuruppin

1. Hands Across the Campus – ein demokratiepädagogisches Schulentwicklungskonzept

Das US-amerikanische Demokratiebildungsprogramm *Hands Across the Campus* kann unter den Bedingungen des deutschen Schulsystems am besten als ein Schulentwicklungskonzept verstanden werden, das Schulen dazu dienen soll, zu einem kooperativen Lehr- und Lernstil zu finden, die Schülerbeteiligung am Unterricht zu stärken und das Engagement der Schule in ihrem Gemeinwesen zu einem wesentlichen Teil ihres demokratischen Selbstverständnisses zu machen.

Die gleichzeitige Ausbildung von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern in Methoden des kooperativen Lernens soll dabei das Lernklima verändern: Lehrkräfte übernehmen verstärkt eine moderierende, prozessbegleitende Rolle, Schülerinnen und Schüler übernehmen mehr Verantwortung für die Prozesse in den Lerngruppen. Das *Hands*-Curriculum ist auf die Rahmenlehrpläne abgestimmt und erlaubt es, Methoden kooperativen Lernens anhand demokratiepädagogischer Bausteine im Regelunterricht anzuwenden. Die Öffnung der Schule zum Gemeinwesen durch Service Learning bzw. Lernen durch Engagement bringt in Projektform die Ebene gesellschaftlicher Praxis hinzu. Die unmittelbare Erfahrung demokratischer Lernformen verbindet sich im *Hands*-Konzept mit der theoretischen Auseinandersetzung über Funktionsweise und Bedingungen von Demokratie. Die Öffnung zum Gemeinwesen ermöglicht, praktische bürgerschaftliche Erfahrungen zu machen, die in der Schule einen Ort der Reflektion finden.

Die Einführung von *Hands Across the Campus* an einer Schule kann als Prozess der Schulentwicklung beschrieben werden, in dem die Hands-Lehrkräfte und die am *Youth Leadership Program* teilnehmenden Schülerinnen und Schüler von externen Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern begleitet und ausgebildet werden, um dann die Rolle von Multiplikatoren und Katalysatoren in der Schule zu übernehmen. So sollen Curriculum, kooperative Lernmethoden und Service Learning dauerhaft und flächendeckend Bestandteil des schulischen Alltags werden.

2. „Gemeinsam Demokratie erleben“: Hands Across the Campus in Brandenburg

Die RAA Brandenburg konnte in Kooperation mit American Jewish Committee und LISUM Berlin-Brandenburg Schulen in Brandenburg Unterstützung bei der Implementierung des *Hands*-Konzeptes bieten, wofür das Projekt „Gemeinsam Demokratie erleben“ aus der Taufe gehoben wurde. Dessen Ansatz war es, Schulen in einer Startphase von drei Schulhalbjahren so zu unterstützen, dass sie sich danach eigenständig weiter auf dem Weg des Konzeptes *Hands* bewegen können.

Diese Startphase ist mit dem Abschluss von „Gemeinsam Demokratie erleben“ im Herbst 2008 zu Ende gegangen. Es macht nicht nur für die Geldgeber Sinn, eine solche Startphase als ein Projekt zu beschreiben, welches anderen Regeln gehorcht als die spätere kontinuierliche Umsetzung von *Hands* an einer Schule.

Während die angestrebten Veränderungen der Alltagssituation an Schulen durch *Hands* Thema der meisten Artikel ist, soll es im Folgenden um die Bedingungen der projektartigen Kooperation von Schule und außerschulischen Bildungsanbietern gehen. Dabei dient das Projekt „Gemeinsam Demokratie erleben“ als Anlass grundsätzliche Gedanken vorzustellen.

Die Kooperation von Schulen und Bildungsanbietern spielt sich regelmäßig in der Form von Projekten ab. Dabei ist hier nicht so sehr an Kleinprojekte wie an einen Projekttag, einen Referentenbesuch oder eine Bildungsreise gedacht. Solche Kleinprojekte, die nur eine Zahl von Unterrichtsstunden ersetzen, sind einfach zu realisieren. Vielmehr geht es um die mittel- oder langfristige Beteiligung einer Schule an einem über mehrere Monate oder Schuljahre laufenden Programm mit dem Anspruch nachhaltiger Wirkung, also um sehr komplexe Vorhaben. Dabei sind weder die gewählten Beispiele alle aus dem *Hands-Zusammenhang*, noch sind die ausgeführten Chancen und Risiken als Beschreibung des Projektes „Gemeinsam Demokratie erleben“ zu lesen – sie spiegeln vielmehr allgemeine Erfahrungen wieder.

3. Komplizierte Schnittstellen: Bildungsprojekte und Schule

Die Situation, in die ein Bildungsanbieter bei der Bewerbung eines neuen Projektes kommt, ist häufig paradox: Die Einsicht in die Notwendigkeit von innovativen Lernformen ist weit verbreitet. Das Feedback von Schülerinnen und Schülern auf Projektarbeit ist oftmals eher positiv. Auch Lehrkräfte bezeichnen ihre Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen aus anderen Arbeitsfeldern dabei in der Regel als bereichernd. Trotzdem kann sich ein Bildungsanbieter in Brandenburg relativ sicher sein, auf das Angebot eines größeren Projektes eher entmutigende Reaktionen zu erhalten: Seufzen, Kopfschütteln und Schulterzucken flankieren häufig das meist auch vorhandene Interesse, welches jedoch selten enthusiastische Züge annimmt.

Die Gründe dafür sind vielfältig: Für Lehrkräfte stellen sich die kaum überschaubaren Angebote zunächst oft als zusätzliche Belastung dar. Was an Faltblättern und E-Mails ins Haus flattert, kann nur cursorisch durchgeschaut werden und passt nur selten zur konkret anstehenden Situation in dieser oder jenen Klasse. Bereits vorgegebene Termine gehen nicht mit dem bereits durchgeplanten schulischen Kalender konform. Es sind Entscheidungen und Zusagen nötig, die ohne aufwendige Konsultationen mit Schullei-

tung oder Schulamts gar nicht gemacht werden können. Kurz: Die Mühen der Beteiligung scheinen generell einen möglichen pädagogischen Gewinn von vorne herein aufzufressen. Wenn das Engagement für die Sache aber doch den Ausschlag für eine Zusage gibt, dann selten ohne die nagenden Bedenken, sich wieder zuviel aufgeladen zu haben. Wer als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter eines Bildungsträgers nach Prospektversand, E-Mails, Gesprächen und Telefonaten schließlich die Zusage zu einer Kooperation erhält, erlebt dieses Zusammenkommen oft so, wie der Dichter das Nachgeben des Fischers angesichts der Verlockungen der Meerjungfrau beschreibt: Halb zog sie ihn, halb sank er hin. Von einem den Chancen angemessenen Enthusiasmus ist oft wenig zu spüren. Es lohnt daher, den Ursachen solcher Stimmungslagen nachzugehen, um zu verstehen, wo in der schulischen und außerschulischen Bildung die Wurzeln für die Unzufriedenheit mit der eigentlich überaus produktiven Methode der Projektarbeit liegen.

4. Von Linien und Teams oder: Was ist ein Projekt?

Dafür wäre zunächst zu klären, was ein Projekt überhaupt ist. Das Wort wird häufig verwendet, gerne und viel werden Tätigkeiten als Projekt bezeichnet, aber systematisches Verständnis der spezifischen Bedingungen von Projektarbeit ist nur selten vorhanden. Ein Projekt, so viel lässt sich sicher sagen, hebt sich von seiner schulischen Umgebung deutlich ab. Das ist zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Beschreibung. Auf der Suche nach weiterer Klärung ist es in Deutschland, dem Weltmarktführer der Gesetze, Vorschriften und Normen immer geraten, sich an eine zuständige Institution zu wenden. Wir werden fündig beim Deutschen Institut für Normung. Die Definition nach DIN 69901 lautet: „Ein Projekt ist ein Vorhaben, das im wesentlichen durch Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z. B.: Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Bedingungen, Abgrenzungen gegenüber anderen Vorhaben und projektspezifische Organisation.“ Ein Projekt ist also eine einmalige, zeitlich und ressourcenseitig begrenzte Unternehmung, die ein Mindestmaß an Komplexität besitzt, so dass es sich lohnt, spezifische Rahmenbedingungen für sie zu setzen und die sich unterscheidet von ... ja, von was eigentlich?

In der Ökonomie, wo der Projektbegriff seine weiteste Entfaltung gefunden hat, unterscheiden Unternehmen üblicherweise Regel- oder Linienaufgaben von Projekten. Als Regel- oder Linienaufgaben werden Arbeitsprozesse beschrieben, die wiederholt und dauerhaft anfallen, für die eine routinierte Aufgabenverteilung existiert, welche auch Charakter und Struktur des Unternehmens prägen. Zum Beispiel ist die Produktion von Pkw bei einem Automobilkonzern eine Linienaufgabe, für die eben eine ständige Produktionslinie vorgehalten wird, für die die einzelnen Abteilungen - Einkauf, Fertigung, Personal, Vertrieb, Buchhaltung, Marketing usw. - eingespielte Aufgaben erfüllen. Genauer gesagt: Diese Abteilungen sind sogar nach den Notwendigkeiten und Bedürfnissen des Linienprozesses gebildet. In diesem Beispiel wäre ein Projekt etwa die Einführung eines neuen Fahrzeugtyps, vom Entwurf bis zur Serienreife. Es handelt dabei um einen von vorn herein endlichen Prozess: Ist das Produkt serienreif und rollt der erste Wagen vom Band, so ist die spezifische Organisationseinheit für diese Fahrzeugentwicklung überflüssig. Ein klarer und spezifischer Auftrag existiert auch: Die Konzernleitung hat eine Lücke in der Angebotspalette entdeckt und wünscht diese entsprechend einer besonderen Spezifikation zu schließen. Es handelt sich um eine komplexe Aufgabe, die sicherlich eine eigene Organisationsstruktur mit eigenem Personal erfordert, denn die Erledigung verlangt übergreifendes Fachwissen und kann kaum im Rahmen existierender Strukturen umgesetzt werden: Ohne die Sachkenntnis des Vertriebes wird es schwierig, ein Fahrzeug nach Kundenwunsch zu entwerfen. Ohne Einkauf und Produktion wird nicht zu klären sein, ob die Materialien für die modernen Designträume von den Zulieferern besorgt und die Einzelteile im Werk problemlos montiert werden können. Ohne finanzielles Controlling wird den Ingenieuren sicher ein brillanter Entwurf gelingen, der aber vermutlich auf der Kostenseite nicht marktgerecht sein wird. Es wird also einen Projektauftrag, eine Projektorganisation und ein eigens gebildetes Projektteam geben - und auch ein Projektbudget.

Ein Projekt beginnt nach einer Planungsphase mit dem Projektauftrag einer entscheidungsbefugten Stelle an die designierte Projektleitung. Aus dem darin formulierten Projektziel folgt die Erstellung eines Projektplanes, welcher in verschiedenen Arbeitsschritten die Laufzeit beschreibt und in Arbeitsphasen, Zwischenergebnisse, Arbeits-

pakete, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten gliedert. Arbeits- und Geldleistungen müssen ebenso wie andere nötige Ressourcen vermerkt und quantifiziert werden. Je komplexer und langfristiger ein Projekt, desto mehr Zeit und Energie muss auf die Planung verwandt werden. Jede Unklarheit zu Beginn rächt sich während der Projektarbeit durch einen mehrfach höheren Kommunikationsaufwand unter oftmals zeitkritischen Bedingungen.

Ein Projekt wird organisatorisch sinnvoller Weise einer übergeordneten Hierarchieebene zugeordnet, damit es nicht zwischen den großen, dauerhaften Organisationseinheiten eines Unternehmens, etwa Abteilungen, zerrieben wird. Projekte brauchen schnellen Zugang zu vermittelnden oder entscheidenden Instanzen, da sie aufgrund ihres themenübergreifenden Charakters immer die Belange verschiedener Arbeitsbereiche berühren, wobei zwangsläufig Konflikte entstehen, die die Regelstruktur im ungünstigen Fall auslösen kann, während das Projekt dadurch blockiert wird.

Sich vor der Beteiligung an einem Projekt mit den Grundlagen der inzwischen sehr ausdifferenzierten Modelle und Instrumente von Projektmanagement auseinander zu setzen, kann also nur helfen. Im Gegensatz zu beispielsweise ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, wo derlei Kompetenzen regulärer Bestandteil der Ausbildung sind, haben die meisten sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Ausbildungsinstitutionen bislang leider versäumt, derlei in ihre Curricula zu integrieren.

5. Die Strukturen programmfinanzierter Bildungsarbeit

Die pädagogische und die soziale Projektarbeit hat sich mit besonderen Bedingungen auseinander zu setzen. Im Wirtschaftsleben, in dem sich die Strukturen der Projektarbeit maßgeblich entwickelt haben, sind Auftraggeber und Nutznießer regelmäßig in der Gestalt des Kunden miteinander identisch. Anbieter und Kunde treten hier also direkt miteinander in Verbindung und handeln die Bedingungen ihrer Kooperation aus. Kann man sich gar nicht einigen, so sucht man sich notfalls andere Partner. Dem gegenüber

Schülern selbst.

Sie tauchen im Verlauf der Programm- und Projektplanung zumeist nicht real auf. Sie sind die große Black Box, die Projektionsfläche aller Beteiligten. Ihre Bedürfnisse und Interessen werden in der Regel von Lehrkräften wahrgenommen, interpretiert und nach außen vertreten, wobei diese die Differenz zwischen dem pädagogisch wünschenswerten und dem tatsächlichen Eigeninteresse überbrücken müssen. Andere Beteiligte geraten mit Jugendlichen höchstens in späten Phasen der Projektarbeit in Kontakt, in denen wesentliche Entscheidungen bereits gefallen sind. Dementsprechend kranken viele der Beteiligungsverfahren daran, dass sie nur die Auswahl zwischen feststehenden Alternativen bieten und keine echte Mitentscheidung von Anfang an. Die Begeisterung für das von der Lehrkraft oft mühsam herangeholte Projekt ähnelt dann auch oft dem zweifelhaften Vergnügen beim abendlichen Zappen durchs Fernsehprogramm: Man weiß zwar, dass in keinem Kanal etwas Vernünftiges läuft, aber der stete Wechsel macht die globale Langeweile irgendwie erträglicher.

Da bei der Projektarbeit aufgrund ihrer Charakteristik - als einmalig und kreativ - starke Eigeninitiative erforderlich ist, um überhaupt vernünftige Ergebnisse zu erzielen, ist man eigentlich auf eine profunde Kenntnis der Interessen der Jugendlichen angewiesen. Regelmäßig erwiesen sich dann auch die seltenen Fälle, in denen die Initiative entgegen der anerzogenen Passivität von Schülerinnen und Schüler selbst ausgeht und die Institution dies unterstützt, als die fröhlichsten und erfolgreichsten.

6. Schule als Feld von Projektarbeit

Die Begrenztheit des Unterrichts im sozial- und altershomogenen Klassenverband, im Einzelfach und im 45-Minuten-Zeitmaß ist mittlerweile kein Spezialthema von Bildungsforschern mehr. Die Ergebnisse sind allgemein bekannt: Zu starr, zu wenig interdisziplinär, zu wenig prozess- und beteiligungsorientiert, zu wenig kommunikativ und zu sehr auf die Lehrenden fokussiert. Da jedoch grundlegende Veränderungen des deutschen Schulwesens, das nach wie vor als Teil der staatlichen Verwaltung konzipiert ist, weder in

den letzten Jahren stattgefunden haben noch bald zu erwarten sind, machen sich vielerorts Pädagoginnen und Pädagogen individuell auf die Suche nach Alternativen. Außerhalb von Privat-, Labor- und Modellschulen, die als Ausnahme von der Regel gelten können, heißt die häufigste Antwort, die an Schulen gefunden und praktiziert wird: Projektunterricht. Der Nutzen dieser Lernform ist eindeutig: Klassen- und Altersgrenzen können aufgehoben werden, ebenso wie die Trennung der Fächer. Es werden andere soziale Kompetenzen gefordert und trainiert als im Unterrichtsgespräch, insbesondere Kooperation und Interaktion innerhalb einer für ihre gemeinsamen Ergebnisse verantwortlichen Projektgruppe. Erkauft werden diese Vorteile mit einem erheblichen Mehraufwand an Vorbereitung und Steuerung. Dieser Aufwand bleibt faktisch an der verantwortlichen Lehrkraft hängen und ist eigentlich nur zu rechtfertigen, wenn das Projekt Ergebnisse erbringt, die auch über den Kreis der unmittelbar Beteiligten hinaus einen Nutzen haben, d.h. die einen allgemeinen und nachhaltigen Effekt haben. Die Neigung, Projekte produktorientiert abzuschließen, also eine Zeitschrift, Ausstellung, Internetseite oder einen Film zum Zwecke der Dokumentation zu produzieren, entspringt dieser Erkenntnis.

Die Anzahl solcher Produkte, die nach einmaliger Ausstellung oder Ansicht in Archiven ihr Leben fristen, dürfte allerdings an jeder Brandenburger Schule inzwischen Legion sein. Obwohl sich in diesen vielfältigen Zeugnissen innovativer Arbeit oft wichtige und wegweisende Ergebnisse befinden, gibt es offenbar wenige Gelegenheiten und Strukturen, um diese so in den Alltag zu transportieren, dass sie eine nachhaltige Wirkung in der Institution entfalten. Um Missverständnissen vorzubeugen: Selbstverständlich ersetzt das Ansehen einer Dokumentation über einen internationalen Schüleraustausch nicht die Teilnahme an einem solchen Projekt. Das Lernen durch eigene Erfahrung ist überhaupt nicht zu substituieren und deswegen ist in diesem Sinne eine Wiederholung etwa in jedem Jahrgang eine gute Sache. Anders sieht es aber bei Projekten aus, die sich auf Schulen als Institutionen beziehen und nicht nur auf einzelne Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler. Genau solche Projekte sind aber wegen ihrer (theoretischen) Nachhaltigkeit das Hauptanliegen von Geldgebern, Schulverwaltungen und Bildungsträ-

gern, welche hoffen, auf diese Weise modellhaft Anstöße zu geben, die über die unmittelbar Beteiligten hinaus breit und dauerhaft, also nachhaltig wirken. Wo liegen die Hindernisse für diesen Gedanken des Modellprojektes?

Zunächst fallen die Unterschiede der Organisationsstruktur des Schulwesens zu den Anforderungen der Projektarbeit auf. Hier liegen die meisten Herausforderungen für die nachhaltige Umsetzung von Projekten begründet. Zum einen berücksichtigt die langfristige und außerhalb der Schule selbst erfolgende Finanzplanung öffentlicher Verwaltungen die kurzfristigen und von den Regelbedürfnissen des Schulunterrichts abweichenden finanziellen Bedürfnisse, die sich aus der Projektform ergeben, kaum. Zum anderen ist es höchst kompliziert, ausreichende personelle Ressourcen längerfristig aus der Linienstruktur (Fach- und Klassenunterricht) herauszulösen, um die in einem Projekt anfallenden Aufgaben personell abzusichern. Dies gilt sowohl für Lehrkräfte, als auch für Schülerinnen und Schüler. Die Tatsache, dass Lehrkräfte in Deutschland nicht bei der Schule selbst, sondern beim Land oder einer nachgeordneten Behörde angestellt sind, erschwert zusammen mit den Rahmenbedingungen der kameralistischen Haushaltsführung den für Projektarbeit erforderlichen, auf Schulebene flexiblen Einsatz von Arbeitskraft und anderen Ressourcen. Eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter an einem Projekt zu beteiligen ohne eine Reduzierung anderer dienstlicher Verpflichtungen im gleichen Umfang vorzunehmen, kann man nur als unprofessionell bezeichnen. Ganz entgegen der landläufigen Auffassung hat auch der Arbeitstag einer Lehrkraft im Jahresdurchschnitt nur circa acht Arbeitsstunden. Ihre Arbeitszeit ist durch direkt unterrichtsbezogene und allgemeine administrative Verpflichtungen (Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, Sitzungen, Elternabende etc.) bereits ausgeschöpft. Kann die Schulleitung eine Lehrkraft nicht von Unterrichtsverpflichtungen und weiteren schulischen Verpflichtungen entlasten, so kann diese um die Beteiligung an einem Projekt eigentlich nur appellativ bitten. So sinkt die Projektmitarbeit auf die Ebene freiwilligen Zusatzengagements, statt als gleichberechtigt neben die Gestaltung des Regelunterrichts zu treten. Besonders ungünstig ist, dass dies auch im Kollegium oftmals so wahrgenommen wird. Auf dem Status eines Privatvergnügens der üblichen engagierten Verdächtigen wird ein Projekt



aber niemals einen wesentlichen Teil der Schule erreichen und somit seinem Hauptziel - nachhaltige Veränderung der Institution - nicht gerecht werden können.

Die Projektarbeit auf der Ebene ehrenamtlichen Engagements genügt auch nicht den Rahmenbedingungen, unter denen Bildungsträger ihre Arbeit durchführen müssen: Sie benötigen aufgrund der mit den Förderern fest vereinbarten Projektziele und -zeitabläufe Partner, auf deren Zusagen sie sich verlassen können, die also bindend für die ganze Institution Schule sprechen. Häufig stellt sich die Situation aber anders dar: Insgesamt wird eine Teilnahme an einem Projekt zwar bejaht und zugesagt, in den konkreten Situationen der Zusammenarbeit, wenn es um die termingerechte Übernahme von Verpflichtungen oder die Teilnahme an Veranstaltungen geht, entsteht häufig ein Verantwortungsvakuum: Trotz der allgemeinen Zustimmung zum Projekt kann oder möchte niemand die nun als zusätzlich wahrgenommenen Einzelaufgaben übernehmen. Es fehlen plötzlich freie Arbeitskapazitäten, die Regelaufgaben gehen vor, für Erkrankte kann kein Ersatz gefunden werden etc. Derlei wäre durch eine detaillierte Projektplanung mit den Werkzeugen des Projektstrukturplanes und einer guten Projektteamentwicklung vorzubeugen, was aber gänzlich sinnlos ist, so lange die beteiligten Schulleitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler nicht über Arbeitszeit und andere Ressourcen langfristig selbstbewusst entscheiden können.

7. Projektarbeit in Umbruchssituationen

Die benannten Aspekte führen zu der Einsicht, dass bei der projektförmigen Bildungsarbeit an Schule gewichtige Hindernisse zu beachten sind, die man als eine Ungleichzeitigkeit von Problemlösungskompetenz und Gestaltungsspielraum beschreiben könnte: Im pädagogischen System der Bundesrepublik werden verschiedenen Akteuren spezifische Kompetenzen zugesprochen. In aller Regel können die Akteure jedoch die Rahmenbedingungen, unter denen sie diese anwenden sollen, nicht hinreichend gestalten. Dies tritt in der derzeitigen Situation besonders deutlich zu Tage: Die Krise des Schulsystems, das in den alten Bundesländern zuletzt Anfang der 1970er Jahre neu gestaltet worden ist

(und diese Strukturen haben - mehr oder weniger - Anfang der 1990er Jahre Pate für die Schulstrukturen in den neuen Bundesländern gestanden) ist offenkundig. An allen Ecken und Enden werden Versuche zur Neufindung unternommen. Dies hat sich bislang jedoch nicht in großen institutionellen Reformen niedergeschlagen, sondern in einer Vielzahl von Experimenten, die ambitioniert sind, aber in den bisherigen Institutionen an Grenzen stoßen. Der Boom der Privatschulen mit ihren flexibleren Strukturen kann in dieser Entwicklungsphase daher wie die große Verbreitung der Projektförderung, -arbeit und -pädagogik und gerade in Brandenburg als Ausdruck der Reformbedürftigkeit der Regelstruktur betrachtet werden sowie als Beleg der weiten Verbreitung dieser Erkenntnis.

Trotz dieser systemischen Schwierigkeiten bei der langfristigen Projektkooperation von Schule und außerschulischen Partnern wäre es fahrlässig, sich die Chancen dieser Arbeitsform entgehen zu lassen, bis sich grundlegende Strukturen am St.-Nimmerleinstag einmal verändert haben werden. Die Beachtung einiger Eckpunkte könnte zumindest dabei helfen, die größten Fallstricke wenn schon nicht zu vermeiden, so doch zumindest vor und während einer Projektkooperation im Bewusstsein zu behalten, um die Wahrscheinlichkeit frustrierender Erlebnisse zu minimieren.

Lieber guter Unterricht als schlechte Projekte

Auf die präzise Klärung des Projektzieles und -auftrages legen Beraterinnen und Berater immer wieder den größten Nachdruck, denn unklare Aufgabenstellungen führen zwangsläufig zum Scheitern. Auch bei einem zu Projektbeginn unklaren Ziel kann sich etwas Nützliches ergeben, jedoch wird man nie mit einem klaren Erfolgserleben abschließen können. Ein diffuses Projekt wird von den Beteiligten regelmäßig als Fehlschlag und Zeitverschwendung erlebt. In der sozialen oder pädagogischen Arbeit sind materiell greifbare, eindeutige Ziele ohnehin schwer zu definieren und ihr Eintreten ist nicht immer unmittelbar sicht- oder messbar. Es ist aber möglich, bei entsprechender Mühe ein erreichbares und überprüfbares Projektziel zu vereinbaren, um sich nicht mit bloßen guten Absichten begnügen zu müssen. Gelingt es aber nicht, ein solches Ziel klar mit den Partnern zu vereinbaren und für seine Umsetzung eine plausible Form zu



finden, sollte vom Projekt lieber Abstand genommen werden.

Eine Schule als System betrachten

Schulen können nur in ihrer Gesamtheit über eine Beteiligung an größeren Projekten entscheiden. Ein solches Projekt hat immer gewünschte und unerwünschte Auswirkungen auf die Arbeit in der Linienstruktur. Gibt es dafür kein allgemein wohlwollendes Verständnis, wird den Lehrkräften, die ins Projekt eingebunden sind, unweigerlich die Verantwortung zugeschoben. Wer sich jedoch für ein Projekt engagiert und dafür Missbilligung erfährt, wird kaum erfolgreich arbeiten können. Schülerinnen und Schüler, die sich im Projekt engagieren, haben es noch schwerer, wenn Lehrkräfte keine Rücksicht darauf nehmen und ihr Engagement nicht honorieren.

Die Startvereinbarungen zu einem Projekt müssen so bekannt sein, dass alle Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern vorab wissen können, was auf sie zukommt und was von ihnen erwartet wird. Größere Projekte sollten deshalb auch nur bei ausdrücklicher und schulöffentlicher Unterstützung der Schulleitung gestartet werden, da in der derzeitigen Situation nur diese eine allgemeine Verbindlichkeit garantieren kann - wobei der Umkehrschluss irreführend ist, dass die alleinige Zustimmung der Schulleitung für einen erfolgreichen Projektablauf ausreichen würde.

Gedacht heißt nicht immer gesagt - gesagt heißt nicht immer richtig gehört - gehört heißt nicht immer richtig verstanden - verstanden heißt nicht immer einverstanden - einverstanden heißt nicht immer angewendet - angewendet heißt noch lange nicht beibehalten.

Der Kommunikationsaufwand in Projekten darf nicht unterschätzt werden. Er übersteigt denjenigen bei Alltagsarbeiten um ein Mehrfaches. Die Steuerung eines Projektes – also einer per Definition nicht routinisierten Arbeit mit einem oftmals interdisziplinären Team unter Zeitdruck - ist keine Angelegenheit für Unterrichtspausen und Gespräche „zwischen Tür und Angel“, sondern verlangt verbindliche und strukturierte Kommunikation,

die regelmäßig der Schriftform bedarf und ohne klare Kommunikation zur Leitungsebene (Controlling) kaum funktionieren kann. Ein regelmäßiger Blick von außen auf die wesentlichen Meilensteine, die Einhaltung von Zeitabläufen und Budgets ist dabei ebenso wichtig wie der Austausch der unmittelbar im Projektteam Beteiligten über Wirkung und Erfolg der pädagogischen Arbeit. Dies auf eine Abschlusskonferenz oder -präsentation zu verschieben ist nicht ausreichend.

„*pacta sunt servanda*“ - Verträge sind einzuhalten.

Eine Schule und ihre Partner sollten einen schriftlichen Vertrag schließen, zum Beispiel nach dem Muster des Landesjugendringes Brandenburg. Die üblichen unverbindlichen Kooperationsvereinbarungen im Sinne einer gemeinsamen Erklärung guten Willens sind nicht ausreichend. In diesen Vertrag gehören gemeinsame Ziele und Erfolgskriterien, Namen und Zuständigkeiten der beteiligten Personen aller Partner sowie der Umfang der Arbeitszeit und der sonstigen Ressourcen, die jeweils eingebracht werden, sowie ein Projekt(zeit)plan. Des Weiteren sollte festgehalten werden, wie im Fall von personellen Veränderungen verfahren wird. Ein häufiges Problem ist der Ausfall von teilnehmenden Lehrkräften etwa aufgrund von Versetzung, wegen veränderter Unterrichtsverpflichtungen oder aufgrund privater Entscheidungen. Gleiches gilt für Schülerinnen und Schüler bei Umzug, Schulwechsel oder Erreichen der Abschlussklasse. In die Projektarbeit wird so eine kaum zu schließende Lücke gerissen, da Erfahrungen aus der bisherigen Projektlaufzeit kaum ersetzbar sind. Dies lässt sich nur vermeiden, wenn von Anfang an in Lehrer- und Schülerschaft Ersatzpersonen eingeplant werden, die in einem solchen Fall den Staffelstab von ihren Vorgängerinnen und Vorgängern übernehmen.

„*lessons learned*“ - lernende Organisation und Nachhaltigkeit

Projekte in der staatlichen Schule sind derzeit eine Ausnahme von der Regel. Um ihre Ergebnisse und Vorzüge der Gesamtheit nutzbar zu machen und den teilweise großen Aufwand zu rechtfertigen, der für ihre Realisierung notwendig ist, müssen vorab Gedanken darüber angestellt werden, in welcher Art und Weise ein Transfer stattfindet: Wie werden die Abschlussergebnisse so gesichert, dass sie folgenden Schüler- und Lehrkräf-

tejahrgängen zugänglich sind? In welche Fortbildungen und Formen der kollegialen Zusammenarbeit findet der Erfahrungs- und Wissenstransfer statt? Welche Rolle spielen die Schulgremien in diesem Zusammenhang? Welche bisherigen Arbeits- und Lernformen und Aktivitäten werden - da kein Gehirn und kein System unbegrenzt aufnahmefähig ist - nun obsolet und künftig weggelassen und durch Neues ersetzt?

Fußnoten

- 1 Johann Wolfgang von Goethe: Der Fischer. 1779
- 2 Zu erwerben ist die gesamte Norm z.B. auf der Internetseite des DIN: <http://www.nqsz.din.de/cmd?artid=1356302&contextid=nqsz&bcrumblevel=1&subcommitteeid=54743629&level=tpl-art-detailansicht&committeeid=54739099&languageid=de> (eingesehen im August 2008)
- 3 Die Einwände einiger Pädagoginnen und Pädagogen, dass es nicht die Grundstruktur, sondern die mangelhafte Umsetzung und Ausgestaltung derselben sei, die diese Krise bedinge, soll nicht unterschlagen werden. Die Vermutung, dass unter optimalen Rahmenbedingungen mit fast jeder Unterrichts- und Schulform hervorragende Lernergebnisse erzielt werden können, soll hier nicht bestritten werden. Sie gilt im Umkehrschluss jedoch auch für andere Strukturen als die derzeitigen, zu deren Verteidigung sie zumeist angeführt wird.
- 4 Beredtes Zeugnis dafür legt etwa der (Schul-)Politik-Check des Instituts der deutschen Wirtschaft ab, das im Mai 2008 dem Land Brandenburg in seiner aktuellsten Studie die mit großem Abstand (alle anderen 15 Länder liegen zwischen 1 und 3) schlechteste Note aller Bundesländer (4-) für das Kriterium „Systemmanagement“ gegeben hat. In diesem Feld wird vor allem die Selbständigkeit der Schulen bewertet. http://www.insm-bildungsmonitor.de/spc_i_systemmanagement.html (eingesehen im August 2008)
- 5 Herunterzuladen unter: http://www.ljr-brandenburg.de/index_positionen.html?navId=13 (eingesehen im August 2008).

Hier finden Sie Literaturangaben und Webadressen aus den Beiträgen dieser Publikation (nach Themen geordnet)

American Jewish Committee Berlin Office/Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (Hg.): Hands Across the Campus. PraxisHandbuch für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler. Berlin 2006

Demokratiepädagogik

Edelstein/Eikel/de Haan/Himmelmann: Demokratische Handlungskompetenz. Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. In: Edelstein/Eikel/de Haan (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim 2007

Edelstein, W.: Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule. Ludwigsfelde 2007

Hentig, H. von: Die Schule neu denken. München 1993

Eikel/de Haan (Hg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Schwalbach/Ts 2007

Petri/Posse/Rüdel: Schulentwicklung – Modelle, Diagnostik, Beratung. Baltmannsweiler 2007

www.blk-demokratie.de

Kooperatives Lernen

Brüning/Saum: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Essen 2006

Green/Green: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze 2005

Hänze, M.: Was bringen kooperative Lernformen? Ergebnisse aus der empirischen Lehr-Lern-Forschung. In: Individuell Lernen - Kooperativ Arbeiten. Friedrich Jahresheft. Seelze 2008

Heckt, D.: Das Prinzip Think – Pair – Share. Über die Wiederentdeckung einer wirkungsvollen Methode. In: Individuell Lernen – Kooperativ Arbeiten. Friedrich Jahresheft. Seelze 2008

Reusser, M.: Und sie bewegt sich doch [...] In: die neue schulpraxis. Themenheft 1999. St. Gallen

Weidner, M.: Kooperatives Lernen im Unterricht. In: Lernende Schule Heft 33. Seelze 2006

Ratzki/Hilbig/Fink: Kooperatives Lernen. In: Lernende Schule Heft 33. Seelze 2006

www.kooperatives-lernen.de

www.learn-line.nrw.de

www.methodenpool.uni-koeln.de

www.thillm.de

Service Learning

Frank/Sliwka: Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel 2004

www.service-learning.de

American Jewish Committee (AJC)

Das American Jewish Committee (AJC) wurde 1906 von einer Gruppe amerikanischer Juden primär deutscher Herkunft gegründet, die über Pogrome gegen die jüdische Bevölkerung in Russland entsetzt waren. Nach Überzeugung der Gründer lag der beste Weg, Juden in Russland und anderswo zu schützen, darin, an einer Welt zu arbeiten, in der alle Menschen gleichermaßen Achtung und Würde genießen. So setzt sich das American Jewish Committee seither für Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus und gegenseitigen Respekt über ethnische, religiöse und nationale Grenzen hinweg ein. Neben seiner New Yorker Zentrale und seinem politischen Hauptquartier in Washington unterhält das AJC 30 Büros in den USA, fünf internationale Büros und 14 weitere Repräsentanzen in aller Welt.

Mit einer Vielzahl von Partnern engagiert sich das Berliner AJC-Büro, um gemeinsame Projekte auf europäischer Ebene zu fördern. Es vertritt amerikanisch-jüdische Interessen in Deutschland und Europa und informiert die Mitglieder des AJC über aktuelle europäische Entwicklungen.

Kontakt:

American Jewish Committee Berlin Office
Ramer Center for German-Jewish Relations
Leipziger Platz 15, Mosse Palais
10117 Berlin

Tel: +49-30-2265940
Fax: +49-30-22659414
berlin@ajc.org
www.ajc.org

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Das Landesinstitut für Schule und Medien ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg. Die Länder Berlin und Brandenburg haben im Jahr 2007 das Institut gegründet um besonders in den zentralen Feldern der Bildungspolitik eine Harmonisierung der bestehenden Systeme zu erreichen. Gesetzliche Grundlage ist der Staatsvertrag zwischen den Ländern Berlin und Brandenburg, das Schulgesetz des Landes Berlin und das Schulgesetz des Landes Brandenburg.

Die Aufgaben des LISUM sind insbesondere:

- Unterrichtsentwicklung in den Fächern, Lernbereichen und Bildungsgängen einschließlich der Rahmenlehrpläne und der zentralen Prüfungen
- Qualifizierung von Schulleitungspersonal und Zielgruppen der Schulbehörden, soweit nicht durch die regionale Fortbildung wahrgenommen
- Qualifizierung der regionalen Fortbildnerinnen und Fortbildner
- Schul- und Modellversuche sowie Durchführung von Schul- und Schülerwettbewerben
- Medienpädagogik, Medienarbeit und multimediale netzbasierte Unterstützungssystemen den Bereichen Schule und Weiterbildung/ Erwachsenenbildung
- Qualifizierung des Fachpersonals im Bereich der Weiterbildung/Erwachsenenbildung

Kontakt:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
Michael Rump-Räuber

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: +49 3378 209-429
Fax: +49 3378 209-232
Michael.Rump-Raeuber@lisum.berlin-brandenburg.de
www.lisum.berlin-brandenburg.de

RAA Brandenburg

Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg

Die RAA Brandenburg sind eine landesweit agierende, unabhängige Unterstützungsagentur für Bildung und gesellschaftliche Integration. Sie setzen sich für ein demokratisches und weltoffenes Brandenburg ein. Die RAA Brandenburg initiieren und gestalten Bildungsprozesse und Projekte im Bereich des demokratischen, interkulturellen, historisch-politischen und globalen Lernens für Multiplikatoren zur demokratischen Integration verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, um die Gesellschaft zu sensibilisieren und für kulturelle, religiöse und ethnische herkunftsbezogene Heterogenität zu öffnen.

Die RAA Brandenburg

- bieten Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Jugend- und Integrationsarbeit Fortbildungen an
- beraten bei der demokratischen Gestaltung des Sozialraums Schule und bei Jugendarbeit und -bildung
- unterstützen interkulturelle und internationale Bildungs- und Begegnungsprogramme
- konzipieren Projekte und Materialien in den Bereichen Demokratiepädagogik, interkulturelles/globales Lernen und historisch-politische Bildung

Kontakt:

RAA Brandenburg

Demokratie und Integration Brandenburg e.V.

Alfred Roos

Benzstraße 11/12

14482 Potsdam

Tel. +49 331 747 80 0

Fax +49 331 747 80 20

info@raa-brandenburg.de

www.raa-brandenburg.de

RAA Neuruppin

Demokratie und Integration Brandenburg e.V.

Astrid Schroedter, Michael Schwandt

Rudolf-Breitscheid-Straße 38

16816 Neuruppin

Tel. +49 3391 700 874

Fax +49 3391 700 937

neuruppin@raa-brandenburg.de

Impressum

Herausgeber

© RAA Brandenburg, 2008
Demokratie und Integration Brandenburg e.V.
Benzstr. 11/12
14482 Potsdam
info@raa-brandenburg.de
www.raa-brandenburg.de

Redaktion

Alfred Roos, Claudia Schumann, Nadine Fügner

Gestaltung

Anne Lehmann, Berlin

Druck

Oktoberdruck, Berlin

Fotos

Die abgedruckten Fotos sind im Rahmen von Aktivitäten im Projekt „Demokratie gemeinsam erleben: Hands Across the Campus“ entstanden.
Alle Fotos: RAA Brandenburg, Claudia Schumann
Außer Fotos Seite 37, 46/47, 48/49, 62/63:
Kornelia Freier

Gefördert durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung und den Europäischen Sozialfonds.

