

„Lehren heißt [...], Lernumgebungen für die Schüler und Schülerinnen planen, bereitstellen, gestalten sowie die Lernenden begleiten, beraten und unterstützen. Es geht dabei nicht um totale Selbststeuerung, sondern um eine Integration von Anleitung und Selbstständigkeit, Instruktion und Konstruktion. Das selbstgesteuerte Lernen baut also auf eine Neugestaltung in Richtung der Gestaltung der Lernumgebungen“¹ (Herbert Gudjons).

Freie Lernorte eröffnen Lernchancen

Um Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu vermeiden und auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen eingehen zu können, müssen Lernprozesse möglichst differenziert gestaltet werden. Ideale Lernangebote können deshalb eher in Lernarrangements realisiert werden, welche traditionelle und moderne Medien sowie unterschiedliche Methoden und Unterrichtskonzepte vereinen.

Die Lehrkraft erhält immer mehr die Aufgabe, Lernumgebungen zu gestalten und als Lernberater unterstützend tätig zu sein. Der Lernende wählt selbstständig, dem Lerninhalt und dem Ziel angemessene Strategien und Techniken aus, setzt diese ein und bewertet die Zielerreichung. Diese komplexen Fähigkeiten müssen stufenweise entwickelt werden. Hierfür wird nicht nur eine Methodenvielfalt benötigt, sondern auch Orte, an denen verschiedene Sozialformen des Lernens umgesetzt werden können.

An Freien Lernorten finden Lehrkräfte eine Ausgangssituation vor, die es ihnen ermöglicht, ihren Unterricht vielfältig und differenziert zu arrangieren. Freie Lernorte bieten Schülerinnen und Schülern zahlreiche Ressourcen zur individuellen Gestaltung ihrer Lernprozesse.

„Freie Lernorte sind nur mit einer neuen Unterrichtsform sinnvoll“ erkennt eine Teilnehmerin des 2. Erfahrungsaustauschtreffens.

Schwerpunkt dieses Kapitels bilden die Lernchancen, die Freie Lernorte für eine zeitgemäße, medienorientierte Lernkultur eröffnen. In ihrem Überblicksartikel erläutern Prof. Dr. Bardo Herzig und Silke Grafe die Potenziale Freier Lernorte für eine zukunftsfähige Lernkultur. Die Idee der Freien Lernorte ist nicht auf einen einzelnen Raum begrenzt, sondern breitet sich im optimalen Fall in

der ganzen Schule aus. Wie eine komplette Schule zu einem „Freien Lernort“ werden kann, beschreibt Hans Ahlenius am Beispiel der Futurum Skola in Schweden. Konkrete Nutzungsmöglichkeiten Freier Lernorte haben die Lehrkräfte der beteiligten Projektschulen entwickelt. Ilona Vierkant vom Hansa-Gymnasium Stralsund stellt ein fächerverbindendes Unterrichtsprojekt vor. An der Gesamtschule Wuppertal-Barmen – wie Beate Schnepf erläutert – wird individuelle Förderung an Freien Lernorten praktiziert. Eine Selbstlernphase in der Oberstufe beschreiben Jens Knitel und Sven Kantak von der Voltaire-Gesamtschule in Potsdam. Eine Möglichkeit, um den Kompetenzzuwachs von Schülerinnen und Schülern an Freien Lernorten darzustellen, ist das von Elisabeth Depuhl vorgestellte Medienportfolio.



¹ Gudjons, Herbert (2005): Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle. In: VdS Bildungsmedien e.V. (Hrsg.): Erfolgreich Lehren und Lernen. Ansätze und Wege in der Bildungsreform. Frankfurt. a. M., S. 40-45.

Schulisches Lernen ist in der Vergangenheit in verschiedener Hinsicht in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen und der bildungspolitischen Debatte getreten: Häufig ist die Rede von einer Veränderung des Lernens hin zu einer neuen ‚zukunftsfähigen‘ Lernkultur. Daran ist die Hoffnung geknüpft, über die Veränderung von schulischen Lehr- und Lernformen die Qualität von Unterricht und die Schulleistung insgesamt zu verbessern. Aber was genau ist unter einer „neuen Lernkultur“ zu verstehen? Welche Auffassung von Unterricht kann als zukunftsfähig gelten? Und was bedeutet dies für Freie Lernorte? Diese Fragen greifen Bardo Herzig und Silke Grafe in ihrem Beitrag auf.

Bardo Herzig, Silke Grafe

Zukunftsfähiges Lernen an Freien Lernorten

Was ist unter einer „neuen Lernkultur“ zu verstehen?

Die Diskussion um eine neue Lernkultur unterstellt, dass die bisherige Form des schulischen Lernens nicht mehr angemessen sei. Streng genommen gilt es hier zwei Aspekte zu unterscheiden: zum einen die Form der Unterrichtsgestaltung (z.B. Frontalunterricht), zum anderen die damit verbundene Vorstellung vom Lernen (z.B. behavioristische oder sozial-kognitive Ansätze). Welche Auffassung vom Lernen ist nun „zeitgemäß“ und „zukunftsfähig“?

Lerntheorien stellen den Versuch dar, Lernprozesse zu beschreiben und mit Hilfe entsprechender Modellvorstellungen Erklärungen für bestimmte Phänomene zu finden und didaktische Handlungsanregungen und Orientierungen für das Erreichen von Zielvorstellungen formulieren zu können. So ist beispielsweise die behavioristische Grundposition von dem Gedanken bestimmt, dass sich das Verhalten und das Lernen eines Individuums durch äußere Hinweisreize und Verstärkungen steuern ließen. Eine solche Modellierung von Lernprozessen erlaubt Erklärungen und Handlungsempfehlungen im Bereich der Verhaltensmodifikation, ist jedoch bei all den Prozessen, in denen es um die aktive Verarbeitung von Informationen und die Betrachtung der kognitiven Strukturen von Lernenden geht, wenig hilfreich.

In kognitionstheoretischen Grundpositionen wird diese Begrenzung überschritten und der Lernende als ein Individuum begriffen, das äußere Reize aktiv und selbstständig verarbeitet. In diesem Sinne gilt der Lernende als interaktiv agierendes Individuum, das Instruktionsangebote, z.B. eine didaktisch aufbereitete Information, auf der Basis seines Erfahrungs- und Entwicklungsstandes in selektiver Weise wahrnimmt, interpretiert und verarbeitet. Der jeweilige Entwicklungs- und Erfahrungsstand eines Individuums drückt sich in der Gesamtheit der zur Verfügung stehenden Wahrnehmungs-, Verstehens- und Verarbeitungsmuster oder -schemata aus, welche die kognitive Struktur eines Individuums ausmachen. Positionen kognitionstheoretischer Provenienz lassen sich noch

einmal differenzieren im Hinblick auf die Frage, ob es vorrangig um den Aufbau von Wissensstrukturen geht oder um die Entwicklung von Problemlösefähigkeit.

Bei aller Bedeutung, die von kognitionstheoretischen Ansätzen der individuellen Verarbeitung von Informationen beim Lernen zugemessen wird, halten sie doch konsequent an der Wechselwirkungsannahme zwischen externen Bedingungen und internen Verarbeitungsprozessen fest. Damit ist die Position verbunden, dass das Lernen durch Instruktion und Lernhilfen angeleitet werden kann. Die Möglichkeit der Anleitung von Lernprozessen wird allerdings aus konstruktivistischer Perspektive wesentlich skeptischer eingeschätzt. Entsprechende Lerntheorien betonen stärker die Bedeutung der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung von Erlebnissen. Im konstruktivistischen Verständnis strukturiert das Individuum Situationen, in denen es sich befindet, im Sinne einer „bedeutungstragenden Gestalt“, und es gestaltet die Situation zugleich in Wahrnehmung und Handeln mit. Erkenntnisse sind danach individuelle Konstruktionen von Wirklichkeit auf der Basis subjektiver Erfahrungsstrukturen. Auch empirisches Wissen gilt zunächst nur als eine subjektive Konstruktion von Wirklichkeit, die allerdings über sprachliche Verständigungsprozesse zu einer sozialen Wirklichkeitskonstruktion führen kann.¹

Wenn diese radikale Auffassung aus erkenntnistheoretischer Perspektive auch umstritten ist, so kann aus lerntheoretischer Sicht doch eine pragmatische Zwischenposition als weiterführend festgehalten werden, die sich im Konzept des situierten Lernens widerspiegelt.²

In dieser Position schließen sich Instruktion und Konstruktion nicht aus, d.h. es geht insbesondere darum, Lernenden solche Umgebungen bereit zu stellen, in denen sie – mit Unterstützung durch Lehrpersonen – eigene Vorstellungen entwickeln, erweitern und erproben können.

Die Frage nach einer „zukunftsfähigen“ Auffassung vom Lernen ist im Grunde nur dann zu beantworten,

wenn gleichzeitig eine Zielperspektive mitgedacht wird. Würde schulisches Lernen insbesondere mit dem Ziel verbunden, neue Reiz-Reaktionsverbindungen zu erlernen, die auf der Verhaltensebene sichtbar werden, könnte eine entsprechende Lehrstrategie im behavioristischen Sinne durchaus zielführend sein. Unterstellt man aber, dass Lernen in der heutigen Gesellschaft darauf ausgerichtet sein sollte, Kinder und Jugendliche zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln zu befähigen, so ist eine Auffassung von Lernen im gemäßigt konstruktivistischen Sinne angemessen. Teilhabe an Welt und Welterschließung sind auf der Basis eines selbstständigen Subjekts realisierbar, das individuelle Vorstellungen generiert und diese Vorstellungen mit denen anderer sowie mit den Beobachtungen in seiner Umwelt in Einklang zu bringen versucht. Insofern ist eine zukunftsfähige Lernkultur keine Kultur der Reproduktion oder der passiven Aneignung, sondern eine Kultur des eigenständigen Erprobens, des kreativen Entwickelns und Gestaltens, des forschenden Explorierens und Entdeckens und des gemeinsamen Verständigens. Dies ist nicht zuletzt auch eine bildungspolitische Herausforderung, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung so zu fördern, dass alle die Chance haben, individuelle Potenziale auszubauen.

Welche Auffassung von Unterricht kann als zukunftsfähig gelten?

Eine zukunftsfähige Lernkultur kann nicht unabhängig von der Frage einer zukunftsfähigen Unterrichtsgestaltung diskutiert werden. Eine bestimmte Auffassung vom Lernen legt bestimmte didaktische Entscheidungen nahe. Mandl, Gruber & Renkl³ empfehlen für die Gestaltung von Lernumgebungen auf der Basis situierter Lernens:

- ein für die Lernenden interessantes und intrinsisch motivierendes Problem soll den Ausgangspunkt für das Lernen bilden („komplexe Ausgangsprobleme“).
- Durch authentische und realistische Probleme soll ein Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen bereitgestellt werden („Authentizität und Situietheit“).
- Das zu Lernende soll in mehrere Kontexte eingebettet werden, so dass es später flexibel auf neue Situationen übertragen werden kann („multiple Perspektiven“).
- Problemlöseprozesse sollen verbal beschrieben und hinsichtlich ihrer Bedeutung für unterschiedliche Zusammenhänge reflektiert werden („Artikulation und Reflexion“).
- Dem sozialen Kontext soll im Sinne kooperativen Lernens ein besonderer Stellenwert zugemessen werden („Lernen im sozialen Austausch“).

Diese Empfehlungen für die Gestaltung von Lernumgebungen sollten ergänzt werden um solche Aspekte, die sich insbesondere auf die Entwicklung des sozial-kognitiven Niveaus beziehen, d.h. auf die generelle intellektuelle Entwicklung und auf die Entwicklung von Wertorientierungen⁴:

- Erweiterung der vorhandenen Disposition in Bezug auf geeignete Problemlösungen bzw. Handlungsmöglichkeiten, die bei einer Anforderung aus der Umwelt vom Individuum in den Blick genommen werden,
- Befähigung zu einer angemessenen Verknüpfung bzw. Integration verschiedener Handlungsmöglichkeiten und Beurteilungskriterien im Sinne komplexen Denkens und kritischer Reflexion.
- Erweiterung der sozialen Perspektive,
- zunehmende Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung und
- Entwicklung des Gerechtigkeitsbegriffs.

Solche Forderungen für Lehren und Lernen stellen zunächst einmal begründete Gestaltungsempfehlungen dar, die auf spezifische Lehr- und Lernsituationen hin zu konkretisieren und in ihrer Wirksamkeit und ihren möglichen Nebenwirkungen zu prüfen sind (vgl. dazu auch die Beispiele in diesem Band). Hier sind sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Fachdidaktiken gefordert (mit je eigenen Akzenten auf fachübergreifendem bzw. fachlichem Lehren und Lernen). Über die theoriegeleitet entwickelten Empfehlungen hinaus lassen sich aber auch empirische Befunde der Lehr- und Lernforschung hinzuziehen, um bestimmte Anforderungen an einen zeitgemäßen Unterricht zu untermauern. Wertet man entsprechende Studien aus, so lassen sich – in Übereinstimmung mit den oben genannten Faktoren – folgende lernförderliche Aspekte festhalten⁵:

Anforderungen an einen zeitgemäßen Unterricht

- Ein besonders wichtiger Punkt ist eine kognitiv aktivierende Aufgabenkultur. Damit ist gemeint, dass die von den Schülerinnen und Schülern zu lösenden Aufgaben auf den Erwerb von Verständnis und Anwendungsfähigkeit bei komplexen Problemen im Alltag zielen und nicht auf eine Vermittlung von Routinen. Dazu gehört auch, dass von den Schülern bewusst alternative Lösungswege erprobt werden sollen und dass mögliche Fehler intensiv diskutiert werden. In Anwendungs- und Übungsphasen sollen sie anspruchsvolle Aufgaben erhalten, die auch die Grenzen des neu Erlernten aufzeigen.

Lernchancen

■ Lehrpersonen von sehr guten Klassen bemühen sich in überdurchschnittlichem Maß um die Motivierung der Schülerinnen und Schüler, indem sie zum Beispiel die Nützlichkeit eines Unterrichtsthemas in Alltag und Beruf verdeutlichen und indem sie selbst Begeisterung dafür zeigen. Dieses Verständnis von „Motivierung“ ist deutlich von einem anderen Verständnis zu trennen, nach dem durch einen interessanten „Aufhänger“ zu Beginn einer Unterrichtsstunde die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden soll. So wichtig solche Rituale auch sind – sie sind nicht hinreichend, um eine konzentrierte Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit der Sache zu erreichen.

■ Leistungsförderlich ist eine Schülerorientierung in Form eines hohen Maßes an innerer Leistungs-differenzierung. Diese beginnt mit einer Diagnose individueller Stärken und Schwächen, führt über die Zuteilung unterschiedlicher Aufgaben nach Leistungsvermögen und mündet in besondere Unterstützung von schwächeren Schülerinnen und Schülern, bis alle ein Basisverständnis erreicht haben. Eng damit zusammen hängt die besondere Leistungsfähigkeit von Klassen mit viel Kleingruppenarbeit, die die angeführten Merkmale begünstigt. Hausaufgaben stellen wichtige ergänzende Lerngelegenheiten dar.

■ Besonders erfolgreich sind Lehrpersonen, denen eine durchschaubare Strukturierung der Unterrichtsstunden gelingt, indem sie zu Beginn eine ausführliche Vorschau geben, dann zwischendurch immer wieder bedeutsame Punkte hervorheben und am Ende mit Zusammenfassungen des neu Gelernten schließen.

■ An sehr gute Klassen werden sehr hohe Leistungserwartungen gerichtet, die gegenüber den Schülerinnen und Schülern deutlich ausgesprochen werden und die mit häufigen schriftlichen Lernerfolgskontrollen sowie umfangreichen Hausaufgaben einhergehen. Jürgens⁶ führt zu diesem Punkt aus: „Negativ ausgelesene Gruppen [wie z.B. an Hauptschulen oder in den schwächeren Kursen an Gesamtschulen; d. Verf.] leiden nicht an Überforderung, sondern an Unterforderung durch Präsentation anspruchsloserer Anforderungsniveaus.“

■ Der letzte Punkt an bedeutenden Einflussfaktoren ist schließlich die Effizienz der Klassenführung. In den sehr guten Klassen bestehen eindeutige Verhaltensregeln und den Lehrpersonen gelingt es, diese durchzusetzen, so dass 45 Minuten lang konzentriert am Unterrichtsthema gearbeitet wird. Einschränkend muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die empirischen Befunde sich im Wesentlichen auf die Fachleistungen beziehen und nur indirekt fächerübergreifende Kompetenzen erfassen.

Was bedeutet dies für Lernorte?

Der traditionelle Lernort, an dem schulisches Lernen stattfindet, ist der Klassenraum, verbunden mit der Sozialform der Plenumsarbeit, zum Teil auch der Gruppen- oder Partnerarbeit.

Projektorientierte Formen der Auseinandersetzung mit komplexen Aufgabenstellungen stellen eher die Ausnahme dar und werden durch verschiedene Rahmenbedingungen im Schulalltag eingeschränkt. Wenn im Einzelnen auch häufig gut nachvollziehbar ist, warum freie Arbeitsformen an wechselnden Lernorten nur selten zum Einsatz kommen, so wenig sinnvoll ist dies aus lerntheoretischer und didaktischer Perspektive.

Lernaktivitäten sind nicht an einen bestimmten Ort gebunden, sondern erwachsen aus der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt – eine Erkenntnis, die insbesondere Piaget betont hat.⁷ (vgl. 1947/1972). Entscheidend ist damit die Lernumgebung mit ihrem Anreizcharakter. In einer solchen Umgebung müssen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, originäre Erfahrungen zu machen, etwas auszuprobieren, kreativ zu gestalten, Informationen zu sammeln und auszuwerten, eigene Vorstellungen und Hypothesen über vermutete Zusammenhänge zu formulieren und zu erproben usw. Dass dies nicht notwendigerweise im Klassenraum sein muss, ist naheliegend. Ebenfalls ist plausibel, dass ein festes Zeitkorsett von 45 Minuten Lernprozesse eher einschränkt als sie fördert.



Notebooks ermöglichen flexibles Arbeiten
Foto: Stephen-Hawking-Schule, Neckargemünd

Freie Lernorte bieten daher in folgender Hinsicht besondere Lernchancen:

■ Sind Lernprozesse an Alltagsphänomene gebunden und für alltägliches Handeln gegenwärtig oder zukünftig bedeutsam, so ergibt sich eine Einsicht in die Bedeutsamkeit am ehesten durch Formen der unmittelbaren Erfahrung, d.h. die – zumindest zeitweise – Verlagerung des Lernortes.

■ Wenn schulisches Lernen die Möglichkeit eröffnen soll, Sachverhalte oder Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, dann ist eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen unumgänglich. Dies kann bedeuten, verschiedene Sichtweisen z.B. mit Hilfe von entsprechenden Medien zu erarbeiten. Ebenso kann gruppenteilige Arbeit zu mehrperspektivischen Sichtweisen führen. Letztlich wird damit sowohl die Gefahr des so genannten trägen Wissens verringert, als auch die Chance erhöht, bei der Beurteilung von Sachverhalten zu ausgewogenen und begründeten Einschätzungen zu kommen.

■ Das Lernen an unterschiedlichen Lernorten bzw. in unterschiedlichen Lernumgebungen begegnet dem Problem der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und schafft in differenzierter Weise voraussetzungsgerechte Lernbedingungen. Aus der Perspektive der Lehrperson ist damit die Aufgabe verbunden, die individuellen Voraussetzungen zu diagnostizieren und solche Arbeitsmaterialien und Aufgabenstellungen bereitzustellen, die eine Entwicklungsförderung im intellektuellen und im sozialen Bereich ermöglichen.

■ Freie Lernorte erfordern in unterschiedlichem Maße von den Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten der Selbstregulation von Lernprozessen. Dazu zählen u. a. Fähigkeiten in Form von Organisations- und Elaborationsstrategien, Fähigkeiten zur Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit, der Anstrengungsbereitschaft oder des Umgangs mit Zeit und die eigenständige Auswahl und Nutzung von geeigneten Materialien. Mitunter wird in der öffentlichen Diskussion suggeriert, entsprechende Fähigkeiten würden sich quasi automatisch – z.B. im Zusammenhang der Nutzung Neuer Medien – einstellen. Entscheidend ist auch hier, dass die jeweilige Lernumgebung so gestaltet wird, dass Schülerinnen und Schüler entsprechende Fähigkeiten schrittweise entwickeln können. Freie Lernorte machen in besonderer Weise auch noch einmal darauf aufmerksam, dass Fähigkeiten zur selbstständigen Regulation und Steuerung von Lernprozessen von besonderer Bedeutung sind. Denn auch informelle Prozesse des Lernens außerhalb einer schulischen Umgebung müssen von Kindern und Jugendlichen in zunehmendem Maße als Lernsituationen wahrgenommen und erfolgreich bewältigt werden.

1 Vgl. Maturana, H. R./ Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern: Goldmann.

2 Vgl. z. B. Collins, A./ Brown, J. S./ Newman, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship. Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 453-494; and Technology Group at Vanderbilt University (1997): The Jasper Project. Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development. Mahwah, NJ u.a.: Lawrence Erlbaum.

3 Vgl. Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz 3. Aufl., S. 139-148.

4 Vgl. Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Blömeke, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

5 Vgl. Blömeke, S./ Herzig, B./ Tulodziecki, G. (2006b): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Didaktik. Erscheint in: Unterrichtswissenschaft (im Druck).

6 Jürgens, E. (2002): Es wird viel mehr Abstieg als Aufstieg produziert. Nur wenn man an die Köpfe der Lehrer herankommt, wird sich in Schulen Nennenswertes bewegen lassen. Frankfurter Rundschau online v. 10.04.2002.

7 Vgl. Piaget, J. (1972): Psychologie der Intelligenz. Olten: Walter (Original: La Psychologie de l'Intelligence. Paris 1947).

Informationen zu den Autoren

Silke Grafe

wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Erziehungswissenschaftlichen Institut der
Universität Paderborn
silke.grafe@uni-paderborn.de
<http://dimel.uni-paderborn.de/dimel/mitarbeitende.htm>

Prof. Dr. Bardo Herzig

Professor für Allgemeine Didaktik und
Schulpädagogik unter Berücksichtigung der
Medienpädagogik an der Universität
Paderborn
bardo.herzig@upb.de
www.bardo-herzig.de

Freie Lernorte müssen sich nicht zwangsläufig auf einzelne Räume einer Schule beziehen. Wie eine ganze Schule zu einem Freien Lernort werden kann und welche pädagogischen Ziele mit einem derart veränderten Raumkonzept umgesetzt werden, zeigt das Beispiel der Futurum Skola in Schweden.

Hans Ahlenius

Die Futurum Skola in Schweden – eine ganze Schule als Freier Lernort



Die Futurum-Schule in der Gemeinde Håbo/Schweden

Wenn man das schwedische Schulsystem überblickt, kann man feststellen, dass sich der Auftrag während des 20. Jahrhunderts sukzessive verändert hat von einer Institution, die Wissen vermittelt zu einer lernenden und Werte tragenden Organisation. Der Fokus, der früher auf Faktenwissen und messbaren Ergebnissen lag, hat sich in den letzten Jahrzehnten hin zu einem prozessgerichteten Lehren verschoben, das die persönliche Entwicklung des Schülers in den Mittelpunkt stellt.

Im September 1995 fasste der Gemeinderat von Håbo in Schweden den Beschluss über Håboskolan – die Schule der Zukunft. Unter dem Begriff Håboskolan entstand ein Entwicklungsprojekt für ALLE Schulen der Gemeinde – die Vorschulen, die fünf Grundschulen und ein Gymnasium. Ziel dieses Projektes ist es, eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen allen, die in der Gemeinde wohnen und arbeiten, zu fördern und unsere Kinder bestens auf das Erwachsenenleben vorzubereiten, sowohl was ihre Bildung als auch ihre sozial Fähigkeiten anbelangt. Hierfür wurden alle Schulen der Gemeinde umgebaut, um sie an flexible Arbeitsweisen und moderne Pädagogik anzupassen. Es entstand ein effektives Netzwerk zwischen Schülern, Lehrern, Freizeitpersonal, Eltern und den übrigen Betrieben der Gemeinde.

Das Projekt Håboskolan baut auf der Intention des letzten schwedischen Lehrplans von 1994 auf. Dieser hat eine holistische Wissenschaftssicht und richtet sich gegen ein rein prozessgerichtetes Lernen. Die schwedische Schule ist eine zielgerichtete Schule. Das Gewicht liegt auf einer mit der Wirklichkeit verbundenen, themenübergreifenden Arbeitsweise. In der Schule werden in jedem Unterricht Themen aus den Bereichen Geschichte, Umwelt, internationale Solidarität und Ethik behandelt und eine globale und internationale Perspektive vermittelt. Der Auftrag der Schule, diese Art der Lehre zu fördern, setzt eine aktive Diskussion in den einzelnen Schulen über den Wissenschaftsbegriff voraus, darüber, was heute und in Zukunft zu den wichtigen Kenntnissen gehört und wie Kenntniserweiterung geschieht. Die Arbeit der Schule muss darauf eingerichtet sein, Spielraum für die verschiedenen Wissenschaftsformen zu geben und eine Lehre zu schaffen, wo diese Formen im Gleichgewicht sind und zu einer Einheit werden. Damit die Lehre vertieft zu einer lebenslangen Perspektive wird, legt der Lehrplan Gewicht darauf, dass alle Sinne und das notwendige Zusammenspiel von Kopf, Händen und Körper aktiviert werden. In der Schularbeit soll auf die intellektuellen wie auf die praktischen, sinnlichen und ethischen Aspekte aufmerksam gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen Wissenschaften in unterschiedlichem Ausdruck ausprobieren erleben dürfen.

Tragende Ideen von Håboskolan – der Schule der Zukunft

Die so genannten Eckpunkte der Håboskolan sind,

- die Schule in kleinere selbst gesteuerte Arbeitseinheiten zu organisieren: „die kleine Schule in der großen Schule.“
- Schülerbeeinflussung zu schaffen durch Einwirken, Individualisierung und Verantwortungssteigerung.
- eine wissensorientierte Arbeitsweise mit individuell angepassten Arbeitsmethoden und Lehrern als Handelnde und Mentoren.
- Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Schülerinnen und Schüler auf eine selbstverständliche Weise Informationstechnologien anwenden.
- in Arbeitsgruppen mit verschiedenen Personalgruppen zusammen zu arbeiten, die den Schülerinnen und Schülern eine Gesamtsicht bieten und sie als Mittelpunkt betrachten.
- zu versuchen, die positiven Teile des neuen Informationsgemeinwesens mit pädagogischen Innovationen zu implementieren.
- dass die räumliche Organisation des Schulgebäudes eine wichtige Voraussetzung für das Ergebnis der Tätigkeit bieten soll.

Futurum - eine der Schulen von Håbo

Futurum ist mit heute 939 Schülern, 98 Lehrern und 33 weiteren Angestellten die größte Schule der Gemeinde Håbo. Die Gemeinde, mit ca. 18.500 Menschen eine der kleinsten in Schweden, liegt ca. 40 km nordwestlich von Stockholm. In unserer kleinen Gemeinde gibt es keine privaten Schulen.

Futurum und die anderen Schulen der Gemeinde unterscheiden sich sehr von Schulen früherer Zeiten. Der 60 m² große Klassenraum mit 25 bis 30 Schülern und die Vermittlungspädagogik im industriellen Geist durch den noch vorhandenen Experten, d.h. den Lehrer, haben in der neuen postindustriellen Gesellschaft ihre Rolle teilweise ausgespielt. Um eine neue Pädagogik, eine neue Or-

ganisation, eine neue Lehrerrolle zu ermöglichen, ist es notwendig, das äußere und innere Umfeld inklusive des räumlichen Aspekts zu verändern. Die Räume der Schule sollen schön und geräumig sein und Lust auf das Lernen machen sowie gutes Licht, gute Lüftung und ein wechselndes Umfeld mit vielen Grünpflanzen haben. Die Gestaltung der Räume kann nicht genug betont werden, wenn man die Pädagogik der Zukunft diskutiert.

Flexibilität als Antwort auf die Informationsgesellschaft

Die künftige Informationsgesellschaft wird die Möglichkeit eines Informationsflusses rund um die Uhr bieten, wo Millionen von Experten dabei sind, Fragen und Reflexionen der Schülerinnen und Schüler in Sekundenschnelle zu beantworten, wo immer man sich auch befindet. Daher wird es für die zukünftige Schule notwendig sein, sich in schnellem Takt zu entwickeln und zu verändern. Aber da teure Investitionen im Schulgebäude aus ökonomischen Gründen nicht im selben Takt verändert werden können, muss man versuchen, interne flexible Lösungen zu finden. Die Flexibilität wird also das Leitwort der Zukunft, nicht nur für den räumlichen Aspekt, sondern auch in der Anwendung der Zeit für Schüler und Lehrer. Es wird auch Flexibilität in der Organisation gefordert, so dass Schülergruppen und verschiedene Unterrichtsformen während der Arbeit des Tages ausgetauscht werden können. Für die Organisation des Schulalltags an der Futurum-Schule ist Flexibilität zum Schlüsselbegriff geworden: flexible Gestaltung des eigenen Lernprozesses, flexibel nutzbare Räume, variable Möblierung, flexible Zeitfenster und individuelle Stundenpläne.

Wie ist Futurum organisiert?

Die Schülerinnen und Schüler sind einer der sechs Arbeitsgruppen in Futurum zugeordnet. Diese Arbeitsgruppen bezeichnen wir als kleine Schulen in der großen Futurum-Schule. Die kleinen Schulen



Spielerisch Lernen in angenehmer Atmosphäre

Lernchancen

sind altersgemischt und setzen sich aus Schülerinnen und Schülern zwischen sechs und 16 Jahren zusammen. Aus jeder Altersklasse befinden sich circa 16 Schülerinnen und Schüler in einer Arbeitsgruppe. Die 160 Schülerinnen und Schüler einer Arbeitsgruppe werden von 16 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Jedes Kind geht 10 Jahre in „seine“ kleine Schule zusammen mit der selben Lehrergruppe, bis sie Futurum verlassen und in unserem eigenen Gymnasium beginnen. Wir haben einen vollständigen Schultag mit integrierter Freizeit, der es mit sich bringt, dass wir von 6 bis 18 Uhr geöffnet haben. Wir teilen die kleine Schule in eine Frühgruppe (Vorschulklasse bis Klasse 5) und eine Spätgruppe (Klasse 6 bis Klasse 9).

Die räumliche Gestaltung von Futurum

Eine Arbeitsgruppe hat eine Gesamtfläche von ca. 1.000m². Davon sind ca. 100m² für Schülerschränke und als Fläche für Bewegung während der Pausen vorgesehen. Die restlichen 900m² dienen dem Lernen. In der Mitte gibt es einen großen gemeinsamen Raum von ca. 220m² und darum herum zwölf weitere Räume von verschiedener Größe, von 10m² bis zu 60m², wo der Unterricht in verschiedenen Gruppen stattfindet. In dem großen Arbeitsraum kann man z. B. Lesungen für alle 160 Schüler abhalten. Die meisten Lernaktivitäten in Futurum finden jedoch in Kleingruppen statt. Je nach Unterrichtsziel und Arbeitsablauf können die Kinder in heterogene, alternativ homogene Altersgruppen von variierender Größe eingeteilt werden oder ihre Aufgaben in Einzelarbeit erledigen. In den Arbeitsgruppen in Futurum arbeitet man einen Teil des Tages in 16 altershomogenen Gruppen. Ein anderer Teil des Tages sind die Gruppenzusammensetzungen altersgemischt oder man arbeitet individuell. Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto höher wird der Anteil der altersgemischten Arbeit. Natürlich gibt es auch altershomogenen Unterricht und „normale Unterrichtsstunden“ in

Futurum. Die Möglichkeit, flexibel zu sein und alle Arten von Gruppierungen und Unterrichtsmethoden anzuwenden, ist die wirklich große Veränderung nach dem Umbau unserer alten Schule.

Drei Säulen der individuellen Förderung: Entwicklungsgespräch, Logbuch und Intranet

Ein an das Individuum angepasster Unterricht ist nur möglich, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ausreichenden Kontakt zu ihren Schülern haben. In Futurum ist jede Lehrkraft als MentorIn/Mentor für eine altersgemischte Gruppe von 12 bis 15 Schülern eingesetzt. Das sind die „eigenen Kinder“. Diese treffen sich jeden Morgen für 30 Minuten mit ihrer Mentorin/ ihrem Mentor in demselben Raum, um die Arbeit des Tages zu planen und zu beraten und vor allem den individuellen Entwicklungsplan des einzelnen Kindes zu kontrollieren. Die Mentoren sind pädagogisch dafür verantwortlich, dass der einzelne Schüler mit seinen eigenen Ressourcen so weit wie möglich kommt.

Jeder Schüler und jede Schülerin führt selbstständig ein persönliches Logbuch, in dem Arbeitsplan und Entwicklungsverlauf dokumentiert werden. Am Wochenanfang erstellt jeder hier seinen individuellen Arbeitsplan, notiert Arbeitszeiten und überprüft am Ende der Woche, inwieweit die gesteckten Ziele erreicht wurden und wie das eigene Verhalten bewertet wird. Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto mehr Verantwortung übernehmen sie für ihre Schularbeit. Jede Woche wird sowohl von der betreuenden Lehrkraft kommentiert und abgezeichnet, als auch von einem Elternteil. Mindestens einmal im Halbjahr, wenn es notwendig ist auch öfter, findet ein Entwicklungsgespräch mit dem Schüler, den Eltern und dem Mentor statt. Das Gespräch mündet in einem Entwicklungsdokument, das von allen Beteiligten unterzeichnet wird.



Flexibilität erwünscht: Neue Lernkultur bedeutet eine Vielzahl von Lehr- und Lernformen



Durch die Bereitstellung verschiedener Medien kann der Lernstil von jeder Schülerin und jedem Schüler berücksichtigt werden

Das dritte Element zur Darstellung des Entwicklungsverlaufes der Schüler ist ein qualifiziertes, digitales Dokument im schulischen Intranet, auf das alle Lehrkräfte, die den Schüler unterrichten, inner- und außerhalb der Schule zugreifen können.

Dort werden kontinuierlich die Ergebnisse von Prüfungen, Tests und Diagnosen notiert. Neben dem Fachwissen des Schülers/der Schülerin wird zusätzlich auch die soziale Kompetenz in den einzelnen Fächern dokumentiert.

Alles dies gibt ein umfassendes Bild der Situation des einzelnen Schülers und macht es Eltern, Schülern und Mentor möglich, neue Ziele in der persönlichen Entwicklung bis zum nächsten Entwicklungsgespräch zu setzen.

Kultur als wichtiger Bestandteil des Schulalltags

Bei uns steht die Lust am Lernen hoch im Kurs. Wir setzen auf eine veränderte Pädagogik mit moderner Technologie im Mittelpunkt. Jeder Schüler bekommt die Möglichkeit, sich im eigenen Takt zu entwickeln. Man untersucht, kommuniziert, arbeitet zusammen und entwickelt sein kritisches Denken.

Erfolg zu haben, nährt die Lust am Lernen und schafft sichere und neugierige Menschen. Guter Unterricht fordert, dass alle Sinne stimuliert werden und durch das Angebot unterschiedlicher Studienumfelder kann der Unterrichtsstil von jedem Schüler, von jeder Schülerin gut genutzt werden. Die Kultur ist ein wichtiger Bestandteil unseres Alltags.

Wir haben eine eigene Mediothek, die zentral in der Schule liegt, mit zwei in Vollzeit beschäftigten Kinder- und Jugendbibliothekaren. Die Mediothek ist das Herz der Schule – ein Ort für Wissen Suchende, Information Suchende, für Stimulanz und Recreation. Wir integrieren auch die örtliche Musikschule, so dass die Schüler während der Schulzeit in unseren Räumen individuellen Musikunterricht in ihrem Instrument bekommen können. Für alle unsere Tätigkeiten haben wir ein Motto: „**Ich will, ich kann, ich schaffe es!**“ Wir wollen, dass unsere Schülerinnen und Schüler das mitnehmen, wenn sie Futurum verlassen und ins Leben hinausgehen.

Informationen zum Autor

Hans Ahlenius
 Projektleiter, ITC-Verantwortlicher,
 Besuchsverantwortlicher an der Futurum
 Skola in Schweden
 hans.ahlenius@bildning.habo.se
 www.futurum.habo.se

Wie Freie Lernorte im Rahmen von Projektarbeit genutzt werden können, zeigt das Beispiel des Hansa-Gymnasiums Stralsund. Ziel des fächerverbindenden Projektes ist es, die Schüler zum Querdenken anzuregen. Als sehr wichtig erschien dabei, den Unterricht durch problembezogenes, forschendes, ganzheitliches und selbstverantwortliches Lernen attraktiver zu gestalten und die Arbeit an Freien Lernorten zuzulassen und zu fördern.

Ilona Vierkant

„Schufen die Götter Griechenland?“ – Ein fächerverbindendes Unterrichtsprojekt

Während einer Jahrgangsstufenkonferenz der 6. Klassen entstand die Idee, das Thema „Antike“ fächerverbindend zu unterrichten. Kolleginnen und Kollegen der Fächer Geschichte, Deutsch, Philosophie, Mathematik, Physik, Informatik, Kunst, Musik, Englisch, Geographie und Sport entschieden sich, das Projekt „Schufen die Götter Griechenland?“ gemeinsam zu gestalten und die Unterrichtsinhalte der Einzelfächer zu verzahnen. Rahmenpläne wurden auf die entsprechenden Inhalte geprüft und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entstanden Ideen zur Projektgestaltung. Das Fach Geschichte wurde zum Leitfach und erstellte den roten Faden. Am einführenden Projekttag erhielt jeder Schüler und jede Schülerin den Zeitstrahl als erste Planungsgrundlage. In den Klassen besprachen die Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern die Themenwahl der Fächer mit ihren fachlichen Lernzielen, die Organisation und Dokumentation der Lernprozesse, die Lernzielprodukte und die Art und Weise der Leistungsfeststellungen und -bewertungen.

Schülertandems starten in die Antike

Die Schülerinnen und Schüler bildeten für das Projekt Tandems. Je zwei arbeiteten an bestimmten Lernaufträgen. Beispiele dafür sind: „Wie klang die Musik im alten Griechenland geklungen haben?“, „Mit welchen Maßeinheiten wurden in der Antike Längen, Massen und Rauminhalte gemessen?“, „Konnte Archimedes die Welt aus den Angeln heben?“.

Jeder Schüler und jede Schülerin erhielt die Aufgabe, eine Projektmappe mit Antworten auf die Fragen aus den Fachbereichen herzustellen. Die gelösten Aufgaben wurden nach Absprache mit Fachzsuren bewertet. Die Projektmappe enthielt ebenfalls ein Lerntagebuch, das die Arbeit im Team widerspiegelte. Der gesamte Informatikunterricht stellte sich auf die Forschungsarbeit ein: Das virtuelle Steuersystem SCHOLA-21 begleitete den Lernprozess. Dadurch wurde es möglich, die neuen Medien während des gesamten Fachunterrichtes individuell einzubinden. Die Schülerinnen und Schüler lernten, ihre Arbeit mit Hilfe eines virtuellen Klassenzimmers zu planen. Das Tandem produzierte eine Projekthomepage,

auf der die Zusammenstellung aller Lernergebnisse erfolgte. Jedes Schülertandem konnte die Materialsammlung, verschiedene Rechercheergebnisse und Teillösungen sortiert ablegen und so ständig zur Verfügung haben. Die Schülertandems waren damit in der Lage, ihre Lernaufträge an Freien Lernorten in Freiarbeitsstunden, der Mittagsfreizeit oder am Nachmittag weiter zu bearbeiten und den Projektlauf in weiten Teilen mit Hilfe des eigenen Projektplanes zu organisieren. Auf der Homepage fixierten die Schülerinnen und Schüler außerdem ihren individuellen Lernvertrag für die Dauer des Projektes.

Arbeit an Freien Lernorten

Der Stundenplan der Klasse änderte sich während der Projektdurchführung nicht. Während der festgesetzten Unterrichtsstunden konnten die Schülerinnen und Schüler selbstständig entscheiden, in welcher Form sie ihr Thema bearbeiten und welche Medienangebote sie nutzen wollten. Zur Verfügung standen der Klassenraum und ein Computerarbeitsraum, aber auch andere Freie Lernorte. In Absprache mit der jeweiligen Lehrkraft gab es auch die Möglichkeit, die Stadtbibliothek oder das kulturhistorische Museum aufzusuchen sowie Expertinnen und Experten außerhalb der Schule zu befragen. Zur Verfügung standen für bestimmte Arbeiten Materialien zum Herstellen von Modellen, zum Beispiel von Mosaiken im Kunstunterricht. Auf Stellwänden wurden zwischenzeitlich Arbeitsergebnisse visualisiert, präsentiert oder ein Feedback erwartet.

Im Tandem zum Ziel

Als langfristige und abschließende Aufgabe stand für die Tandems die Erarbeitung eines Fachvortrages. Die Aufgabenstellung von zwei Fachbereichen wurde verknüpft und anschließend öffentlich präsentiert und fachlich bewertet. Themen, die mit Hilfe von Plakaten oder einer PowerPoint-Präsentation in beeindruckender Qualität dargestellt wurden, waren „Gelehrte und Denker der Antike“ oder „Griechische Götter und antike Weltbilder“. Während der Arbeit im Antike-Projekt entstanden viele neue Ideen. Nach intensiven Proben konnte im Juni 2005 auf dem Schulhof ein Theaterstück

aufgeführt werden. Die Kostümfrage wurde mit Hilfe des Internets geklärt. Dort erfuhren die Schüler nach eigenen Recherchen, wie man Peplos und Himation – eine Art Kleid und einen Mantel – schneidert. Mit Unterstützung der Eltern endete der Theaterabend mit einem Grillfest aller Beteiligten.

Olympische Spiele am Hansa-Gymnasium

Im Rahmen des Projektes lernten die Sechstklässler neben der Entstehung, Entwicklung und Bedeutung der Olympischen Spiele der Antike auch die Teilnahmebedingungen, die Wettkampfformen und -regeln sowie olympische Symbole und Siegerzeremonien kennen. Es musste deshalb Olympische Spiele auch am Hansa-Gymnasium geben!

Als Sportarten wurden Weitsprung mit Gewichten, 100m Wagenrennen, 190m-Lauf, Armdrücken und Speerwerfen festgesetzt. Mit je einer Tunika bekleidet zogen die Wettkämpfer ins Stadion ein. Die Sieger erhielten Lorbeerkränze.

Besondere Anerkennung erhielt das Projekt durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Sie zeichnete es im Wettbewerb „Olympia – Mehr als die Olympischen Spiele“ aus. Die Preisverleihung wurde zum abschließenden Höhepunkt für die Schülerinnen und Schüler. Die 6. Klassen fuhren im Juni 2005 für einen Tag in das Pergamon-Museum nach Berlin und konnten dort viele Dinge bestaunen, über die sie so ausführlich und umfassend gelesen und gelernt hatten und die ein halbes Schuljahr lang in vielen Unterrichtsstunden eine Rolle gespielt hatten. Und sie konnten eine Menge dazulernen!

Fazit:

Das Projekt „Schufen die Götter Griechenland?“ forderte von den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von den Eltern, neue Denk- und Verhaltensweisen. Das Lehrerteam lernte, kooperativer zusammenzuarbeiten, denn Absprachen und gegenseitige Hilfen waren unverzichtbar. Die Schülerinnen und Schüler bewiesen, dass sie in weiten Teilen selbstständig arbeiten und ihre Arbeit sowohl planen als auch entsprechend einschätzen können. Es dominierten Teamgeist und die Bereitschaft, sich anzustrengen. Eltern gaben ein positives Feedback, weil ihre Kinder mit Freude, oft eigenständig und ganzheitlich lernen konnten. Wichtig waren in diesem Zusammenhang auch die kontinuierlichen Informationen zum Inhalt und zum Ablauf des Projektes an alle Elternhäuser. Die Forderung an Schülerinnen und Schüler, sich im Querdenken zu üben, wurde angenommen und gelang. Das zeigen die guten und sehr guten fachlichen Projektergebnisse sowie der Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler. Neben der Teamfähigkeit, der Bereitschaft zur Anstrengung und Selbstverantwortung wurden auch Selbstständigkeit, Hilfsbereitschaft, Kritikfähigkeit und das Regelbewusstsein beurteilt.

Die selbstverständliche Einbindung neuer Medien in den Unterricht vieler Fächer erhöhte die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Sie haben nicht nur gelernt, den Computer als Hilfsmittel zu nutzen, sondern, wenn auch erst in Anfängen, aus den umfangreichen Angeboten an Informationen das Wesentliche herauszusuchen.



Der Antike nachempfunden: Olympische Spiele am Hansa-Gymnasium

Unsere Freien Lernorte sind eine wesentliche Voraussetzung, um individuelles und selbstständiges Lernen verstärkt zu ermöglichen und zu fördern. Ob in der Medienwerkstatt oder in der Turmbibliothek, ob am Computer oder mit einem Buch in der Hand – unsere Schüler sollen die für sie optimalen Lernbedingungen finden und nutzen können. Gerade in den zahlenmäßig starken Klassen mit 28 bis 30 Schülerinnen und Schülern hat sich Partner- und Gruppenarbeit außerhalb des Unterrichtsraumes der Klasse bewährt. Die Projektergebnisse belegen, dass unsere Schülerinnen und Schüler verantwortungsbewusst, zielorientiert und mit Freude an den gewählten Themen gearbeitet haben.

Das Antike-Projekt ist zu einem festen Bestandteil des Unterrichtes in der Jahrgangsstufe 6 geworden. Eine Verknüpfung von Fachinhalten ist sinnvoll und ermöglicht die Einbindung offener Lernformen in den Unterrichtsalltag, ohne die Stundenplanung zu verändern. Deshalb hat das Lehrerkollegium des Hansa-Gymnasiums begonnen, Jahrgangsstufenpläne für alle 5. bis 10. Klassen zu erarbeiten, in denen Fachinhalte zu Projekten gebündelt werden, um themengleiche Unterrichtsinhalte parallel zu vermitteln. Es entstanden weitere Projektideen wie „Amerika“, „Wasser“, „Mit Auge und Ohr“ und andere. Viel Neues erwartet uns!

Informationen zur Autorin

Ilona Vierkant

Schulleiterin des Hansa-Gymnasiums
Hansesstadt Stralsund
i.vierkant@hansagymnasium-stralsund.de
www.hansagymnasium-stralsund.de

Für die individuelle Förderung spielen Freie Lernorte eine wesentliche Rolle. An der Gesamtschule Barmen wird guten und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern im Rahmen des „Drehtür-Modells“ die Möglichkeit geboten, im sechsten Schuljahr ein Wahlpflichtfach des siebten Schuljahrs zusätzlich zum eigenen Unterricht zu belegen oder selbstständig an Freien Lernorten eigene Projekte zu bearbeiten.

Beate Schnepf

Das Drehtür-Projekt an der Gesamtschule Barmen

Neue Möglichkeiten für die Projektarbeit

Aufgrund der Erkenntnis, dass insbesondere die hoch motivierten und engagierten Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht nicht hinreichend gefordert und gefördert werden und sie ihr individuelles Potenzial nicht ausschöpfen können, bietet die Schule ihnen die Möglichkeit, während einzelner Unterrichtsstunden an anderen Projekten zu arbeiten oder an einem anderen Unterricht teilzunehmen als die übrige Lerngruppe. Dazu trennen sie sich für eine festgelegte Zeit – meist zwei oder drei Stunden pro Woche – vom Klassenverband. Den in der eigenen Klasse verpassten Lernstoff holen die Drehtür-Schüler selbstständig nach und auch die Hausaufgaben dieser Stunden müssen von ihnen erledigt werden.

Nicht nur aus organisatorischen Gründen kann das Drehtür-Projekt zunächst nur ein Angebot für die überdurchschnittlich guten Schülerinnen und Schüler sein. Dennoch sollen langfristig alle Lernenden mit ihren Begabungen und speziellen Talenten – etwa musische, soziale, sportliche, künstlerische, mathematische, sprachliche oder auch handwerkliche – eine individualisierte Förderung erfahren¹.

Unterricht in einer höheren Jahrgangsstufe

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht der höheren Jahrgangsstufe teilnehmen, verlassen für drei Fachstunden des Wahlpflichtfaches 1 (WP I) den Unterricht ihrer Klasse und wechseln in die höhere Lerngruppe. Bis zum neunten Schuljahr werden diese Lernenden demnach immer ein Fach mehr in ihrer Stundentafel haben: Sie lernen also beispielsweise eine Sprache mehr als die anderen, ohne dass sie – normalerweise – mehr Unterrichtsstunden absolvieren.

Arbeit am selbst gewählten Projekt

Schülerinnen und Schüler, die an einem eigenen, selbst gewählten Projekt arbeiten, verlassen zu selbst bestimmten Zeiten - maximal zwei Unterrichtsstunden pro Woche - den Klassenunterricht und arbeiten in der Mediothek. Dort stehen ihnen Computer mit Internetanschluss, Lexika und Fachbücher zur Verfügung. Bei diesen selbstständigen und eigenverantwortlichen Studien werden sie von einer Fachlehrkraft betreut, die sie selbst ge-

wählt haben. Ziel dieses Projektes soll es zunächst sein, zu einem den eigenen Interessen und Begabungen entsprechenden Thema eine Dokumentation, eine erste kleine „Facharbeit“, ein Plakat, eine Präsentation oder Ähnliches selbstständig zu erstellen und dazu einen Vortrag oder ein kurzes Referat auszuarbeiten.



Hannes arbeitet an einem Projekt über die Fische in der Wupper

Ablauf eines Drehtür-Projekts

Im zweiten Halbjahr der 5. Klasse erfolgen die Auswahl der Schülerinnen und Schüler, ein Gespräch mit den Eltern und die Wahl des Themas und des Mentors. Die Klassenlehrer schlagen – in Absprache mit den Fachlehrerinnen – Schülerinnen und Schüler vor, denen das Drehtürprojekt vorgestellt und angeboten wird. Um daran teilzunehmen, ist das Einverständnis der Eltern unerlässlich. Dies wird vertraglich fixiert. Im ersten Halbjahr der 6. Klasse beginnt die selbstständige Arbeit am Projekt. Es finden regelmäßige Betreuungsgespräche statt. Den Abschluss bilden die Präsentationen. Danach ist es den Schülerinnen und Schülern freigestellt, ob sie ein neues Thema übernehmen, an einer anderen Förderung – etwa an Wettbewerben – teilnehmen oder ob sie pausieren wollen.

Mediothek als Freier Lernort

Als Freier Lernort für die selbstständige Arbeit im Projekt dient die Mediothek, zu der die Schülerinnen und Schüler während des gesamten Schultages unter Aufsicht Zugang haben. Wenn eine Schülerin

oder ein Schüler den Klassenunterricht verlässt, um am Projekt zu arbeiten, muss er/sie sich bei der Fachlehrerin zu Beginn der Stunde abmelden und bei der Aufsicht der Mediothek anmelden.

Gearbeitet werden darf zu praktisch jedem Thema, wobei die Schülerinnen und Schüler jedoch der Beratung und Begleitung bedürfen. Das Thema soll möglichst konkret und überschaubar sein und darf zudem nicht überfordern. Nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich sollte eine Begrenzung vorgenommen werden – maximal ein halbes Jahr für eine Arbeit.

Wer am Drehtürprojekt teilnimmt, überlegt sich ein Thema und sucht sich einen Mentor, der ihn betreut. Etwa alle vier bis acht Wochen ist ein Beratungsgespräch vorgesehen, in dem über den Inhalt, den Fortschritt der Arbeit und über methodische Schritte gesprochen wird.

Am Ende eines solchen individuellen Projektes steht die Präsentation, entweder vor der Klasse oder am Tag der offenen Tür. Auch hierfür eignet sich die Mediothek als Freier Lernort, an dem die am Drehtür-Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler ihre Projekte ausstellen und nach einem vorher festgelegten „Programm“ erläutern.

Meinungen von Schülerinnen

Milita, 7c, nimmt am Drehtürprojekt teil. „Ich mache bei dem Projekt mit, weil ich den anderen Kindern meine Heimat zeigen will. Ich kann ihnen erklären und zeigen, woher ich komme und ich mache das gerne.“ Ihre Mitschülerin Lisa, 6a, nennt vorrangig eine andere Motivation für ihr Engagement: „Ich finde es einfach toll, an einem eigenen Projekt zu arbeiten, ohne dass mir Lehrer sagen, was ich machen soll. Ich lerne besser selbstständig zu arbeiten und ich weiß viel mehr über Themen, die mich interessieren.“



Milita möchte durch die Projektarbeit den Mitschülern ihre Heimat Kasachstan näherbringen

¹ Den (langen) Weg dorthin stellen u.a. Josef Renzulli und Sally M. Reis in ihrem „Schulischen Enrichment Modell“ (SEM) vor. In Amerika werden laut Renzulli bereits „auf breiter Basis Praktiken adaptiert, die lange Begabungsförderungsprogrammen vorbehalten waren. [...] Wenn es um die Entwicklung individuellen Potenzials geht, so sind wir in der Tat davon überzeugt, dass ‚mit der Flut alle Schiffe steigen‘.“ Joseph S. Renzulli, Sally M. Reis(2001): Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Dt. Bearbeitung: Ulrike Stednitz. Aarau: Bildung Sauerländer, 2001, S. 9.

Informationen zur Autorin

Dr. Beate Schnepf

Lehrerin an der Gesamtschule

Wuppertal-Barmen

gesamtschule-barmen@stadt.wuppertal.de

www.gesamtschule-barmen.de

Für die Oberstufe bieten Freie Lernorte zahlreiche Möglichkeiten. Durch die multimediale Ausstattung können hier im Rahmen von Projektarbeit die unterschiedlichsten Medienprodukte entstehen, wie das Projekt der Voltaire-Gesamtschule zeigt.

Jens Knitel, Sven Kantak

Projekt „Gesellenstück“ – Eine Selbstlernphase in der gymnasialen Oberstufe

Ein „Gesellenstück“ an der Schule

An der Voltaire-Gesamtschule existiert seit Ende der 1990er Jahre in der gymnasialen Oberstufe ein dreistündiger Wahlgrundkurs „Medien und Kommunikation“, in dem sich die Lernenden theoretisch und praktisch mit Grundmerkmalen traditioneller und neuer Medien auseinandersetzen. Mit Beginn der 11. Klasse werden sie mit Fragen des Projektmanagements und dem Projektlernen konfrontiert und so in den Semestern 11/I bis 12/II schrittweise an das Projekt „Gesellenstück“ herangeführt. Zentrale Aufgabe ist hier die Erstellung eines medial gestützten „Gesellenstücks“. Die Lernenden sollen an einem selbst gewählten Thema ihre Kompetenz im Umgang mit einem geeigneten Medium demonstrieren.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler in den vorangegangenen Kurshalbjahren jeweils ein Medium schwerpunktmäßig erschlossen haben, müssen sie sich nun einer komplexeren Aufgabe stellen. Hierbei geht es aber nicht nur um die intensivere inhaltliche Annäherung an ein Thema bzw. Medium mit neuer Qualität, sondern auch um die bewusste Selbstprüfung der bisher gewonnenen Kompetenzen in einem freien Lernumfeld. Folgerichtig wird der Unterricht in Form eines Projekts organisiert, wodurch die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur selbstständigen freien Arbeit erhalten. Projektbegleitend gibt es Unterrichtsphasen, in denen das nötige Basiswissen zur Planung und Realisierung des Vorhabens vermittelt wird.

Als Arbeitsergebnisse entstehen sehr stark an den Interessen der Lernenden orientierte Medienprodukte wie Lehr-CD-ROMs, Hörstücke, Literaturverfilmungen. Diese verdeutlichen in der Mehrzahl, wie durch Freie Lernorte bzw. die Selbstorganisation von Lernen die Identifizierung mit dem Gegenstand und die Intensität der Auseinandersetzung seitens der Lernenden erhöht werden kann.

Voraussetzungen für das „Gesellenstück“

Grundlage für die Realisierung des Projekts „Gesellenstück“ sind einerseits die konsequent fachübergreifende Organisation des Unterrichts in den vorangegangenen Kurshalbjahren, in der u.a. im Kurs „Medien und Kommunikation“ sowie den Fächern

Deutsch, Englisch, Geschichte, Kunst und Informatik nach einem gemeinsamen Mediacurriculum gearbeitet wurde. Andererseits wurden in den Medienbereichen Video, Foto, Audio, Internet und Multimedia praktische und theoretische Erfahrungen gesammelt. Im Rahmen ihres „Gesellenstücks“ sind die Lernenden aber nur insofern an ein Fach gebunden, als dass sie für ihr Produkt ein Schwerpunktfach festlegen müssen und die entsprechende Lehrperson in diesem Zusammenhang sie fachlich berät.

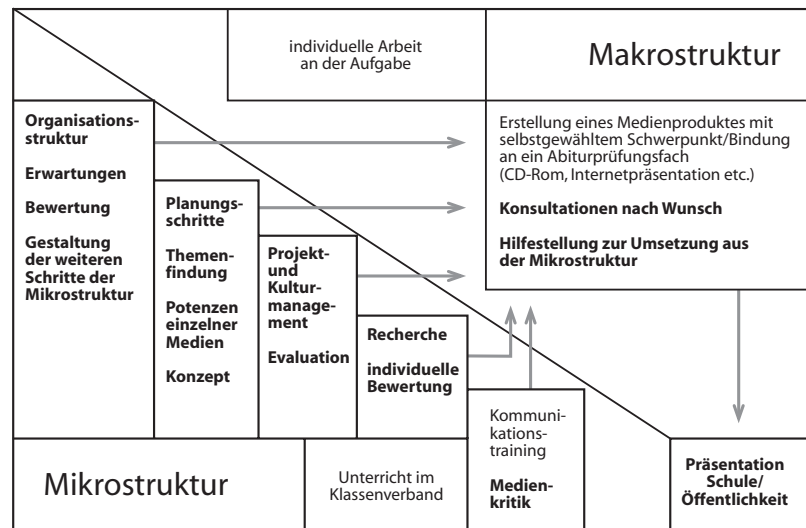
Die Lernenden sind angehalten ein Themenfeld zu wählen, das eine kontroverse Auseinandersetzung ermöglicht und erfordert. Bewertet werden Konzept, das Medienprodukt selbst, eine schriftlich abzufassende Reflexion zur Vorgehensweise bzw. zu projektspezifischen Besonderheiten und die Präsentation der Arbeit in der Öffentlichkeit - Schule, Presse, Zielgruppe der Arbeit, kommerzielle Abnehmer etc.

Das innovative Element des Projekts „Gesellenstück“ liegt in der weitgehend selbstständigen Arbeit der Schülerinnen und Schüler und der Möglichkeit, Freie Lernorte zu wählen. Die Lernenden erarbeiten gemeinsam notwendige Kriterien für die Auswahl entsprechender Themen und diskutieren im Kurs, welches Medium für welches Thema geeignet erscheint. Letztlich werden auch die Schwerpunkte der Bewertung in der Lerngruppe nicht gesetzt, sondern gemeinsam „erarbeitet“.

Alle sind am „Gesellenstück“ beteiligt

Am Projekt „Gesellenstück“ beteiligt sich der gesamte Wahlgrundkurs „Medien und Kommunikation“ – das sind 20 bis 25 Lernende. Für die theoretischen Vorarbeiten und für die praktische Umsetzung der Projektideen steht das gesamte Kurshalbjahr zur Verfügung, etwa 50 Unterrichtsstunden im dreistündigen Wahlgrundkurs. Je nach Projektidee kann zusätzliche Arbeitszeit aus dem zugeordneten Unterrichtsfach genutzt werden und die Lernenden arbeiten allein oder in Gruppen mit bis zu fünf Personen an der Planung und Realisierung der Projektidee. Dabei muss in den Gruppen konkret für jeden Lernenden ein Teilprojekt ausgewiesen werden, um eine entsprechend transparente Bewertung zu gewährleisten.

Der Unterricht gliedert sich in eine Makro- und eine Mikrostruktur als generelle Organisationsformen.



Zeitplan für das „Gesellenstück“

Phase I: Projektplanung circa 5 Wochen

- Vorstellung der Projektideen und der Grobplanung,
- Abgabe der konkreten Projektbeschreibung; Abschluss eines Vertrages mit konkreten Vorgaben (Thema, Zielstellung, Erkenntnisinteresse, Darstellungsabsicht etc.)
- Abgabe eines detaillierten Projektplans erste Rechercheergebnisse, Festlegung gruppenbezogener Bewertungskriterien

Phase II: Realisierung circa 8 Wochen

- freie Projektarbeit
- individuelle Vorstellung von Zwischenergebnissen
- Absprachen zur Dokumentation und Reflexion (Erläuterung konkreter Vorgaben)
- Beratung, Einbindung weitere Themen nach Bedarf
- inhaltliche Unterstützung durch Sequenzen in den assoziierten Fächern, Nutzung von Teilergebnissen für den Unterricht (Vorträge; Exkursionen etc.)

Phase III: Präsentation, Ergebnissicherung, circa 4 Wochen

- Abgabe des Ergebnisse (Produkt und Reflexion)
- Präsentation für den Kurs, innerhalb der Schulöffentlichkeit, für Auftraggeber, Presse etc.
- Auswertung der Sequenz im Kurs, Bewertung

Makro- und Mikrostruktur

Innerhalb der **Makrostruktur** arbeiten die Schüler selbstständig an der Projektaufgabe dem „Gesellenstück“. Die Schüler nutzen dabei vorwiegend die Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit.

Innerhalb der **Mikrostruktur** wird das für die Umsetzung der Projektaufgabe notwendige Fachwissen vermittelt. Der Unterricht wird mit abwechselnden Handlungsmustern und Sozialformen gestaltet und vom verantwortlichen Lehrer weitgehend strukturiert. Das gesamte Projekt ist einem handlungs- und erfahrungsorientierten Ansatz verpflichtet. Die Lernenden bestimmen die Themen der Mikrostruktur und fordern sie auch ein. Schwerpunkte dabei sind: Projekt- und Kulturmanagement, Recherchemethoden, Fragen zur geeigneten Themenbeschreibung, Bewertungsregularien, Kommunikationstheorie, inhaltliche Vertiefung zu den gewählten Themen bzw. zu den entsprechenden Medien etc. Während am Anfang des Projekts die Stunden für die Umsetzung der Mikrostruktur überwiegen, wird im weiteren Verlauf immer mehr Unterrichtszeit für die Erfüllung der Projektaufgabe in der Makrostruktur verwendet. Die letzten beiden Monate dienen den Lernenden ausschließlich der Arbeit an ihren individuellen Projekten und in der regulären Unterrichtszeit werden Konsultationen und fachliche/medientechnische Unterstützung angeboten.

Informationen zu den Autoren

Jens Knitel, Sven Kantak

Lehrer der Voltaire-Gesamtschule Potsdam
 mail@voltaireschule.de
 www.voltaireschule.de

Für das Lernen an Freien Lernorten sind sowohl der Raum mit seiner flexiblen Ausgestaltung und Ausstattung an Materialien und Medien als auch neue Formen des Lernens charakteristisch. Lernen soll selbstbestimmt sein und kooperativ. Schülerinnen und Schüler erwerben Medienkompetenz in Projekten, die einen expliziten Medienbezug haben. Im Rahmen von Projektarbeit bieten Freie Lernorte wegen ihrer vielfältigen Anreize und der flexiblen Nutzungsmöglichkeiten viel Potenzial zur Ausgestaltung von Lernprozessen.

Elisabeth Depuhl

Das Medienportfolio – Lernprozesse an Freien Lernorten werden sichtbar

Die Einrichtung von Freien Lernorten bietet Schulen Möglichkeiten zur Förderung der Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler. Die dort vorhandenen Medien sind zum einen selbst Lerngegenstand, und sie können - zum Beispiel in Form von Lernumgebungen, Übungssoftware oder digitalen Lexika - als Unterrichtsmedien eingesetzt werden. Darüber hinaus dienen sie Schülerinnen und Schülern als Werkzeuge, um sich Informationen aus dem Internet zu beschaffen oder um selbst eigene Medien zu erstellen wie Plakate oder Bücher, Fotogeschichten oder Hörspiele, Video- oder Internetpräsentationen. Unterschiedliche Formen der Kommunikation – Arbeiten in Netzwerken, E-Mail, Audio- bzw. Videokonferenzen – unterstützen die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern, zwischen den Lehrerinnen bzw. Lehrern und ihren Schülerinnen bzw. Schülern. Durch diese vielfältigen Möglichkeiten können Freie Lernorte gerade im Rahmen von Projektarbeit eingesetzt werden.

Projektarbeit an Freien Lernorten

Die Projektarbeit an Freien Lernorten kann sich folgendermaßen gestalten: Schülerinnen und Schüler arbeiten phasenweise einzeln, dann wieder gemeinsam in einer Lerngruppe. Sie widmen sich einem (selbst gewählten) Thema, tauschen sich mit mehreren Partnern aus. Arbeit und Kommunikation finden zu unterschiedlicher Zeit – im Unterricht, innerhalb des Ganztagsangebots oder in der Freizeit – in variierender Form statt. Das individuelle Lerntempo kann im Vergleich zur Lerngruppe unterschiedlich sein. Ebenso die Intensität, mit der das selbst- oder fremdbestimmte Lernziel durch selbst gesteuertes Lernen erreicht wird. Diese Situation ist eine Herausforderung für die Reflexion des Lernprozesses, für die Bewertung und Dokumentation des Lernerfolges und die Präsentation des Ergebnisses. Sie erfordert alternative Formen der Erfassung und Bewertung von Schülerleistungen. Mit dem Einführen eines Medienportfolios kann man diesen Herausforderungen begegnen. Das Medienportfolio ist eine Möglichkeit, die individuelle Entwicklung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler deutlich zu machen.

Das Portfolio:

Möglichkeit der Dokumentation und Reflexion

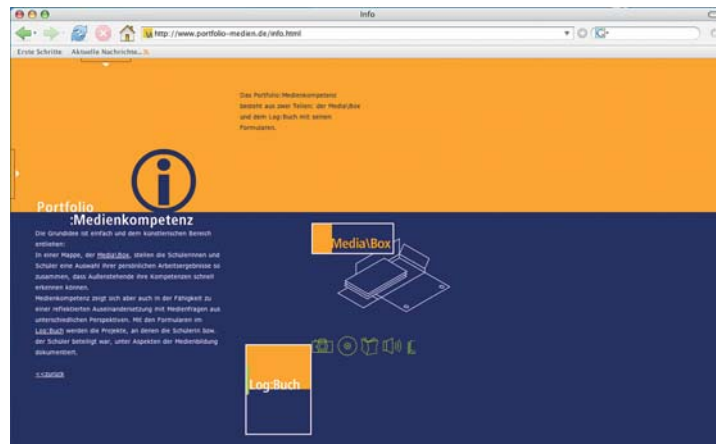
Ein Portfolio dient im Bildungsbereich dazu, bestimmte Produkte zu sammeln und zu ordnen, die eine Lernbiographie des Lernenden kennzeichnen bzw. die Entwicklung des Lernenden sichtbar macht, oder die Arbeit an einem Projekt zu dokumentieren. Ein solches Portfolio kann als Vorzeigepportfolio, Prüfungsportfolio oder auch als Bewerbungsportfolio genutzt werden.

Der Arbeit mit Portfolios kann unterschiedliche Funktionen zugewiesen werden: etwa die Dokumentation und Reflexion der individuellen Lernfortschritte in einem zeitlich begrenzten Unterrichtsprojekt oder der Nachweis von Kenntnissen und Fähigkeiten zu einem umfassenden Inhaltsbereich, die über mehrere Jahre erworben wurden. Die im Rahmen dieser Arbeiten entstehenden – unterschiedlich gestaltbaren – Portfolios können für die individuelle Nutzung vorgesehen sein, sie können Lehrpersonen als Grundlage für die Leistungsbewertung dienen oder externen Interessenten Kompetenzen, die sich nicht in Zeugnissen niederschlagen, sichtbar machen.

Portfolio: Medienkompetenz

Mit dem Anlegen eines eigenen Medienportfolios ist es für Schülerinnen und Schüler möglich, ihre medienbezogenen Aktivitäten bei der Arbeit an Freien Lernorten zu dokumentieren, zu reflektieren und ihre erworbene Medienkompetenz sichtbar zu machen. Ein solches Medienportfolio kann je nach Zweck und Zielgruppe unterschiedlich gestaltet sein und sich an der Originalfassung, dem Portfolio: Medienkompetenz, orientieren. Dieses ist als Dokumentations- und Reflexionsinstrument – nicht als Bewertungsinstrument – gedacht und kann etwa ab der Jahrgangsstufe 7 eingesetzt werden. Vorgesehen ist eine zusammenfassende Beschreibung der einzelnen Projekte bzw. Unterrichtseinheiten und ihrer medienbezogenen Ziele durch die Lehrperson sowie eine Darstellung der individuell geleisteten Beiträge zu diesem Projekt, der erreichten Ergebnisse und erstellten Produkte durch die Schülerin, den Schüler selbst. Alle Projekte und die dabei erworbenen Kompetenzen im

Unter www.portfolio-medien.de finden Sie Informationen und Kopiervorlagen rund um das Portfolio: Medienkompetenz.



Umgang mit technischen Medien werden jeweils sukzessive in separaten Übersichten zusammengestellt (www.portfolio-medien.de).

Variationen für den eigenen Bedarf

Soll das Portfolio für jüngere Schüler geeignet sein oder weitere Funktionen erfüllen, etwa auch zur Leistungsbewertung herangezogen werden, kann die Schule selbst geeignete Portfolio-Varianten entwerfen. Umfang und Form der zu erstellenden Beschreibungen und Anlagen können variieren, auch Ausgestaltung und Inhalt können facettenreich sein. Wenn eine Schule sich aber entscheidet, ein Medienportfolio einzuführen, sollte der Einsatz des Instruments für alle Schülerinnen und Schüler einheitlich sein.

Vorbereitungen für den Einsatz

Die Einführung eines Medienportfolios muss durch die Medienarbeit an der Schule und durch die Methodik der Arbeit mit Portfolios vorbereitet werden. Günstige Voraussetzungen bestehen an den Schulen, die bereits ein Methoden- und Medienkonzept zur Nutzung der Medien im Unterricht und zur Förderung von Medienkompetenz entwickelt haben. Auch in Schulen mit Freien Lernorten gibt es genügend inhaltliche Ansatzpunkte für den Einsatz eines Medienportfolios. Solange Portfolioarbeit an Schulen noch wenig verbreitet ist, muss allerdings auch die Portfoliomethode im Unterricht eingeführt werden. Dazu gehört, dass die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, auf der Basis gemeinsamer Zielperspektiven eigene Arbeitsschritte zu planen, ihre Ergebnisse zu reflektieren und erbrachte Leistungen einzuschätzen. Nach einiger Übung können sie ihr Medienportfolio zunehmend selbst führen, die Formulare ergänzen und nach ihrem persönlichen Lernzuwachs aktualisieren.

Elemente des Portfolios: Medienkompetenz

Das Portfolio: Medienkompetenz oder das Logbuch bestehen aus einer Mappe mit Formularen und einer Mediabox.

Projektformular

Hier werden die Medienprojekte, an denen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des (ganzjährigen) Schulangebotes teilgenommen haben, dokumentiert. Die jeweils verantwortlichen Lehrkräfte beschreiben dabei ihre Unterrichtseinheiten bzw. Projekte. Ein Bezug zum schuleigenen Medienkonzept, Methoden- und Mediencurriculum wird aufgezeigt und an die Bildungsstandards oder an aktuelle pädagogische Anforderungen angeknüpft. Die genutzten Medien und ihr Einsatz werden an dieser Stelle beschrieben und die angestrebten Ziele formuliert. Die erfolgreiche Projektteilnahme wird mit Datum, Unterschrift und Schulstempel bestätigt.¹

Ergebnisformular

In diesem Formular gibt die Schülerin oder der Schüler selbst Auskunft darüber, welche praktischen Kompetenzen mit welchen Methoden und Medien erworben wurden.²

Mediabox

Die Schülerinnen und Schüler legen darin ihre Produkte - Videos, CDs, Disketten, Zeitungsartikel, Fotografien usw. - ab. Sie verwenden dazu eine geeignete Mappe oder Box. Vom Beginn des medienkundlichen Unterrichts bis zum Verlassen der Schule können die Schülerinnen und Schüler ihre Projektdarstellungen und Ergebnisse sammeln. Mit einem solchen Medienportfolio dokumentieren sie ihren Lernweg zum Erwerb ihrer Medienkompetenz wie auch den aktuellen Stand.

¹ Eine Kopiervorlage des Projektformulars finden Sie unter Copy.

² Eine Kopiervorlage des Ergebnisformulars finden Sie unter Copy.

Informationen zur Autorin

Elisabeth Depuhl

Lehrerin am Eichsfeld Gymnasium Duderstadt
E.Depuhl@egd-online.de
www.egd-online.de

Freie Lernorte eröffnen Lernchancen. Damit diese jedoch wahrgenommen werden können, muss an Schulen ein umfassendes Medienkonzept entwickelt werden, das sowohl pädagogische als auch technische Aspekte einbezieht und die Qualifizierung des pädagogischen Personals berücksichtigt.

Pädagogische Empfehlungen für die Arbeit mit Medien in der Ganztagschule

Der folgende Artikel ist ein Auszug aus den Empfehlungen für die Medienarbeit an Ganztagschulen des Vereins Schulen ans Netz e.V. und stellt ausschließlich die Empfehlungen für den pädagogischen Bereich dar. Die komplette Version, in der auch technische Aspekte und der Bereich Qualifizierung berücksichtigt werden finden Sie unter www.freie-lernorte.de/medien/.

Ein auf die speziellen Bedürfnisse der Ganztagschule ausgerichtetes Medienkonzept eröffnet in besonderer Weise Spielräume für den Einsatz neuer Medien. Damit dies gelingen kann müssen verschiedene pädagogische Aspekte berücksichtigt werden.

Unsere Empfehlungen:

Unterrichtsorganisation verändern

Zieht der Übergang zur Ganztagschule eine veränderte Organisation des Gesamtsystems Schule nach sich, so verändert der Einsatz neuer Medien in aller Regel die Unterrichtsorganisation: Arbeitsaufträge verändern sich, gegenseitiger Austausch gewinnt an Bedeutung, eigene Lösungswege treten verstärkt in den Vordergrund, Arbeitsprozesse müssen umstrukturiert werden, Kriterien der Leistungsbewertung verändern sich. Die Ganztagschule bietet durch ihr vergrößertes Zeitkontingent und die damit einhergehenden, verbesserten Möglichkeiten der Rhythmisierung, des fächerübergreifenden Arbeitens und der Auflösung des 45-Minuten-Taktes den geeigneten Rahmen, um die Forderung nach einer Integration der neuen Medien in den Unterrichtsalltag umzusetzen. Es gilt, die beschriebenen Möglichkeiten der Ganztagschule in diesem Sinne zu nutzen.

Lehrer- bzw. Schülerrolle verändern

Verändern sich die Organisation von Unterricht und außerunterrichtlichem Lernen durch den Einsatz neuer Medien, so verändern sich, zwangsläufig auch die Lehrer- bzw. Schülerrolle. Durch die etwa beim Einsatz des Internets kaum noch mögliche Beibehaltung des „Wissensmonopols“ wird die Lehrkraft zunehmend zum Begleiter und Organisator von Lernprozessen. An die Stelle der Instruktion treten Beratung, Strukturierung und Förderung von Lernkompetenz. Aus fortbildungsdidaktischer Sicht ist dabei zu berücksichtigen, dass bestehende Hemmungen gegenüber dem Einsatz neuer Medien auch an Sorgen um die Veränderung der eigenen Rolle im Unterricht gekoppelt sind. Dies gilt im Übrigen auch für nicht ausgebildetes bzw. externes Lehrpersonal, welches in die schulische Medienarbeit eingebunden ist (Eltern, Erzieher, Experten aus Unternehmen etc.).

Unterricht rhythmisieren

Was für die Ganztagschule im Allgemeinen gilt, gilt auch für die Medienarbeit innerhalb dieser Schulform: Phasen der Konzentration und Anspannung auf der einen und Zeiten der Erholung auf der anderen Seite müssen in einem sinnvollen Verhältnis zueinander stehen. Phasen, in denen im größeren Umfang am und mit dem Computer gearbeitet wird, sollten daher durch „computerfreie“ Phasen der Erholung unterbrochen werden. Umgekehrt kann der Computer in Phasen, in denen nicht mit neuen Medien gelernt wird, durchaus auch einmal die Rolle eines „Spielzeuges“ übernehmen. Die entsprechende Software ist vorher selbstverständlich unter pädagogischen Gesichtspunkten zu prüfen. Auf der anderen Seite ändern sich damit aber auch die Rolle und die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler: Sie müssen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, können aber auch ihre Fähigkeiten und Erfahrungen im Bereich der neuen Medien verstärkt einbringen und beispielsweise ihre Mitschüler (oder z. B. auch die Lehrkraft) im Rahmen eines differenzierten Unterrichts gezielt unterstützen.