

Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen.



# InfoBox

## Schulprofil „nachhaltige Entwicklung“

Von Helga Manthey

Einführung .....	2
Schulprofil und Autonomie .....	2
Schulprofil und Schulprogramm – Definitionen .....	4
Schulprofil „nachhaltige Entwicklung“ .....	6
Beispiele für nachhaltige Entwicklung .....	11
Verfahren der Entwicklung und Umsetzung eines Schulprogramms .....	13
Konsens und Nachhaltigkeit .....	16
Nachhaltigkeit als Leitkategorie für Qualität von Schule .....	20
Evaluation .....	21
Literatur .....	24
Anhang „Globus-Oberstufe (ab 2002)“ .....	26

## Einführung

Im Rahmen erweiterter Gestaltungsautonomie sind Schulen angehalten, ihr Profil herauszuarbeiten. Dabei wird der schulische Profilbildungsprozess kontrovers diskutiert. Einerseits bietet er den Schulen insbesondere auf Basis der Schulprogrammarbeit die Möglichkeit, sich über die Schwerpunktsetzung des schulischen Entwicklungsprozesses gemeinsam zu verständigen. Andererseits dient die Profilbildung der Marktpositionierung durch zielgerichtetes Aufgreifen sich ausdifferenzierender Bildungsbedürfnisse und folgt Effizienzkriterien in Hinblick auf den Einsatz knapper werdender Ressourcen. In diesem Zusammenhang werden Fragen nach der Qualität von Schule, vergleichbaren Standards und Chancengleichheit aufgeworfen.

Dieser Beitrag greift diesen Hintergrund auf und schlägt vor, die Gestaltungsautonomie innovativ für die Entwicklung eines Profils „nachhaltige Entwicklung“ zu nutzen. Mit dem innovativen Charakter dieses Profils, das auf der Agenda 21 basiert und sich an der Zukunftsfähigkeit von Schule orientiert, lassen sich demokratische Prinzipien und Modernisierungsbestrebungen miteinander verbinden.

## Schulprofil und Autonomie

Im Zentrum der schulpädagogischen und schulpolitischen Debatte der 90er Jahre steht die Diskussion um die Schulautonomie, in die auch der Diskurs um die Profilbildung eingebettet ist.

Im Rahmen der Reformbewegungen der letzten Jahrzehnte gilt die Autonomieentwicklung als eine dritte Reformbewegung nach der makrostrukturellen Reformbewegung der 60er/70er Jahre, die das Bildungssystem insgesamt verändern wollte und die zeitgleich beginnende, eher auf die mikrostrukturelle Ebene von Unterricht und Erziehung zielende, zweite Reformbewegung. Zwischen der Mikro- und der Makroebene angesiedelt, beziehen sich die theoretischen Ansätze der dritten Reformrichtung auf die „Organisation“ Schule, also eine Zwischenebene zwischen Unterricht und Schulsystem, womit auch organisatorische und kooperative Einbindungen von Unterricht und schulischen Handlungsträgerinnen und -trägern in den Blick geraten. Kennzeichnend für die hier aktuellen Ansätze der Schulentwicklung ist, dass sie die einzelne Schule zur entscheidenden „Handlungseinheit“ und zum „Motor der Entwicklung“ (Rolff 1991 und 1993) machen. In einer Art „Doppelstrategie“ wird Schulentwicklung dabei ebenso als ein Prozess angesehen, der bei der systematischen Entwicklung der Einzelschule anzusetzen hat, wie als ein Prozess, der einerseits von der Schule selbst getragen werden muss, der andererseits aber auch der Anregung und Absicherung durch eine sich als Unterstützungssystem verstehende Schulbehörde bedarf (vgl. Maritzen 1998).

In Hinblick auf diesen Systemzusammenhang ist die Gestaltungsautonomie von Einzelschulen immer auch im Zusammenhang mit Veränderungen zu sehen, die Bildungsverwaltungen und Unterstützungssysteme mit einbeziehen.

Maritzen skizziert in diesem Zusammenhang drei eng miteinander verknüpfte Reformstrategien.

- So erfolgen Bestandsaufnahmen defizitärer Strukturen der Schulsysteme vor dem Hintergrund zweier Ansätze: einer

**Reformrichtung  
Schulorganisation**

**Gestaltungsraum  
von Einzelschulen**

reinen Effizienzanalyse des Ressourceneinsatzes einerseits sowie eines qualitativen Zusammenhangs von innerer und äußerer Schulreform andererseits.<sup>1</sup>

- Auf der Ebene der Schulgesetze sind neue Schulgesetze oder auch Schulverwaltungs- bzw. Schulorganisationsgesetze in Kraft getreten, durch die das Verhältnis von verbindlicher Rahmensetzung und Flexibilisierung unterschiedlich ausbalanciert wird. Allein an den bislang vorliegenden rechtlichen Regelungen für Schulprogramme (Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig Holstein) lassen sich solche Unterschiede in Hinblick auf Inhalte, Umfeld von Schule, schulinterne Entscheidungsinstanzen, Genehmigungspflicht durch Schulbehörden sowie gesetzliche Verankerung der internen Evaluation ausmachen (vgl. Lambrich, Wendt 1999).
- Auf der Ebene von Organisationsentwicklungsprozessen schließlich wird der Notwendigkeit von Implementierung von Autonomie-Programmen und ihrer professionellen Steuerung Rechnung getragen.

## Drei verknüpfte Reformstrategien

Die Argumentations- oder Motivstränge, die die Diskussion um die Schulautonomie prägen, lassen sich grob als durch folgende Modellvorstellungen beeinflusst skizzieren: das Demokratiemodell, das Selbstverwaltungs- oder Funktionsmodell sowie das Markt- oder Betriebsmodell. In Hinblick auf das Demokratiemodell begründet sich die Gestaltungsautonomie von Schule mit der Demokratisierung der Schule als Institution. Das Selbstverwaltungs- oder Funktionsmodell geht davon aus, dass eine funktional differenzierte und hochspezialisierte Gesellschaft für ihre Funktionsfähigkeit flexibler und autonomer Organisationseinheiten bedarf. Deregulierung, Dezentralisierung aber auch Kooperation sind hier die Merkmale und mit hierarchischen bürokratischen Steuerungsmodellen nicht vereinbar. Und das Markt- und Betriebsmodell von schulischer Autonomie schließlich orientiert sich an betriebswirtschaftlichen Erwägungen von betrieblicher Effizienz und Marktorientierung. (Maritzen 1998, Daschner, Rolff, Stryck 1995)

## Vorstellungen von Modellen

Bereiche auf die in Hinblick auf Gestaltungsautonomie immer wieder Bezug genommen wird, lassen sich Folie 1 entnehmen:

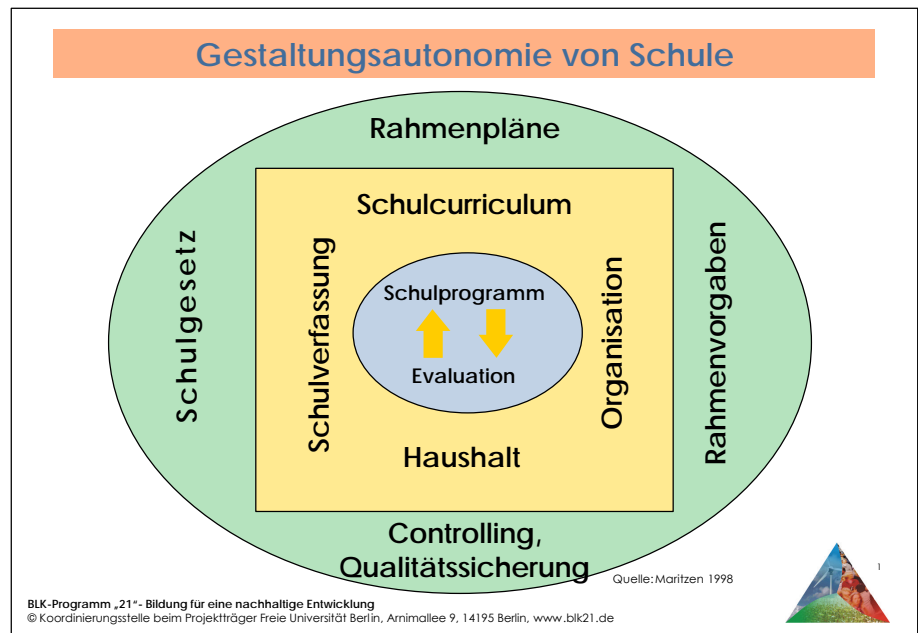
Im innerschulischen Bereich umfassen die Gestaltungsspielräume die

- Innere Schulverfassung  
„z. B. Struktur, Zusammensetzung und Aufgabenbestimmung schulischer Beratungs- und Entscheidungsgremien; Zusammensetzung und Aufgabenbestimmung für die Schulleitungen usw. In fast allen Gesetzesnovellierungen werden hier einschneidende Veränderungen vorgenommen mit der Tendenz, die traditionell dominierende Rolle der Lehrer zurückzunehmen zugunsten der Stärkung von Schulleitungs- oder Elternpositionen.“ (Maritzen 1998, S. 619);
- Schuleigene Curricula  
„Lehrplanarbeit an der Einzelschule und zwar sowohl fachbezo-

<sup>1</sup> In Hinblick auf die Effizienzanalysen bezieht sich der Autor auf Untersuchungen der Unternehmensberatung Kienbaum für einige deutsche Bundesländer. Zu den Bestandsaufnahmen, die den qualitativen Zusammenhang von innerer und äußerer Schulreform aufgreifen, zählt er u.a. die Forschungen zu „guter Schule“, die Bestandsaufnahmen der Bremer Reformkommission und der Hamburger Enquetekommission sowie die Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995. Vgl. Maritzen 1998, S. 616

- gen als auch auf Schlüsselprobleme wie Gewalt, Frieden, Koedukation u. a. bezogen.“ (ebenda);
- Schulorganisation  
„Füllung der Stundentafel (z. B. Ablösung der Wochen- durch Jahresstundentafeln), Unterrichtsorganisation, Zeitstrukturen usw.“ (ebenda);
  - Haushalt  
„Globalbudget für Schulen, wirtschaftliche Eigenständigkeit, Aufhebung des kameralistischen Annuitätsprinzips usw.“ (ebenda).

Folie 1:  
Gestaltungsautonomie von Schule



Die Felder des Aussenkreises lassen erkennen, in welchem Maße die innerschulische Gestaltungsautonomie auf veränderte Vorgaben und neue Instrumente der Qualitätssicherung angewiesen ist. Zugleich wird auch deutlich, wie sehr die Veränderung in einzelnen Bereichen an die der anderen Bereiche gebunden ist.

Mehr Gestaltungsautonomie wirft Fragen nach dem schulischen Selbstverständnis, nach Leitbildern, Konzepten, Programmen und eben auch nach Profilbildung auf. Zum einen werden mit Dezentralisierung und Gestaltungsautonomie größere Nähe zu den Bedürfnissen von „Kundinnen“ und „Kunden“, Berücksichtigung lokaler und regionaler Gegebenheiten sowie effizienter Einsatz von Mitteln verbunden. Die so erfolgenden Ausdifferenzierungen bedürfen erkennbarer Profile. Zum anderen ist Qualitätssicherung nötig. Sowohl in Hinblick auf die Selbstvergewisserung gemeinsam definierter Ziele und ihrer Vermittlung nach außen als auch in Hinblick auf die Gewährleistung vergleichbarer Standards und von Chancengleichheit

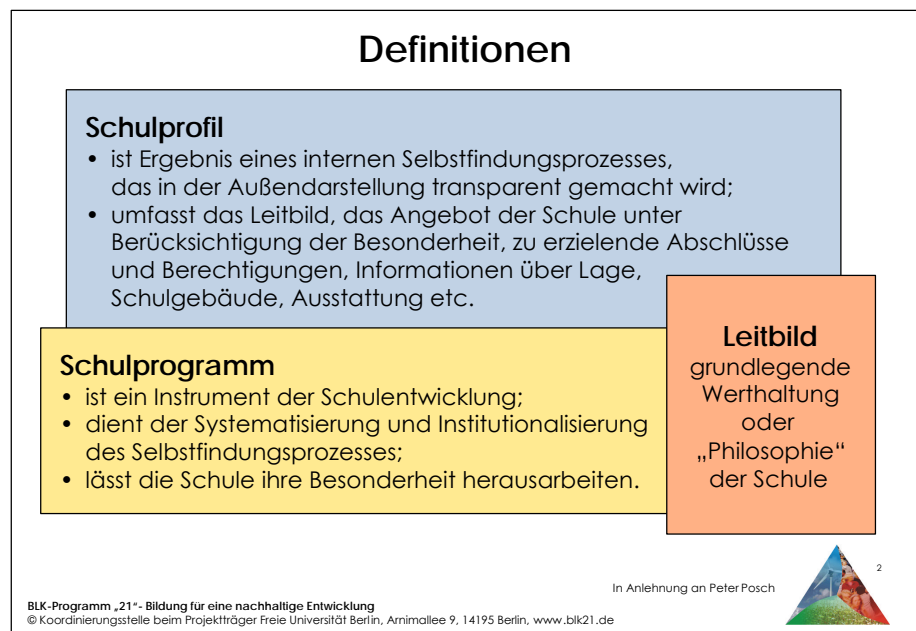
### Fragen nach dem Selbstverständnis

## Schulprofil und Schulprogramm – Definitionen

Was aber ist nun ein Profil? Kontrovers diskutiert werden drei nicht trennscharfe Facetten: Die erste geht davon aus, dass jede Schule „irgendwie“ ein Profil hat, was auch den Ruf oder das Image einer Schule einschließen kann. Bei der zweiten dient die Profilbildung dazu, sich auf Themen oder Schwerpunkte zu besinnen, die man ohnehin

immer schon gemacht hat, um diese zur Verbesserung der eigenen „Marktposition“ hervorzuheben. Zu solchen Schwerpunkten zählen altsprachliche, naturwissenschaftliche, künstlerische oder sportliche Schwerpunktsetzungen. Und bei der dritten schließlich ist das Profil durch eine innere Gestalt geprägt, die ein pädagogisch erkennbares Profil hat. Dieses ermöglicht allen Beteiligten Identifikation und setzt Motivation und Arbeitszufriedenheit frei. Dieses Profil ist Ergebnis eines internen Selbstfindungsprozesses aller an den Schulen Beteiligten. (Fleischer-Bickmann 1997, Maritzen 1999). In diesen Positionen spiegelt sich zum einen wider, dass die Erweiterung von Gestaltungsspielräumen nicht notwendig im Sinne innovativer Nutzung verstanden wird. Zum anderen werden mit der Gegenüberstellung von Selbstfindung als binnenorientiertem Prozess und der außergeleiteten Selbstdarstellung zentrale Dilemmata deutlich, die zwischen markt-orientierter Effizienz und qualitativen Kriterien von „guter Schule“, Ausdifferenzierung von Bildungsbedürfnissen und vergleichbaren Standards sowie den Erfordernissen von Selbst- und/oder Fremdkontrolle liegen (Folie 2).

Folie 2:  
Definitionen



Das in diesem Beitrag verwendete Verständnis von **Schulprofil** geht entsprechend der dritten Facette davon aus, dass das Profil Ergebnis eines internen Selbstfindungsprozesses der Schulgemeinde ist, bezieht die zweite Facette aber insofern mit ein, als es Binnenorientierung und Außendarstellung als konstruktives Spannungsverhältnis fasst. Zum einen kann nur ein gelebtes Profil überzeugen und binden. Zum anderen entspricht das Mehr an Autonomie einem Mehr an Eigenverantwortung sowohl gegenüber der Nachfrage von sich ausdifferenzierenden Bildungsbedürfnissen vor Ort, als auch gegenüber der Sicherung von Chancengleichheit garantierenden Bildungsstandards.

Ein Schulprofil<sup>2</sup> umfasst das Leitbild der Schule, die fachlichen und überfachlichen Angebote der Schule unter Berücksichtigung der Besonderheit, die die Schule von anderen unterscheidet. Solche Besonderheiten können spezielle Dienstleistungen oder Unterrichtsangebote

**Prozess der  
Selbstfindung**

<sup>2</sup> Die Definitionen orientieren sich hier eng an denen von Peter Posch. Teile der Ausführungen sind einer von ihm unveröffentlichten schriftlichen Vorlage entnommen.

sein. Weiter enthält das Schulprofil alle Informationen, die man braucht, um sich ein Bild von ihr zu machen. Zu solchen Informationen gehören die Lage der Schule, das Schulgebäude und die Ausstattung, statistische Angaben (z. B. über die Größe der Schule), historische Daten und die an der Schule zu erzielenden Abschlüsse bzw. Berechtigungen.

Im Unterschied zum Profil drückt das **Leitbild** grundlegende Werthaltungen der Schule, ihre „Philosophie“ aus. Knapp formuliert weisen diese auf zentrale Zielvorstellungen oder Prinzipien hin, an denen sich die schulische Arbeit und das Zusammenleben orientiert. Das Leitbild ist selbstverständlich nur dann glaubwürdig, wenn es auch nachprüfbar in den Angeboten der Schule zum Ausdruck kommt.

**Leitbild als  
Werthaltung**

Mit dem **Schulprogramm** ist nun ein Instrumentarium der Schulentwicklung gegeben, mit dem sich der für die Arbeit an einem Profil relevante Selbstfindungsprozess systematisieren und institutionalisieren lässt. Mit dem Schulprogramm kann die Schule ihre Besonderheiten herausarbeiten, indem sie alle ihre Aktivitäten in einen Gesamtzusammenhang stellt und einen Verständigungsprozess darüber vornimmt, in Hinblick auf welche Ziele, Qualitätskriterien, Maßnahmen und Methoden Entwicklungsvorhaben durchgeführt und Verlauf und Realisierung überprüft werden. Die Schule etabliert damit einen dauerhaften Entwicklungsprozess, mit dem sich ein Profil entwickeln, ausbilden, aufrechterhalten und auch ändern lässt.

Die Schule konzentriert sich dabei auf ausgewählte Themenbereiche, in denen Entwicklungsbedarf besteht. Solche Themenbereiche können sich auf den Unterricht, das Schulklima, das Schulmanagement, die Außenbeziehungen und die Personalentwicklung beziehen. Zu jedem dieser Themenbereiche werden für einen bestimmten Zeitraum (meistens ein Jahr) Entwicklungsziele definiert. Rückblickend wird im Rahmen einer Selbstevaluation Auskunft über die Qualität der Arbeit der vergangenen Jahre gegeben und vorausschauend werden Vorhaben samt Erfolgskriterien und Evaluationsmethoden für das kommende Jahr vereinbart sowie ein detaillierter Aktionsplan beschlossen. (Zum Verfahren vgl. Abschnitt „Verfahren der Entwicklung und Umsetzung eines Schulprogramms“)

**Definieren von  
Entwicklungszielen**

## Schulprofil „nachhaltige Entwicklung“

Mit der in Rio 1992 von rund 170 Staaten dieser Welt beschlossenen Agenda 21 ist ein neuer Akzent für eine zukunftsfähige Bildung gesetzt worden. Globale Gerechtigkeit, ein schonender Umgang mit der Natur, eine Revolutionierung der technischen Innovationen in der Ressourcennutzung und veränderte mentale Einstellungen gelten in diesem Dokument als Orientierungsgrößen für den Weg der Weltgemeinschaft in das 21. Jahrhundert. Sustainable Development, eine nachhaltige, zukunftsfähige Entwicklung gilt seither als Ziel wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Handelns.

**Sustainable  
Development**

Mit der Debatte um nachhaltige Entwicklung verbinden sich Modernisierungsszenarien. Entgegen der traditionellen Bedrohungsszenarien aus den ökologischen und entwicklungspolitischen Debatten steht der Zukunfts- und Gestaltungsgedanke im Vordergrund. Es geht darum, die Perspektiven dreier Aspekte von Nachhaltigkeit miteinander zu verschränken: Ökologie, Ökonomie und Soziales und vor diesem Hintergrund „neue Wohlstandsmodelle“, „neue Produktions- und Konsummuster“ bis hin zu anderen Formen des Zusammenlebens zu entwickeln.

Dieses kann nur durch das intensive Engagement aller gesellschaftlichen Gruppen realisiert werden und erfordert die partizipative Teilhabe aller bislang wenig beteiligten oder berücksichtigten Bevölkerungsgruppen. Zugleich bedarf es der Fähigkeiten, Fertigkeiten und des Wissens, um einen solchen komplexen Gestaltungsauftrag, in dem sich globale und lokale Dimensionen der Zukunftsgestaltung verbinden, zu realisieren. Zielsetzung einer zukunftsfähigen Bildung ist demnach der Erwerb von Gestaltungskompetenz, unter dem das Vermögen verstanden wird „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 60).

Gestaltungskompetenz bündelt dabei eine Reihe von kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen (Folie 3):

## Die Zukunft gestalten lernen


### Folie 3: Gestaltungs- kompetenz

„Mit Gestaltungskompetenz wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Gemeinschaften, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.“  
(de Haan/Harenberg 1999)

# Gestaltungskompetenz

- Vorausschauendes Denken, Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen
- Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen
- Vernetzungs- und Planungskompetenz
- Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit und Solidarität
- Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation
- Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können
- Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

BLK-Programm „21“ - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung  
© Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de



Für die Ausbildung eines Schulprofils, das sich diesem Gestaltungsauftrag verpflichtet fühlt, muß die Schule im Rahmen ihrer Schulprogrammarbeit


- für Inhalte, Methoden und Organisationsformen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit Schwerpunkte im Kontext der Agenda 21 setzen;
- Leitlinien für die Zusammenarbeit, die Kooperation und das Schulleben im Sinne der sozialen Seite der nachhaltigen Entwicklung beschreiben;
- Grundsätze zum Umgang mit Ressourcen formulieren;
- von vornherein Möglichkeiten einer Partizipation umfassen sowie
- den Aufbau von außerschulischen Unterstützungsstrukturen und -netzen für globale und lokale Aspekte der Nachhaltigkeit gezielt mit einbeziehen (Folie 4).

Folie 4:  
Schulprofil „nachhaltige  
Entwicklung

**Schulprofil „nachhaltige Entwicklung“**

- **Setzt** für Inhalte, Methoden und Organisationsformen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit Schwerpunkte im Kontext der Agenda 21.
- **Beschreibt** Leitlinien für die Zusammenarbeit, die Kooperation und das Schulleben im Sinne der sozialen Seite der nachhaltigen Entwicklung.
- **Formuliert** Grundsätze zum Umgang mit Ressourcen.
- **Umfasst** von vornherein Möglichkeiten einer Partizipation.
- **Bezieht** den Aufbau von außerschulischen Unterstützungsstrukturen und -netzen für globale und lokale Aspekte gezielt mit ein.

BLK-Programm „21“- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung  
 © Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de



## Für Inhalte, Methoden und Organisationsformen des Unterrichts Schwerpunkte im Kontext der Agenda 21 setzen

Bildung kommt in der Agenda 21 eine entscheidende Aufgabe für den Weg in die nachhaltige Entwicklung zu, bedarf aber auch der pädagogischen Begründung, will sie ihre Legitimation nicht allein aus der Umwelt- und Entwicklungspolitik erfahren. Die im Folgenden vorgeschlagenen Ansatzpunkte für Inhalte, Methoden und Organisationsformen des Unterrichts beziehen sich von daher auch auf zwei in jüngster Zeit im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie erstellten Zukunftsstudien, auch Delphi-Studien genannt.<sup>3</sup> Die Ergebnisse stehen in engem Zusammenhang zur Agenda 21.

Ansatzpunkte für **Inhalte** lassen sich dabei aus den folgenden als zentral angesehenen Innovationsfeldern und dynamischen und zukunftsbestimmenden Wissensfeldern gewinnen:

- Dienstleistung und Konsum,
- Landwirtschaft und Ernährung,
- Gesundheit,
- Umwelt und Natur,
- Energie und Rohstoffe,
- Bauen und Wohnen,
- Mobilität und Verkehr,
- Informationstechnik und Medien,
- Neue Technologien,
- Medizin, menschlicher Körper,

**Zentrale  
Innovationsfelder**

<sup>3</sup> Delphi-Befragung 1996/1998 (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie von Prognos AG, Basel/Infratest Burke Sozialforschung GmbH & Co, München – Integrierter Abschlussbericht – Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delphi II „Bildungsdelphi“ München, Basel. Vgl. auch Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung (1998): Delphi 98 Umfrage: Zukunft nachgefragt. Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik. Karlsruhe



- Umwelt, Umwelttechnik,
- Internationale Wirtschaft und Arbeitswelt,
- Gesellschaftlicher Wandel und Wissensmanagement.

Bezogen auf die **Struktur der Bildungseinrichtungen** werden insbesondere die Öffnung von Bildungsinstitutionen und die Pluralisierung von Lernorten als die beiden Schlüsselcharakteristika zukünftiger Bildung angesehen (Infratest 1998, S. 30) und in diesem Zusammenhang eine verstärkte Kooperation mit anderen Institutionen und eine Öffnung für andere Lebenswelten gefordert.

In Hinblick auf **Lernarrangements und -methoden** liegt die Präferenz auf

- Interdisziplinarität bzw. überfachlichen Lernarrangements;
- projektbezogenem Lernen mit Praxisbezug;
- den selbstgesteuerten und eigeninitiativen Lernformen;
- dem Lernen in unterschiedlichen Gruppen und Teams sowie
- den mediengestützten Lernformen (Infratest 1998, S. 58). (Vgl. zu diesen Ausführungen de Haan, Harenberg 2000).

Indem die Debatte um nachhaltige Entwicklung hier ihre strukturelle Anschlussfähigkeit an schulische Reformkonzepte hat, lassen sich ihre Perspektiven mit der Perspektive innovativer Schulentwicklung in der Herausarbeitung gemeinsamer Orientierungen verbinden.

## Leitlinien für die Zusammenarbeit, Kooperation und Schulleben im Sinne der sozialen Seite der nachhaltigen Entwicklung beschreiben

Die Konkretisierung der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit bleibt zwar noch hinter den beiden anderen Dimensionen Ökologie und Wirtschaft zurück. Dennoch gibt es „Schlüsselemente“, zu denen beispielsweise gehören: Existenzsicherung, Chancengleichheit, Partizipation oder auch die Erhaltung und Weiterentwicklung sogenannter Sozialressourcen, worunter Beziehungsnetze und kulturelle Werte, Solidarität, Toleranz, Integrations-, Selbstorganisations- und Kooperationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur gewaltfreien Konfliktregulierung gehören (vgl. Empacher, Wehling 1998).

Hier sind zahlreiche Ansatzpunkte gegeben, um Leitlinien für die Zusammenarbeit, Kooperation und das Schulleben zu beschreiben, die das Handeln an der sozialen Seiten von Nachhaltigkeit ausrichten können. So könnten sich Leitlinien beispielsweise orientieren an:

- der Förderung der sozialen und kommunikativen Prozesse im Kollegium;
- der Partizipation von Schülerinnen und Schülern;
- der Integration als pädagogischem Leitmotiv;
- der Förderung der Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern durch die Entwicklung des Teammodells in ausgewählten Jahrgängen;
- der Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten für alle Mitglieder der Schulgemeinde in Hinblick auf Selbstverständnis, Anspruchsprofil und Arbeitsweise der Schule;
- der Förderung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern;
- der Förderung der internationalen Zusammenarbeit;
- der Geschlechterdemokratie;
- der globalen Gerechtigkeit oder globalen Verantwortung.

## Grundsätze zum Umgang mit Ressourcen formulieren

Viele Schulen haben im Rahmen von ökologischen Projekten oder Schwerpunktsetzungen bereits angefangen, Grundsätze zum Umgang mit Ressourcen zu formulieren. Sie beziehen sich auf

- das Einsparen von Ressourcen in den Bereichen Energie, Wasser, Lehr- und Lernmaterialien;
- die Reduzierung der Umweltbelastungen durch Verkehr, Abfall und Verbrauchsmaterial der Schule;
- die umweltgerechte Gestaltung von Schulgebäude und Schulgelände sowie
- die gesunde Schule.

Solche Ansätze können aufgegriffen und/oder in Hinblick auf die sozialen und wirtschaftlichen Dimensionen von Nachhaltigkeit ausdifferenziert und erweitert werden.

## Von vornherein Möglichkeiten der Partizipation umfassen

Ein Profil, das sich als pädagogisches versteht, basiert auf dem Konsens aller Beteiligten. Es kann von daher nur Ausdruck eines kontinuierlichen und dauerhaften Verständigungsprozesses sein. Anders sind weder der Konsens noch die damit verbundenen Gefühle von Zugehörigkeit, Identifikation und Akzeptanz zu erreichen. Zudem ist Profil nichts statisches, sondern muss sowohl erworben, als auch erhalten werden. Findet eine Institutionalisierung von Partizipation allein schon hier ihre Begründung, ist Nachhaltigkeit ohne Partizipation nicht realisierbar.

Partizipation kann im Kontext des Schulentwicklungsprozesses auf vielen Ebenen erfolgen.

- So bildet sich der Konsens nur auf Basis der Einordnung einzelner Vorhaben in einen Gesamtzusammenhang heraus und bedarf der Einbeziehung aller Gruppen der Schulgemeinde (vgl. Abschnitt „Konsens und Nachhaltigkeit“).
- Dann ist Konsens auf adäquate Strukturen angewiesen, die ihrerseits auf ihre Wirksamkeit für Partizipation überprüft werden können (vgl. Abschnitt „Konsens und Nachhaltigkeit“).
- Weiter bedarf es der spezifischen Schüler/-innenorientierten Voraussetzungen und Vorgehensweisen, um Schüler/-innen als gleichberechtigte Partner/-innen im Schulentwicklungsprozess zu akzeptieren (vgl. Abschnitt „Konsens und Nachhaltigkeit“ sowie Folie 12).
- Schließlich kann die Förderung von Partizipation zum Kern einzelner Entwicklungsvorhaben werden oder aber zu den Zielen gehören, auf deren Wirksamkeit einzelne Vorhaben hin überprüft werden.

**Partizipation auf vielen Ebenen**

## Den Aufbau von außerschulischen Unterstützungsstrukturen und -netzen für globale und lokale Aspekte der Nachhaltigkeit gezielt mit einbeziehen

Nachhaltigkeit basiert auf der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren sowie Institutionen. Die Etablierung von auf Kooperation basierenden Strukturen erfordert es, Bezüge zur Kommune, zur lokalen Agenda 21, zu Umweltzentren, entwicklungspolitischen Initiativen, zu Schulen und Initiativen in der sogenannten Dritten Welt, zu Firmen und anderen herzustellen.

Ohnehin ist ein Profilbildungsprozess auf den Aufbau und die Nutzung von Unterstützungssystemen angewiesen. Schließlich reagiert er

auf sich ausdifferenzierende Bildungsbedürfnisse vor Ort und muss dabei „zukunftsfähig“ sein. Zudem hat Folie 1 gezeigt, dass sich die Dynamik der Schulentwicklung nicht auf einen Teilbereich beschränken lässt. Hier ergeben sich Synergieeffekte, die zur Entlastung genutzt werden sollten.

## Beispiele für nachhaltige Entwicklung

### Gesamtschule Globus am Dellplatz in Duisburg

Die Schule hat seit 1996 die Agenda 21 zur Grundlage ihres Schulprogramms gemacht. 1999 war sie im Schulaufbau bis zum Jahrgang 8 gewachsen und arbeitete an der Vorbereitung für eine neu zu errichtende kleine gymnasiale Oberstufe, die sich in großer Konkurrenz behaupten muss. Die Schule plant eine deutlich profilierte Oberstufe unter konsequenter Weiterschreibung ihres Schulprogramms als „Agenda-Oberstufe des globalen Lernens“. Das geht hin bis zur Gestaltung eines entsprechenden Neubaus mit Anschluss an eine „Route des Regenwassers“, Niedrigenergieverbrauch etc.

Wie umfassend sich das Profil der Schule mit der Agenda 21 an Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit orientiert ist dem Planungsentwurf der Schule zu entnehmen (vgl. Anhang „Globus-Oberstufe [ab 2002]“).

**Übungsteil:** Der Planungsentwurf der Globus-Gesamtschule kann als Grundlage verwendet werden, um beispielhaft herauszuarbeiten, wie sich die unter Abschnitt „Schulprofil ‚nachhaltige Entwicklung‘“ beschriebenen Merkmale eines Profils „nachhaltige Entwicklung“ konkretisieren lassen.

**Oberstufe des  
globalen Lernens**

### Die Grundschule Dehme in Bad Oeynhausen

Diese Schule begann 1996 mit den Planungen zur Umgestaltung des Schulgeländes zu einem naturnahen und kindgemäßen Lern-, Spiel- und Bewegungsort. Die ersten Planungen wurden in zwei Bauphasen bis 2000 realisiert. Der gesamte Prozess ist damit allerdings nicht beendet, weil immer wieder Erweiterungen und Ergänzungen gewünscht und geplant werden. Die Schülerinnen und Schüler wurden und werden in allen Phasen beteiligt. Von Anfang an wurde darauf geachtet, dass die Aktivitäten in einem engen Bezug zum normalen alltäglichen Unterricht standen: So ließen sich aus den Freiflächenaktivitäten attraktive Unterrichtsthemen gewinnen und umgekehrt lieferten einige Unterrichtssequenzen Vorgaben für die Außenraumgestaltung und Begrünung (Lehmbackofen, Kartoffel- und Getreideanbau).

Die Aktivitäten führten unter anderem

- zu einer verstärkten Präsenz und Akzeptanz der Schule in der Kommune durch Verhandlungen mit dem Hochbau-, dem Umwelt- und dem Schulverwaltungsamt;
  - zu einer verbesserten Wahrnehmung der Schule in der Öffentlichkeit durch die Berichterstattung in den lokalen und regionalen Medien;
  - zu einer starken Einbindung der Eltern, die sich ebenfalls an allen Maßnahmen beteiligten;
- zu einer „Kultur der Verständigung“ in der Lehrer-, Schüler-, und Elternschaft, die als Grundlage für viele weitere Aktivitäten der Schule gelten kann.

**Beteiligung  
von Anfang an**

Im Zuge der Arbeiten und des Unterrichts im Schulgelände entstanden viele kleinere Klassenprojekte: Lehmofen, Trockenmauer, Weideniglus und -tunnels. Diese Aktivitäten und ihre unterrichtliche Einbindung, besonders auch die gezielte Nutzung des Geländes zu Bewegung, Sport und Spiel im Sportunterricht und in den Pausen, verweisen auf eine Erweiterung der zunächst ökologischen Perspektive: Fragen der Gesundheitsförderung (Ernährung, Bewegung, ergonomisches Mobiliar) wurden einbezogen.

## Über ökologische Perspektive hinaus

Insgesamt bildeten diese Projekte und die darüber gewonnenen Erfahrungen und Kooperationsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule die solide Basis für die Weiterentwicklung eines Schulprogramms. In der Dokumentation der Schule wird über diesen Prozess berichtet: „Erste Schwerpunkte unserer Schulprogrammarbeit (1996) waren die Öffnung der Schule nach außen, die Entscheidung für eine Schulgeländegestaltung, ein sorgfältiges Umgehen mit den Ressourcen und das Schaffen einer angemessenen Atmosphäre für alle Menschen an der GS Dehme.

Heute, nach einer Evaluation der Schulentwicklungsarbeit der Zeit von 1996 bis 1999, hat es sich die Grundschule Dehme zur Aufgabe gemacht, auf die unübersehbaren Belastungen von Natur und Umwelt, wie auf die vielfältigen Veränderungen in unserer Welt, die auch vor allem die Kinder betreffen, zu reagieren und bei der Weiterentwicklung unseres Schulprogramms zu berücksichtigen. Dabei haben die Ziele der Agenda 21 im Laufe der Zeit eine besondere Bedeutung gewonnen.“ (Grundschule Dehme, Bad Oeynhausen 2000, o. S.)

Folie 5:  
Schulprogramm der  
Grundschule Dehme

### Leitbild für das Schulprogramm der Grundschule Dehme 1999

Wir öffnen unsere Schule und arbeiten mit außerschulischen Partnern.

Wir arbeiten als Team !

Wir berücksichtigen die individuellen Leistungsmöglichkeiten der Kinder und tragen damit zu einer möglichst großen Chancengleichheit bei.

Auf der Basis von Richtlinien und Lehrplänen legen wir die grundlegenden Anforderungen in den Fächern fest, die die Qualität von Unterricht sichern.

Wir stellen uns Problemen der Gegenwart und der Zukunft mit Offenheit und Verantwortungsbewusstsein.

Wir beteiligen Eltern und Kinder an Planungen, Entscheidungen und deren Umsetzungen.


Wir pflegen, erhalten und nutzen unser naturnahes Schulgelände.

Wir bilden uns regelmäßig und zielgerichtet fort.

**Wir engagieren uns dafür,  
Kinder zu befähigen,  
die Zukunft verantwortlich  
mitzugestalten.**

Quelle Grundschule Dehme

BLK-Programm „21“- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung  
 © Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de



Vergleicht man dieses Leitbild mit den ab Seite 6 dargestellten Merkmalen eines Schulprofils „nachhaltige Entwicklung“ fallen unter anderem in den Bereichen „Unterricht und Erziehung“, „innerschulische Zusammenarbeit, Kooperation und Schulleben“, „Kooperation und Öffnung von Schule“, „Partizipation“ große Übereinstimmungen auf: Dem Kriterium „Umgang mit Ressourcen“ wird an der Grundschule Dehme durch Energiesparprojekte in den dritten und vierten Klassen Rechnung getragen, ohne dass diese Aktivitäten im Leitbild explizit benannt werden.

In Zukunft möchte die Schule ihre unterrichtlichen Aktivitäten auf entwicklungsbezogene Fragestellungen ausdehnen. Ein erster Ansatz dazu ist die Übernahme einer Patenschaft für ein Kind in Guatemala durch alle Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

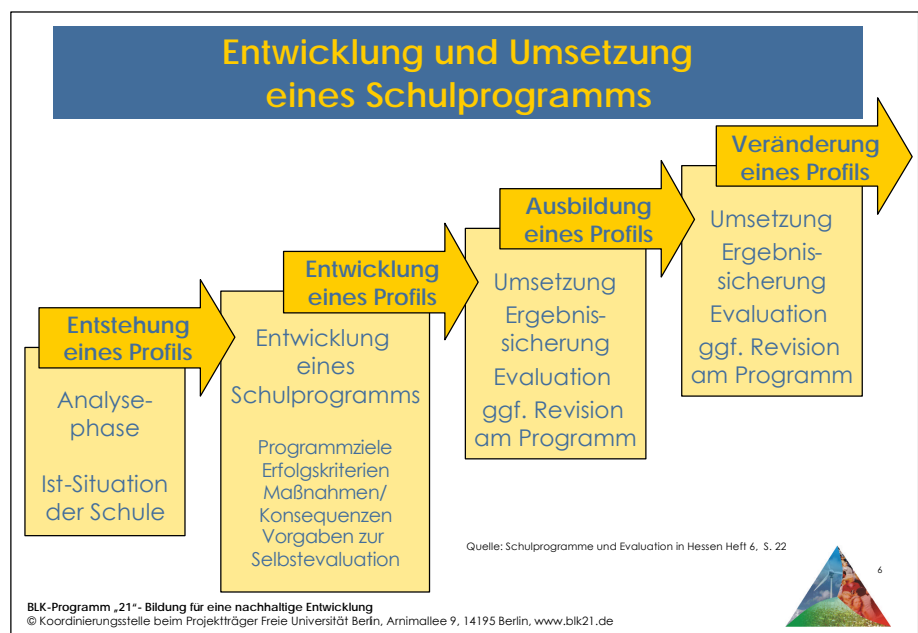
Dass das Schulgelände auch genutzt werden kann, um Fragen des globalen Lernens zu thematisieren, beschreibt die Schulleiterin am Beispiel einer Unterrichtssituation: Einer ihrer Grundschüler beschwerte sich im Spätherbst bitterlich darüber, dass die im Schulgelände gepflanzten Erdbeeren plötzlich verschwunden waren. Ein Exkurs über Vegetationsperioden und Reifezeiten führte unmittelbar auf die Frage, wo die Früchte, die man im Laden im Winter kaufen kann, wohl wachsen und wie sie uns erreichen. Den Anlass für dieses nachhaltige Unterrichtsthema bot eine Beobachtung im (nunmehr) alltäglichen Lebens- und Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler.<sup>4</sup>

## Verfahren der Entwicklung und Umsetzung eines Schulprogramms

Keine Profilentwicklung fängt bei null an. Schulen haben sich immer schon „entwickelt“ und darüber Verständigungsprozesse vorgenommen. Insofern liegen Profilbildungen vor, auch wenn sie nicht explizit als solche formuliert und im Sinne systematischer Zielerreichung definiert worden sind. So gesehen sind Programm und Profil Stationen eines Kreislaufs. Das Profil einer Schule ist ebenso Ausgangsbasis von Programmentwicklung wie Programmentwicklung der Entwicklung, Ausbildung und Veränderung eines Profils dient. Ein Profil ist nichts statisches, sondern muss bei systematischer Steuerung laufend entwickelt, aufrechterhalten, ausdifferenziert und auch verändert werden. Folie 6 dokumentiert, wie die Schulprogrammarbeit zur Entwicklung, Ausbildung und ggf. Veränderung eines Profils beiträgt.

### Stationen eines Kreislaufs

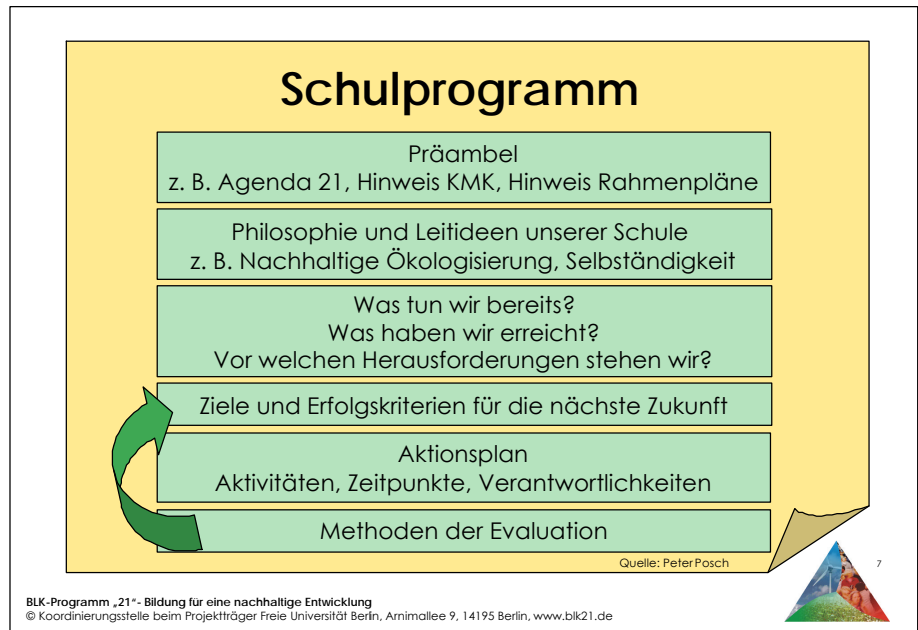
Folie 6:  
Entwicklung eines  
Schulprogramms



<sup>4</sup> Die Ausführungen über die Grundschule Dehme sind entnommen: Harenberg, Dorothee (2000): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Entdeckungen im schulischen Alltag und gemeinsames Reformbemühen. In: Helmut Gärtner & Gesine Hellberg-Rode (Hrsg.), Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung in der Grundschule – Kinder auf dem Weg zur Agenda 21. Bd. 1: Theoretische Grundlagen und Bd. 2: Unterrichtsanregungen. Schneider Verlag

Dabei dient die Analysephase oder auch Bestandsaufnahme dazu, die Ist-Situation der Schule zu erschließen. Verfügt die Schule über keine Erfahrung mit der Schulprogrammarbeit, bezieht sich die Ist-Analyse zunächst auf alle Aktivitäten der Schule. In der weiteren Schulprogrammarbeit erfasst die Ist-Analyse lediglich die Ausgangsbasis der geplanten Entwicklungsvorhaben und wird erst dann wieder auf alle Aktivitäten der Schule bezogen, wenn die Schule eine Verge-  
wisserung über die Gesamtentwicklung für erforderlich hält.

Folie 7:  
Bestandteile eines  
Schulprogramms



Auf Basis dieser Grundlage bestimmt die Schule dann die Vorhaben oder weiteren Schritte, die zur Entwicklung eines Profils beitragen sollen. Desgleichen definiert sie die Programmziele und Erfolgskriterien/Indikatoren, bestimmt Maßnahmen für die Umsetzung und legt fest, mit welchen Verfahren die Realisierung der Programmziele überprüft werden sollen. In der nächsten Phase setzt sie das Entwicklungsvorhaben dann um, hält die Ergebnisse fest und analysiert sie in Hinblick auf die Realisierung der Programmziele. Abhängig vom Resultat dieses Prozesses nimmt sie dann entweder eine Revision am Programm vor und durchläuft erneut eine Phase der Umsetzung, Ergebnissicherung und Evaluation oder aber sie bestimmt neue Entwicklungsvorhaben, die der Entwicklung und Ausbildung des gewünschten Profils dienen. Insgesamt enthält ein Schulprogramm Informationen über die in Folie 7 aufgeführten Bestandteile.

Dabei kann ein Schulprogramm lediglich ein einziges Entwicklungsvorhaben umfassen. Es kann aber auch aus mehreren solchen Vorhaben oder Schulprogramm-Elementen bestehen. Generell ist es angeraten, sich auf wenige Vorhaben zu beschränken. Diese sollten den eingeschlagenen Weg der Profilentwicklung verdeutlichen, auch wenn sich nicht alle Entwicklungsvorhaben des Programms daran orientieren müssen. In Hinblick auf die ausgewählten Vorhaben wird die Vorgehensweise jedes einzelnen Vorhabens oder Schulprogramm-Elements extra dokumentiert (Folien 8 und 9).

Folie 8:  
Schulprogramm-  
Elemente I

## Aufbau eines Schulprogramm-Elements I

- Thema des Schulprogramm-Elements
- Entwicklungsziele in Hinblick auf das Thema

### Rückblick

- Was haben wir bereits unternommen?
- Was haben wir erreicht? Was haben wir nicht erreicht?  
Welche Nebenwirkungen sind aufgetreten?  
(Jeweils mit Belegen bzw. Hinweisen auf Belege)
- Vor welchen Herausforderungen stehen wir?

BLK-Programm „21“- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung  
© Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de

Quelle: Peter Posch



Folie 9:  
Schulprogramm-  
Elemente II

## Aufbau eines Schulprogramm-Elements II

### Vorausblick

- Vorhaben für die Zukunft  
Für jedes Vorhaben: Erfolgskriterien bzw. Indikatoren  
(Was wäre ein Erfolg?)  
Für jedes Erfolgskriterium: Wie (mit welchen Methoden)  
soll der Erfolg festgestellt werden?
- Aktionsplan  
Vorhaben  
Verantwortlich für Durchführung bzw. Koordination  
Zeitliche Fixpunkte  
Verantwortlich für Evaluation

BLK-Programm „21“- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung  
© Koordinierungsstelle beim Projektträger Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, www.blk21.de

Quelle: Peter Posch



Erfahrungen mit der Schulprogrammentwicklung zeigen, dass nicht zu umfassende Ansprüche gestellt werden sollten. Es ist günstig, Bereiche zu wählen, in denen bereits konkrete Entwicklungsinteressen bestehen und in einem begrenzten Zeitraum Erfolge erreichbar erscheinen. Folgende „Prinzipien“ sind hilfreich für die Vorgehensweise (Folie 10).

Folie 10:  
Prinzipien bei der  
Entwicklung eines  
Schulprogramms



## Konsens und Nachhaltigkeit

Das Profil einer Schule wird nur dann lebendig, wenn es Resultat eines gemeinsamen Verständigungsprozesses ist. Das beinhaltet, dass das Schulprogramm in einen Kooperations- und Lernprozess des gesamten Kollegiums und der Schulgemeinde eingebunden ist und nicht als Sache der Schulleitung empfunden wird. Nur so kann sich Schule als handlungsfähige Einheit erfahren. Im Kontext dieser Profilbildung wird mit der Programmentwicklung der Selbstfindungs- oder interne Verständigungsprozess systematisiert.

Wie sehen nun zentrale Elemente eines solchen Systematisierungsprozesses aus?

- Um eine Verständigung über ihre Besonderheit und die darin orientierten Entwicklungsvorhaben vornehmen zu können, müssen alle Aktivitäten der Schule in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden. Hierfür ist es erforderlich, alle Gruppen der Schulgemeinde in Hinblick auf Aktivitäten, Wünsche und Vorstellungen zu erfassen.

### Alle Gruppen der Schulgemeinde

Bestandsaufnahmen oder Ist-Analysen dokumentieren exemplarisch mit welchen Methoden und Instrumenten die Erfassung erfolgt und wie das Spektrum der Adressatinnen und Adressaten aussieht. So werden Befragungen vorgenommen (Gespräche, Interviews, Fragebögen), Materialien ausgewertet (erstellte Broschüren, Arbeitsberichte, Aufsätze von Schülerinnen und Schülern zu der Thematik „Wunschschule oder „Schule der Zukunft“), Plakate und Briefkästen aufgehängt, um die Wünsche von Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schülern zu erschließen sowie Aufnahmen gemacht und Videos gedreht, um Materialien für die Bestandsaufnahme zu sammeln.

Der angesprochene Personenkreis umfasst Lehrer/-innen, Personalrätinnen und -räte, Schulaufsicht, Vertretungen der Schüler/-innen und Eltern, Sekretärinnen, Hausmeister, umliegende Schulen, Kommunalpolitiker/-innen, Pfarrer/-innen, Vorsitzende örtlicher Vereine, Verbände und Unternehmen.



- Für den Verständigungsprozess kann auf vorhandene Strukturen zurückgegriffen werden. Zugleich bilden sich aber auch neue Strukturen heraus, die der zunehmenden Aktivierung geschuldet sind und angemessener für die Integration unterschiedlicher Gruppen sind.

## Vorhandene und neue Strukturen

Die Initiative geht in der Regel zunächst von einzelnen Personen oder Arbeitsgruppen aus und führt dann zur Etablierung einer Koordinierungs- oder Steuerungsgruppe. Dieser kommt die Aufgabe zu, die Schulprogrammarbeit und die sich hierzu konstituierenden Arbeitsgruppen oder Teams zu koordinieren und dabei im einzelnen den Prozess der Diskussion zum Schulprogramm zu initiieren, die Arbeitsschritte zu planen, für die Einbeziehung der ganzen Schulgemeinde zu sorgen oder auch den Entwicklungsprozess nach außen darzustellen. Einzelne Arbeitsgruppen oder Teams konstituieren sich je nach Schulart nach thematischen, schulformübergreifenden oder schulformbezogenen Schwerpunkten. Zu den Mitgliedern der Steuerungsgruppe gehören in der Regel Lehrer/-innen, Schulaufsicht, Vertreter/-innen von Elternbeirat, Schüler/-innenvertretung und Personalrat.

Mit der Etablierung einer solchen Struktur und den daran geknüpften Aufgaben weitet sich der Kreis der aktiv Beteiligten aus. Dabei haben sich die Strukturen unter Hinzuziehung aller schulischen Gremien (Schulkonferenz, Vertretung von Schülerinnen und Schülern, Eltern etc.) gebildet, so dass der Prozess auf der Akzeptanz der Gruppen beruht. Zugleich zeigen sich aber gerade im Kontext neuer Strukturen wie der Steuerungs- und Koordinierungsgruppe, der „schülerorientierten Programmarbeit“ oder den neuen Kooperationsformen, Problemlagen in Hinblick auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Fragen von Hierarchie, Legitimität, Transparenz und Kompetenz.

- Die Verständigung findet zwischen heterogener werdenden Gruppen statt. Das entspricht der mit Schulprogramm und Schulprofil verbundenen Intention, sich stärker gegenüber dem sich ausdifferenzierenden Bedarf vor Ort zu öffnen. Damit nimmt der Einfluss „externer“ Interessen zu. Gleichzeitig werden „interne Interessen“ öffentlicher ausgehandelt.
- Der Transparenz kommt eine zentrale Relevanz für das Funktionieren des Verständigungsprozesses zu. Gleichzeitig soll Transparenz die Identifikation mit dem Prozess fördern und zu seiner Akzeptanz beitragen.

## Mehr Einfluss von Außen

Für das Herstellen von Transparenz sollen Diskussionen und Präsentationen der Ergebnisse sorgen, meist im Kontext von pädagogischen Tagen, pädagogischen Wochenenden, sogar pädagogischen Nächten, Projekttagen und Projektwochen. Ebenso fördern verschiedene Methoden und Materialien die interne und externe Kommunikation: Übersichtsplakate verdeutlichen die Entwicklungsstände; Schulprogramm-Ordner, Rundschreiben, Drucksachen, Broschüren und andere Materialien z. B. im Lehrer/-innenzimmer dienen der Dokumentation, Information und Anregung; Stellwände im Lehrer/-innentrakt informieren über Termine und Ergebnisse; Koordinierungs- oder Steuerungsgruppen geben Rechenschaft über den Stand der Dinge und weitere Schritte; Schüler/-innen, Mitarbeiter/-innen, Eltern und Kooperationspartner/-innen werden um Feed-backs gebeten.

## Transparenz herstellen

In Hinblick auf Nachhaltigkeitsaspekte ist die skizzierte Entwicklung in mehrfacher Hinsicht interessant (Folie 11).

Folie 11:  
Konsens und  
Nachhaltigkeit



Zunächst zeigt sie eine hohe Relevanz der sozialen Prozesse und verweist damit auf die soziale Dimension von Nachhaltigkeit. Mehr noch werden Schnittstellen von sozialer und ökonomischer Dimension von Nachhaltigkeit deutlich, denn die hier zum Ausdruck kommende Gestaltung von Kommunikationsprozessen folgt zum einem dem pädagogischen Konsens. Zum anderen ist sie aber ebenfalls Ausdruck von Effizienz, denn die „Verorganisation“ sozialer Beziehungen (vgl. Minssen 1995), die sich hier abzeichnet, ist ein Merkmal von Flexibilisierung und soll mehr Nähe zu einer sich ausdifferenzierenden Nachfrage und den lokalen und regionalen Gegebenheiten herstellen.<sup>5</sup>

Mit dieser Gestaltungsnotwendigkeit von Kommunikation, sozialen Beziehungen und „neuen“ Formen der Zusammenarbeit wird die eigene Schule zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Analog eines Öko-Audits, bei dem der Umgang mit den Ressourcen in der eigenen Schule im Zentrum von Erfassung und Qualitätsverbesserung steht, bieten sich hier eine Reihe von Ansatzpunkten, sich mit der Gestaltung sozialer Beziehungen in der eigenen Schule zu befassen.

Die Sophienschule in Frankfurt beispielsweise, eine ursprünglich von Schließung bedrohte Hauptschule, nahm die zunehmende Attraktivität und die sich dadurch erhöhende Anzahl von Schülerinnen und Schülern und Kolleginnen und Kollegen zum Anlass, die bewusste Gestaltung von Kommunikationsprozessen zum Kernpunkt eines Schulprogramms zu machen. Das war notwendig geworden, weil ihre auf Identifikation aller Beteiligten beruhenden Kommunikationsstruktur, die der Motor für die zunehmende Attraktivität der Schule war und auf

**Verbesserung  
der Schulqualität**

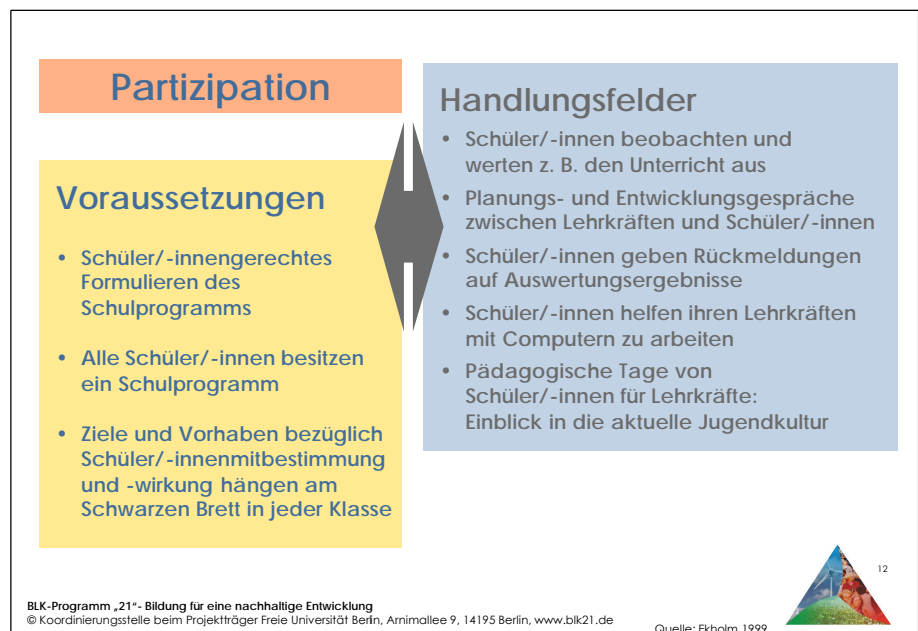
<sup>5</sup> Der „Verorganisation“ sozialer Beziehungen oder sozialer Gruppen entspricht eine „Personalisierung von Organisation“. Ausgesagt ist damit, dass mit der Übertragung von mehr Autonomie und Eigenverantwortung an soziale Gruppen im Rahmen der Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortung organisatorische Strukturen „persönlicher“ und personenbezogene bzw. soziale Beziehungen funktionaler werden. Das beinhaltet eine systematische Gestaltung sozialer Beziehungen in Hinblick auf (marktorientierte) Funktionsinteressen und Effizienz.

einem kleinen überschaubaren Rahmen beruhte, nicht mehr funktionierte als die Anzahl der Personen und die damit verbundene Heterogenität zunahm (vgl. Schulprogramm und Evaluation in Hessen Heft 6, S. 31).

Schließlich sind im Prozess der Gestaltungsnotwendigkeit noch vielfältig partizipative Strukturen angesprochen. Unsicherheiten bestehen insbesondere bei der Frage, wie weit und wodurch Schüler/-innen in den Schulentwicklungsprozess mit einbezogen werden können. Vorgeschlagen wird, Schüler/-innen insbesondere an der Formulierung von Zielen und Handlungsschritten im Schulprogramm zu beteiligen und zwar in Hinblick auf die folgenden zwei Fragen: „Wie soll die Mitwirkung und der Einfluss der Schüler/-innen auf ihren eigenen Arbeitsprozess organisiert und der Einfluss der Erwachsenen darauf begrenzt werden?“ und „Wie soll das Lernen in der Schule gestaltet werden?“ (Ekholm 1999, S. 17)

Folie 12 zeigt die hier erforderlichen Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten auf.

Folie 12:  
Handlungsfelder  
von Partizipation



Zusammenfassend bietet das Schulprogramm als Instrument von Schulentwicklung strukturelle Ansatzpunkte für die Herausbildung eines Profils „nachhaltige Entwicklung“, indem

- es auf Schnittstellen von sozialer und wirtschaftlicher Dimension bei der Schulentwicklung verweist;
- die Gestaltung sozialer Prozesse in der eigenen Schule in das Zentrum von Aufmerksamkeit, Erfassung und Qualitätsverbesserung rückt;
- nur auf Basis kooperativer und partizipativer Strukturen funktioniert und
- auf die lokale und regionale Verankerung zielt.

## Nachhaltigkeit als Leitkategorie für Qualität von Schule

Zurückblickend – so resümiert die Sophienschule in Frankfurt ihren Prozess der Schulprogrammentwicklung – hatte und hat die Qualität der sozialen und kommunikativen Prozesse weit stärkeren Einfluss auf die Qualität der Schule als bestimmte inhaltliche Konzepte, wie z. B. Freiarbeit oder handlungsorientierter Unterricht (vgl. Schulprogramm und Evaluation in Hessen Heft 6, S. 31). Angesprochen werden hier zwei qualitative Größen. Erstens die Qualität der sozialen und kommunikativen Prozesse und zweitens die Qualität dieser Prozesse als Einflussfaktor für die Qualität der Schule (Folie 13).

Folie 13:  
Einflussfaktoren der  
Schulqualität



Unter Qualitätskriterien des Kommunikationsprozesses versteht die Schule dabei inhaltliche und personelle Kriterien. Zu den inhaltlichen zählen Problemorientierung, Zielorientierung, Erfahrungs- und Praxisbezug sowie sachliche Richtigkeit. Die personellen umfassen: Kognitive und emotionale Beteiligung, Kompetenz (fachlich, methodisch, kommunikativ, Teamfähigkeit), Berücksichtigung der „Psychologik“ neben der „Sachlogik“, Identifikation mit Zielen und Inhalten, Mitgestaltung und Mitverantwortung (Beteiligungsmöglichkeiten für alle schaffen, Aufgaben und Arbeitsbereiche auf vielen Schultern verteilen), Authentizität (sich auf eigenes Erleben beziehen, eigene Meinungen äußern, kein Gruppenzwang) und persönlicher „Gewinn“ (Entlastung, Entspannung, Akzeptanz, Lernzuwachs). (Ebenda S. 32f)

Die Gestaltung der sozialen und kommunikativen Prozessen an den genannten Qualitätskriterien hat Einfluss auf die Qualität von Schule. Was aber ist Qualität von Schule?

Aus der pädagogischen und bildungspolitischen Debatte der letzten Jahre lassen sich vereinfacht und zugespitzt zwei Schwerpunktsetzungen formulieren. Für die eine bestimmt sich die Qualität von Schule aus dem fachlichen Leistungsvermögen und der disziplinären Kompetenz. Für die andere gelten das Schulklima, die Partizipation und die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrkräften als zentrale Kriterien für Qualität (vgl. de Haan, Harenberg 2000, Boenicke, Steffens 1999)

**Schwerpunkte  
von Schulqualität**

In Hinblick auf die Beziehung zwischen den beiden qualitativen Größen „Qualität der sozialen und kommunikativen Prozessen“ und „Qualität von Schule“ lässt sich festhalten, dass hinter der Bestimmung von qualitativen Kriterien für die konkreten Entwicklungsvorhaben der Schule immer ein implizite oder explizite Annahme darüber enthalten ist, von welchem Verständnis von „guter Schule“ sich die jeweilige Schule leiten lässt.

Innerhalb der Diskussion über die Qualität von Schule werden „blinde Flecken“ auf Seiten der Gegenstände und Inhalte von Unterricht und Erziehung nur selten registriert und kaum präzise benannt. Fragen nach bedeutungsvollen disziplinären wie interdisziplinären Wissensbeständen und relevanten Bildungsinhalten bleiben in der Schulqualitätsdebatte weitestgehend unbeantwortet und werden an die Einzelschule verwiesen, die damit überfordert ist. Deshalb wird vorgeschlagen, neben den beiden genannten Schwerpunktsetzungen für die Qualität von Schule eine dritte einzuführen, die sich auf die Zukunftsfähigkeit von Schule bezieht. Nachhaltige Entwicklung kann so zur Leitkategorie für die Qualität von Schule werden.

Anhaltspunkte für eine präzise Benennung von Qualitätsstandards, wie sie zum Beispiel aus den bereits genannten Delphi-Studien gewonnen werden können (vgl. Abschnitt „Schulprofil ‚nachhaltige Entwicklung‘“), liefern die Prognosen über künftige wissenschaftliche, technische, ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen. Für eine Ausfüllung der „blinden Flecken“ lassen sich auf der Ebene der Einzelschule die in den Delphis ausführlich dargestellten relevanten Handlungsfelder, Themenkataloge und Wissensbestände nutzen und auf konkrete Situationen und Anlässe und spezifische Bedingungen beziehen. Ergebnis wäre ein schulspezifischer Katalog von Themen, Zielen, Inhalten und Methoden, der zum einen durch die Anbindung an die aktuelle Prognostik der Beliebigkeit entzogen und zum anderen durch die spezifische Konkretisierung für die Schülerinnen und Schüler von großer Relevanz ist. Dabei sind Qualitätsstandards, die sich an der Zukunftsfähigkeit orientieren, durchaus kompatibel mit solchen, die sich von der Verbesserung des Schulklimas oder des Leistungsstandards leiten lassen. So lassen sich beispielsweise Aktivitäten einer Schule im Rahmen der Agenda 21 ebenso mit der Artikulation des schulischen Leistungsanspruchs verbinden, wie Aktivitäten im Kontext der Reduzierung von Umweltbelastungen oder „gesunder Schule“ auch der Verbesserung des Schulklimas dienen (vgl. de Haan, Harenberg 2000)

**Blinde Flecken bei  
Bildungsinhalten**

**Kompatibilität mit  
Leistungsstandards**

## Evaluation

Sind mit den qualitativen Standards bereits Fragen des schulischen Qualitätsmanagements angesprochen, dient die Evaluation der Qualitätssicherung und -verbesserung. Schließlich ist es erforderlich, sich über die Wirksamkeit des durchgeführten Vorhabens und das Erreichen der definierten Ziele zu vergewissern. Darüber hinaus sind die Prozesse, die auf dem Weg zur Erreichung der Qualitätsziele abgelaufen sind, zu beschreiben, zu analysieren und zu bewerten. Dabei sind besonderes hemmende und fördernde Faktoren in den Blick zu nehmen. Nur so kann eine Profilbildung systematisch vorgenommen werden. Zudem müssen die Bemühungen Ausdruck einer nachvollziehbaren und überprüfbaren Praxis sein, um glaubwürdig nach innen und außen dargestellt werden zu können.

**Qualität sichern  
und verbessern**

Da Schulen gewöhnt sind, in mehr oder weniger geplanter, systematischer Form eine kritische Einschätzung und Bewertung ihrer Praxis vorzunehmen, ist Evaluation für sie nichts neues. Als Bestandteil der Schulprogrammarbeit wird Evaluation aber zu einem systematisch verwendeten Instrumentarium, dessen Einsatz der gezielten Steuerung des Schulentwicklungsprozesses dient. Die Kenntnis der hier einsetzbaren Methoden wird damit zu einem relevanten Bestandteil des professionellen Alltags.

## Systematisches Instrumentarium

Evaluation kann formativ oder summativ erfolgen. Die formative Evaluation ist auf (Entwicklungs-)Prozesse ausgerichtet und zielt auf deren Optimierung. Die summative Evaluation beinhaltet eine abschließende Bewertung einer Maßnahme. Darüber hinaus kann Evaluation als Selbst- oder Fremdevaluation erfolgen. Die Selbstevaluation dient dabei der Selbstreflexion von Prozessen (formative Selbstevaluation) oder der internen Bilanzierung verschiedener Projekte oder Maßnahmen (summative Evaluation). Die Fremdevaluation ist dagegen als formative auf die Optimierung und Steuerung eines Prozesses und als summative auf Erfolgskontrolle ausgerichtet (vgl. Rolff, Bühren, Lindau-Bank, Müller 1998). In der Regel wird sie durch externe Personen oder Forschungsinstitute durchgeführt. Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen geht es insbesondere um die Komponenten der Selbstevaluation. Aspekte der Fremdevaluation wie die Exploration der Schule durch Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen beispielsweise, können als „Feed-back“ durchaus auch Daten für die Selbstevaluation liefern. Am Ende des Evaluationsprozesses sollten immer ein (empirisches) Ergebnis, eine Bewertung des Ergebnisses im Lichte der vorher definierten Ziele und eine Empfehlung für das weitere Vorgehen stehen.<sup>6</sup>

Die Folien zum Verfahren der Schulprogrammarbeit zeigen, dass die Evaluation fester Bestandteil des gesamten Verfahrens ist. Datenerhebungen zur Evaluation erfolgen dabei im Rahmen der Ist-Analyse wie im Prozess der Realisierung definierter Erfolgskriterien (Folie 14).

## Fester Bestandteil des Verfahrens

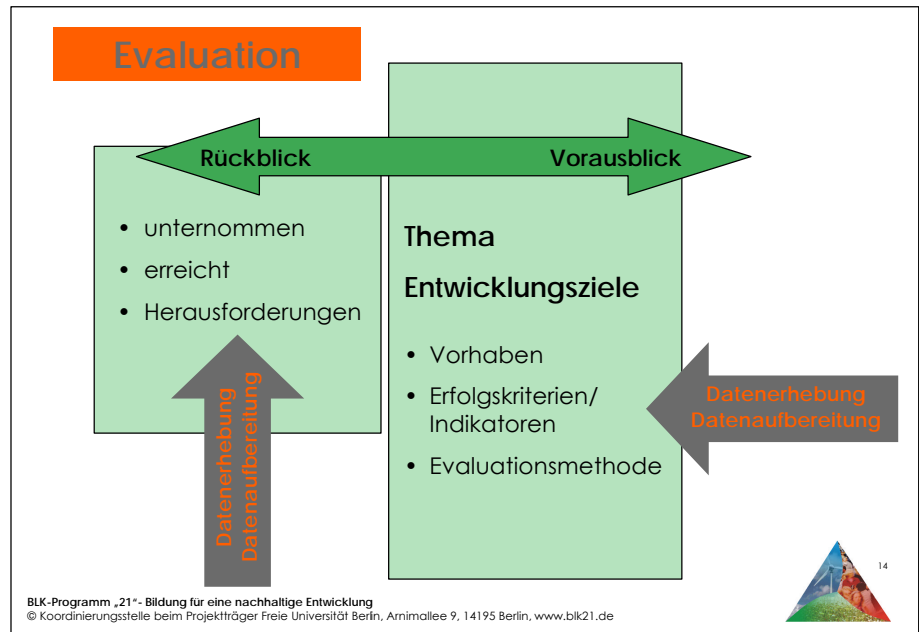
Das Benennen messbarer Erfolgskriterien und -indikatoren ist Bestandteil von Evaluation und sollte in Abstimmung mit der Methodenwahl erfolgen. Weder nützt ein Kriterium, das sich nicht messen lässt, noch ist eine Methode hilfreich, die einem Kriterium nicht angemessen ist. Insofern konkretisieren sich bei diesem Abstimmungsprozess auch die Entwicklungsziele in Hinblick auf ihre Realisierung. Nachdem der Abstimmungsprozess abgeschlossen ist, werden die Daten gesammelt, aufbereitet und präsentiert. In einer nächsten Phase werden sie analysiert und bewertet. Das Resultat von Analyse und Bewertung bildet dann die Basis für die weitere Planung von Entwicklungsschritten bzw. -vorhaben.

Als Entlastung für alle Beteiligten sollte es im Rahmen der Schulprogrammarbeit Aufgabe einer speziell einzurichtenden Arbeitsgruppe oder Projektgruppe sein, „realistische Pläne“ für die Durchführung von Evaluationsmaßnahmen vorzulegen, die Vorgehensweise zu koordinieren und insbesondere auch für Transparenz durch Information aller Beteiligten zu sorgen.

---

<sup>6</sup> Vgl. alternativ Altrichter, Herbert (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung. Bd. 1. Innsbruck, Wien, S. 263-335

Folie 14:  
Evaluation der Schul-  
programmarbeit



Die Ausführungen in Abschnitt „Konsens und Nachhaltigkeit“ geben bereits einen Einblick in die von Schulen für die Datenerhebung und -auswertung nutzbaren Methoden. Zu solchen zählen:

- Interviews
- Fragebögen
- Dokumentenanalysen
- Analyse von Videos (vgl. auch Photoanalyse)
- Photoanalyse
- Feed-back Gespräche.

### Realistische Pläne und Methoden

Informationen zu diesen Methoden finden sich unter „Hinweise auf Methoden für die Evaluation“ in dieser Infobox. Dort sind weitere aufgelistet, die insbesondere in Hinblick auf die Merkmale eines Profils „nachhaltige Entwicklung“ von Interesse sein können. An dieser Stelle sei auf das „Nachhaltigkeits-Audit“ als ein methodisches Verfahren der Qualitätssicherung und -verbesserung von nachhaltiger Entwicklung hingewiesen. Intention eines Nachhaltigkeits-Audits ist es, eine Qualitätssicherung und -verbesserung in allen drei Dimensionen von Nachhaltigkeit vorzunehmen. Zielsetzungen können dabei im Bereich von Einsparpotentialen durch Reduzierung des Energieverbrauchs, der Förderung partizipativer Strukturen sowie der Erhöhung des Anteils nachhaltiger Unterrichtsthemen liegen. Auch wenn das Verfahren sich noch im Entwicklungsstadium befindet, ist es hervorragend geeignet als Entwicklungsvorhaben im Rahmen der Schulprogrammarbeit den Profilentwicklungs- und -bildungsprozess hin zur „nachhaltigen Entwicklung“ zu lenken (vgl. hierzu Infobox „Nachhaltigkeits-Audit“ sowie de Haan, Harenberg 2000 und die Fritz-Erler-Schule Pforzheim in dieser Infobox ).

## Literatur

- Altrichter, Herbert (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung. Bd. 1. Innsbruck, Wien, S. 263-335
- Boenicke, Rose, Steffens, Ulrich (1999): Qualitätskriterien und die Arbeit am Schulprogramm. In: SchulVerwaltung spezial. Schulprogramm – Mode oder Chance? Sonderausgabe Nr. 1, S. 18-22
- Buhren, Claus G., Killus, Dagmar, Kirchhoff, Dietmar, Müller, Sabine (1999): Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. IFS-Verlag. Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Dortmund
- Daschner, Peter, Rolff, Hans-Günther, Stryck, Tom (Hrsg.) (1995): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, München
- de Haan, Gerhard, Harenberg, Dorothee (2000): Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. In: Schulmagazin 5 bis 10, Heft 7-8
- de Haan, Gerhard, Harenberg, Dorothee (2000): Neue Indikatoren für Schulqualität. Das Beispiel „Nachhaltigkeitsaudit“. In: Inka Bormann, Friedrun Erben, Gerhard de Haan (Hrsg.): Schulprofil durch Öko-Audit. Hamburg. S. 241-260
- de Haan, Gerhard, Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72
- Delphi-Befragung 1996/1998 (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie von Prognos AG, Basel/Infratest Burke Sozialforschung GmbH & Co, München – Integrierter Abschlussbericht – Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delphi II „Bildungsdelphi“ München, Basel
- Ekholm, Mats (1999): Schüler machen Schulprogramm und was man von Schweden lernen kann. In: Pädagogik. Praxishilfen Schulprogramm. Heft 11, S. 16-20
- Empacher, Claudia, Wehling, Peter (1998): Soziale Dimensionen der Nachhaltigkeit. Perspektiven der Konkretisierung und Operationalisierung. Abschlußbericht. (Unter Mitarbeit von Thomas Jahn). Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) GmbH, Frankfurt am Main
- Fleischer-Bickmann, Wolff (1997): Profil zeigen reicht nicht! Kritische Bemerkungen zu theoretischen und praktischen Entwicklungen von Schulprogrammen. In: Journal für Schulentwicklung 2/199, S. 13-23



- Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung  
(1998): Delphi 98 Umfrage: Zukunft nachgefragt. Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik. Karlsruhe
- Harenberg, Dorothee (2000): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Entdeckungen im schulischen Alltag und gemeinsames Reformbemühen. In: Helmut Gärtner & Gesine Hellberg-Rode (Hrsg.), Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung in der Grundschule – Kinder auf dem Weg zur Agenda 21. Bd. 1: Theoretische Grundlagen und Bd. 2: Unterrichtsanregungen. Schneider Verlag
- Hessisches Kultusministerium, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.) 1998: Schulprogramme und Evaluation in Hessen, Heft 6. Beispiele aus Hauptschulen, Realschulen und Haupt- und Realschulen für die Praxis
- Lambrich, Hans-Jürgen, Wendt, Wolfgang (1999): Schulprogramme in den Bundesländern. In: SchulVerwaltung spezial. Schulprogramm – Mode oder Chance? Sonderausgabe Nr. 1, S. 10-13
- Maritzen, Norbert (1999). Schulprogramm – Entwicklung und Produkt. In: SchulVerwaltung spezial. Schulprogramm – Mode oder Chance? Sonderausgabe Nr. 1, S. 14-17
- Maritzen; Norbert (1998): Autonomie der Schule: Schulentwicklung zwischen Selbst- und Systemsteuerung. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley, Michael Schratz (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung. Bd.1. Innsbruck, Wien, S. 609-637
- Minssen, Heiner (1995): Spannungen in teilautonomen Fertigungsgruppen. Gruppensoziologische Befunde für einen arbeitssoziologischen Gegenstand. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2, 47, S. 339-353
- Posch, Peter, Altrichter, Herbert (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck
- Rolff, Hans-Günter, Buhren, Claus G., Lindau-Bank, Detlev, Müller, Sabine (1998): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)
- Rolff, Hans-Günther (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim und München
- Rolff, Hans-Günther (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, 37, S. 865-886



# Globus-Oberstufe (ab 2002)

(Planungsentwurf 17.09.1999)

## Ausgangslage

### Einzugsgebiet

Die Globus-Gesamtschule liegt im Dellviertel zentral zwischen vielen anderen weiterführenden Schulen. Ihr Haupteinzugsgebiet erstreckt sich wegen der günstigen Verkehrsanbindung von der Stadtmitte über Hochfeld bis Wanheimerort (vgl. Schaubild). In diesem Bereich befinden sich 4 Gymnasien (Mercator, Hildegardis, Steinbart, Landfermann), 2 Realschulen (Karl Lehr, Gustav-Heinemann), 3 Hauptschulen (Gitschinerstr., Gottfried-Könzgen-Str., Hitzestr.) und 2 Kolleg-schulen (Gertrud Bäumer, Friedrich-Albert-Lange). Die nächsten Gesamtschulen (Mitte, Ruhrort, Süd) bedienen andere Einzugsbereiche.

### Bausituation

Das Schulgebäude an der Gottfried-Könzgen-Straße hinter dem Dellplatz umschließt bisher die Gebäude der Sekundarstufe I (ein Altbau, ein angebauter Neubau, eine kleine Turnhalle). Am 5.3.99 fasste der Rat der Stadt Duisburg den Beschluss zur Errichtung einer Dreifachsporthalle (27x45m) sowie eines Neubaus für eine zweizügige Oberstufe und befürwortete eine entsprechende Änderung des Bebauungsplans (Nr. 898 bzw. 976) des nach vorn an das Schulgelände angrenzenden Bereichs und eine Erweiterung des Schulgeländes im Rahmen einer städtebaulichen Gesamtkonzeption des Geländes in der Nähe des Musical-Theaters (Anlage: Beschlussvorlage). Seit Oktober 1999 sollte die anliegende Entwurfsplanung mit Kostenschätzung vorliegen. Voraussichtlicher Baubeginn: Mitte/Ende 2000. Baufertigstellung: Sommer 2002. Die zeitliche Planung ist – realistisch eingeschätzt – kaum einzuhalten, weil allein die Bebauungsplanänderung nicht vor Mitte 2000 erledigt sein dürfte. Zu den Konsequenzen siehe unter „Organisation“.

## Schulische Vorbereitung

Die vierzügige Globus-Gesamtschule befindet sich gegenwärtig im achten Jahrgang. Im Sommer 2002 wird ein Teil der Schülerinnen und Schüler des Gründungsjahrgangs die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe erlangen. Er ist in besonderer Weise an die Schule gebunden und mit einigen spezifischen Qualifikationen ausgestattet. Die besonderen Anstrengungen der Globus-Gesamtschule im Bereich des corporate-identity, des besonders stringenten Schulprogramms auf der Grundlage der Agenda 21, des globalen Lernens und des daraus resultierenden charakteristischen Schulprofils haben bei den Schülerinnen und Schülern Spuren hinterlassen:

- besonders intensive globale Lernerfahrungen innerhalb des Fachunterrichts, Ausrichtung großer Teile des Fachunterrichts an den Agenda-Leitlinien;
- besonders intensive Erfahrungen mit Fächerintegration und fächerübergreifenden Projekten. Beispiel: Integration der Fächer Politik, Geschichte, Erdkunde zum Fach Gesellschaftslehre und Integration der Fächer Chemie, Physik, Biologie zum Fach Naturwissenschaften, 2 wöchentliche Projektstunden, 2 jährliche Projektwochen u. ä.;
- besonders intensive Lernerfahrungen in lokalen, nachbarschaftlichen Berufsbezügen, z. B. Unterricht in Werkstätten der Gesellschaft für Beschäftigungsförderung schon seit Jg.7, in der Volkshochschule, Praktika im Schulumfeld usw.;
- besonders intensive Frühausbildung im Bereich "Umgang mit den neuen Medien". Jeder Schüler der Globus-Gesamtschule hat insgesamt mindestens 3 Schuljahre vom Jahrgang 5 an Intensivkurse in Computerbedienung ( einschließlich Internetrecherche) mitgemacht;
- besonders intensive Lernerfahrungen im Bereich von Wertevermittlung, Ethik und sozialem Lernen im Rahmen des Agenda-Schulprogramms, Beispiel: Konfliktlösetraining für alle Schülerinnen und Schüler, regelmäßige Ausbildung von Streitschlichtern, besondere Mädchenförderung, intensive Schülerpartizipation auf allen Ebenen des Schullebens;
- besonders intensive Förderung und Forderung unserer leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in den abschlussbezogen geförderten Jahrgängen 9 und 10 (2. Differenzierungsstufe).

## Profil der neuen Globus-Oberstufe

Die neue Globus-Oberstufe wird Ernst machen mit globalem und lokalem Lernen. Hier wird das in der SI-grundgelegte Schulprogramm verstärkt fortgeschrieben. Viele Projekte und unterrichts- vorhaben zum globalen Lernen sind erst in der Oberstufe zu verwirklichen bzw. weiterzuführen. Die Agenda 21 („Global denken, lokal handeln“) wird mit den Orientierungsmarken „Nachhaltigkeit“ und „Zukunftsfähigkeit“ das klare Leitbild der deutlich profilierten Oberstufe bilden. Diese Profilierung bezieht sich keineswegs nur auf Unterrichtsinhalte oder Kursangebote, sondern umfasst (wie in der SI) das gesamte Schulleben über Inhalte, Methoden, Organisation bis hin zum Neubau der SII, der ein „Agenda-Haus des globalen Lernens“ mit Anschluss an die „Route des Regenwassers“ und Niedrigenergieverbrauch werden soll. Entsprechend den Maßgaben einer Duisburger Lokalen Agenda wird in diesem Haus und aus ihm heraus nicht nur globales Denken, sondern natürlich auch lokales Handeln stattfinden. Das heißt zum Profil der neuen Oberstufe wird ein sehr intensiver stadtteilorientierter Berufsbezug gehören, also Praktika, Aufsuchen betrieblicher Lernorte, Orientierung an aus der Berufswelt erwarteten allgemeinen Schlüsselqualifikation, enge Fühlungnahme mit nachbarschaftlichen Betrieben und Berufskollegs, praxisbezogenes und anwendungsorientiertes Lernen. Entsprechende Vorbereitungen wurden bereits getroffen. z. B. wurde schon 1998 ein Arbeitskreis „Schule und Beruf“ mit Vertretern der IHK, der Kreishandwerkerschaft, der Großunternehmen Mannesmann-Demag, HKM, der Stadtwerke und der GFB eingerichtet.

Zum Globus-Oberstufenprofil gehört aber auch ein klar umrissenes Anforderungsprofil in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler. Solche, die keine Bereitschaft zeigen, Verantwortung im Rahmen des Schullebens (SV, Kultur, Sport, Feste...) und auch für die nachfolgenden „Schülergenerationen“ zu übernehmen, wären bei uns falsch. Begriffe wie „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Werterziehung“ gelten bei uns nicht nur für die SI, auch in der SII soll mit Kopf, Hand und Herz gelernt werden. Insofern halten wir es nicht für verfehlt, Ansprüche zu stellen, die über die rein formale SII-Qualifikation hinausgehen, und eine gewisse Exklusivität zu behaupten. Dieses Postulat entspringt sicherlich keinem Elitedenken, sondern der Notwendigkeit, in einer Zeit allgemeiner Desorientierung den Jugendlichen für die Zukunft Halt und Wegweisung anzubieten.

Die Grundzüge einer Oberstufe unter dem Agenda-21-Leitbild können hier aus Platzgründen nur angedeutet werden. Wichtig ist, dass wir uns an den Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung („Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, 1998) wie auch am Handlungskonzept des NRW-Schulministeriums von 1998 „Umwelterziehung in der Schule – ein Beitrag zur Umsetzung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung“ orientieren, die deutlich machen, dass sich im Begriff der „Nachhaltigkeit“ die entscheidenden Schlüsselqualifikationen bündeln lassen, die eine Schule der Zukunft für die Bewältigung der künftigen Entwicklungsprobleme der Menschheit vermitteln muss. In diesem Zusammenhang begreifen wir uns als eine Art Pilotprojekt mit Modellfunktion und sind beim

Schulministerium für wissenschaftliche Begleitung und Sonderförderung vorgemerkt. Den globalen Herausforderungen stellt sich die Globus-Gesamtschule auf der anderen Seite im engen lokalen Zusammenhang. Sie hat den Entwicklungsprozess einer Duisburger lokalen Agenda mit vorangetrieben. Sie wird mit der entsprechend profilierten Oberstufe für den Duisburger Bildungsbereich die entscheidende Vorreiterrolle im lokalen Agenda Prozess spielen und wichtige Impulse für die Stadtentwicklung geben zu können.

1. Beginn der Oberstufe mit dem ersten Jahrgang einzügig, weitgehend ohne „Seiteneinsteiger“, weitgehend ohne Kurswahlmöglichkeiten, weitgehend im Klassenverband. Hierzu ist eine Sondergenehmigung einzuholen
2. Unterbringung des ersten Jahrgangs im ersten Oberstufenjahr im Altbau möglich, allerdings nur unter der Bedingung, dass die Räume des Betriebskindergartens im Schulgebäude dem Ganztagsbereich der Schule zur Verfügung gestellt werden.
3. Mit Beginn des zweiten SII-Jahrgangs Weiterführung einer kleinen aber feinen zweizügigen Oberstufe mit stark eingeschränkter Kurswahlmöglichkeit infolge deutlicher Profilierung (LK-GK-Kombinationen) .
4. Fertigstellung des Oberstufen-Gebäudes als „Agenda-Haus des globalen Lernens“ erst zum Sommer 2003.
5. Das Globus-Oberstufenprofil soll vernetztes Denken fördern, umfasst also fächerübergreifende Vorhaben, Projekte, Praktika, ungewöhnliche Fächerkombinationen (z.B. NW+GL / E+TC...), Gebrauch des Internets als Recherchemedium in allen Fächern u. ä. Entsprechend den neuen Richtlinien und Lehrplänen werden die dort vorgesehenen Facharbeiten zu komplexen, fächerübergreifenden Themen eine wesentliche Rolle spielen.