

Lehrerinnen und Lehrer lernen Projektlernen

Eine Zwischenbilanz aus Hamburg

“An ounce of experience is better than a ton of theory simply because it is only in experience that any theory has vital and verifiable significance.”

(John Dewey 1916/2008, S. 128)

Der folgende Beitrag zieht eine subjektive Zwischenbilanz aus über 25 Jahren Erfahrung mit Projektlernen in der Hamburger Lehrerfortbildung. Er unternimmt den Versuch, diese Erfahrungen so zu reflektieren und darzustellen, dass die LeserInnen eine konkrete Vorstellung davon bekommen, wie seit den 80er Jahren in Hamburg versucht wird, Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung ihrer Projektkompetenz und Schulen beim Auf- und Ausbau einer Projektkultur zu unterstützen. Die Kommentierung und Bewertung dieser langjährigen Praxis sind insofern subjektiv, als eine systematische empirische Evaluation oder gar Begleitforschung für die hier vorgestellten erprobten Formen bisher nicht stattgefunden hat. Das Fazit dieser kleinen Tour d’Horizon durch die Hamburger Projektfortbildung der letzten drei Jahrzehnte sind gleichwohl ein paar erfahrungsgestützte Schlussfolgerungen, die für die Professionalisierung von Projektlernen in allen Phasen der Lehrerbildung nützlich sein können. Vergleichende Forschung und vor allem die Praxis künftiger Lehrerfortbildung werden zeigen, ob diese Hypothese zutrifft:

“The proof of the pudding is in the eating.”

1. Welche Kompetenzen brauchen Lehrkräfte, um Projektlernen professionell gestalten zu können?

Im Unterschied zum Laien oder zum Dilettanten erwartet man von einem „Profi“, dass er „auf seinem Gebiet“ genauer als diese „weiß, was er tut“. Er hat ausgewiesenes, in der Regel zertifiziertes Fachwissen, hohe Handlungskompetenz, Erfahrung und Urteilskraft. Er übernimmt Verantwortung und man kann sich auch in schwierigen Situationen auf ihn verlassen.

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen.“¹

¹ Vgl. die Bremer Erklärung der KMK vom 5.10.2000:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf

So lautet die allgemein anerkannte Definition des Lehrerberufs, also der Profession. Heißt das, dass Lehrkräfte in allen drei großen Unterrichtsformen – Lehrgang, Training und Projekt (Klafki 1985; Meyer 1994) – gleichermaßen „Profis“ sind?

Die Wahrscheinlichkeit dafür ist für lehrgangs- und trainingsförmigen Unterricht deutlich höher als für projektorientierten, und zwar aus dem einfachen Grund, dass die eigene Lernbiographie in Schule, Studium und Referendariat den meisten Lehrkräften wenig Erfahrungsmöglichkeiten mit professionellem Projektlernen geboten hat. Es ist die Form, die erzieht, nicht die Absicht, und der Habitus wird – insbesondere in Stresssituationen – von den Handlungsmustern geprägt, die man verinnerlicht hat. In den allgemeinbildenden Schulen ist eine systematisch entwickelte Projektkultur noch selten, meist wird – manchmal auf hohem Niveau – in diesem Bereich engagiert dilettiert und manches schön geredet.

Die entscheidende Frage für die *Lehrerfortbildung* war und ist auch in Hamburg einerseits, wie Lerngelegenheiten für Lehrer aussehen könnten, die dieses Erfahrungsdefizit beheben, indem sie *eigene Projekterfahrungen in Erwachsenenprojekten* ermöglichen, die zugleich anschlussfähig und anregend sind für Projekte mit Schülern.

Andererseits muss die *Lehrerfortbildung* Lehrkräften die Gelegenheit zur *Erforschung ihrer eigenen Projektpraxis in der Schule* geben, indem sie den organisierten, kriteriengeleiteten Erfahrungsaustausch nach dem Prinzip „Aus der Praxis für die Praxis“ zur strategischen Basis ihrer Angebote macht. Ein Weg dazu – vielleicht der „Königsweg“ – scheint mir eine breit angelegte, systematische Förderung „professioneller Lerngemeinschaften“ im Sinne der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 2007) zu sein, schulintern und zugleich vernetzt mit zentralen, stadtteil- und/oder themenzentrierten Angeboten der Lehrerfortbildung. Gemeint sind Lehrergruppen, die während eines längeren Zeitraums ihr eigenes Lehrerhandeln beobachten, protokollieren und sich regelmäßig darüber austauschen. Wenn möglich, werden sie dabei von einer kompetenten Person aus der Fortbildung oder Wissenschaft begleitet, die als „critical friend“ Feedback gibt, auf Wunsch berät und bei Bedarf den notwendigen Input mitorganisiert. Hier stehen wir im Bezug auf Projektlernen auch in Hamburg noch ganz am Anfang. Ein Hoffnungszeichen: Seit der Tagung „Projektkompetenz in der Lehrerbildung“ am 19. Oktober 2011 haben die schulformbezogenen Austauschgruppen der Berufseingangsphase² in Hamburg das Thema Projektlernen systematischer als bisher in ihr Programm integriert.

Für die Konstruktion dafür geeigneter Fortbildungsangebote hat sich die folgende Differenzierung der Lehrerrolle im Projekt gegenüber den Unterrichtsformen Lehrgang und Training als praktikabel erwiesen - im Sinne von anschlussfähig an die Lern- und Unterrichtserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Sie ist offenbar geeignet, die Reflexion des eigenen Rollenverständnisses zu fördern, über die subjektiven Lerntheorien und Haltungen nachzudenken und mit anderen darüber zu sprechen (vgl. dazu den Beitrag von Sebastian Boller und Christine Schumacher: Subjektive Lerntheorien, Lehrerrolle und Lehrerhandeln im Projektunterricht aus Sicht von Lehramtsstudierenden. Evaluation eines Modellseminars - in diesem Band).

1.1 Habitus und Rollenmuster

Jede der drei großen Unterrichtsformen folgt einem idealtypischen Rollenmuster, das die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern bestimmt.

Für den *Lehrgang* kann dieses Rollenmuster als *Meister-Lehrlings-Beziehung* beschrieben werden. Vorherrschende Kommunikationsform ist die *Instruktion*. Der Lehrer informiert. Er kennt die Inhalte und die „richtigen“ Antworten. Die Schüler hören zu, stellen im besten Fall Verständnisfragen und schreiben mit.

Die Unterrichtsform *Training* dient der Entwicklung und Routinisierung von Basiswissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Memorieren von Vokabeln und Geschichtszahlen, Anwendung von Formeln, Techniken, Spielregeln). Die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern folgt dem Rollenmuster *Trainer-Mannschaft*. Die zentrale Form der Lernaktivität ist das *Üben*. Der Lehrer bestimmt die Strategie und die Methoden. Die Schüler folgen seinen Anweisungen.

Das Lernen im *Projekt* lässt sich am ehesten mit der Tätigkeit einer *Forscherguppe* vergleichen, die sich in ganz oder teilweise unbekanntem Gelände bewegt. Lehrer und Schüler versuchen gemeinsam, bisher unklare Zusammenhänge besser zu verstehen, für ein bestimmtes Problem Lösungen zu finden oder eine Gestaltungsaufgabe zu meistern. Vorherrschende Formen der Lernaktivität aller sind *Erkundung, Problemlösung und Konstruktion*. Alle Beteiligten haben Fragen und bestimmen

gemeinsam die Vorgehensweise. Der Lehrer ist der erfahrenste Teilnehmer, trägt die Gesamtverantwortung und übernimmt meistens – nicht immer und in allen Phasen – die Rolle des Projektleiters.

Der für Habitus und Rolle des Lehrers entscheidende Unterschied zwischen Lehrgang und Training einerseits, Projekt andererseits ist offensichtlich:

Im Projekt ist der Dualismus zwischen Lehrer und Schülern aufgehoben: Alle haben Erfahrungen, alle haben Fragen, alle sind Lernende in einem gemeinsamen Lernprozess. Der Lehrer ist der „älteste Teilnehmer“, dem in der Regel nicht qua Amt und automatisch, sondern aufgrund seiner Lebenserfahrung, seines Wissensvorsprungs und seiner Ausbildung die Führungsrolle in der Lerngruppe zukommt.

Entscheidend für das Gelingen des Projekts ist die sorgfältige Analyse und Beachtung der bei den einzelnen Teilnehmern vorhandenen, für die jeweilige Aufgabe relevanten Erfahrungen, Kompetenzen und Fragen.

Es ist deshalb für Lehrerinnen und Lehrer sinnvoll, sich selbst und die übrigen Teilnehmer als Teil einer altersgemischten Lerngruppe zu sehen, in der je nach Jahrgangsstufe Kinder (Primarstufe), Jugendliche (Sekundarstufe I) oder junge Erwachsene (Sekundarstufe II) und Erwachsene (Lehrer und ggf. außerschulische Kooperationspartner) gemeinsam lernen.

Daraus entstehende Intra-Rollenkonflikte zwischen der gewohnten Lehrerrolle als „Meister“ oder „Trainer“ und der des „Ältesten Teilnehmers“ lassen sich im Rahmen der tradierten Schulkultur kaum vermeiden. Die aktuelle Forderung, die Lehrerrolle in Richtung „Coach“ oder „Lernberater“ zu verändern, könnte hier vielleicht eine Brücke bilden, hat aber nach meiner Beobachtung in der Praxis bisher nur wenig zur Förderung von Projektkompetenz beigetragen. Das könnte daran liegen, dass sich beide Begriffe gut mit der Meister- oder Trainerrolle verbinden lassen und höchstens implizit den Lehrer als lernenden Erwachsenen fordern. Die „Antinomien pädagogischen Handelns“ und Unsicherheiten bezüglich der Lehrerrolle, von denen Boller/Schumacher im Bezug auf Lehramtsstudierende im Fazit ihres Beitrags sprechen, sind jedenfalls nach meinen Erfahrungen bei erfahrenen Lehrkräften genauso vorhanden.

Da beim Projektlernen – etwa beim Service Learning³ oder bei Projekten mit Kooperationspartnern im Stadtteil – formelle und informelle Formen des Lernens ineinander übergehen, eröffnet sich ein weites Feld der Com-

³ Seit 2009 wird in Hamburg ein Netzwerk „Lernen durch Engagement“ aufgebaut, in dem mittlerweile über 12 Schulen aktiv sind: www.buergerstiftung-hamburg.de/yousful

munity und Civic Education, in dem Lehrerinnen und Lehrer von den Projektkompetenzen anderer pädagogischer Professionen im Kultur-, Umwelt- und Jugendhilfebereich vieles lernen können: *Lernen ist mehr als Schule!* Beispielhaft in Hamburg ist hierfür seit nunmehr 10 Jahren das Forum Bildung Wilhelmsburg (FBW)⁴, an dem die Schulen eines ganzen Stadtteils, das Bürgerhaus Wilhelmsburg und weitere lokale Partner aktiv beteiligt sind.

Eine „profilierter Lehrerrolle“ in Projektlernprozessen (Bastian 1986) sollte sich also ganz bewusst am Leitbild des *lernenden Erwachsenen* orientieren:

„Teachers should be examples of how learning works“⁵ (Leonard Kaplan)

Das bedeutet auch, sich bewusst zu machen, dass Projektlernen als Teil von Bildungsprozessen genauso in Kindertagesstätten, der außerschulischen Jugendarbeit oder Bürgerinitiativen stattfindet; Projektunterricht ist der spezifische Teil von Projektlernen in der Institution Schule. Je mehr sich die Gesellschaft durch neue Kommunikationsformen wie das Web 2.0 in eine „Wissensgesellschaft“ verwandelt, umso fließender werden die Grenzen zwischen formellen und informellen Lernprozessen. Diese Entwicklung hat bereits spürbare Folgen für die herkömmlichen Strukturen der Institution Schule und das Lernen in ihr (vgl. den Beitrag von Lisa Rosa in diesem Band). Nur wenn sich Lehrerinnen und Lehrer als lernende Erwachsene (als „Älteste Teilnehmer/innen“) begreifen, werden sie diesem umfassenden gesellschaftlichen Wandel gewachsen sein.

1.2 Methodologie

Professionelle Projektkompetenz zeigt sich nicht nur in einem reflektierten Rollenverständnis und der sich daraus ergebenden Haltung als lernender Erwachsener (Habitus), sondern ebenso in der Kenntnis und Beherrschung des „Handwerks“. Damit sind nicht nur einzelne Methoden oder Instrumente gemeint, sondern ein aus reflektierter Erfahrung hervorgehendes Handlungswissen für die Gestaltung und Steuerung von Projekten.

In meiner Fortbildungspraxis haben sich in diesem Zusammenhang folgende handlungsleitenden Grundvorstellungen als hilfreich erwiesen:

⁴ <http://www.f-b-w.info/>

⁵ http://psychcorp.pearsonassessments.com/hai/images/NES_Publications/1998_04Kaplan_383_1.pdf

- Ein an Deweys Begriff „reflective experience“ orientiertes Verständnis von *Lernen als „Denkende Erfahrung“*: Lernen ist reflektierende Rekonstruktion, Erweiterung und Verbesserung der eigenen Erfahrung (Dewey 1910/2009). Sinnbildende Schlüsselfrage: *Was hat das mit mir zu tun?*
- Ein Bewusstsein von der prinzipiellen *Einmaligkeit jeder (Lern)Situation* und damit verbunden eine Haltung der „situativen Wachsamkeit“ und des „Chancenblicks“: Welche Elemente oder Potentiale für die Lösung des Problems enthält die gegebene Situation?
- Die Vorstellung eines Verlaufsmusters (z.B. einer Lernspirale, s. Anhang bzw. Abbildung) mit sieben Phasen: Idee, Einstieg, Planung, Durchführung, Präsentation, Reflexion, Weiterführung (vgl. Emer/Lenzen 2009)
- Die Kenntnis spezifischer *Merkmale einzelner Projektphasen*, z.B.: doppelter Planungsprozess (Lehrer- und Schülerplanung), idealtypischer Motivationsverlauf (Anfangseuphorie – Ent-Täuschungen und möglicher Motivationsrückgang durch Detailprobleme – neue Faszination bei Produkterstellung und Präsentationsvorbereitung), Notwendigkeit von „Fixpunkten“ und „Metainteraktionen“ (Frey 2010, S.125-145).
- Ein klares Bewusstsein des *Unterschieds von Projektlernen und Projektmanagement*:
 - Projektmanagement ist immer mit einem – meist von dritter Seite kommenden – Projektauftrag verknüpft und konzentriert sich auf die auftragsangemessene und termingerechte Organisation der Erfüllung dieses Auftrags. Der Prozess ist dem Produkt untergeordnet.
 - Projektlernen ist immer mit einer *subjektiven Forschungsfrage* verknüpft, die aus einer Irritation, einem Zweifel, einem Staunen hervorgeht. Der dadurch angestoßene, zielgerichtete Lernprozess hat immer einen *persönlichen Sinn* (Suche nach einer bestimmten Antwort oder Problemlösung). Im Mittelpunkt steht das Lernen durch Erfahrung: Prozess und Produkt sind gleichwertig - nicht selten ist der Lernprozess für den Lernertrag sogar wichtiger als das Produkt.
 - Ein gutes Projektmanagement ist wünschenswert und nützlich für die äußere Organisation von schulischen Projekten. Es ist ein Instrument, das zum Gelingen beitragen kann, aber nicht mit dem eigentlichen Lernprozess identisch ist.
- Sicherung der *Kontinuität des Lernprozesses* durch geeignete Instrumente. Stichworte: Reflexionsbericht, Lehrer-Lerntagebuch, Evaluation,

Dokumentation, organisierter Erfahrungsaustausch in einer Lehrergruppe über einen längeren Zeitraum („professionelle Lerngemeinschaft“), Formulierung von Nah-, Mittel- und Fernzielen, Herstellung von Verbindlichkeit und persönlicher Verantwortungsübernahme auf Zeit (was? wer? mit wem? bis wann?), Absprachen mit critical friend(s).

2. Welche projektdidaktischen Formen der Lehrerfortbildung haben sich in den letzten 25 Jahren in der Hamburger Lehrerfortbildung bewährt?

Im diesem Kapitel werden zunächst praxiserprobte Formen schulinterner Projektfortbildung mit dem ganzen Kollegium einer Schule vorgestellt. Zentrales Ziel ist hierbei die Entwicklung einer Projektkultur als Teil des Schulprofils. Sie fanden manchmal an der Schule selbst, meist aber an einem dritten Ort statt.

Die danach vorgestellten Formen wurden Lehrkräften zentral angeboten, sind in der Regel fächerübergreifend und schulformgemischt angelegt und fanden teilweise im Landesinstitut, teilweise im Stadtteil oder an außerschulischen Lernorten statt.

2.1 Bewährte Formen schulinterner Projektfortbildung

Die pädagogische Ganztagskonferenz oder – in einzelnen Fällen – eine ein- oder einhalbtägige Klausurtagung eröffnen die Möglichkeit, wichtige Phasen, Strukturen und Methoden eines Projekts mit einem ganzen Kollegium gleichsam im Zeitraffer zu erproben. Drei „Inszenierungen“ haben sich in meiner Fortbildungspraxis besonders bewährt: Ideenwerkstatt, Erkundungsprojekt und Zukunftswerkstatt.

2.1.1 Die Ideenwerkstatt

Sie begann in der Regel mit einem inszenierten Einstieg, z.B. einem „Fototermin“: Die Ankommenen werden von einem „Empfangskomitee“ persönlich begrüßt, und gebeten, sich für ein Foto einen Hut, eine Stola, eine Brille oder ein anderes ihnen zusagendes Requisit aus dem mitgebrachten Fundus auszusuchen. Während ihr Foto entwickelt wird – früher Polaroid-, heute Digitalkamera und Computerausdruck – füllen sie einen „Steckbrief“ aus, der mindestens zwei Fragen enthält, die das individuelle Interessen-

und Kompetenzprofil der einzelnen Kollegiumsmitglieder aufleuchten lässt, ohne ihnen zu nahe zutreten:

- Was wäre ich heute vielleicht, wenn ich nicht Lehrer/in geworden wäre?
- Was würde ich tun, wenn ich ab morgen bei vollem Gehalt ein Jahr frei hätte?

Das fertige Foto wird in den „Steckbrief“ mit den Antworten eingeklebt und an Stellwänden oder einer durch den Raum gespannten Leine präsentiert: Ein erstes personenbezogenes Produkt ist entstanden, begleitet als Ausstellung und Hintergrundinformation den Tag und ist Gesprächsgegenstand der ersten kleinen Kaffeepause.

Nach einem kurzen, flexibel an die jeweilige Kollegiumssituation angepassten Vortrag zu Grundlagen des Projektlernens (vgl. insbesondere Kapitel 1 zur Lehrerrolle und zur Methodologie) beginnt das Kernstück des Tages: die *Ideenwerkstatt* nach der Fünf-Schritt-Methode (s. Link bei Fußnote 15, Materialien zu Workshop 2). Bis zur Mittagspause haben die nach einem vorher abgesprochenen Verfahren entstandenen Kleingruppen (je ca. 5 Personen) Ideen gesammelt, Forschungsfragen formuliert und Projektskizzen entwickelt.

Nach der Mittagspause bereitet jede Gruppe eine Präsentation in Form einer 5-Minuten-Szene vor (s. Link bei Fußnote 15, Materialien zu Workshop 2). Die einzelnen Szenen werden vom Moderator in eine dramaturgisch sinnvolle Reihenfolge gebracht und nach einer Kaffeepause in einem kleinen „Projekttheater“ dem Kollegium vorgeführt.

Das abschließende Plenum dient der Diskussion um die Verwertung der entstandenen Ideen und Projektskizzen und die Form der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Im Idealfall werden konkrete Verabredungen für Unterrichtsvorhaben in den kommenden Monaten und/oder die nächste Projektwoche getroffen und in einer To-do-Liste festgehalten, die auch die jeweils verantwortlichen Personen benennt.

2.1.2 Das Erkundungsprojekt

Dieses Format macht die Ortschaft, in der die jeweilige Tagungsstätte liegt, oder den Stadtteil der Schule zum Lernort. Zwei Varianten wurden mehrfach erfolgreich erprobt:

2.1.2.1 Die ergebnisoffene Erkundung

Lehrkräfte erkunden in kleinen Forschergruppen mit dem „fremden“ oder „ethnologischen“ Blick den Ort, in dem die Tagungsstätte liegt, meist ein Dorf oder ein Städtchen in der ländlichen Umgebung Hamburgs. Methodische Anregungen für diese Vorgehensweise finden sich in der qualitativen Sozialforschung, vgl. z.B. den Aufsatz „Welten erkunden. Soziologie als (eine Art) Ethnologie der eigenen Gesellschaft“ von Robert Hitzler.⁶

Der Titel der Veranstaltung lautete dann z.B.: „X – Annäherung an einen unbekanntem Ort in der Nordheide“.

Eine von der Lehrerkonferenz legitimierte Vorbereitungsgruppe hat sich nach einem Erstgespräch im Landesinstitut einige Wochen oder Monate zuvor als „Spähtrupp“ in X umgesehen, den Termin der Ganztagskonferenz bei potentiellen Gesprächspartnern vor Ort angekündigt und etwas Basis-material für mögliche Forschungsfragen zusammengetragen. Letztere werden in einer offenen Liste, die erweitert oder variiert werden kann, dem Kollegium einige Tage vor dem Ereignis vorgestellt. Die Kollegen werden gebeten, sich einer dieser Fragen zuzuordnen, gegebenenfalls welche hinzuzufügen und anschließend kleine Forschergruppen zu bilden. Beispiel für eine solche Liste:

- Wer wohnt hier vermutlich? – Gartenzaun- und Vorgärten-Hypothesen
- Soziale Treffpunkte – Supermarkt, Arzt, Apotheke, Gastwirtschaften, Kirche, Vereine...?
- Wie und von wem wird der Ort „regiert“? Wer hat hier „das Sagen“?
- „Helden“ und herausragende Ereignisse in Geschichte und Gegenwart?
- Einstellung zu „Fremden“?
- Kinder- und Jugendfreundlichkeit?
- Tabus aus der Vergangenheit?
- Außenseiter?
- Auffällige Gebäude?
- „Erstmal gucken!“ – Durch den Ort flanieren, Atmosphäre aufnehmen, als Tourist unterwegs in ...
- ...

Der Konferenztag beginnt mit einem Arbeitsfrühstück. Die Forschergruppen sitzen an vorbereiteten „Restaurant-Tischen“ zusammen. Nach einer kurzen Erläuterung des Lernarrangements durch den Moderator planen sie ihr Vorgehen und sind dann drei bis vier Stunden als „Sozialforscher“ in

⁶ <http://www.qualitative-forschung.de/fqs-supplement/members/Hitzler/hitzler-sw-d.html>, abgedruckt in Soziale Welt 4 /1999, S. 473 – 483)

kleinen Gruppen (Rollen: Kameramann, Interviewer, Protokollant) unterwegs im gewählten Erkundungsfeld.

Nach der Mittagspause werden – nach dem gleichen Muster wie bei der *Ideenwerkstatt* – Präsentationen erarbeitet.

Nach der Präsentation der „Szenen“ folgt eine Reflexion der eigenen Lernerfahrung – als *Fishbowl* bei großen Kollegien oder im Plenum bei kleinen Kollegien. Leitgedanke: Lehrkräfte als lernende Erwachsene reflektieren das eigene Lernen am Beispiel der heutigen Erfahrung und sensibilisieren sich für die Rolle des „Ältesten Teilnehmers“ (s. oben 1.1).

2.1.2.2 Die produktgesteuerte Erkundung

Diese Variante fand in der Regel in besonders vorbereiteten Räumen der Schule statt.

Produktziel des schulinternen Vorhabens war eine vom Kollegium selbst produzierte Stadtteilzeitung. (Meine persönlichen Erfahrungen in der schulinternen Fortbildung mit mehreren Kollegien beziehen sich auf ein solches Print-Produkt. Selbstverständlich ist es heute auch möglich und für jüngere Kolleginnen und Kollegen vielleicht attraktiver, einen Film oder mithilfe von iPhones und iPads ein interaktives Produkt herzustellen. Die hier skizzierten Erfahrungen scheinen mir für die Entwicklung von Projektkompetenz bei Lehrkräften auch im digitalen Zeitalter nützlich.)

Um eine Zeitung zu produzieren, braucht man u.a. eine Redaktion mit verschiedenen Ressorts, Reporter, die recherchieren, Interviews führen und Artikel schreiben, Erkundungsorte und Gesprächspartner. Wenn man sich also für diese Form eines Erkundungsprojekts entscheidet, wird ein großer Teil der Struktur und des Ablaufs eines Konferenztages durch das angestrebte Produkt bestimmt.

Das kann im konkreten Fall so aussehen:

Auf einer Sitzung im Landesinstitut und zwei Treffen der Vorbereitungsgruppe wird folgende „Inszenierung“ verabredet: Das Kollegium wird sich am Konferenztag in eine Zeitungsredaktion verwandeln, einige Räume in der Schule werden entsprechend eingerichtet. Der Tag beginnt mit einer Redaktionskonferenz, die von einem Kollegen in der Rolle des „Chefredakteurs“ geleitet wird. Die KollegInnen bilden Ressortteams (z.B. Politik, Kultur, Soziales, Wirtschaft, Umwelt, Sport, Unterhaltung). Jedes Team erhält ein kleines Dossier mit aktuellen ressortbezogenen Informationen und Anlaufstellen im Stadtteil – letztere wurden durch Mitglieder der Vorbereitungsgruppe über das Vorhaben der Schule informiert und sind am Konferenztag gesprächsbereit. Pädagogisches Ziel: Pflege vorhandener Kontakte

und Entdeckung neuer Lernorte und Kooperationspartner im Stadtteil – Entwicklung einer Stadtteildatei für die Schule.

Die Ressortteams organisieren jetzt selbstständig ihren Tag: Sie sind in den nächsten 5-6 Stunden als Reporter im Stadtteil unterwegs, führen Interviews, fotografieren, schreiben Artikel (hierfür gibt es in einem eigens eingerichteten „Schreibbüro“ von einigen besonders versierten KollegInnen journalistische Unterstützung).

Um 17 Uhr findet eine zweite Redaktionskonferenz statt, auf der die Ressorts kurz über ihre Erfahrungen und Ergebnisse berichten. Eine kleine Gruppe besonders motivierter Kolleginnen und Kollegen stellt aus den vorhandenen Artikeln eine Stadtteilzeitung zusammen, die am nächsten oder übernächsten Tag an das Kollegium unter großem Beifall „ausgeliefert“ wird.

Auf der nächsten regulären Lehrerkonferenz wird diskutiert und beschlossen, wie die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekttag für den Unterricht und die weitere Schulentwicklung wirksam gemacht werden sollen.

2.1.3 Die Zukunftswerkstatt

Dieses Format wurde als Methode der Bürgerbeteiligung bereits in den 60er Jahren von Robert Jungk entwickelt ⁷ (Burow 1997). Die Ablaufschritte

- Kritikphase (was muss hier dringend geändert werden?)
- Phantasiephase (die „ideale“ Lösung, meine Traumschule usw.)
- Realisierungsphase (Ordnung der Ideen -was ist „utopisch“ / was braucht noch Zeit / womit können wir sofort beginnen?- und Planung der nächsten praktischen Schritte)

erfüllen wesentliche Kriterien der professionellen Planung eines Projekts: Ausgangspunkt ist ein reales Problem, die Betroffenen suchen auf der Basis ihrer vorhandenen Erfahrungen gemeinsam nach Lösungen, entscheiden sich für einen Weg und entwickeln einen Plan.

Die Zukunftswerkstatt ist ein klar strukturiertes und komplexes Instrument für eine demokratische Schulentwicklung und dann besonders geeignet, wenn eine Problemlage viele betrifft, also in Gründungs-, Neugestaltungs- oder Umbruchsituationen, die nach einer Lösung verlangen, an der alle Betroffenen beteiligt sein sollten. Hier macht es oft auch Sinn, Schüler,

⁷

http://www.jungk-bibliothek.at/ZW_Folder_Online.pdf

Eltern und Kooperationspartner einzubeziehen, etwa wenn es um eine umfassende Neugestaltung des Schulgeländes geht. Wenn sich eine Schule dafür entscheidet, eine in der Regel zweitägige Zukunftswerkstatt durchzuführen, sollte sie sich unbedingt um eine professionelle Moderation kümmern. In Hamburg kann die Agentur für Schulberatung des Landesinstituts dabei helfen.⁸

Der komplexe Planungsprozess einer Zukunftswerkstatt und die folgende Ausführung des Plans sind für alle Beteiligten eine exzellente Möglichkeit, gemeinsames Lernen in einem größeren Projekt selbst zu erfahren und diese Erfahrungen für die Entwicklung einer schulischen Projektkultur fruchtbar zu machen.

2.2 Bewährte Formen zentraler oder regionaler Projektfortbildung

Die im Folgenden beschriebenen Fortbildungsangebote richten sich in der Regel an einzelne Lehrkräfte. Es gibt *Langformen*, die ein ganzes Schuljahr dauern und *Kurzformen* vom 90minütigen Workshop innerhalb einer Fachtagung über zweistündige Intervalltreffen einer Redaktionsgruppe bis zum eineinhalbtägigen Projektseminar an einem Wochenende. Allen ist gemeinsam, dass sie als Projekt oder zumindest projektorientiert konzipiert sind.

2.2.1 Langformen: Projektorientierte Jahresseminare

Diese Formen projektorientierter Fortbildung sind komplexe Jahresprojekte mit einem zeitlichen Umfang von 70 – 80 Zeitstunden (ca. 16 Treffen plus eine Exkursion pro Schuljahr).

Ihre Merkmale sind:

- Vierzehntägliche drei- bis vierstündige Treffen,
- Ein bis zwei Anrechnungsstunden für die Teilnehmer/innen,
- Leitung durch ein Team aus Lehrern und Fortbildnern als „Experten für Erwachsenenbildung“,
- Jahresgesamtplan mit Einführungsphase, Ideenwerkstatt für Projektunterricht, Umsetzung in der eigenen Schule, Erfahrungsaustausch und Reflexion im Seminar,
- Eineinhalb- bis zweitägige Exkursion zu einer Reformschule etwa in der Mitte des Schuljahres,
- Dokumentation.

⁸ <http://li.hamburg.de/agentur/>

Die Tatsache, dass ein Teil des Teams parallel zum Jahresseminar im eigenen Unterricht ähnlichen Problemen gegenüberstand wie die SeminarteilnehmerInnen, sicherte den didaktischen „Dialog der Praktiker“ auf Augenhöhe. Gleichzeitig war immer klar, dass es sich beim Jahresseminar um ein *Projekt für Erwachsene* handelte und nicht um ein „Nachspielen“ von Schülerrollen.

Drei Varianten werden nachfolgend etwas genauer beschrieben:

2.2.1.1 Community Education: Im und mit dem Stadtteil lernen

Hamburg hat sieben Bezirke: Mitte, Nord, Wandsbek, Eimsbüttel, Altona, Harburg und Bergedorf, jeder hat die Größe einer mittleren Großstadt und zwischen 50 und 100 Schulen.

Es gehört von jeher zur Kernkompetenz von Lehrkräften, die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler einigermaßen zu kennen – in einer Metropole wie Hamburg keine Selbstverständlichkeit.

Die projektdidaktische Antwort darauf waren in den 90er Jahren insgesamt sieben projektorientierte Jahresseminare, für jeden Bezirk eines. Alle hatten das Ziel, mit Lehrerinnen und Lehrern in einem großen Erkundungsprojekt den Stadtteil als Lebens- und Lernort wieder oder neu zu entdecken und im Sinne von Community Education für Schule und Unterricht zu erschließen. Die Teilnehmer/innen kamen jeweils aus allen Schulformen und Fächern der Schulen eines Hamburger Bezirks.

Die erste Sitzung im Landesinstitut diente der spielerisch inszenierten Feststellung der individuellen Stadtteilkompetenz der Teilnehmer/innen und einer Einschätzung der Vernetzung ihrer Schulen mit dem Stadtteil (projektdidaktische Funktion: „Die Situation in den Blick nehmen“ und vorhandene Erfahrungen bewusst machen). Die Anfangshypothese „Jeder weiß oder kennt vom Stadtteil seiner Schule mehr als ihm bewusst ist“, hat sich in allen Fällen bestätigt.

Die folgenden Treffen fanden vor Ort statt und bestanden in einer Reihe von Stadtteilgängen, die als Stadtteilführung oder Rallye gestaltet waren und unterrichtlich und pädagogisch interessante Orte und Objekte zum Gegenstand hatten. Allein die ungewohnte Art, die Geschwindigkeit zu drosseln und die Stadt aus der Fußgänger-Perspektive langsamer und genauer wahrzunehmen, führte zu interessanten Eigenerfahrungen, pädagogisch ertragreichen Diskussionen und Projektideen für die Arbeit mit Schülern.

Die Exkursionen dieser Jahresseminare führten uns zu Community Schools, die besonders gut mit dem Stadtteil oder der Gemeinde vernetzt waren,

damals entweder nach Berlin (Adolf-Damaschke-Schule in Kreuzberg) oder nach Solingen, Unna oder Hagen-Haspe in NRW. Die intensiven Gespräche und Diskussionen in der Bahn während der Hin- und Rückreise waren ein handgreiflicher Beweis für die Wirksamkeit des Prinzips „Reisen bildet“. Der schul- und schulformübergreifende Austausch wurde als „Blick über den Tellerrand“ von den TeilnehmerInnen als ausgesprochen positiv empfunden.

In der letzten Phase dieses Typus projektorientierter Jahresseminare verfassten die Teilnehmer Beiträge für eine Dokumentation zum Stadtteilernen in ihrem Bezirk. Auf einer abschließenden „Buchbinderwerkstatt“ wurde daraus ein selbstgebundenes „Buch“ hergestellt.

Kommentar: Inzwischen kennt jeder das afrikanische Sprichwort als englisches Zitat: „It takes a whole village to raise a child“ und die Gestaltung „regionaler Bildungslandschaften“ ist nicht erst seit dem umstrittenen Lernatlas der Bertelsmann Stiftung⁹ in aller Munde. Stadtteilrundgänge werden heute von verschiedenen Experten zahlreicher als früher angeboten, allerdings nicht mit projektdidaktischem Akzent.

Die eben vorgestellte, erlebnisintensive und bis heute nachwirkende Form projektorientierter Fortbildung ist also up to date!

Sie hat zur Bildung temporärer „professioneller Lerngemeinschaften“ geführt und die Projektkompetenz der Teilnehmer/innen gestärkt, besonders was Erkundungsprojekte und den Umgang mit außerschulischen Lernorten betrifft.

Zur Zeit (2012) gibt es diese Fortbildungsform in Hamburg kaum noch. Sie sollte wieder entdeckt und gefördert werden. Einige Details könnten zur Steigerung der Attraktivität mühelos modernisiert und verbessert werden (Digitalkameras, Produkterstellung mit Computer, Laptop, iPad usw., gezieltere Einbeziehung von Schülern, die den TeilnehmerInnen „ihren“ Stadtteil zeigen).

Die entscheidende Ressource, *Zeit*, müsste allerdings ausreichend zur Verfügung gestellt werden: Lernfreude der Teilnehmenden und nachhaltige Wirksamkeit der Fortbildung im Schulalltag lassen sich nur erreichen, wenn es gelingt, interessierten Lehrkräften solche „Inseln der Intensität“ (Thomas Ziehe) für das Erleben und Reflektieren des eigenen Lernens künftig wieder über längere Zeiträume anzubieten. Die vorliegenden Erfahrungen lassen vermuten, dass sich eine Investition in Gestalt von Anrechnungsstunden in hohem Maß lohnen würde. Schule als Ort der Einübung in die Demokratie

⁹ www.deutscher-lernatlas.de

braucht gerade in den Zeiten des Internet und der Globalisierung auch die Wahrnehmung des sozialen Nahraums als Lebens- und Lernort, um den Heranwachsenden die Chance zu geben, ihre individuellen Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten zu entdecken. Sie sollte ihren Auftrag zur Bürgererziehung (civic education) deshalb „glokal“ anlegen.

2.2.1.2 Offener Unterricht am Gymnasium/ Sek.I

Dieses schulformbezogene projektorientierte Jahresseminar hat seit den 90er Jahren die Lernlandschaft der Hamburger Gymnasien projektorientiert verändert. Es hat dazu beigetragen, dass die Prinzipien und Verfahrensweisen eines kinder- und jugendgerechten, erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens auch in dieser traditionell eher kognitiv und fachlich ausgerichteten Schulform stärker beachtet und respektiert werden. Nahezu alle der über 60 Hamburger Gymnasien haben an diesem Veranstaltungstyp teilgenommen, z.T. mit mehreren Lehrkräften.

Eine ganze Reihe der TeilnehmerInnen haben die erhaltenen Anregungen im Laufe ihrer Karrieren auch als KoordinatorInnen, Schulleitungen oder FortbildnerInnen weitergetragen und fördern bis heute entsprechende Initiativen von KollegInnen.

Auch dieses Seminar wurde als Jahresprojekt geplant und durchgeführt – mit einem besonderen Akzent auf der parallel zu den vierzehntäglichen Treffen laufenden Umsetzung der Projektideen in der eigenen Schule und dem anschließenden Erfahrungsaustausch im Seminar.

Die in das Jahreskonzept integrierte Exkursion ging über mehrere Jahre entweder in die Laborschule Bielefeld oder in die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, also zwei Reformschulen, die besonders viel Erfahrung mit Projektlernen haben.

Auch in dieser Veranstaltung entstanden Arbeitskontakte, die weit über das Seminar hinaus in der Hamburger Schullandschaft z.T. bis heute wirksam sind.

Kommentar: Angesichts des aktuellen Generationenwechsels sollte darüber nachgedacht werden, ob diese nachhaltige, die Kontinuität von Lehrerlernprozessen über einen längeren Zeitraum sichernde Form projektorientierter Fortbildung in aktualisierter Gestalt nicht gezielt wieder eingeführt werden sollte. Einen hervorragenden Anknüpfungspunkt bieten die schulformbezogenen Austauschgruppen der Berufseingangsphase (BEP), die in den ersten beiden Jahren nach dem Referendariat seit über zehn Jahren jungen Ham-

burger Lehrkräften eine institutionalisierte Möglichkeit des organisierten Erfahrungsaustauschs bieten.¹⁰

Ein Projektkompetenz entwickelndes Fortbildungsangebot nach einem ähnlichen Muster wie das beschriebene Jahresseminar wäre für alle vier Schulformen (Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium und Berufliche Schule) m.E. äußerst wünschenswert und in Kooperation verschiedener Referate der Fortbildungsabteilung des Landesinstituts personell und organisatorisch möglich.

2.2.1.3 Projektlernen und fächerübergreifender Unterricht / Sek.II

Der lange Weg zur flächendeckenden Einführung der Profiloberstufe im Schuljahr 2009/10 begann in Hamburg mit den „Renaissance-Fachtagen“, einem dreiwöchigen Stufenprojekt für drei Klassen des 11. Jahrgangs 1988/89 in der Max-Brauer-Schule (Ilseman u.a. 1990). Das damalige Oberstufenkollegium dieser inzwischen europaweit bekannten Hamburger Reformschule entwickelte seine Projektkompetenz in einem eigenen mehrjährigen Schulentwicklungsprojekt durch das gemeinsame (Er-)Finden von Themen und Strukturen, deren praktische Erprobung und laufende Reflexion.¹¹

Auch in einigen anderen Hamburger Gesamtschulen und Gymnasien gab und gibt es intensive Bemühungen, das Lernen auf der Sek.II fächerübergreifend und projektorientiert umzugestalten.

Das Institut für Lehrerfortbildung bot bis zur Jahrtausendwende für Oberstufen-Lehrkräfte an Gymnasien, Gesamtschulen und Beruflichen Gymnasien Jahresseminare zum Projekt- und Fächerübergreifenden Unterricht an, die ebenfalls nach dem eingangs beschriebenen Muster als Jahresprojekte konzipiert waren.

Zum Seminarkonzept gehörte in der Regel eine Exkursion zum Oberstufenkolleg in Bielefeld.

Die intensive Arbeit dieser Jahresseminare stärkte die vorhandenen Ansätze des Projektlernens nicht nur bei den einzelnen TeilnehmerInnen, sondern wirkte erkennbar in die Curriculumentwicklung der beteiligten Schulen hinein. Einige Schulen nutzten z.B. das Jahresseminar, um ihr Konzept

¹⁰ <http://li.hamburg.de/bep/>

¹¹ www.maxbrauerschule.de/mbs/downloads/oberstufenbroschuere_mbs.pdf

für die Vorstufe (11.Jg.) weiter zu entwickeln, in der Jahnschule (heute: Ida-Ehre-Schule) folgte ein zweijähriges schulinternes Entwicklungsprojekt mit 12 KollegInnen zur Neukonzeption einer eigenen Profiloberstufe.

Ein Höhepunkt der Sek.II-bezogenen Fortbildung dieser Entwicklungsphase war eine große Fachtagung „Die gymnasiale Oberstufe – ein Lernorte für junge Erwachsene“ im April 2000, an der mit ca. 300 TeilnehmerInnen alle 100 Hamburger Schulen mit gymnasialer Oberstufe beteiligt waren.

Die projektorientierte Fortbildung in den Jahresseminaren wurde ein bis zweimal im Jahr durch ein *Forum Sek.II* unterstützt, zu dem zunächst vor allem Abteilungsleiter und Koordinatoren eingeladen wurden. Diese Foren gibt es bis heute. Sie richten sich inzwischen schon seit einigen Jahren an alle interessierten Lehrkräfte der Sek.II und sind sehr gut besucht.

Kommentar: Die Foren sind zu einem zentralen Ort des organisierten Erfahrungsaustauschs für die aktuelle Entwicklung der gymnasialen Oberstufe in Hamburg geworden. Da für die in Hamburg mittlerweile flächendeckend eingeführte Profiloberstufe¹² die Qualitätsentwicklung von fächerübergreifendem und projektorientiertem Unterricht zentrale Bedeutung hat, spielte dieser Aspekt auf allen bisherigen Foren ex- oder implizit eine wichtige Rolle. Zur Zeit wird diese aus projektdidaktischer Sicht erfreuliche Tendenz der praktischen Unterrichtsentwicklung durch die Einführung des Zentralabiturs empfindlich gestört – hoffentlich nur vorübergehend. Der damit ausgelöste Trend zur Förderung einer „Teach-to-the-Test-Mentalität“ ist für die Entwicklung einer experimentellen, forschenden und erprobenden Lernkultur ungünstig.

Die *AG Sek.II* am Landesinstitut sieht die Notwendigkeit, dem organisierten Erfahrungsaustausch eine Form anzubieten, die als eine Art permanenter *Unterrichtswerkstatt engagierter Lehrkräfte* die kontinuierliche Qualitätsverbesserung des Profilunterrichts in der Oberstufe unterstützen könnte. Auch hier wäre es m.E. an der Zeit, die positiven Erfahrungen der Jahresseminare aufzugreifen und längerfristig zusammenarbeitende „professionelle Lerngemeinschaften“ für projektorientiertes und fächerübergreifendes Lernen anzustreben.

2.2.1.4 Zukunftsorientierte Anmerkung

Wie deutlich wurde, halte ich eine *Renaissance von praxisbegleitenden, projektorientierten Langzeitformen der Lehrerfortbildung* für zielführend. Entscheidend scheinen mir die Eröffnung von Erprobungsgelegenheiten und der kontinuierliche Austausch von PraktikerInnen in mit Zeitressourcen ausgestatteten „professionellen Lerngemeinschaften“ über einen längeren Zeitraum – in den einzelnen Schulen, aber gerade in der Metropole Hamburg auch schulübergreifend. Den Stadtstaatvorteil der im Vergleich zu den Flächenstaaten kurzen Wege könnte man für die Vernetzung und den organisierten Erfahrungsaustausch reflektierter PraktikerInnen gezielter nutzen.

Die hier beschriebenen Erfahrungen mit Jahresseminaren könnten als Anregung dienen. Eine modernisierte Variante der Jahresseminare könnte den Erfahrungsaustausch zwischen den TeilnehmerInnen durch die Verwendung zeitgemäßer Kommunikationsformen des Web 2.0 (z.B. Blogs) intensivieren und verbessern – die Beherrschung dieser Formen wird unter SchülerInnen, Lehramtsstudierenden, ReferendarInnen und jüngeren Lehrkräften immer selbstverständlicher (vgl. den Beitrag von Lisa Rosa in diesem Band).

Ob der bewährte Rhythmus 14täglicher Treffen der TeilnehmerInnen dadurch teilweise ersetzt oder vor allem bereichert und ergänzt werden kann, muss die Praxis zeigen.

2.2.2 Kurzformen

Neben den Langzeitformen gab und gibt es auch in der Hamburger Lehrerfortbildung eine Reihe kleinerer Angebote, die in einer lebendigen Fortbildungskultur für Projektkompetenz nicht fehlen dürfen. Vier von Ihnen möchte ich zum Schluss noch knapp skizzieren:

2.2.2.1 Das kleine Erkundungsprojekt

Dieses Format ist eine Miniausgabe der unter 2.1.2 beschriebenen Pädagogischen Ganztagskonferenz und entspricht *einem* Treffen des unter 2.2.1.1 vorgestellten stadtteilorientierten Jahresseminars: Eine Gruppe interessierter Lehrkräfte einer Schule (oder mehrerer Schulen eines Quartiers) trifft sich am Nachmittag vor Ort und erkundet 3 – 4 Stunden mit einem Expertenteam den Stadtteil als Lernort. Ein dafür besonders geeignetes „Kompe-

tenzzentrum“ ist seit etwa 10 Jahren die Stadtteil-Lernstation am Gymnasium Allee in Hamburg-Altona.¹³

Dieses Format wurde auch – rund um das Studienseminar – als Fortbildung für Lehrerausbilder mit einer Gruppe von FachseminarleiterInnen erprobt und eignet sich hervorragend als Baustein der Referendarsausbildung.

2.2.2.2 Das geöffnete Wahlmodul

Diese kleinere Fortbildungsform gibt es seit 2009. Der Grundgedanke besteht darin, im Wahlpflichtprogramm für das Referendariat projektorientierte, demokratiepädagogische Wochenendseminare anzubieten, die für interessierte Lehrkräfte und Lehramtsstudierende im Masterstudiengang geöffnet sind. Der Dialog verschiedener Lehrergenerationen auf der Basis einer gemeinsamen Projekterfahrung soll damit angeregt werden. Die Veranstaltung umfasst 12 Stunden (Freitagnachmittag bis Samstagabend), die für die teilnehmenden Referendare ausbildungsrelevant angerechnet werden. Bisher wurden die folgenden Themenfelder z.T. mehrfach angeboten:

- Den Stadtteil als Lernort entdecken (Erkundungsprojekt),
- Service Learning (Einführung und Praxistag),
- Planspiele für Globales Lernen (Fishbanks, Strategem, Die Insel),
- Lehmbau für Groß und Klein (Stadtteilaktion mit einem Künstler),
- Die Dorfgründung (Simulationsspiel zu Grundfragen der Politik),
- Feindbilder und Friedenspädagogik (mit Kooperationspartnern für Schulen),
- „Richtiges“ Erinnern (in Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte Neuengamme).

Das Format wurde bisher insbesondere von den ReferendarInnen sehr gut angenommen. Wieweit es ab 2013 Eingang findet in die laufende Neukonzeption der Hamburger Lehrerausbildung, ist zur Zeit noch offen.

2.2.2.3 Die Redaktionsgruppe

Dieses Format befindet sich in der Entwicklung. Erfahrungen wurden seit 2009/10 vor allem im Zusammenhang mit dem *Lernbereichstag*¹⁴ gesammelt. Es umfasste bisher ca. drei zweistündige Treffen pro Halbjahr und intensive redaktionelle Kommunikation per Mail und Telefon. Das Prinzip „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ wird dabei mit der Mitwirkung an der Gestaltung einer größeren Fachtagung verbunden – Motto: „Aus der Praxis für die Praxis“.

¹³ <http://www.denkmaldidaktik.de/start.htm>

¹⁴ <http://li.hamburg.de/tagungen/3315396/2012-04-18-lernbereichstag.html>.

Die TeilnehmerInnen reflektieren und dokumentieren auf zwei bis vier Druckseiten eigene projektorientierte Unterrichtsvorhaben als „Lernbereichsblätter“ in einem einfachen Format, das für die Diskussion im Schulalltag, z.B. auf Fachkonferenzen, geeignet ist. Auf der Tagung leiten sie zu ihrem Thema einen Workshop.

Die Intensität der Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis führte bei den bisher ca. 20 AutorInnen zu einer Erweiterung ihrer Projektkompetenz. „Reflective Experience“ und der „Dialog der Praktiker/innen“ standen im Zentrum der bisherigen Lernbereichstagungen.

Lernbereichsblätter und Workshopleitung wurden honoriert, die bisher 25 Lernbereichsblätter in gedruckter und digitaler Form veröffentlicht. Die Autorinnen und Autoren können von interessierten Schulen und Kollegiumsgruppen eingeladen werden, z.B. zu Fachkonferenzen.

Das übergreifende strategische Ziel ist auch hier die Anregung „professioneller Lerngemeinschaften“ (Altrichter/Posch 2007; Hader-Popp/Huber 2008).

2.2.2.4 Erprobung einzelner Instrumente und Methoden

Eingebettet in einen größeren Zusammenhang kann es ausgesprochen sinnvoll sein, einzelne Instrumente der Gestaltung eines Projektprozesses in den 90 Minuten eines kleinen Workshops „anzuprobieren“. Ein halbstündiger „Ideenspaziergang“ zu zweit für die Entdeckung von Projektanlässen im Gebäude oder in der Umgebung des Tagungsortes oder eine Stunde zur Entwicklung von Forschungsfragen mithilfe der Fünf-Schritt-Methode (siehe Link bei Fußnote 15, Materialien zu Workshop 2) können die anschließende Reflexion in der Gruppe oder im Plenum zu einer kleinen „Insel der Intensität“ werden lassen. Die Teilnehmenden bekommen Lust, an den eben gefundenen Fragen und Projektanlässen weiter zu arbeiten, mit und ohne Schüler. Sie erfahren sich selbst bewusst als Lernende.

Die letzte Erfahrung dieser Art zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Beitrags hatte ich in einem 90minütigen Workshop zur Entdeckung und Entwicklung von Forschungsfragen im Rahmen der Nachmittagsveranstaltung „Projektlernen im digitalen Zeitalter“ im Juni 2012. Die Teilnehmer/innen nutzten die beiden ersten Schritte der Fünf-Schritt-Methode, um ihre eigenen Vorerfahrungen und Fragen zum Verhältnis von Web 2.0 und Projektlernen zu ordnen und daraus Forschungsfragen und Projektideen zu entwickeln.¹⁵

3 Fazit

Über 25 Jahre Erfahrung in der Hamburger Lehrerfortbildung mit unzähligen Einzelberatungen, vielen Projektseminaren in Lang- und Kurzzeitformen, einigen Fachtagungen und ca. 120 pädagogischen Ganztagskonferenzen in allen Schulformen zeigen, dass nur dort wirkliche Fortschritte in der Professionalisierung von Projektlernen erzielt worden sind, wo *eigene Projekterfahrungen* – mit und ohne Schüler - ermöglicht und zum Gegenstand der kollegialen Reflexion von Praktikern gemacht wurden.

Um den derzeitigen, schon viele Jahre andauernden Zustand des „muddling through“ abzulösen, braucht es eine langfristige Strategie der erfahrungszentrierten, systematischen Entwicklung von professionellem Lehrerhandeln in Projekten. Diese Strategie sollte auf drei miteinander verbundenen Handlungsfeldern aufgebaut werden:

3.1 Gelegenheitsstrukturen in allen Phasen der Lehrerbildung

Varianten der unter 2.2 vorgestellten, in der Praxis vielfach bewährten Lernarrangements und Handlungsmuster sollten als Bausteine in alle Phasen der Lehrerbildung so eingebaut werden, dass für den einzelnen Lehramtsstudenten, Referendar und Lehrer ein Curriculum zur erfahrungsbasierten Entwicklung von Projektkompetenz entstehen kann, ein lebenslanges „Kontinuum denkender Erfahrung“.

Aus der Aktionsforschung kommende Formen des organisierten Erfahrungsaustauschs, wie sie Altrichter und Posch unter dem schönen Titel „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (Altrichter/Posch 2007) dargestellt haben, sollten für ein künftiges Konzept der projektbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften handlungsleitend sein. Fortbildungsangebote sollten so angelegt werden, dass „professionelle Lerngemeinschaften“ entstehen, die sich über einen längeren Zeitraum regelmäßig treffen und ihre aktuellen, in Lehrer-Lerntagebüchern festgehaltenen Erfahrungen mit Projektlernen auch digital austauschen und reflektieren. Das Landesinstitut begleitet, stellt nach Bedarf Input und Beratung zur Verfügung, fördert und unterstützt die Veröffentlichung entstandener good-practice-Beispiele, initiiert und koordiniert Netzwerkbildung und Tagungen für den organisierten Erfahrungsaustausch „aus der Praxis für die Praxis“.

3.2 Entwicklung einer schulischen Projektkultur

Für die einzelne Schule sind die unter 2.1 vorgestellten Formen und Instrumente schulinterner Fortbildung ein in der Praxis erprobter Weg, nach und nach eine Projektkultur zu entwickeln.

Dieses Ziel kann mit dem Instrument einer jährlichen oder mindestens zweijährlich stattfindenden Bilanz- und Perspektivenkonferenz¹⁶ dann erreicht werden, wenn es gelingt, die Kontinuität dieses komplexen Entwicklungsprozesses über einen längeren Zeitraum (mindestens 3 Jahre) durch Jahresziele und eine halbjährliche Zwischenevaluation zu sichern. Hierbei ist die langfristige Begleitung durch einen „critical friend“ oder ein Berater-team wünschenswert, die auf Wunsch auch für bedarfsgerechte Fortbildungsimpulse durch Experten sorgen und den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen vermitteln können.

3.3 Qualitätsentwicklung durch Zertifizierung

Um die systematische und nachhaltige Entwicklung von professioneller Projektkompetenz im System der Lehrerbildung stärker zu verankern, wäre es sinnvoll, in Kooperation mit der Universität und dem Zentrum für Lehrerbildung¹⁷ einen *Postgraduierten-Studiengang* „*ProjektDidaktik*“ zu entwickeln, in dem Lehrkräfte ein Projektkompetenz-Zertifikat erwerben können.

Voraussetzung für den Erwerb eines solchen Zertifikats wäre der Nachweis eines bestimmten Maßes an reflektierter eigener Projekterfahrung anhand der Entwicklung, Planung und Durchführung mehrerer Projekte sowohl in der Teilnehmer- als auch in der Lehrerrolle. Die hier vorgestellten projektdidaktischen Fortbildungsformen und Instrumente könnten für die Gestaltung der Module eines solchen Studiengangs hilfreich sein. Er würde die an „reflektierter Erfahrung“ orientierten Ansätze in der Lehrerausbildung als Fort- und Weiterbildung im Rahmen eines Konzepts berufslangen Lernens sinnvoll ergänzen.

Der Verein für ProjektDidaktik¹⁸ könnte seine bundesweiten Kontakte zu Universitäten und Lehrerbildungseinrichtungen dazu nutzen, diese Idee stärker ins Gespräch zu bringen und sie in ein ergebnisorientiertes Projekt zu verwandeln.

¹⁶ Vgl. das Stichwort Bilanzierungskonferenz unter <http://blk-demokratie.de/index.php?id=82>

¹⁷ <http://www.zlh-hamburg.de/>

¹⁸ www.projektdidaktik.de

Literatur

Altrichter, Herbert / Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn

Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert (1986): Das Projektbuch. Hamburg, S. 31 f.

Burow, Olaf-Axel (1997): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Hamburg

Dewey, John (1916): Democracy and Education. Radford. ©2008 Wilder Publications, p.128

Dewey, John (1910): How we think. Deutsche Ausgabe: Wie wir denken - zuletzt herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers, Zürich 2002, 2. Aufl. 2009

Dewey, John (1938): Experience & Education. Neu veröffentlicht bei First Touchstone Edition, New York 1997

Emer, Wolfgang / Lenzen, Dieter (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. 3. Aufl. Baltmannsweiler

Frey, Karl (2010): Die Projektmethode, 11. Aufl. Weinheim/Basel

Hader-Popp, Sigrid / Huber, Stephan (2008): Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule, in: SchVw Spezial 3/2008, S. 33 – 35.

Ilsemann, Cornelia v. u.a. (1990): Renaissance , in: Johannes Bastian/Herbert Gudjons: Das Projektbuch II – Über die Projektwoche hinaus. Hamburg, S. 163 – 75

Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel

Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden I, Theorieband. Frankfurt am Main