

BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“

**Programmelement:
„Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur
und Lernumgebungen entwickeln“**

Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01. bis 31.12.2002

15. März 2003

Pädagogische Hochschule Heidelberg**Arbeitsgruppe Prof. Dr. Michael Schallies, Dr. Jürgen Dumke, Dr. Thomas Häcker**

Zuwendungsempfänger: Pädagogische Hochschule Heidelberg	Förderkennzeichen: A6682BW02
Vorhabenbezeichnung: Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln.	
Laufzeit des Vorhabens: bis 2005	
Berichtszeitraum: 1.1.2002 – 31.12.2002	
Projekt-Homepage: http://www.ph-heidelberg.de/org/blk-III/index.html	

Übersicht

Im Berichtszeitraum wurden die laufenden Projektarbeiten mit der ersten Gruppe von Schulen zunächst zu Ende geführt. Parallel zu diesen Arbeiten wurde die Gruppe der weiteren „neuen“ fünf Schulen auf die Projektarbeiten des Schuljahres 2002/2003 vorbereitet. Dies geschah durch die Arbeitssitzungen sowie gezielte Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte (siehe Anlage 1 „Tabellen“).

Im Berichtszeitraum wurden auch Kongress- und Forschungsreisen durchgeführt, die im Zusammenhang mit den engeren Themen unseres Teilprojektes stehen (siehe Anlage 2).

Im Kernpunkt der Arbeiten im Berichtszeitraum stand die prozessbegleitende Forschung in den Projektschulen. Zur Erfassung der jeweiligen Schulsituation vor Ort wurde ein Fragebogen konzipiert und eingesetzt, in dem die Schüler eine Beurteilung ihres derzeit stattfindenden Unterrichtes und bezüglich ihrer „Idealvorstellungen“ zum Unterricht abgeben konnten. Die Items bezogen sich auf Aspekte von Selbstgesteuertem Lernen im Unterricht und dem Umgang mit dem eigenen Lernen (siehe Anlage 3).

Im Berichtszeitraum entstanden vier Veröffentlichungen im Forschungskontext (siehe Anlage 4), außerdem wurden Ergebnisse aus den laufenden Projektarbeiten im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung der AGW in Hersching am Ammersee eingebracht.

Die Projektarbeiten verlaufen antragsgemäß, sowohl was die inhaltliche Ausgestaltung der Arbeiten als auch den zeitlichen Rahmen angeht. Änderungen an den Zielsetzungen sind derzeit nicht nötig.

(Prof. Dr. Michael Schallies)

Inhaltsverzeichnis

1.	Stand der Projektarbeit	5
2.	Hypothesen und Ergebnisse zur schulischen Projektarbeit	7
3.	Fragebogenuntersuchung zur Beurteilung des Unterrichts durch die Schüler	8
1.1.	Zur Stichprobe und Reliabilität der Daten.....	8
1.2.	Der Vergleich von Ist- und Soll-Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem bisherigen Unterricht.....	10
1.3.	Der Vergleich von Ist-Einschätzungen vor und nach einem begleiteten Unterrichtprojekt	12
1.4.	Die Perspektive von Einzelschulen bei der Fragebogenuntersuchung	12
1.5.	Polarisierung anhand einer Selbststeuerungsfrage (Item 13)	19
4.	Portfolio als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument.....	22
5.	Selbstevaluation von Freiarbeit in der Orientierungsstufe einer Projektschule	23
6.	Transfer und erwartbare Nachhaltigkeit der Ergebnisse der Projektarbeiten.....	24
7.	Veröffentlichungen aus dem Forschungskontext	25
8.	Anlage 1: Tabellarische Übersichten zu den Projektarbeiten.....	26
9.	Anlage 2: Kongress- und Forschungsreisen	32
	Anlage 3: Fragebogen „Qualität des Unterrichts	
	Anlage 4: Kopien der Veröffentlichungen	

1. Stand der Projektarbeit

Das Projekt „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln“ verfolgt einen systemischen Ansatz: Lernen im Unterricht unterliegt verschiedenen Faktoren, welche hinsichtlich ihres strategischen Beitrags zum Lebenslangen Lernen in den Projektarbeiten untersucht werden (vgl. Abb. 1). Die unterrichtlichen Rahmenbedingungen werden durch Beratung und Intervention im Hinblick auf die Förderung Selbstgesteuerten Lernens verändert, wobei auf diesem Wege gleichzeitig eine Organisationsentwicklung im Sinne einer inneren Schulreform eingeleitet bzw. unterstützt wird.

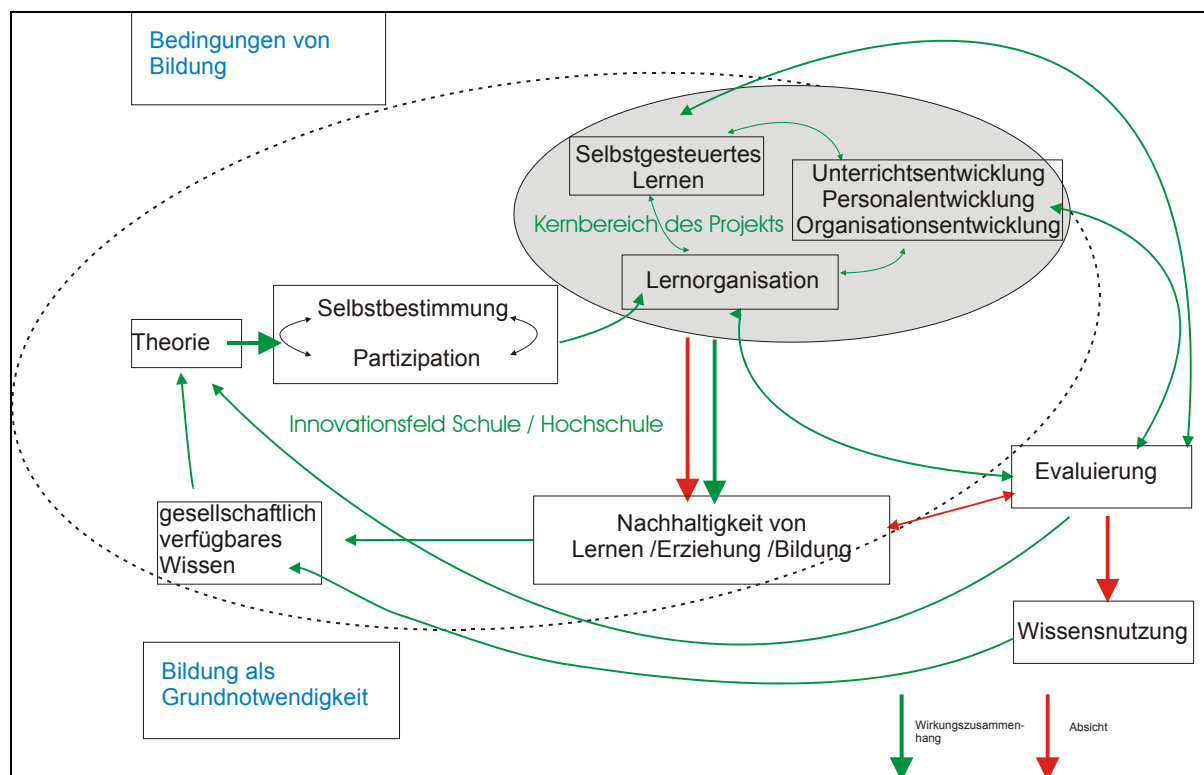


Abb. 1: Organigramm zum Projektansatz „Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebungen entwickeln“

Die Grundlage für dieses Projekt hatten wir in der Auswahl der Projektschulen (Ausschreibungsverfahren im Rhein-Neckar-Dreieck; Sekundarstufen I und II) bereits gelegt und durch den Aufbau einer Zusammenarbeit mit „LLL-Lehrergruppen“ an diesen Schulen realisiert. Aktuell betreuen wir 10 Lehrergruppen (Übersicht siehe Anlage 1, Tabelle 5). Alle Projektarbeiten zielen auf die Stärkung und Erweiterung eigenverantwortlicher und

Selbstgesteuerter Lernaktivitäten der Schüler, die durch einen Perspektivwechsel im Verhältnis von Lehren und Lernen unterstützt werden und veränderte Lern/Lehr-Arrangements voraussetzen. Die erforderlichen Maßnahmen werden gemeinsam mit den Lehrkräften vereinbart und implementiert, wobei die Einführung von Portfolio als Entwicklungsinstrument für Selbstgesteuertes Lernen eine große Bedeutung gewonnen hat. Hinsichtlich der Projektziele untersucht die prozessbegleitende Forschung die individuellen Auswirkungen von Portfolioarbeit/Selbstgesteuertem Lernen, auch als unmittelbare Auswirkung auf den Unterricht. Darüber hinaus werden sie auf Konsequenzen für die Lehrerbildung hin untersucht, um den erforderlichen Perspektivwechsel im Lehren und Lernen bereits in der Erstausbildung von Lehrkräften berücksichtigen zu können.

Selbstgesteuertes Lernen schließt an das problemlösende und entdeckende Lernen an. Wesentliche Aspekte lassen sich bereits in der deutschen und amerikanischen Reformpädagogik finden. Selbstgesteuertes Lernen verbindet kognitive Faktoren mit einer Steuerung eigenen Lernens. Damit werden Planungs- und Funktionsaspekte des Selbstgesteuerten Lernens unterscheidbar. Ein Lerner wird also nicht nur passiv Wissen aufnehmen, sondern aktiv Ziele seines Lernens identifizieren, deren Erreichung planen und entsprechende Schritte auf seinem Lernweg gehen. Bewusstes Lernen eines Individuums beginnt mit der Klärung seines Lernbedarfs. Eine aktive Steuerung kann sich zunächst nur auf diesen Bereich beziehen, in der Reflexion kann dieser Bereich dann erweitert werden. Beim Selbstgesteuerten Lernen sind Verfügungen des Lerners über eigene wie äußere Bedingungen bis hin zur Überprüfung der gefundenen Lösungen notwendig.

Selbststeuerung sehen wir als innovatives Moment im Unterricht, welches beim Lernen auf folgende vier Bereiche und deren Prozesse einwirkt:

- Denken und Reflexion
- Wissen und Fähigkeiten
- Freiräume und Bedingungsverfügung in der (Lern-)Umgebung
- Eigenverantwortliche Planung, Durchführung, Sicherung und Bewertung des Lernwegs und seiner Ergebnisse

Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht eine breitere Fächerung nach Interessenlagen innerhalb des Klassenunterrichts, aber auch in klassenübergreifenden Projekten, welche eine oder zwei Jahrgangsstufen umfassen. Beides findet in den aktuellen Projektarbeiten statt, die wir

gemeinsam mit den Lehrern planen und verwirklichen. Die dabei dokumentierten Beobachtungen werden im Rahmen unseres Handlungsforschungsansatzes zur Grundlage einer inhaltsanalytischen Auswertung, die zusätzlich durch Interviews mit Beteiligten (Schüler, Eltern, Lehrer) abgesichert wird.

Im Sinne eines methodenpluralistischen Vorgehens haben wir ergänzend einen Fragebogen zur Qualität des Unterrichts bei Schülern eingesetzt. Dieser Fragebogen basiert auf dem „Liesethaler Fragebogen“ und der „Stellungnahme zum Unterricht durch Schülerinnen und Schüler“ in der jeweiligen Fassung des Instituts für Schulentwicklungsforschung (Dortmund). Zusätzlich haben wir Fragen zur Selbststeuerung aufgenommen. In einem Testdurchlauf mit Schülerinnen und Schülern haben wir die Formulierungen der Fragen auf Verständlichkeit hin überarbeitet. Mit einer Erhebung von Einschätzungen der Lehrer über Schüler, teilnehmenden Beobachtungen, den Interviews und dem Fragebogen zur Qualität des Unterrichts haben wir im Projekt eine breite Datenbasis gelegt. Derzeit arbeiten wir an der Auswertung der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen. Die Datengewinnung ist in allen Bereichen weiter fortlaufend. Die Daten werden nach Abschluss aller schulischen Projektarbeiten zur Endauswertung trianguliert. Erste Ergebnisse liegen aus der Auswertung des Fragebogens (quantitativer Bereich) vor.

2. Hypothesen und Ergebnisse zur schulischen Projektarbeit

Lernen und Selbststeuerung sind als operationale Konstrukte zunächst Prozesse, die in Abhängigkeit von verfügbarem Wissen, Zugang zu diesem Wissen und Bedingungsverfügungen im Lernarrangement stehen. Von besonderem Interesse ist dabei, ob und wie Selbststeuerungsaspekte gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden Verbesserungen für Lernprozesse ergeben und welche Veränderungen sich hierbei im Lehr-Lernverhältnis ergeben. Hierbei geht es nicht um die Extrempositionen von Fremd- versus Selbststeuerung, sondern um die Gestaltung anregungsreicher Lernarrangements, die durch Lehrimpulse Selbstgesteuertes Lernen seitens der Schüler ermöglichen.

Nach unseren theoretischen Annahmen sollte ein Unterricht mit erhöhten Selbststeuerungsanteilen sich auf das Lernen der Schüler günstig auswirken. Im Vergleich zu herkömmlichem Unterricht sollte es förderliche Effekte im Umgang mit eigenem Lernen geben. Diese versuchen wir aus dem Umgang der Schüler mit Wissen, ihren angewendeten Strategien und ihren reflexiven Umgang mit Wissen zu identifizieren. Die entsprechende Hypothese lautet allgemein formuliert: Schülerinnen und Schüler mit

Selbststeuerungserfahrungen unterscheiden sich von denjenigen, die keine (oder weniger) Selbststeuerungserfahrung im herkömmlichen Unterricht und seinen Varianten erfahren.

Diese Gegenüberstellung von herkömmlichem Standardunterricht¹ (hSU) und Selbstgesteuertem Lernen im Unterricht (SLU) wird ergänzt durch die Frage, in wieweit sich Lernanregung durch Selbststeuerung verbessern lässt bzw., ob sich Probleme im Unterricht durch Selbstgesteuertes Lernen verringern lassen. Hypothese 2 wäre also, dass Probleme der Schüler im Unterricht durch vermehrte Selbststeuerung abnehmen. In der Folge sollte die Akzeptanz des Unterrichts (Indikator: Wohlfühlen im Unterricht) steigen.

3. Fragebogenuntersuchung zur Beurteilung des Unterrichts durch die Schüler

Die subjektive Einschätzung der Schüler über einen bestimmten Fachunterricht gibt Auskunft über die Wahrnehmung der unterrichtlichen Bedingungen für Lernprozesse aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Der Fragebogen (siehe Anlage 2) enthält einen Ist- („*Ich finde, dass der Unterricht so ist*“) und einen Soll-Teil („*Wenn ich zaubern könnte, sollte der Unterricht so sein*“) und wird vor und nach Unterrichtsprojekten eingesetzt. Der eingesetzte Fragebogen fokussiert dazu in der Einschätzung von Unterricht durch Schüler besonders die Selbststeuerungsaspekte. Aus den bislang erhobenen und ausgewerteten Antworten lassen sich erste Ergebnisse festhalten:

1.1. Zur Stichprobe und Reliabilität der Daten

Die Stichprobe umfasst im derzeitigen vorläufigen Untersuchungsstand 420 Fragebögen aus 6 Schulen. In der Stichprobe sind fünfte bis elfte Klassen vertreten. Die Geschlechter sind in der Stichprobe fast gleich stark vertreten.

Um die innere Konsistenz der Messung zu überprüfen, wurde Cronbachs Alpha ermittelt, welcher auf der durchschnittlichen Korrelation der Items beruht. Darüber lassen sich Items einer Skala zuordnen. Zunächst haben wir die Items nach unserer Theorieleitung einzelnen Bereichen Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht (SLU), herkömmlicher Standardunterricht (hSU), Probleme im Unterricht und generelle Angaben zum Unterricht (GeA) zugeordnet. Zum Bereich Selbststeuerung wurden noch Untergruppen zu den Aspekten von Eigenverantwortung (U(EV)), Planung und Kontrolle ((U(PK)) und Ideen/Nützlich gebildet (U(IN)) gebildet. Dies zeigt die folgende Tabelle:

¹ Der Begriff Standard verweist hier auf ein durchschnittlich zu erwartendes Qualitätsniveau von Unterricht. Dieser ist durch Aspekte wie enge Zeittaktung, Lehrerimpulse dominieren den Unterricht oder die Ausrichtung auf ein Ziel hin gekennzeichnet.

	F01	F02	F03	F04	F05	F06	F07	F08	F09	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18
SLU																X		
U(EV)													X	X				
U(PK)										X	X							
U(IN)		X				X											X	
hSU				X	X		X											
PiU	X							X	X									
GeA			X									X			X			X

Legende zur Tabelle:

F01	Frage (Item) 1
SLU:	Selbststeuerung im Unterricht
U(EV):	Eigenverantwortung im Unterricht
U(PK)	Planung und Kontrolle im Unterricht
U(IN)	Interessen, Ideen und Nutzen im Unterricht
HSU	Herkömmlicher Standardunterricht
PiU	Probleme im Unterricht
GeA	Generelle Aussagen

Eine Ermittlung der durchschnittlichen Korrelationen ergab, dass kaum ein Item den mindestens zu fordernden Standardwert von 0,70 erreichte. Daher musste geprüft werden, welche Items herauszunehmen sind, um ein homogenes Itemset zu erhalten. Dies geschah mit Hilfe einer Faktorenanalyse. Nach einer Reduktion von drei auf zwei Faktoren wurde für die verbleibenden 12 Items ein Alpha von 0,81 erreicht. Diese Items wurden in der obigen Tabelle unterlegt. Damit sind diese Items empirisch genügend genau, um weiter verwendet zu werden:

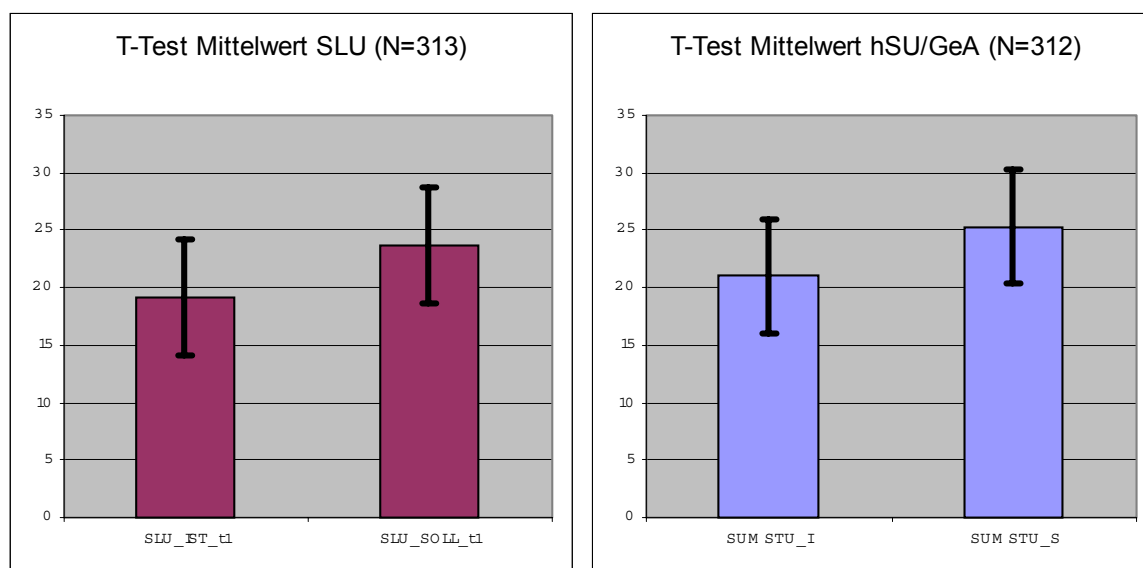
F02	Nützliche Dinge Lernen	F10	Lerntechniken werden vermittelt
F03	Interessanter Unterricht	F11	Herausfinden, wie ich Lernen kann
F04	Erkennen, was der Lehrer beibringen will	F12	Mädchen und Jungen können gleich gut mitarbeiten
F05	Erklärungen des Lehrers verstehen	F14	Lernen selber kontrollieren
F06	Raum für eigene Ideen	F15	Wohlfühlen im Unterricht
F06	Raum für eigene Ideen	F17	Interessierende Dinge Lernen
F07	Vorbereitung auf Klassenarbeiten		

Zunächst fällt auf, dass die Frage 16 (*Im Unterricht kann ich wählen, wie ich gerne lernen möchte*) - eine zentrale Frage zum Selbstgesteuerten Lernen - in der Wahrnehmung der Schüler herausfällt, desgleichen die Fragen 1 (*Im Unterricht geht es hauptsächlich darum, mit dem Stoff im Schulbuch durchzukommen*), 8 (*Ich muss für das Fach zu viel tun*) und 9 (*Ich habe Schwierigkeiten mitzukommen*), die als „Probleme im Unterricht“ (PiU) zusammengefasst wurden. Über den weiteren Umgang mit der Gruppe „Probleme im Unterricht“ ist noch zu entscheiden.

Die Frage 13 (*Die Lehrerin/ der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selbst Wege finden muss*), die zu den Selbststeuerungsfragen gehört, fällt ebenfalls heraus. Bei dieser Frage zeigte sich in der Häufigkeitsverteilung ein Wanneneffekt, so dass angenommen werden kann, dass diese Frage die Schülerinnen und Schüler polarisiert und somit von eigenem Interesse ist.

1.2. Der Vergleich von Ist- und Soll-Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem bisherigen Unterricht

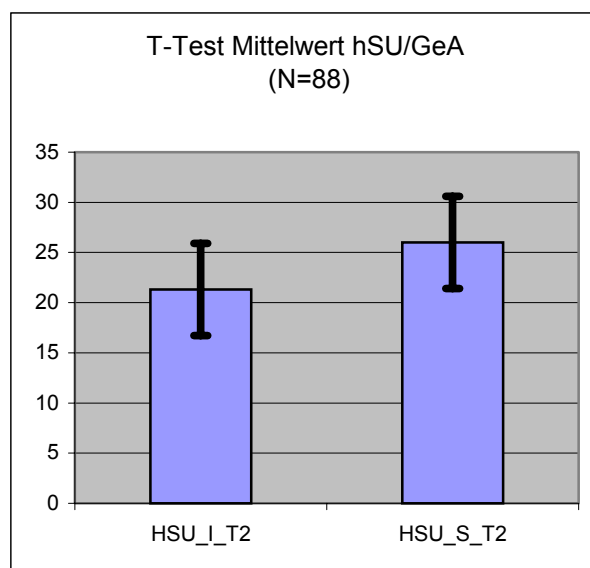
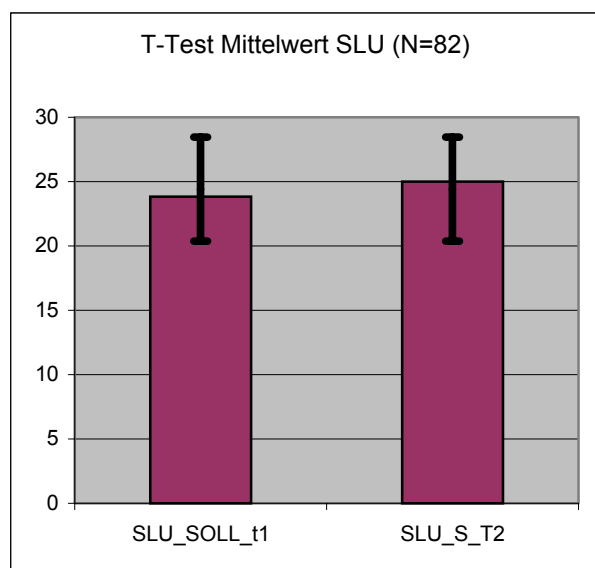
Der Summenwert der Selbststeuerungsfragen (Items 2, 6, 10, 11, 14, 17) von Ist- und Soll-Werten beim ersten Messzeitpunkt zeigt einen signifikanten Anstieg ($P=0,0$) des summierten Mittelwertes.



Der Summenwert für den normalen Unterricht (Items 3, 4, 5, 7, 12, 15) ergibt ebenfalls einen Anstieg, der allerdings etwas geringer ausfällt, aber ebenfalls signifikant ($p=0,00$) ist. Die Standardabweichung ist jeweils durch die zusätzliche Linie dargestellt.

Das gleichzeitige Ansteigen beider Summenwerte zeigt an, dass es keine generelle Tendenz bei den Schülerinnen und Schülern gibt, einen anderen Unterricht als den herkömmlichen Unterricht zu wollen. Die Wünschbarkeit von Unterricht im allgemeinen bleibt nur geringfügig (nämlich um 0,2) hinter dem Summenwert für Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht zurück, was bedeuten könnte, dass Selbststeuerung im Unterricht bereits erfahren wird. Aufgrund solcher Erfahrung würde Selbststeuerung nicht als Alternative wahrgenommen.

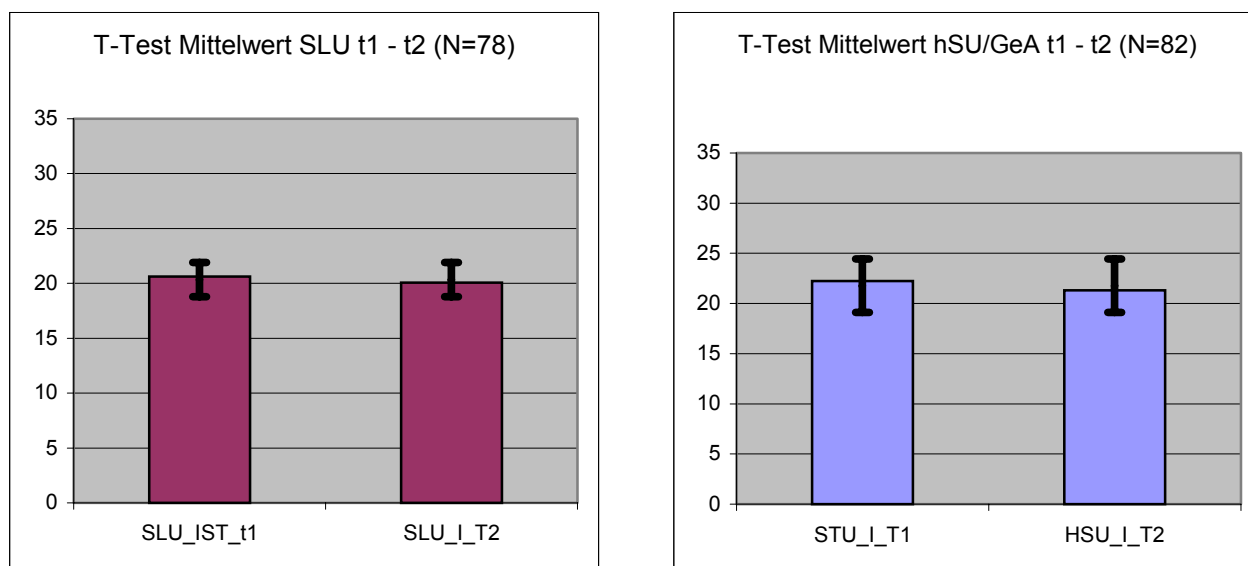
Nun stellt sich die Frage, welche Erfahrungen für den Umgang mit Selbststeuerung im Unterricht bestimmend sind und welche die Wünschbarkeit bei den Schülerinnen und Schülern steigern.



Nach diesen globalen Daten ist die Wünschbarkeit von SGL bei den Schülerinnen und Schülern nicht angestiegen. Es könnte sein, dass zum Zeitpunkt der zweiten Fragebogenaktion die Skepsis oder Kritikfähigkeit gegenüber Selbststeuerungselementen zugenommen hat.

1.3. Der Vergleich von Ist-Einschätzungen vor und nach einem begleiteten Unterrichtprojekt

Wie sehen Schülerinnen und Schüler ihren aktuellen Unterricht im Vergleich zum

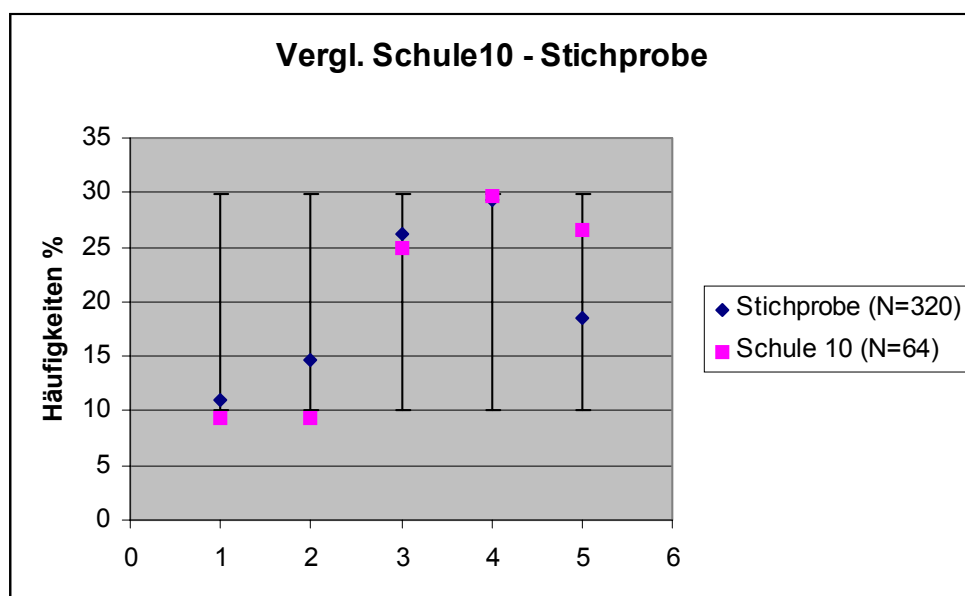


begleiteten? Der Trend ändert sich, die Wünschbarkeit sinkt sowohl für Selbstgesteuertes Lernen als auch für den Standardunterricht. Diese Werte sind mit $p=0,2$ etwas geringer signifikant. Damit könnte sich bestätigen, dass die Kritikfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Unterricht zugenommen hat. Diese Zunahme wirkt sich weder für Selbstgesteuertes Lernen noch für herkömmlichen Standardunterricht positiv aus. Möglicherweise unterscheiden sich aber die Kritikpunkte am Unterricht. Es könnte auch bedeuten, dass eine vom Unterrichtsalltag abweichende Einzelerfahrung nicht ausreicht, eine im System Schule funktionale strategische Grundhaltung der Schülerinnen und Schüler abzulösen.

1.4. Die Perspektive von Einzelschulen bei der Fragebogenuntersuchung

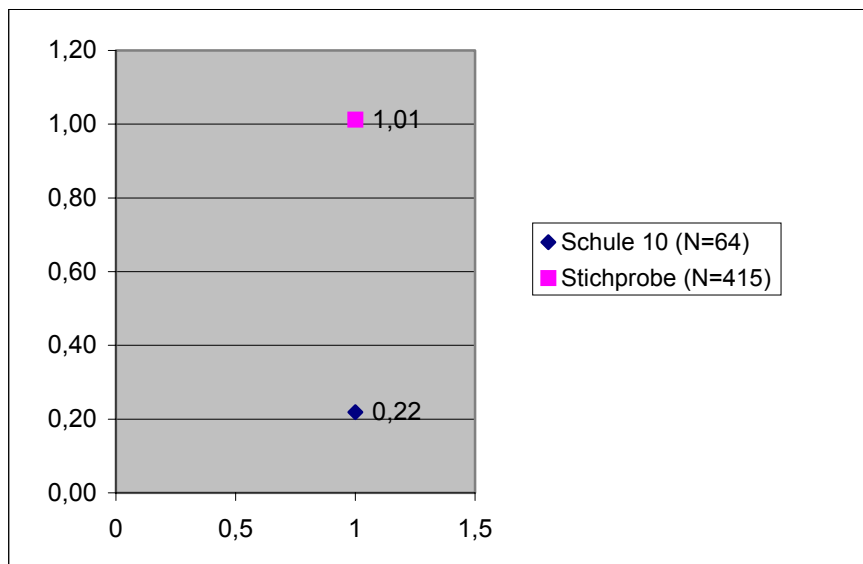
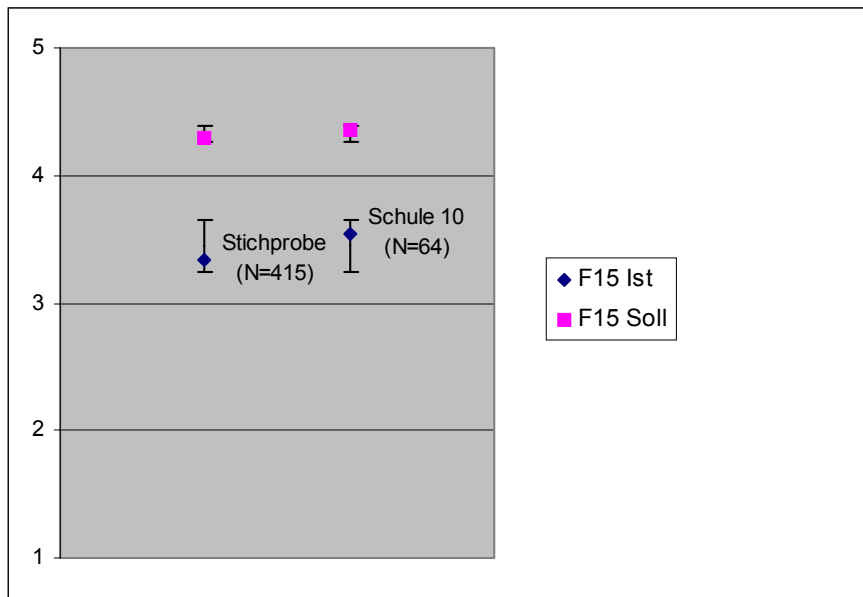
Die Fragebogenuntersuchung hat an einzelnen Schulen eine Nachfrage zu spezifischen Untersuchungsaspekten aus deren Sicht ergeben. Das Interesse an den Ergebnissen führte in einem Fall zu einer sehr engen Zusammenarbeit mit einer Projektschule, durch die Ergebnisse einer spezifischen Datenauswertung für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollten. Insbesondere wurde in dieser Schule nach einer Teambesprechung die Frage aufgeworfen, ob

sich ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht wohl fühlen (F15). Diese Frage berührt eine zentrale Qualität von Unterricht und Schule. Solange Störungen das „Wohlgefühl“ senken, wird Lernen eher behindert als ausgelöst. Das Wohlfühlen ist gleichsam ein Sammelindikator, dessen Faktoren Aufschluss über Ansatzpunkte für notwendige Veränderungen im Unterricht geben könnte. Zunächst konnten die Häufigkeiten zu dieser Frage aufgezeigt werden.

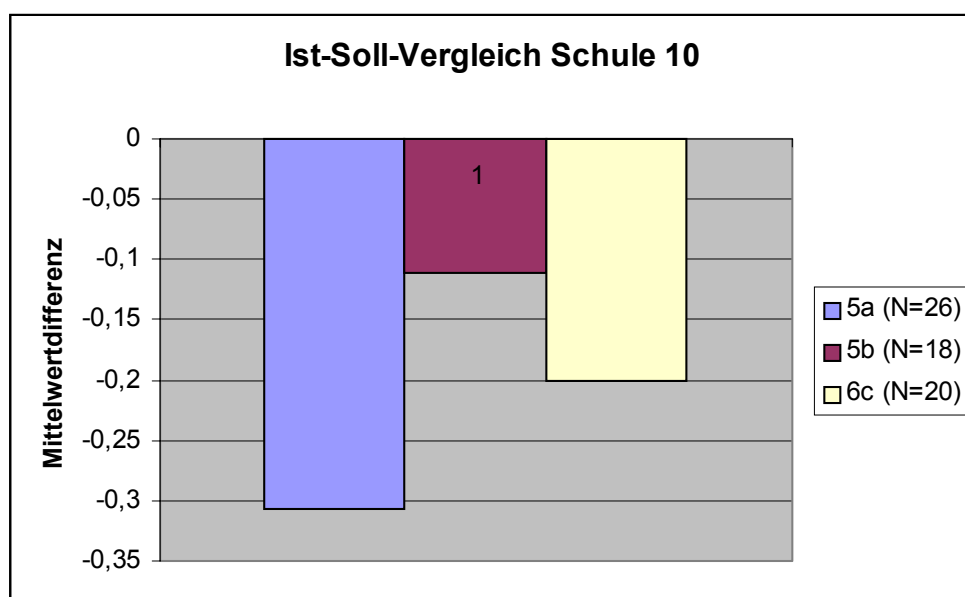


Diese Verteilung der Häufigkeiten zeigt, dass die Schüler sich im Vergleich zur gesamten Stichprobe im Unterricht etwas wohler fühlen. Insbesondere ist die Gruppe derjenigen, die sich immer wohl fühlt, mit 26,6% größer als der entsprechende Wert der Gesamtgruppe (18,4%).

Die Differenzen lassen sich auch für den Ist-Soll-Vergleich feststellen:



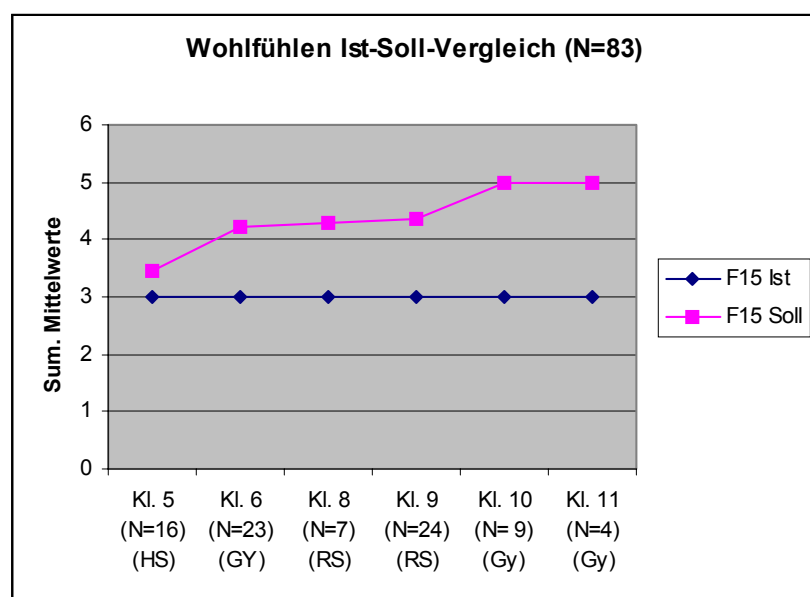
Die wünschbare Verbesserung des Wohlfühlens zeigt für beide Gruppen einen Bedarf, der jedoch für die Schule etwas geringer ausfällt. Die Lehrerinnen und Lehrer der Schule 10 waren aber auch daran interessiert, wie ihre am Projekt beteiligten Klassen im „internen“ Vergleich stehen.



Die Einzelklassen unterscheiden sich deutlich, und es zeigt sich eine große Schwankungsbreite. Auffallend ist dabei besonders die Differenz zwischen den beiden 5. Klassen. Der Wert „Null“ ist ja in dieser Schule im Vergleich zur gesamten Stichprobe ein relativ höherer Wert. Dennoch wäre es interessant, die Veränderung des Wohlfühls in den einzelnen Klassen nach dem Projektverlauf erneut zu betrachten. Die Werte können sich innerhalb der kleinen Stichproben drastisch verschieben, allein durch die Behandlung der fehlenden Werte kann die Klasse 5a in den positiven Bereich kommen, was zu der Interpretation führen würde, dass Schüler sich im Unterricht nicht unbedingt wohl fühlen wollen. Träfe dies zu, wäre dies ein deutlicher Denkmittel für die Institution Schule. Es zeigt sich, dass die Ergebnisse eher auf Jahrgangsebene betrachtet werden müssen, um empirisch genügend große Teilstichproben bilden zu können.

Im weiteren diskutierten wir die Frage, wie sich Faktoren wie Selbststeuerung und Lerntechniken auf das Wohlfühlen im Unterricht auswirken. Es könnte einen Zusammenhang zwischen der Größe der Gruppe der „Unwohlfühler“ und deren Differenz in der Einschätzung von Unterrichtsfaktoren im Vergleich zur Klasse/zum Jahrgang geben. Positiv formuliert: Je geringer der Anteil an Unwohlfühlern in einer Klasse, desto eher können diese auch vom Unterricht profitieren.

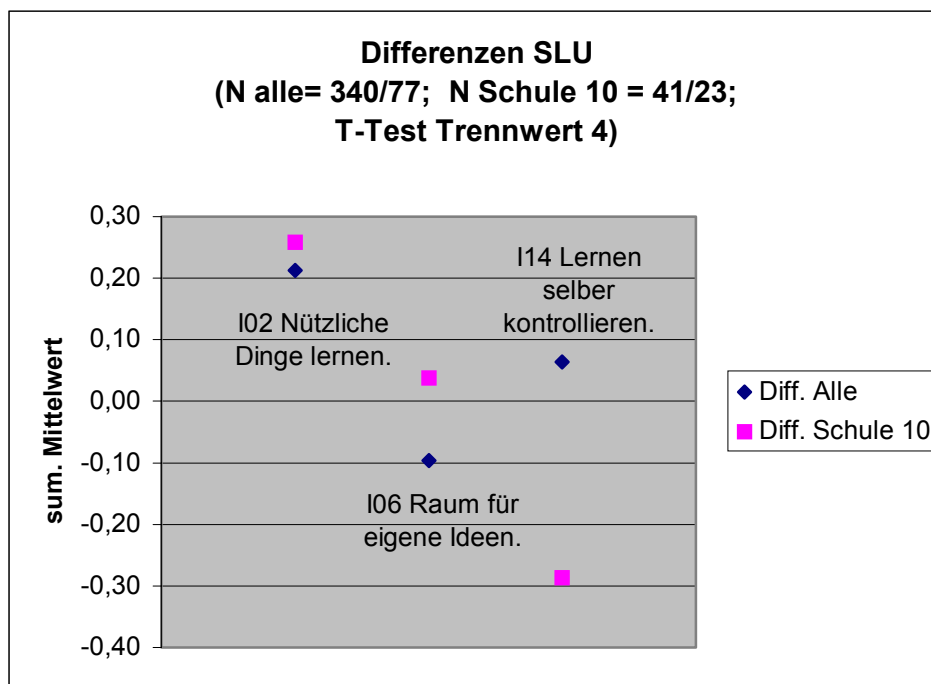
Erweitert man nun den Blick und vergleicht statt einzelner Schulen über die Klassenstufen, so wird sichtbar, dass die Differenz zwischen Ist- und Soll von Wohlfühlen im Unterricht in den höheren Klassen allgemein zunimmt:



Diese Zunahme des Schülerwunsches nach „Wohlfühlen im Unterricht“ zeigt deutlich Brüche von der fünften zur sechsten Klasse und erreicht das vom Fragebogen zugelassene Maximum ab Klasse zehn. Der Ist-Wert bleibt konstant, was weniger an einer tatsächlich konstanten Gefühlslage der Schüler liegen dürfte als an den Bedingungen im Unterricht und deren Durchschaubarkeit. Halten die 5.-Klässler „Wohlfühlen im Unterricht“ für wenig erstrebenswert oder sind sie mit dem Unterricht tatsächlich zufriedener? Haben die Schüler der Sekundarstufe II neue Fähigkeiten entwickelt, Situationen einzuschätzen und daher strategisch zu antworten? Verändert sich die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber höheren Klassen?

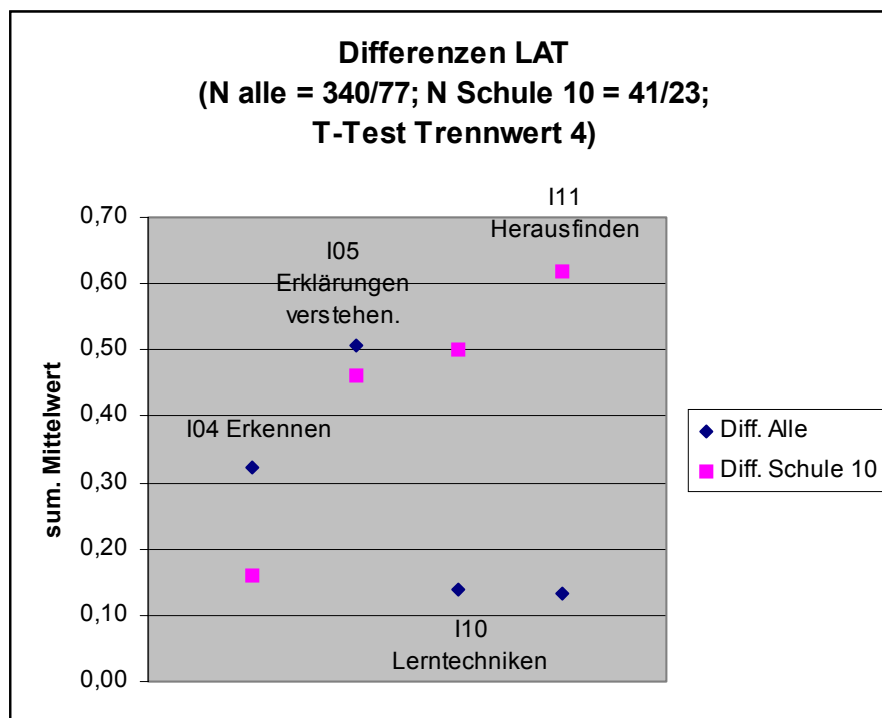
Diese Fragen lassen sich erst in weiteren Schritten klären. Schulformunterschiede könnten ebenso zur Erklärung angeführt werden. Dies kann ebenfalls erst anhand weiterer Daten (quantitativ: Erweiterung der Stichprobe; qualitativ: Hinzuziehung von Aussagen der Schülerinnen und Schüler) überprüft werden. Es könnte natürlich sein, dass die summierten Mittelwerte der fünften Klassen für Gymnasien höher liegen als die für eine Orientierungsstufe, aber andererseits erscheint es als unwahrscheinlich, dass die strategischen Umgangsformen von Schülerinnen und Schülern so extrem voneinander abweichen. Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind nicht so festliegend, dass ein Gymnasium grundsätzlich besser als eine Realschule ist. Die hier gezeigte Entwicklungslinie ist aus diesen Erwägungen nicht zurückweisbar. Als Fazit bleibt, dass die Schüler gegenüber ihrem Unterricht wenig enthusiastisch zu sein scheinen. Die Realität bleibt in ihrer Wahrnehmung gleich, aber der Wunsch nach Veränderung wird größer.

Möglicherweise lässt sich aus der Trennung von Zufriedenen (= diejenigen, die sich im Unterricht wohl fühlen) und Unzufriedenen (=diejenigen, die sich im Unterricht selten oder nie wohl fühlen) in Kombination mit möglichen Faktoren eine weitere Aufklärung dieses Phänomens leisten. Nach der letzten Grafik kann diese Entscheidung allein auf der Soll-Gruppe basierend getroffen werden. Von Lehrerseite wurden zwei Itemgruppen formuliert. Die Gruppen Lern- und Arbeitstechniken (LAT) und Selbststeuerung im Unterricht (SLU) wurden durch die Fragen 4, 5, 10 und 11 (LAT) gebildet, die SLU-Gruppe umfasst die Fragen 2, 6 und 14. Dem geht die Vermutung voraus, dass die Gruppe der Unzufriedenen mit Unterrichtsanteilen umso weniger anfangen können, je größer die Gruppe der Unzufriedenen innerhalb einer Klasse ist. Die Ergebnisse der Gruppen LAT und SLU dürften dann bei größeren Anteilen Unzufriedener eine größere Differenz zur Gruppe der Zufriedenen aufweisen. Im Vergleich der Ergebnisse von LAT und SLU sollten diese nicht allzu stark voneinander abweichen, da die Fragen 10 und 11 nach unserer Auffassung auch zu den SLU Fragen gehören. Das Selbstgesteuertes Lernen wurde von den Schülern nach den bisherigen Auswertungen nicht als Alternative für den Unterricht betrachtet (s.o.).



Die Mittelwertdifferenzen für die Gruppe SLU an der Schule 10 liegen für die Items 2 und 10 über denen der Gesamtgruppe, bei der Frage 14 liegt sie deutlich darunter. Nützliche Dinge lernen erscheint beiden Gruppen als das wünschbarste, an der Schule 10 sogar mehr als in der Gesamtstichprobe. In der Schule 10 wird die Kontrolle des eigenen Lernens stärker abgelehnt,

im Gegensatz zur Gesamtstichprobe, die keinen Raum für eigene Ideen fordert. Dieser Befund ist für die Institution Schule alarmierend, da Schüler nicht den Eindruck haben, dass Schule ein Raum für eigene Ideen sein könnte.



In dieser Grafik gibt es wieder den Unterschied, dass die Schule 10 unter bzw. über den Werten der Gesamtstichprobe liegt. Sie liegt bei dem lehrerbezogenen Itempaar 4 und 5 unter den Werten der Gesamtstichprobe, bei dem Itempaar 10 und 11 deutlich über der Gesamtstichprobe.

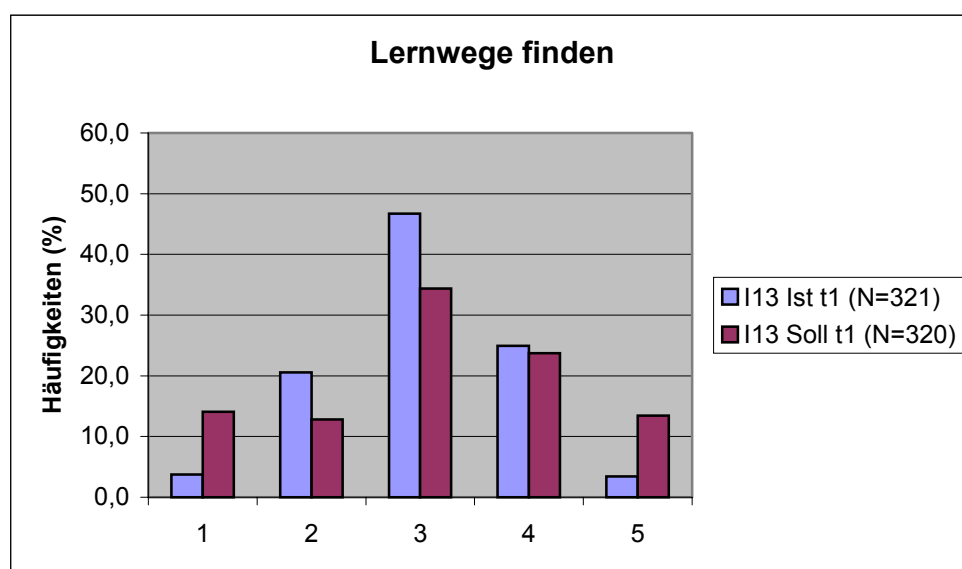
Erkennen, was der Lehrer will und dessen Erklärungen verstehen, sind Grundanforderungen, an denen in der Institution Schule kein Weg vorbeiführt. Umso nachdenklicher sollte es stimmen, dass hier die Schüler einer Schule zwar wenig Schwierigkeiten mit dem Verstehen haben (wenngleich auch mehr als in der Gesamtstichprobe) gleichzeitig aber zu erkennen geben, dass sie doch sehr schlecht erkennen können, was der Lehrer ihnen beibringen will. Dieses Resultat birgt eine Anfrage an die Lehrfunktion der Lehrer dieser Schule, insbesondere an die Transparenz der Ziele im Unterricht.

Das Itempaar 10 (Vermittlung von Lerntechniken) und 11 (Herausfinden, wie ich Lernen kann) repräsentiert in besonderer Weise das Anliegen dieser Schule, den Schülern Lern- und Arbeitstechniken zu vermitteln. Hier schätzen die Schüler den Unterricht auch deutlich höher

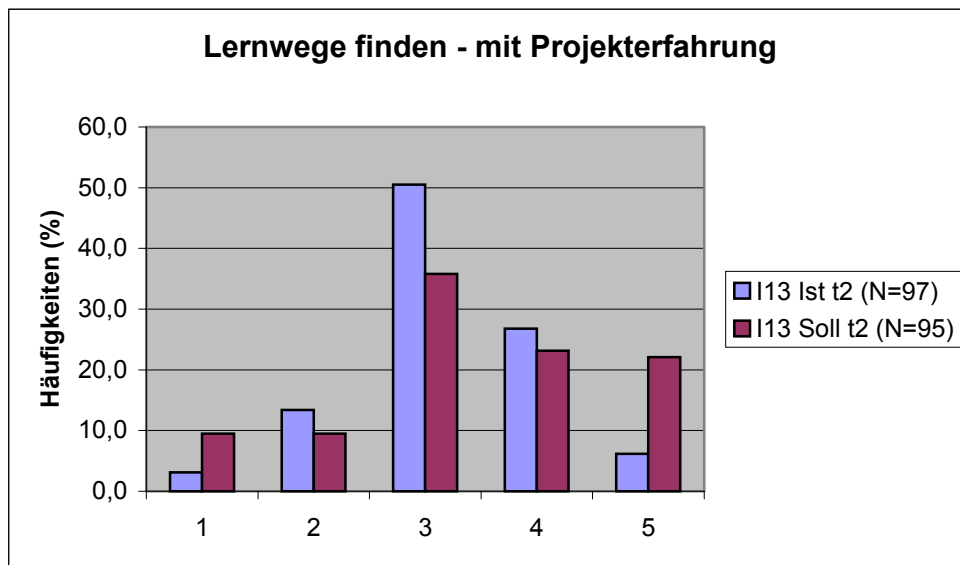
ein als die Gesamtstichprobe. Das Ergebnis spiegelt die Wichtigkeit, dass Schüler herausfinden können, wie sie am besten Lernen können. Dies stellt eine wesentliche Forderung dar, die im Rahmen Selbstgesteuerten Lernens verwirklicht werden muss, nämlich eigene Lernwege finden zu können. Die Frage nach dem Lernweg leitet unmittelbar zur Frage 13 über, die im folgenden Abschnitt behandelt wird.

1.5. Polarisierung anhand einer Selbststeuerungsfrage (Item 13)

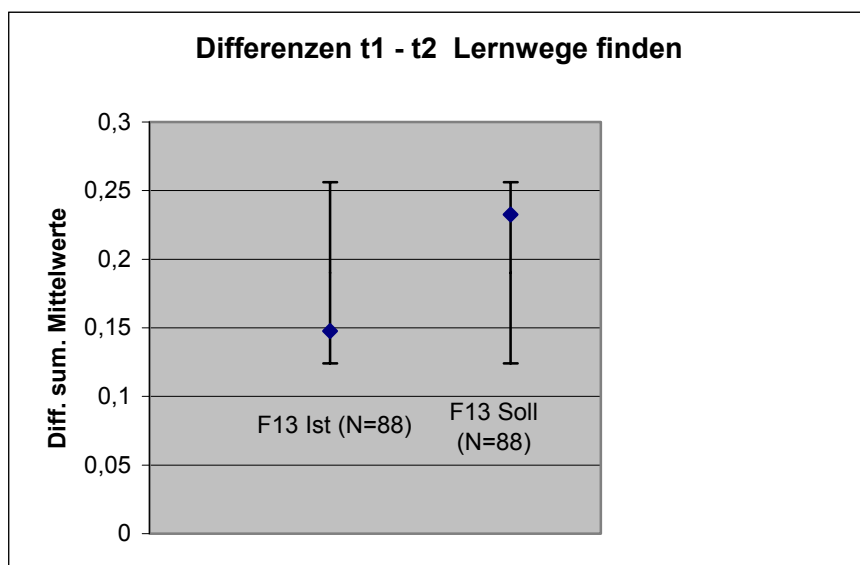
Eines der ersten Ergebnisse nach Beginn der Schülerbefragung war die Feststellung, dass die Frage 13 („Der Lehrer stellt Aufgaben, bei denen man selber Lernwege finden muss.“) zu einer Zunahme bei den Positionen „nie“ und „immer“ führte, was als so genannter Wanneneffekt sichtbar wurde.



Diese Verteilung lässt den Schluss zu, dass es zu einer Polarisierung kommt. Die Frage 13 verwies darauf, dass ein Selbststeuerungsangebot in der Wahrnehmung der Schüler nicht allen nutzt (Zuwachs bei „nie“) und doch von einigen stärker gewünscht (Zuwachs bei „immer“) wird. Es gibt also ein nennenswertes Potenzial von Schülerinnen und Schülern, die sich gegenüber dieser Frage deutlich ablehnend oder zustimmend verhalten. Eine Erklärung für dieses Antwortmuster liegt in der Formulierung der Frage, in welcher nämlich der Lehrer bestimmt, dass eigene Wege zu finden sind. Diese Frage steht in ihrer Formulierung vielen anderen gegenüber, welche die Schülerinnen und Schüler in der Ich-Form ansprechen (siehe Fragebogen in der Anlage).

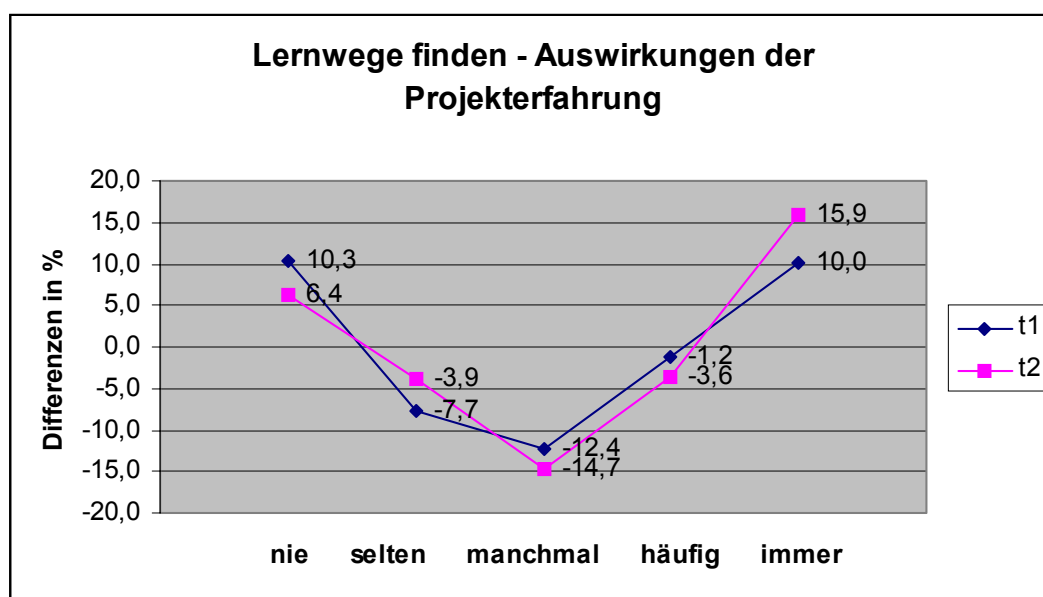


Mit der Erfahrung von Projektarbeit (Messzeitpunkt t_2 nach der Durchführung der Unterrichtsprojekte) verschiebt sich dieses Bild zu Gunsten der Position („immer“ bzw. „5“). Zwar liegt die Gesamtzahl der nach einem Projekt erhobenen Daten noch deutlich hinter der Zahl der zu einem vor dem Projekt liegenden Zeitpunkt erhobenen Daten, dennoch wird eine Verschiebung der Effekte deutlich. Zwar gibt es immer noch den wachsenden Anteil derjenigen Schüler und Schülerinnen, die das „Finden müssen“ eigener Lernwege ablehnen, aber die konkrete Erfahrung mit eigenen Lernwegen im Projekt trägt dazu bei, Selbstgesteuertes Lernen wünschenswerter zu finden, als dies zum ersten Messzeitpunkt vor den Projekten der Fall war. Die Zunahme der Häufigkeiten bei „immer“ um 8 % zeigt den erwarteten Anstieg.



Diese Differenz als Vergleich der Mittelwerte von t_1 Ist zu t_2 Soll zeigt die Veränderung von wahrgenommener Realität zum erwartungsgesättigten Wunsch anhand eines Vergleichs summierter Mittelwerte. Hieran wird deutlich, dass bereits der herkömmliche Unterricht Möglichkeiten zu eigenen Lernwegen bietet, jedoch der Wunsch nach eigenen Lernwegen noch etwas stärker ist.

Die Verschiebung in Prozenten ausgedrückt macht es nochmals deutlich: Eine Abnahme bei denen, die entschieden „nie“ Selbstgesteuertes Lernen möchten, eine Zunahme bei denen, die entschieden „immer“ Selbstgesteuertes Lernen fordern. Die Werte der „unentschlossenen Mitte“ schwanken und sind durch den Zuwachs bei den Extrempositionen etwas verringert:



4. Portfolio als Lehr-, Lern- und Entwicklungsinstrument

Um die breiten Erfahrungen, die im angloamerikanischen Raum mit Portfolio als Lehr-Lern-, Entwicklungs- und Leistungsbeurteilungsinstrument gemacht wurden, nutzen zu können, wurde der Stand gegenwärtiger Erfahrungen mit diesem Instrument im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes (Th. Häcker; 20.09.02 – 12.10.02) an Schulen und lehrerbildenden Hochschulen in drei Bundesländern der USA (Nebraska, Maryland, New York; Übersicht siehe Anlage) erhoben. Insbesondere soll Portfolioarbeit die Selbststeuerung und Eigenverantwortung im Lernen stärken, Kompetenzen, die als notwendige Grundlagen für das Lebenslange Lernen betrachtet werden. Die wesentlichen Erfahrungen sind wie folgt:

- Trotz einer augenfälligen inhaltlich-konzeptionellen Nähe des Portfolioansatzes zu Konzepten der so genannten Reformpädagogik (Dewey, Ferrière, Decroly, Geheeb u.a.) besteht in den USA keine sichtbare Tendenz, sich historischer Wurzeln dieses Ansatzes zu vergewissern.
- Wo immer Portfolioarbeit mit Ernsthaftigkeit betrieben wird, wird auch hervorgehoben, dass die Eigenverantwortung und Selbststeuerung bei den Lernenden zunimmt.
- Man kann nicht erwarten, dass eine Portfolio-Praxis ohne Vorbereitungsphase gelingt, weil Portfolioarbeit ein anspruchsvolles Konzept ist, das hohe Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden stellt.

- Die Einführung von Portfolioarbeit muss durch Lehrerfortbildung flankiert werden, weil Portfolioarbeit ein grundlegendes Umdenken und eine Abkehr von konventionellen Unterrichtsmethoden erfordert.
- Die Weiterentwicklung von Unterricht bzw. die Veränderung von Lernumgebungen ist, das zeigen auch die Versuche mit dem Portfolioansatz, auf langfristige Entwicklungszeiträume angewiesen.
- Veränderungen im Unterrichtsbereich, wie die Einführung von Portfolioarbeit, stellen Eingriffe in das Gesamtsystem Schule dar. Wo die Trias von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung im Sinne einer gleichzeitigen Entwicklung nicht beachtet wird, bleiben Innovationen erfahrungsgemäß langfristig unwirksam, die Portfolioarbeit wird schnell konventionalisiert.

Hinsichtlich der Zielsetzung der Förderung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung im Lernen erweist sich Portfolioarbeit in unserem Projekt auf der individuellen Ebene der Lernenden als ein wirksames Instrument. Bezogen auf die Lehrenden erweist das Instrument sich geeignet, um didaktische Nachdenk- und Umdenkprozesse einzuleiten und anzustoßen. In dieser Hinsicht kommt dem Portfolio in unserem Projekt die Funktion eines wirkungsvollen „Türöffners“ für Veränderungsprozesse zu. Für grundlegende und nachhaltige Prozesse der Weiterentwicklung der Lernkultur an einer Schule sind jedoch umfassendere und langfristige Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung vonnöten.

5. Selbstevaluation von Freiarbeit in der Orientierungsstufe einer Projektschule

Neben dem Ansatz, Unterricht zu verbessern, um Lernen zu verbessern, hat das LLL-Projekt an einer Schule die Idee ausgelöst, die bisherige eigene Arbeit zu überprüfen. Aus diesem Kontext heraus entstand so das erste Selbstevaluationsprojekt einer Projektschule im eigenen bestehenden Handlungsbereich („Freiarbeit in der Orientierungsstufe“). Hierzu hat die entsprechend LLL-Gruppe mit unserer Unterstützung Kriterien bestimmt und einen Fragebogen entwickelt, der einerseits auf eine Einschätzung nicht beteiligter Kollegen auf Freiarbeit an der Schule und andererseits auf die Einschätzung der Schüler zielt. Die Auswertung wird Anfang April im Rahmen eines Arbeitstreffens der Projektschulen vorgestellt und diskutiert.

6. Transfer und erwartbare Nachhaltigkeit der Ergebnisse der Projektarbeiten

Unsere Projektziele beziehen sich auf die Steuerung speziell im Unterricht und im Handlungsfeld Schule insgesamt. Bereits die Zusammenarbeit der Forschergruppe mit den Projektteams der Schulen bildet eine eigene Transferebene. Weitere Transferebenen im Projekt sind unmittelbar Schüler/innen und Lehrer/innen im Unterricht, indirekt die Schulleitungen zur Sicherstellung von Rahmenbedingungen für Unterrichtsprojekte. Gerade die Portfolioarbeit bietet einen Rahmen, in dem die Balance zwischen Vorgabe und Wahlmöglichkeit sehr gut zu einem das Schülerinteresse besonders berücksichtigendem Unterricht geleistet werden kann. Veränderung im Handlungsfeld Schule zieht eine curriculare Neuerung im Unterricht nach sich, welche die wechselseitige Bedingung von Anforderung, Aufgabenstellung und Schülerinteresse nicht nach Lehrplanvorgaben abarbeitet, sondern über eigene Entscheidungsstrukturen im Lern-/Lehrverhältnis Lernprozesse gestaltet, die sowohl Bildungszielen als auch Lerninteressen gerecht werden kann.

Hier besteht – neben einem Veränderungsbedarf zu offenen Standards – ein Professionalisierungsbedarf für die Lehrer/innen. Im Handlungsfeld Schule drückt sich der Veränderungsbedarf als (weitere) Öffnung der Schule aus. Wir setzen allerdings zuerst auf der für Lernen zentralen Ebene von Unterricht an. Für die Schüler kommt es darauf an, dass sie einen Unterricht erfahren, in dem ihr Interesse und ihre Initiative auf tatsächliche Verwirklichungschancen stossen. Die Veränderung geht also über den Akte der Zielbestimmung, Themenwahl, Peerberatung etc. hinaus. Die Notwendigkeit und Konsequenz von eigenen Begründungen im Umgang mit Inhalten und Lernhandeln als Voraussetzung für sinnhaftes Lernen markieren Veränderungen im Unterricht, deren Weitergabe innerhalb der Schule bzw. zu weiteren Schulen aber nicht schematisch erfolgen kann. Ein systemischer Transfer unserer Ergebnisse bedeutet die Rekonstruktion der identifizierten Wirkzusammenhänge in den jeweils neuen Handlungsbedingungen. Es geht also um eine Transmission von Vorstellungen zu einer Zielerreichung, deren Erfolg im Modellsetting dem übernehmenden Handlungsfeld zunächst nachvollziehbar erscheint. Die Kommunikation der Erfahrungen erfolgt dann aber ausgehend von deren Problemlage und in Hinsicht auf eine Rekonstruktion von Lösungsansätzen in diesem Kontext. Nachhaltigkeit wird demgegenüber nicht dadurch erzielt, dass Planungssicherheit hergestellt wird. Die Schwierigkeit des pädagogischen Transfers im Handlungsfeld Schule besteht ja darin, das Zusammenspiel von

Ressourcen, Wissen und dessen Aneignung durch Abstimmung zu optimieren. Die Veränderungen in Unterrichtsprozessen beginnen mit Veränderungen im Lehrerhandeln. Die zentrale Zielvorstellung, auf diesem Wege Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht zu einer breiteren Basis zu verhelfen, kann nur über ein Interesse der Lehrer/innen bzw. der Schule erreicht werden. Wir erzielen dann nachhaltige Ergebnisse, wenn Ergebnisse unseres Projektes in einer anderen Schule ankommen und dort - durch Vorerfahrungen unterstützt – in Unterricht implementiert werden. Wir können also keine Liste von Handlungsoptionen erstellen, sondern lediglich Bedingungen und Wirkungen von Handlungsoptionen beschreiben, die für eine Rekonstruktion unter relativ ähnlichen Bedingungen wesentlich erscheinen. Unser Beitrag zum Transfer besteht damit in einer Analyse im Prozess beobachteter Wirkungen von Handlungsoptionen zur Steigerung von Selbststeuerung, die kritische Aspekte für Schulentwicklung herausstellen. Kooperation von Kollegen erscheint uns hier ein Ansatz.. Es geht immer wieder um die Überführung der Erfahrungen in ein eigenes Zielsystem (Unterricht, Schulentwicklung, Lehrerbildung), um die Umsetzungsmöglichkeiten offen zu halten, aber die Missbrauchsmöglichkeiten zu begrenzen.

7. Veröffentlichungen aus dem Forschungskontext

Häcker, Th. (2001). Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (4), 68-75.

Häcker, Th. (2002). Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 204-216.

Häcker, Th., Dumke, J., & Schallies, M. (2002). Weiterentwicklung der Lernkultur: Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. *Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung*, (63), 8-18.

Häcker, Th. (2001/2002). Portfolios – Lerngeschichten der besonderen Art. *Jahresschrift Carl-Friedrich-Gauss-Gymnasium Hockenheim*, 73-76.

8. Anlage 1: Tabellarische Übersichten zu den Projektarbeiten

Zeitraum (2002)	Projektarbeiten/Ereignisse
Januar - März	4. Arbeitstreffen an der pädagogischen Hochschule Heidelberg Portfolioarbeit mit Fachleitern (Forum Portfolio) Weiterführung der Arbeit mit schulischen Projektgruppen; Schwerpunkte: unterrichtliche Umsetzung 5. Arbeitstreffen an der pädagogischen Hochschule Heidelberg
April – Juni	Durchführung von Unterrichtsprojekten Portfolioberatung für Studenten Unterrichtsbeobachtungen in der Orientierungsstufe (Freiarbeit) Präsentationen in den Unterrichtsprojekten Zwischenbilanztreffen an den Projektschulen Portfolioarbeit mit Fachleitern (Forum Portfolio) Kontakte zur GGS und Einbezug in die Portfolioarbeit
Juli - September	Beginn der Zielfindungsprozesse mit Schulen der 2. Gruppe, Fortführung von Zwischenbilanztreffen Durchführung von Lehrer-Interviews Erste Auswertung des Fragebogens „Qualität im Unterricht“ Erstellung von Bewertungsrastern für Portfolioarbeit
Oktober-Dezember	Projekttag (Präsentation mehrerer Klassen an einer Projektschule) Mitarbeit beim pädagogischen Tag einer Projektschule 7. Arbeitstreffen an einer Projektschule

Tabelle 1: Projektverlauf in der zeitlichen Übersicht

Schule	Projektgruppen- Besprechungen/ Arbeitsplanungen			Unterrichts- beobachtungen			Stand der Arbeiten
	2001	2002	Gesamt	2001	2002	Gesamt	
Gruppe I	2001	2002	Gesamt	2001	2002	Gesamt	
Albert-Schweitzer-Schule, Heidelberg-Pfaffengrund	16	10		6	18		2 Projekte (Europa, Freizeitmöglichkeiten im Stadtteil) durchgeführt, weitere in Planung
Dietrich-Bonhoeffer-Schule Rimbach	17	17		13			2 Projekte durchgeführt (Portfolioarbeit zur Vorbereitung einer Facharbeit, Wirbellose) 2 neue Projekte angelaufen Unterrichtsbeobachtungen
Carl-Friedrich-Gauß-Gymnasium Hockenheim	20	12		10	20		3 Projekte durchgeführt (Ägypten, Blacks in the USA, Tag der Brüche) ein weiteres in Vorbereitung weitere möglich.
Internationale Gesamtschule Heidelberg	13	6		1	1		interne Unterrichtsbeobachtungen Evaluation von Freiarbeit in der Orientierungsstufe
Sandhofenschule Mannheim	15	3		6			
Ges. Gruppe I	81	48	129	30	45	75	

Gruppe II	2001	2002	Gesamt	2001	2002	Gesamt	
Konrad-Duden-Schule, Mannheim	1	3					Laufendes Projekt (Berufsfindung),
Gymnasium Bammental	3	8					Laufendes Projekt (Menschen- rechte)
Robert- Schuman-Schule, Frankenthal		6					Laufendes Projekt (Blitzlichrunden)
Leininger Gymnasium	1	1					3 laufende Projekte (Mensch und Natur)
Freiher-vom- Stein-Schule, Neckarsteinach	1	3					1 laufendes Projekt (Zeitung)
Ges. Gruppe II	6	21	27				
Beide Gruppen	87	69	158	30	45	75	

Tabelle 2: Aktivitäten an den Projektschulen

Arbeitstreffen	Termin	TOPs
1.	15.03.2001	Informationen zum Modellversuch Vergewisserungsphase zu den Zielvorstellungen Plenumsdiskussion zu offenen Fragestellungen Vorerfahrungen der Schulen Zusammenfassung der Ergebnisse / Termine
2.	19.06.2001	Festlegung der Schulen für Phase 1 bzw. Phase 2 Klärung der Zielfindung und Absprachen zur konkreten Zusammenarbeit Unterstützungsangebote / Begleitveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
3.	08.11.01	Stand der Projektarbeiten an den Schulen Erfahrungen und Anregungen austauschen „Gut durch die Schule kommen...“- Einschätzungen und Wünsche bzgl. Schülerverhalten Geplante Fragebogenerhebung
4.	22.01.2002	Kurzberichte der Schulen aus den Projekten Offener Erfahrungsaustausch Kooperation / Vernetzung Sicherung des Fortschritts
5.	20.3.2002	Informationsbedarf und Unterstützung durch externe Experten Verbündete im Projekt suchen
6.	11.9.2002 CFG	Der Gastgeber stellt sich vor Offener Erfahrungsaustausch Anfragen der Schulen
7.	14.12.2002 IGH	Präsentation der Freiarbeit Evaluation der Freiarbeit Vorstellung der Gesamtevaluation im BLK- Modellversuchsprogramm (Prof. Dr. Jäger)

Tabelle 3: Gemeinsame Arbeitstreffen mit allen Projektschulen

Schule		Datum	Teilnehmer
Portfolio-Fortbildung für LehrerInnen der Projektschulen, Gymnasium Bammenta	Workshop	12.06.2002	Schallies, Häcker, Dumke
Der Blick auf Schülerleistungen durch Pisa. Internatioanle Gesamtschule Heidelberg	Workshop	24.6.2002	Schallies, Häcker, Dumke
Pisa und (keine Veränderungen?)	Workshop	21.10.2002	Schallies, Häcker, Dumke
Einführung in die Arbeit mit Portfolios Internationale Gesamtschule Heidelberg	Lehrerfortbildung	16.12.2002	Häcker, Dumke

Tabelle 4: Lehrerfortbildungen an Schulen / Einführung von „Portfolio“ im Unterricht

Schule	Klasse	Alter	M	W	o.A.	Anzahl
1	5	10-12	13	15		28
2	11	15-18	12	14		26
3	5	10-13	11	6		17
3	8	13-15	13	9		22
3	9	14-16	41	36	3	80
6	6	11-13	13	17		30
6	10	16-17	8	16		24
10	5	10-12	27	17		44
10	6	10-13	10	10		20
Gesamt						291

Tabelle 5: Befragte Schüler/innen aus Unterrichtsprojekten an Projektschulen beider Schulen

Schule	M	W	Anzahl
1		5	5
2	2	3	5
3		3	3
4	2	4	6
5	3	4	7
6	2	6	8
7	2	6	8
8	3	1	4
9	3	5	8
10	2	3	5
Gesamt			54

Tabelle 6: An der Projektarbeit beteiligte Lehrer/innen:

9. Anlage 2: Kongress- und Forschungsreisen

Veranstaltung	Datum	Teilnehmer
„Innovation durch Bildung“ DGfE – Kongress, München	24.-27.3.2002	Dumke, Häcker
Portfolios in der Lehrer/innenbildung. Zentrums für Weiterbildung und Hochschuldidaktik, Pädagogische Hochschule Freiburg	02.07.2002	Häcker
„Portfolio in der LehrerInnenbildung an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg“ Workshop, Universität Innsbruck	17.09.2002	Häcker
„Arbeiten mit Portfolios“ Vortrag, Deutsche Schule New York	08.10.2002	Häcker
„Selbstgesteuerte Lernprozesse initiiieren und verankern“ AEPF-Tagung, Jena	18.-20.9.2002	Dumke
Portfolioarbeit an Schulen und in der Lehrerbildung Bundesstaaten Nebraska, Maryland und New York. (Dreiwöchige Forschungsreise)	20.09.-12.10.2002	Häcker
„Weiterentwicklung der Lernkultur: Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen“ VortragHerrsching am Ammersee	30.11.2002	Dumke, Häcker, Schallies
Portfolio in der Sekundarstufe I. Vortrag, Universität Bern	12.12.2002	Häcker

Portfolioarbeit in der Schule und LehrerInnenbildung: Verzeichnis der im Zeitraum 20.09.02 – 12.10.02 besuchten Schulen und Colleges

<p>Lincoln Northeast High School, 2635 North 63rd Street, Lincoln, NE 68507 Tel (402) 436-1303; Fax (402) 436-1345 Web Site: www.lne.lps.org Teresa Abrahams, English Department Chair: tabrah@lps.org</p>
<p>Teachers College, 116 Henzlik Hall, University of Nebraska, Lincoln, NE 68588-0385 Tel (402) 472-5333; Fax (402) 472-7122 Web Site: www.tc.unl.edu/ David E. Wilson, Center for Curriculum & Instruction: dwilson2@unl.edu</p>
<p>Mount St. Mary's College, 16300 Old Emmitsburg Road, Emmitsburg, MD 21727 Tel (301) 447-6122; Fax (301) 447-5371 Web Site: www.msmary.edu Christopher Blake, Education Department Chair: cblake@msmary.edu</p>
<p>Urban Academy Laboratory High School, 317 East 67th Street, New York, NY 10021 Tel (212)-570-5284; Fax (212)-570-5366 Web Site: www.urbanacademy.org Ann Cook, Co-director: anncook@nyc.rr.com</p>
<p>International High School, At LaGuardia Community College, 31-10 Thomson Avenue, Long Island City, NY 11101 Te: (718)-482-5455; Fax (718)-392-6904 Burt Rosenberg, Principal: brosenberg@lagcc.cuny.edu</p>
<p>Central Park East Secondary School, 1573 Madison Avenue, New York, NY 10029 Tel: (212)-860-8935; Fax (212)-860-5933 Shirley Hawkinson, classroom-teacher: shawki@2737@cs.com</p>
<p>Deutsche Schule New York, 50 Partridge Road, White Plains, NY 10605 Tel.: (914) 948-6513; Fax: 914-948-6529 Gabriele Graswald, regionale Fortbildungskoordinatorin: refo@dsny.org</p>