



LESEN!

BBS-Info

Interview mit Senator
Reinhard Soltau

Forum

Einheitliche
Schulkleidung?

Schulforschung

IGLU:
Kritische Befunde

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Wenn ein Buch und ein Kopf zusammenstoßen und es klingt hohl, ist das allemal das Buch?«, fragte Georg Christoph Lichtenberg vor über 200 Jahren. Zu solchen Zusammenstößen kommt es in unseren Tagen immer seltener.

Vor 25 Jahren las noch jeder zweite Jugendliche täglich in einem Buch, Schullektüre nicht mitgerechnet, und über 90 Prozent schafften ein ganzes Buch pro Monat. Heute, so ergibt sich aus PISA, lesen 40 Prozent der 15-Jährigen nach eigenen Angaben freiwillig und aus Vergnügen gar nichts mehr – mit den bekannten Folgen: Die Risikogruppe derer, die nicht oder kaum in der Lage sind, sinnennehmend zu lesen, ist mit knapp einem Viertel der 15-Jährigen in Deutschland extrem hoch.

Viele Kolleginnen und Kollegen lassen sich etwas einfallen gegen diese desaströse Bilanz. Der Themenschwerpunkt dieses Heftes zeigt schöne Beispiele dafür. Bei den Kleinen fängt es an. Die Leiterin einer Hamburger Kita berichtet von den Familien ihrer Kinder, die teilweise nur fünf bis zehn Bücher zu Hause haben, meist Kinderbücher (vgl. S. 25). Und wir wissen: Der häusliche Bücherbestand ist ein verlässlicher Indikator für soziale Schichtung und das intellektuelle Anregungspotenzial des Elternhauses. Wie kann da Kompensation geschehen? Die Kita versucht es mit der »Mystik der Schrift«, der Faszination beim Entziffern von Zeichen und Buchstaben. In 700 Grundschulklassen werden die HÖB-Bücherkisten halbjährlich neu gefüllt (vgl. Seite 43). Die Gesamtschule Bergedorf entführt ihre Schülerschaft in eine neue »Leselandschaft« und das Lernwerk der ZEIT-Stiftung will in Kooperation mit dem Landesinstitut und mit Hilfe von Lehramtsstudenten den besonders schwachen Schülern in 9. Hauptschulklassen beim Lesen helfen.

»In den Büchern« – erinnert sich Peter Weiss beim »Abschied von den Eltern« – »trat mir das Leben entgegen, das die Schule vor mir verborgen hatte. In den Büchern zeigte sich mir eine andere Realität des Lebens als die, in die meine Eltern und Lehrer mich pressen wollten.« Zumindest Letztere werden immer kreativer, ihren Schülern den Umgang mit Texten und Büchern schmackhaft zu machen. Was bleibt aber dann vom ehemals subversiven Reiz des heimlichen Lesens verbotener Bücher? (Der vatikanische »Index librorum prohibitorum« ist ja auch nicht mehr das, was er mal war.) Keine Bange, Lesen ist eine Kompetenz (vgl. Glosse S. 54), die Vieles aufschließt, von »Pippi Langstrumpf« bis »Last exit Brooklyn«.

Zum neuen Gesicht von HAMBURG MACHT SCHULE:

Die Redaktion hat HmS etwas durchlüftet, klarer strukturiert, neue Akzente gesetzt, mehr Infos untergebracht. Im letzten Editorial (HmS 5/03) standen die Details. Jetzt hoffen wir, dass Sie's goutieren und – LESEN!

Peter Hander





Thema: Lesen!

Moderation: Sabine Reh und Jochen Schnack

- 10 Lesen!
- 12 Eine Lesenacht mit Folgen
- 14 Individuelles Lesetraining
- 16 Vorlesewettbewerb
- 18 »Leko«
Ein Fördermodell in der Beobachtungsstufe
- 20 Lesekompetenz im Biologieunterricht
- 22 Sprachkompetenz in Lernsituationen entwickeln
- 24 Sprache, Schrift und Bücher in der Kita
Ein Interview mit der Leiterin und Erzieherinnen aus der Kindertagesstätte Otto-Brenner-Straße
- 26 Leserbiographien
Wie werden Kinder und Jugendliche zu Leserinnen und Lesern?
- 29 Literatur/Adressen



Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Einheitliche Schulkleidung – nur eine getarnte Schuluniform?
Neue Instrumente gegen Narzissmus, schichtenspezifische Barrieren und egozentrische Individualität?
- 7 »Unsere Kinder werden viel zu früh sich selbst überlassen.«
Fragen an die Sinstorfer
Initiatorin Karin Brose
- 9 Stellungnahmen zum Thema
Margarete Benzing, Mutter
Felix Lorenzen, SchülerInnenkammer

Werkstatt Schule

- 30 Mitbestimmung
Know-How für die SV

VON JULIA LIEDTKE, MICHEL ALEXANDER

Schulforschung

- 34 IGLU: Kritische Befunde

VON ULRICH VIELUF



BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Reformen müssen wachsen 36
Fragen an Senator Reinhard Soltau

Neuer Staatsrat in der Bildungsbehörde 37
G. Hünerberg Nachfolger von R. Behrens

Neue Ratgeber für Schüler und Eltern 38
Mitreden und Mitgestalten

Organigramm 40
Das Amt für Bildung graphisch dargestellt

Neuer Info-Laden 43
JIZ / Landeszentrale für politische Bildung

Nachrichten: Regional

Jubiläum 44
40 Jahre: Fremdsprachenschule

Vierjährige: Erstmals Sprachtest 45
16.000 Kinder werden getestet

Schulabschlüsse und Sprachbarrieren 45
Zu hohe Ausländeranteile?

»Jugend forscht« 46
Wettbewerbe: Große Erfolge

Videos und DVDs 47
Neues im Medienverleih

Internationale Projekte 48
Berufsschulen kooperieren bis nach Amerika

Englisch: frühes Lernen 48
Vorschulkinder und Erstklässler aktiv

Schülerkammer 39
Felix Lorenzen bleibt Vorsitzender

Lehrerkammer 39
Katrin Blümel neue Vorsitzende

Elternkammer 38
Holger Gisch Nachfolger von Sabine Bick

Nachrichten: Überregional

Baden-Württemberg: Tosca-Studie 51
Berufliche Gymnasien eröffnen neue Chancen

Standpunkt: Humorig gesehen 50
Pädagogische Positionen seit 1950

Marktplatz

Die STEP 21-Medienbox 52
Zukunftsgestaltung kompakt

Jugend debattiert Hamburg 53
Landeswettbewerb

pro: DEMOKRATIE 54
Neue Projektagentur am LI

Kannst du pfeifen, Johanna? 54
Glosse

Impressum

HERAUSGEBER:
Behörde für Bildung und Sport (BBS),
Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des
Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulent-
wicklung (LI), Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg,
E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de
Alexander Luckow, Leiter Presse- und
Öffentlichkeitsarbeit BBS, Hamburger Str. 31,
22083 Hamburg, E-Mail: alexander.luckow
@bbs.hamburg.de

VERLAG: Pädagogische Beiträge Verlag GmbH,
Rothenbaumchaussee 11, Curiohaus, 20148
Hamburg; Verlagsredaktion und Gestaltung:
Stefan Kayser

**REDAKTION FÜR SCHWERPUNKT, WERKSTATT SCHULE,
BEITRAG, SCHULFORSCHUNG, MARKTPLATZ**
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantw.), Sonja Bau-
kloh-Herzig, Dr. Beate Grabbe, Dr. Sabine Reh, Dr.
Jochen Schnack, Tilman Kressel (Werkstatt Schule);
Adresse: Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg,
Tel.: 0 40 / 45 45 83; Fax: 0 40 / 4 10 85 64;

**REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM
UND BBS-INFO:**
Dr. Manfred Schwarz (verantw.), Colette Busse,
Ulrich Hinderer, Hendrik Lange, Hans-Hermann
Schumann, Rainer Wagner; BBS-Redaktions-
assistenz: Liane Eggert, Rita Götttsche; Adresse:
Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg, Tel.:
0 40 / 4 28 63-21 59; Fax: 0 40 / 4 28 63-37 50,
E-Mail: redaktion@bbs.hamburg.de

DRUCK: Schütthedruck, Kanzlerstraße 6, 21079
Hamburg, Telefon (0 40) 7 63 20 25

ANZEIGEN: v. Wels + Schütze, Hamburger Straße
148, 22083 Hamburg, Tel.: (0 40) 29 80 03-0,
Fax: 29 80 03-90

ERSCHEINUNGSWEISE: 6-mal pro Jahr
AUFLAGE: 15.000

BILDER: L. Golobitsh: S. 14; S. Kayser: S. 10, 21,
30; V. Mette: S. 18. M. Vollmer: Titel, S. 12/13,
43, 53. Alle weiteren Fotografien dieser Aus-
gabe wurden uns von den Autorinnen und Au-
toren zur Verfügung gestellt.

BEZUG: Hamburger Lehrkräfte und Elternräte
erhalten HAMBURG MACHT SCHULE kostenlos
über die BBS. HAMBURG MACHT SCHULE kann
auch beim Verlag bestellt werden.

PREIS: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit
vorheriger Genehmigung des Verlages.
ISSN 09 35-98 50

Einheitliche Schulkleidung – nur eine getarnte Schuluniform?

Neue Instrumente gegen Narzissmus, schichtenspezifische Barrieren und egozentrische Individualität?



War es nur der »schönste Füller eines Sommerlochs« (Der Spiegel)? In den heißen Monaten des Jahres 2003 wurde der weibliche Bauchnabel zwar nicht zum Nabel der Welt, aber immer öfter und offensiver auf deutschen Schulhöfen zur Schau gestellt. Manche Bürger sahen nach der Bildung (PISA lässt schön grüßen) jetzt auch noch die Erziehung baden gehen. Das war Anlass zu vielerlei Diskussion. Bremens Schulsenator Willi Lemke (SPD) klagte über »Sexbomben an unseren Schulen«. Der sozialdemokratische Senator hatte aber auch die Lösung des Problems parat. Eine »Schuluniform« – gemeint war damit nach der educational correctness wohl eher die »einheitliche Schulkleidung« – könnte, so Lemke, schnell für Abhilfe sorgen.

Auch Focus meldete sich zu Wort. Dem Nachrichtenmagazin aus München ging es freilich weniger um Sex. Hier fokus-

sierte man sich eher auf schichtenspezifische Barrieren und corporate identity. Ganz begeistert titelte der Focus: »Klassenkampf ade: Mit einheitlicher Schulkleidung hofft Hamburg auf Wir-Gefühl statt Markenwahn.«

Nicht alle Bürger reagieren euphorisch. »Das ist doch ein Thema aus der Motenkiste. Gibt es nichts Wichtigeres?« So schrieb im Dezember 2003 ein Leser des Hamburger Abendblattes in einem Leserbrief an seine Zeitung. Der Autor bezog sich dabei auf den Beschluss des Hamburger CDU-Landesparteitages, die Partei möge sich fortan für die Einführung einer »einheitlichen Schulkleidung« stark machen.

Wenn die Rede ist von Schulkleidung, denken viele Menschen schnell an Gleichmacherei, Militär, Unfreiheit, Fremdbestimmung und den Verlust an Individualität. Sind diese Vorstellungen realistisch? Im folgenden Interview versucht Ham-

burg macht Schule (HmS), die Pro- und Contra-Argumente zur »koordinierten Schulkleidung« zu beleuchten. HmS hat Karin Brose interviewt, eine Klassenlehrerin (8. Klasse, 32 Schülerinnen und Schüler) an der Hamburger Haupt- und Realschule Sinstorf. In der Klasse von Karin Brose gibt es sie schon seit Jahren – die »koordinierte Schulkleidung«, die freilich vielfach zu variieren ist. Übrigens: Ein vergleichbares Projekt existiert nach Kenntnis von HmS sonst nirgendwo in Deutschland.

Zusätzlich druckt HmS komprimierte Grundsatzpositionen: Hier findet der Leser weitere Meinungen zur einheitlichen Schulkleidung.

Die HmS-Redaktion würde sich freuen, wenn auch Sie, liebe Leserin, lieber Leser, Ihre Meinung schriftlich formulierten. Ihren Leserbrief würden wir gern in HmS veröffentlichen.

MSz



»Unsere Kinder werden viel zu früh sich selbst überlassen.«

Einheitliche Schulkleidung:
Fragen an die Sinstorfer
Initiatorin Karin Brose

HAMBURG MACHT SCHULE: *Glauben Sie nicht, dass es in der Bildungspolitik momentan Wichtigeres gibt als die Einführung von Schuluniformen?*

KARIN BROSE: Wir haben ganz sicher viele Probleme in der Bildungspolitik zu bewältigen. Es geht nicht alles auf einmal, sondern nur Schritt für Schritt. Einheitliche Schulkleidung ist, meiner Ansicht nach, ein Baustein hin zu einer besseren Schule. Und Schulkleidung ist nicht Schuluniform. Das dürfen wir nicht verwechseln.

Wo sehen Sie den Unterschied? Manche denken bei Schuluniformen an schlechte politische Traditionen.

Das liegt nahe, solange man sich Uniformen vorstellt. Wir denken an Gleichmacherei, an Militär, Unfreiheit und Fremdbestimmung. Wir denken an traditionelle Schuluniformen in Großbritannien, deren unterschiedliche Qualität die Finanzkraft der Elternhäuser ins Klassenzimmer spiegelt.

Deutschland ist mit Sicherheit nicht das Land für eine uniformierte Jugend. Aus diesem Grunde arbeite ich seit über drei

Jahren an einem besonderen Bekleidungskonzept für unsere Schüler. Ich habe es »Schulkleidung« genannt und damit einen neuen Begriff für Arbeitskleidung in der Schule geprägt. Der Unterschied liegt auf der Hand.

Ein Einwand ist, dass eine einheitliche Kleidung in der Schule nicht gegen den Willen der Eltern einzuführen ist.

Das wäre auch sehr kontraproduktiv. Wir haben ja ein Grundgesetz, das jedem das Recht auf freie Kleiderwahl zusichert. Schulkleidung macht nur dann Sinn, wenn die Eltern sie wünschen und die Kinder sie akzeptieren. Und dafür gibt es Gründe genug. Ich habe festgestellt, dass bei vielen Eltern der Wunsch nach Einsparungen in der Haushaltskasse groß ist, und Schulkleidung führt zu deutlichen Einsparungen. Wenn die Erstanschaffung einer Grundausstattung – es geht um 80 bis 100 Euro – getätigt ist, zeigt sich, dass die Kinder und Jugendlichen viel weniger Kleidung benötigen, da sie ja täglich den halben Tag Schulkleidung tragen. Auch die hohen Kosten für Markenkleidung oder modische Auswüchse reduzieren sich, da Ju-

gendliche zumindest zeitweise nicht mehr mithalten müssen, um dazuzugehören.

Trotzdem hat es sicher immer auch Widerstände gegeben ...

Ich arbeite parallel an der Ausbildung eines Konsumbewusstseins und dem kritischen Umgang mit Manipulation durch Werbung. Schüler nehmen das ganz anders wahr, wenn sie sich selbst morgens nicht voller Anspannung um ihr Outfit kümmern müssen. Ein anderer Grund für Eltern, die Schulkleidung zu begrüßen, ist, dass der Morgen friedlicher verläuft und der Start zur Schule damit ein wenig unproblematischer wird. Die Kinder stehen nicht mehr stundenlang vor dem Schrank, um zu planen, was sie anziehen wollen.

Einige Schüler taten sich zu Beginn etwas schwer. Schließlich hatten ihre Eltern beschlossen, dass sie von jetzt an die damals grünen Sweatshirts tragen sollten. Die waren nicht besonders reizvoll und standen auch nicht allen Kindern gut. Die Akzeptanz hat sich bald eingestellt. Jetzt ist das keine Frage mehr, weil die Schüler mitentscheiden können.

Sind alle Eltern in der Lage, 80 bis 100 Euro zu bezahlen? Das ist ja nicht wenig.

Deshalb gibt es Möglichkeiten, diese Eltern finanziell zu unterstützen und zu entlasten.

Herr Kraus, der Bundesvorsitzende des Deutschen Lehrerverbandes, hat Ihnen im Gespräch mit dem Focus vorgeworfen, es sei naiv zu glauben, man schaffe das Markenbewusstsein durch Schulkleidung ab.

Mein Ziel ist es, die Kinder und Jugendlichen aufzuklären und stark zu machen. Warum sollen sie nicht qualitätsbewusst sein, wenn denn eine Marke für Qualität steht? Nur am Vormittag wirkt sich die Marke nicht mehr aus, außer sie ist Unterrichtsthema.

Gegner Ihrer Idee sind der Meinung, man dürfe die persönliche Freiheit der Schüler nicht durch eine Kleiderordnung einschränken, die Individualität werde unterdrückt.

Erfahrungsgemäß sind die Jugendlichen schon in sehr jungen Jahren in ihrer persönlichen Freiheit dadurch eingeschränkt, dass sie glauben, sich an Peer-groups anpassen zu müssen. In jeder Schulklasse gibt es Schüler, die den Ton angeben, auch was die Bekleidung betrifft. Zum Beispiel wenn es um teure Markenkleidung geht. Kinder, die da nicht mithalten können oder wollen, sind schnell Außenseiter und werden massiv ausgegrenzt. Diese Art der Fremdbestimmung ist mit einheitlicher Schulkleidung nicht möglich. Man kann sagen, dass Schulkleidung die Individualität des Einzelnen erst freisetzt. Sogar die sozial ganz Schwachen werden damit eher Teil des Ganzen – der Klasse.

Werden bei Ihnen nun alle Schüler Freunde?

Natürlich sind auch in »Schulkleiderklassen« nicht alle Schüler Freunde, aber jeder wird geachtet. Wir leben nach dem Musketiermotto: »Einer für alle, alle für einen«.

Und welche Auswirkungen beobachten Sie da?

Die Schüler entwickeln mehr persönliches und ein sehr starkes kollektives Selbstwertgefühl. Dafür ist einheitliche

Schulkleidung nicht die Voraussetzung, aber sehr hilfreich.

Ist solche Kleidung heute nicht »spießig«? Interessieren sich Jugendliche nicht eher für Piercings, Hüfthosen und bauchfreie Shirts?

Es ist normal, dass jede Jugend ihre eigenen modischen Trends entwickelt und auslebt. Denken Sie zurück an die siebziger Jahre und die heißesten Miniröcke aller Zeiten. Nur morgens in die Schule gehört all das meiner Meinung nach nicht. Wenn Vierzehnjährige ihr Bauchnabelpiercing im Unterricht vergleichen, ist das absurd und lenkt von den Unterrichtsinhalten ab.

Ich beziehe die Schüler bei der Entwicklung des Kleiderangebotes mit ein. Wenn eine Farbe und das Schullogo festgelegt sind, muss die Auswahl der Oberteile – wir beschränken uns darauf – ...

Ist das nicht inkonsequent? Muss es nicht auch Hosen, Röcke, Schuhe geben?

Es hat sich gezeigt, dass es ausreicht, gleiche Oberteile zu tragen. Schüler sehen sich im Unterricht im Wesentlichen oberhalb der Tischkante. Ein Ersatzwettbewerb in Bezug auf Hosen, Schuhe oder Handys entsteht bei uns nicht.

Ich biete über 20 verschiedene Oberteile zur Auswahl an. Dabei handelt es sich um moderne Jugendkleidung. Zu den Basics, die fester Bestandteil der Kollektion sind, kommen jedes Schuljahr trendige Shirts, so dass jeder Schüler sich nach seinem Geschmack und seinen Tragegewohnheiten kleiden kann. Durch die Aktualität des Angebotes ist die Akzeptanz der Schulkleidung gewährleistet. »Spießig« trifft auf dieses Bekleidungsmodell wirklich nicht zu.

Man hat den Eindruck, dass sich in Deutschland bisher nur wenige Kultusminister für Schulkleidung begeistern.

Öffentlich dazu bekannt hat sich in Deutschland Herr Lemke (SPD) in Bremen. Auch Frau Hohlmeier (CSU) und Frau Merkel (CDU) befürworten einheitliche Schulkleidung.

Und wie sieht es in Hamburg aus?

Außer der CDU, die ja nun auf Antrag des Bürgerschaftsabgeordneten Klaus-Peter Hesse beschlossen hat, sich für die



Karin Brose

Einführung von Schulkleidung stark zu machen, verhalten sich die Hamburger Parteien recht indifferent. In einem gemeinsamen Gespräch zeigte sich deutlich, dass sich die FDP insgesamt wenig in der Lage sieht, derart konsequente Schritte zu gehen, obwohl der ehemalige Senator Lange persönlich sehr von der Idee angetan war. Die Haltung des neuen Senators Soltau ist mir nicht bekannt. Die SPD und die GAL haben sich bisher nicht offiziell geäußert.

Halten sich denn alle Schüler an Ihrer Schule an die Abmachung, täglich einheitliche Kleidung zu tragen? Das steht und fällt mit der Persönlichkeit des Lehrers. Unsere Kinder werden viel zu früh sich selbst überlassen. Sie sind mit dieser Art »Freiheit« und mit zuviel Selbstbestimmung überfordert. Disziplin gehört für mich zur Erziehung. In Klassen, wo der Klassenlehrer sich scheut, diese einzufordern, verlieren Schüler leicht die Orientierung. Die Disziplinschwierigkeiten erschweren den Unterricht erheblich. In den Klassen, in denen diszipliniert und permanent am Zusammengehörigkeitsgefühl gearbeitet wird, tragen die Schüler die Schulkleidung auch identitätsfördernd für ihre Klasse.

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Interview: Manfred Schwarz

Schuluniform – nein danke! Soziale Kompetenz statt Uniformen

Ich bin gegen die verbindliche Einführung einer einheitlichen Schulkleidung. Schuluniformen haben bei uns – im Gegensatz beispielsweise zu England oder auch der Türkei – keine Tradition. Die Freiheit, sich im Rahmen der üblichen Anstandsregeln zu kleiden, wie man möchte, betrachte ich als Teil der allgemeinen Handlungsfreiheit, die Artikel 2 Absatz 1 des Grundgesetzes den Bürgerinnen und Bürgern garantiert. Wir Erwachsene sollten den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit lassen, sich über ihre Kleidung so darzustellen, wie sie sich selber gerne sehen möchten. Bekleidungszwänge kommen im Berufsleben früh genug. Meine Tochter besucht ein Ganztagsgymnasium in St. Georg, nicht gerade eine »feine« Gegend. Abziehdelike und Ähnliches kennt man an dieser Schule trotzdem nicht. Die Schule bemüht sich erfolgreich darum, das soziale Klima für alle gut zu gestalten. Aber das geschieht durch ein Verständnis füreinander von innen heraus, nicht durch die Normierung der Kleidung. Natürlich gibt es auch dort Situationen, wo Wert auf eine einheitliche Kleidung gelegt wird. Aber das geschieht begründet und aus einem bestimmten Anlass heraus. Bei Sportwettkämpfen treten die Mannschaften selbstverständlich im Schuldress an und kürzlich einigten sich die Schülerinnen und Schüler nach einer Diskussion im Schülerrat darauf, dass sich alle auf der Bildungsdemo eine blaue Mülltüte mit dem Logo der Schule als einheitliches Erkennungszeichen überstreifen.

Margarete Benzing,
Mutter einer 13jährigen Tochter
(Ganztagsgymnasium Klosterschule)

»Kannst du dir kein Markenweatshirt leisten, oder wieso läufst du so rum?«. So oder ähnlich heißt es auf manchem Pausenhof. Mit einer Schuluniform passiert so etwas garantiert nicht. Keiner könnte dann wegen seiner Kleidung gehänselt und diskriminiert werden – es würde dann heißen: »Kannst du dir keine edle Uhr (wahlweise Handy, Schuhe oder andere Statussymbole) leisten oder wieso hast du so ein billiges Plastikding am Arm?«

Natürlich ist es wichtig, die Diskriminierungen und Abziehdelike an den Schulen zu verringern. Nur muss man die Ursachen des Problems finden: Schuluniformen lösen diese Probleme nicht, sondern verdrängen nur einzelne Symptome.

Eine Schuluniform wird aber noch mit einem anderen Argument gefordert: Mit ihr könnte ein besseres Gemeinschaftsgefühl entstehen. Es stellt sich die Frage, ob das nicht auf Kosten der Individualität geht. Man sollte einem Schüler nicht vorschreiben, was er anzuziehen hat. Es will ja – davon bin ich überzeugt – keiner mit seiner Kleidung stören. Die Schülerinnen und Schüler, die sich durch ihre Kleidung darstellen wollen, sollen das Recht dazu haben. Wenn einige Leute ein Problem damit haben, was andere anziehen, dann sollten sie zuerst ihre eigene Toleranz hinterfragen und dann den Dialog suchen. Eine Unterdrückung der Individualität kann schwerwiegende Folgen haben.

Vielleicht ist es schlichtweg ein anderes Verständnis von Schule, was die Differenzen zum Thema Schulkleidung hervorruft. Für mich ist Schule immer auch ein sozialer Ort. Das Erlernen von Unterrichtsstoff ist ebenso wichtig wie das Erlernen sozialer Kompetenzen wie Toleranz, Konfliktfähigkeit usw. Das sind hohe Anforderungen, aber Schule sollte der Ort sein, wo Probleme thematisiert werden. Wenn es schwierig ist, das zu bewältigen, muss man die Voraussetzungen dafür schaffen – anstatt Schulkleidung zu fordern.

Felix Lorenzen (19),
Vorsitzender der SchülerInnenkammer Hamburg
und Schüler des 3. Semesters am Gymnasium Altona



Quelle: Welt am Sonntag vom 4.1.2004

Lesen!

Unter diesem Imperativ im Titel fordert Elke Heidenreich seit letztem Jahr schlicht und unabweisbar dazu auf, den Fernseher abzustellen und das Buch zur Hand zu nehmen – offenbar mit Erfolg, denn ihre halbstündige Dampfplauderei über neuere Literatur wird von durchschnittlich zwei Millionen Menschen verfolgt, und viele davon stürmen am nächsten Tag in die Buchläden, so dass sich auch der Buchhandel die Hände reibt. Deutschland – ein Volk von Lesern?

Ein Volk von Analphabeten?

Sicher nicht, zumindest dann nicht, wenn man sich die Ergebnisse der PISA-Studie vor Augen führt. Wenn auch schon viel zitiert, kommen wir hier doch nicht umhin, uns diese Zahlen noch einmal anzuschauen: In Deutschland lesen nur knapp 17 Prozent der Schülerinnen und Schüler täglich mehr als eine Stunde zum Vergnügen, mehr als 40 Prozent von ihnen geben an, niemals zum Vergnügen zu lesen (vgl. *Deutsches PISA-Konsortium 2001*, S.114 f.). Die Studie stellt weiterhin fest, dass es in Deutschland einen vergleichbar hohen Zusammenhang zwischen der Leselust und den Leseleistungen gibt – diese sind denn auch bescheiden, zumindest im internationalen Vergleich: Knapp zehn Prozent der 15jährigen erreichten bei den Tests nicht die unterste Kompetenzstufe, bei der es darum geht, den auffallend formulierten Hauptgedanken eines Textes zu erkennen. Und weitere 12,7 Prozent erreichen lediglich die Kompetenzstufe 1, für die ein wenig auffälliger Hauptgedanke eines Textes erkannt werden musste (vgl. a. a. O., S.102 f.). Fast ein Viertel aller Fünfzehnjährigen ist also kaum in der Lage, sinnentnehmend (oder: Bedeutungen rekonstruierend) zu lesen. Deutschland – ein Volk von Analphabeten?

Unbestritten ist, dass die Lesekompetenz – und damit ist nicht nur einfach die Fähigkeit gemeint, schriftliches Material zu entziffern, sondern eine aktive Auseinandersetzung mit Texten (a. a. O., S. 70 f.) – eine Art Schlüsselkompetenz für jedes Lernen innerhalb und außerhalb der Schule ist. So kann gezeigt werden, dass Erwachsene, die im Lesen ein höheres Kompetenzniveau erreichen, häufig ein höheres Einkommen erzielen und seltener von Arbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. *OECD 2000*). Gerade deswegen ist es von großer Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler eine solche Kompetenz in der Schule erwerben und weiter entwickeln können.

Wege, die Erfolg versprechen

Fragt man nach Erfolg versprechenden Wegen zur Verbesserung der Lesekompetenz, lohnt sich abermals ein Blick in die PISA-Studie: Bei der Analyse der Da-

ten kommen die Autoren zu dem Ergebnis, »dass die Variablen Lernstrategiewissen, Decodierfähigkeit und Leseinteresse neben der kognitiven Grundfähigkeit einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten« (*PISA-Konsortium 2001*, S. 129). Die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wird also an einer Schule gefördert, wenn es dort gelingt – und das ist keineswegs nur eine Aufgabe des Deutschunterrichts! –,

- die »Informationsentnahme«, das Textverstehen zu verbessern, indem Strategien der Textverarbeitung thematisiert und trainiert werden und
- positive emotionale Haltungen und Einstellungen zum Lesen zu entwickeln und zu erhalten.

Insbesondere der letzte Punkt ist im Schulunterricht oft vernachlässigt worden – manchmal mit dem Effekt, dass das Gegenteil erreicht wurde: Durch einen ausschließlich analytischen Umgang mit Texten, die zudem Interessen von Schülerinnen und vor allem von Schülern wenig entsprechen, wird die Lust am Lesen eher eingeschlafert.

Die Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung zeigen, welche Bedeutung ein früher, emotional positiver, identifikatorischer Umgang mit fiktionaler Kinderliteratur für die Entstehung von Leselust und damit auch von Lesekompetenz hat (vgl. dazu den Beitrag von *Garbe*). Leselust zu erhalten oder aber, viel wichtiger noch, sie zu vermitteln, da wo Kinder und Jugendliche sie nicht von zu Hause mit in die Schule bringen – darin besteht eine wesentliche Aufgabe für unsere Bildungsinstitutionen, für alle Lehrerinnen und Lehrer.

In einem Interview mit der Leiterin und den Erzieherinnen einer Kindertagesstätte werden Möglichkeiten einer – vielleicht kompensatorischen – vorschulischen Leseförderung erörtert. In mehreren Bespielen wird gezeigt, wie in Schulen versucht wird, ebenfalls an diesem Punkt anzusetzen, also Leselust zu schaffen. So beschreiben *Schwartzkopff/Krohnsnest* die Gestaltung einer Lesenacht in einer Grundschule, *Bange* berichtet von einem Vorlesewettbewerb

in der Beobachtungsstufe einer Haupt- und Realschule und *Hageleit/Czarnetzki* stellen das »Leko«-Konzept am Ganztagsgymnasium Klosterschule vor, das auf Leselust setzt und versucht dieses mit dem ersten Aspekt, der Erhöhung von Decodierfähigkeit und der Vermittlung und Thematisierung von Verarbeitungsstrategien zu verbinden.

Solche grundlegenden Techniken und Strategien stehen im Mittelpunkt der anderen Beiträge: Hierzu finden sich in diesem Heft der Bericht über ein individuelles Lesetraining in einer Förderschule (vgl. den Beitrag von *Gärtner*), die Vorstellung eines Konzepts zur Leseschulung im naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. den Beitrag von *Tetsch*) sowie ein Erfahrungsbericht zur Leseförderung in den Lernfeldern des Berufsschulunterrichts (vgl. den Beitrag von *v. Thun*).

Ein Motto zum Schluss

Als Joschka Fischer bei Elke Heidenreich zu Besuch war, verabschiedete sie ihn mit den Worten: »Und über dem Regieren das Lesen nicht vergessen!« Sinngemäß gilt für die Schule: »Und über dem Lehren das Lesen nicht vergessen!«

Literatur

OECD (Hg.): Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey. Paris 2000

PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Dr. Sabine Reh
ist Professorin für Erziehungswissenschaft
an der Universität Münster und Mitglied der
Redaktion von HAMBURG MACHT SCHULE.

Dr. Jochen Schnack
ist Abteilungsleiter der Oberstufe der Ida-
Ehre-Gesamtschule und Mitglied der
Redaktion von HAMBURG MACHT SCHULE.

Eine Lesenacht mit Folgen

Lesenächte sind ein Erlebnis für Kinder und Erwachsene. Eine Lehrerin und eine Elternvertreterin berichten über die Durchführung einer Lesenacht. Auch und gerade an einer Grundschule, die nicht nur von Kindern besucht wird, die ohnehin viel lesen, kann ein solches Erlebnis für die Kinder nachhaltige Folgen haben und im Unterricht daran angeknüpft werden.



Zum ersten Mal fand an unserer Schule, der integrativen und jahrgangübergreifenden Grundschule Grumbrechtstraße in Harburg, eine Lesenacht mit Autoren statt. Initiiert wurde sie vom Elternrat und einigen Lehrern.

Die Schule befindet sich in einem Stadtteil, in dem Kinder vieler unterschiedlicher Nationalitäten leben und der zugleich als sozialer Brennpunkt gilt. In altersgemischten und heterogenen Lerngruppen lernen Kinder unterschiedlichen Voraussetzungen zusammen: Kinder mit und ohne Behinderungen, mit normaler Begabung, (Teil-)Hochbegabung und mit zum Teil sehr schwachem Bildungspotential. Viele Kinder, die mit Büchern außerhalb der Schule kaum in Berührung kommen, und auf der anderen Seite Kinder, die sehr viel lesen.

Nach anstrengenden und aufregenden Zeiten, in denen Eltern gemeinsam mit Kindern und Pädagogen für das Fortbestehen der Integrativen Regelklassen gekämpft hatten, wollten wir die Kinder mit einer Lesenacht und einem Buchprojekt belohnen und sie erleben lassen, dass es möglich ist, gemeinsam einen ganzen Abend mit Büchern zu verbringen. Die Freude an Büchern, am Lesen, Schreiben und Zuhören sollte ent-

facht und gefördert werden. Wie kann man einen besseren Einstieg bekommen als mit Profis? Welches Kind möchte nicht einmal echte Schriftsteller kennen lernen?

Keine Spur von Müdigkeit

Angesprochen für diese Lesenacht waren die großen SchülerInnen der Stufe 2 (Dritt- und Viertklässler). Beladen mit Schlafsack, Isomatte, Kuscheltier und Taschenlampe trafen über 120 Kinder im April 2003 abends gegen 18.00 Uhr in der Schule ein. In den Klassenräumen bauten sie ihr Nachtlager auf. Dann wurden die Eltern verabschiedet.

Aufgeregt stürmten die Kinder in die Pausenhalle. Gebannte Stille trat ein, als die AutorInnen und Illustratorinnen die Bühne betraten. Schulleiter Rainer Kühlke begrüßte die Anwesenden herzlich. Dann ging es los – zuerst mit einer Lesung für alle: Detlef Reiche trug aus seinen »Hamster Freddy«- Büchern vor. Gespannt lauschten die Kinder seinen Worten. Tosender Applaus folgte.

In der Pause gab es einen Imbiss. Viele Eltern hatten internationale Köstlichkeiten für das Büfett zubereitet. Im Anschluss wurden die Kinder in Gruppen aufgeteilt: Reiner Gussek und Martin Klein lasen mit einer Kindergruppe im Rhythmikraum; von den Fußball-Ge-

schichten (»Lene und die Pappelplatz-Tiger«) und den Rittergeschichten aus dem Mittelalter (»Der Fluch des Barden«) waren Jungs und Mädchen gleichermaßen fasziniert. Im Musikraum hatten Katja Reider und Hilke Rosenbohm die Kinder um sich versammelt. Katja Reiders Buch »Pia Propeller und der rattenscharfe Mausclick« entsprach mit dem Thema Umzug den Erfahrungen vieler Kinder. Der Sciencefiction-Aspekt der Geschichte beleuchtete dieses Thema in besonderer Weise. Hilke Rosenbohms »Fräulein Bauer, Tomtom und die Liebe« sprach aufgrund des Titels anfänglich vor allem die Mädchen an. Aber schon nach kurzer Zeit fesselte das Buch auch die Jungen. Mit gruseligen Gespenstergeschichten animierten die Illustratorinnen Julia Kaergel und Kerstin Meyer die Kinder zu eigenen Bildproduktionen. Überall wurde gebannt zugehört, gelacht, gefragt und gestaltet. Keine Spur von Müdigkeit!

Im neuen Buch stöbern

In der nächsten Pause gab es eine Büchertauschbörse. Alle Kinder waren zuvor aufgefordert worden, ein Buch von zu Hause mitzubringen. Für die einen gar nicht so einfach, sich von einem geliebten Buch zu trennen, für andere, die von zu Hause kein Buch mitbringen



konnten, hatte die Schule einige Bücher bereitgelegt. Gruppchenweise durften sich die Kinder – per Losverfahren – ein neues Buch aussuchen. Natürlich war man auf den Inhalt neugierig, aber genauso spannend war die Frage, wer denn der Vorbesitzer des Buches gewesen war.

Um 23.00 Uhr endeten die Lesegruppen. Alle waren begeistert. Mit ihrem neu erstandenen Schmöcker begaben sich die Kinder mit den Pädagog(inn)en in die Klassenräume. In die Schlafsäcke gekrochen, im neuen Buch mit Taschenlampe stöbern und Eindrücke austauschen – es dauerte dann doch noch ein Weilchen, bis alle eingeschlafen waren.

Die Autoren berichteten hinterher bei einem Glas Wein im Lehrerzimmer über aufmerksame Zuhörer, interessierte Fragesteller und glückliche Gesichter, und auch dass sich einige gemütlich auf ihre Kissen zum Schlafen eingerollt hatten. Die Autoren hatten den Kindern nicht nur aus ihren Büchern vorgelesen, sondern ihnen auch erzählt, wie sie zum Schreiben gekommen waren und welche Ereignisse, Orte und Personen aus ihrem Leben sie in die Bücher eingebaut hatten. Vielen Kindern ist gut in Erinnerung geblieben, dass die Autoren alle erst einen »normalen« Beruf erlernt hatten, bevor sie sich ausschließlich dem Schreiben widmen konnten. Ein Mädchen sagte während der

Lesung von Katja Reider: »Na, dann kann ich das ja vielleicht auch noch schaffen.«

Der nächste Schultag war ungewöhnlich: Katzenwäsche, Wäscheberge und Schlafsackrollen prägten das Bild. Dann gab es ein gemütliches Frühstück mit frischen Brötchen. War das eine Nacht!

Buchprojekt und Bücherfest

In der Folgezeit beschäftigten sich alle 16 Lerngruppen, also auch die Kleinen der Stufe 1 (Vorschüler, Erst- und Zweitklässler), mit Büchern. Während des Buchprojektes wurde zu den unterschiedlichsten Werken und Themen (z. B. »Ich bin ich«-Bücher, Lieblingsbücher, Piraten, Märchen) gelesen, gesprochen, geschrieben, gesungen, gebastelt, gespielt ... Der Bücherbus kam regelmäßig und bot ein Bilderbuchkino und das Mitmach-Theaterstück »Die Insel der sprechenden Tiere« an. Zwei Schauspieler lasen und spielten das Stück in der Pausenhalle. Dabei wurden die Kinder stets zum Mitmachen animiert, indem sie von den umherwandernden Akteuren angesprochen wurden oder Geräusche vorspielen konnten. Auf diesem Wege wurde den Kindern gezeigt, dass ein Buch auch anders als durch Vorlesen dargeboten werden kann. Gerade für Kinder aus »bücherfernen« Elternhäusern sind solche Alternativen gut geeignet, um sie an Literatur heran-

zuführen. An einigen Vormittagen kamen noch vier Autorinnen: Katharina Kühl, Christa Laas, Hanne Schüler und Maike Nielsen, die jeweils zwei oder drei Lesungen vor je 50 Kindern hielten.

Den Abschluss des Projekts bildete am Schuljahresende ein Bücherfest. Hier konnten die Lerngruppen an einem Nachmittag ihre Ergebnisse den anderen Schülern und Pädagog(inn)en, Eltern und Freunden stolz präsentieren. Neben Dino-Quiz, Piraten-Basteleien und Ausstellungen zu behandelten Büchern (»Ich bin ich«, Wale, Märchen, Lieblingsbücher) wurden auch von Schülerinnen und Schülern selbst verfasste Texte präsentiert. Eine örtliche Buchhandlung stellte Bücher zum Anschauen und Kaufen aus und der Lesebus lud zum Stöbern ein. Bei Kaffee und Kuchen genossen alle den erfolgreichen Verlauf der »Lesenacht mit Folgen«. Noch Monate danach sprechen die Kinder über die Lesenacht. Sie wünschen sich einstimmig eine Fortsetzung. Die Pädagog(inn)en berichten, dass das Verhältnis einiger Kinder zu Literatur und Büchern lockerer geworden sei. Kinder empfänden das Lesen nun als weniger anstrengend und sie seien offener für kreativen Umgang mit Geschichten geworden. Der Lesekonsum hat sich bei manchen Kindern erhöht. Einige Kinder sind dem Lesefieber verfallen, andere haben sich an den Autoren ein Beispiel genommen und verfassen kleine Geschichten. Und für die Kinder, die sonst wenig mit dem Lesen und mit Büchern beschäftigt sind, wird diese Lesenacht zumindest eine schöne und aufregende Erinnerung bleiben.

*Birte Schwartzkopff
(Mitglied des Elternrats),
Anke Krohnsnest (Lehrerin),
Integrative Grundschule
Grumbrechtstraße,
Grumbrechtstraße 63,
21075 Hamburg*

Individuelles Lesetraining



Besonders dringend ist die Leseschulung an der Förderschule. Eine Kollegin an der Förderschule Heidstücken hat ein Konzept für eine individualisierte Förderung entwickelt, das verschiedene Ebenen der Lesekompetenz berücksichtigt.

Seit sieben Jahren gibt es an der Förderschule Heidstücken einen individualisierten Leseförderunterricht, mit dem wir bei einigen Schülerinnen und Schülern der oberen Klassen einen drohenden funktionellen Analphabetismus vermeiden wollen. Diese Maßnahme ist seit dem Jahr 2000 im Schulprogramm verankert.

Die leseschwachen Schülerinnen und Schüler werden durch die Klassenlehrer gemeldet. Durch eine Diagnose der Leseleistung stelle ich die »dringendsten« Fälle fest. Diese Schülerinnen und Schüler werden zu Kleingruppen von maximal drei Schülern zusammengestellt, sofern nicht eine Einzelförderung angebracht erscheint.

Die Teilnahme an der Lesefördermaßnahme ist grundsätzlich freiwillig. Der eigene Wunsch des Schülers, in einem letzten Versuch seine Leseleistung zu verbessern, ist die Grundlage für die Förderung. Den Schülern ist klar: diese Maßnahme ist ein Angebot und sie ist teuer! Wenn sie sich dafür entscheiden, müssen sie regelmäßig teilnehmen und sich anstrengen.

Der zeitliche Umfang der Förderung ist sehr unterschiedlich. Er liegt zwischen sechs und – in Einzelfällen – 18 Monaten.

Die Lern- und Arbeitsatmosphäre ist locker; die Schülerinnen und Schüler sollen keine Angst haben, sich vor anderen zu blamieren. Lern- und Anstrengungsbereitschaft sowie schon kleinste Erfolge werden deutlich (!) anerkannt. Alle Arbeitsprodukte werden in einer Mappe gesammelt, die durch ihr stetiges Anwachsen den persönlichen Lernfortschritt veranschaulicht.

Das Konzept

Das Konzept des Förderunterrichts integriert verschiedene Ebenen der Lesekompetenz. Die Förderung der grundlegenden Decodierfähigkeit von Schriftsprache wird ebenso berücksichtigt wie die Entwicklung von Lesestrategien sowie von Textkompetenz als Fähigkeit, Texte zu verstehen.

Ein wesentlicher Inhalt der Förderstunden ist daher die Bearbeitung von Texten mit unterschiedlicher Aufgabenstruktur (s. u.), die dem Ziel dienen, die Textverstehenskompetenz zu steigern.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, durch individuell abgestimmte Übungssequenzen andere Ebenen der Lesefähigkeit in den Förderunterricht zu integrieren. Die Schwerpunkte dieser Sequenzen ergeben sich aus Beobachtun-

gen während des Erlesens und Bearbeitens der Texte. Die individuellen Einschränkungen der Lese- und Verstehensfähigkeit liegen dabei erfahrungsgemäß auf ganz unterschiedlichen Niveaustufen (Leseentwicklungsstufen).

Mit dem von mir praktizierten Konzept bewegen sich die Schülerinnen und Schüler einerseits bereits auf der Ebene der Zielperspektive der Textkompetenz; andererseits unternehme ich den Versuch, die das selbstständige Erreichen dieses Ziels »behindernden« Faktoren zu erfassen und zu bearbeiten.

Im Folgenden liste ich einige Aufgabenbeispiele auf:

- Markieren von Schlüsselwörtern
- Fragen zum Text beantworten – teils mündlich, teils schriftlich – auf unterschiedlichen Ebenen:
 - Informationen auf der Textoberfläche bzw. textinterne Informationen erfassen (Wie alt ist das Mädchen in der Geschichte?)
 - Textmerkmale erfassen / Textstrukturwissen erweitern (Überschrift, Autor/Autorin, Textsorte)
 - Textinhalt wiedergeben, Wesentliches zusammenfassen / textbezogene Informationen erfassen (Thema, Handlungsablauf, ...)
 - Eigene Bewertung von Textaussagen, Begründung der Meinung

zum Text /externes Wissen einbeziehen

- Wortbedeutungserschließung aus dem Textkontext (Fremdwörter, Phantasiewörter; dazu Entwicklung einer aktiven Fragehaltung und Einbeziehung von Hilfsmitteln wie z. B. einer lexikalischen (vorbereiteten) Wortliste
- kontinuierliche Texte in diskontinuierliche verwandeln und umgekehrt (Informationen aus einem Text in Form einer Tabelle wiedergeben bzw. Informationen aus einer Tabelle versprachlichen)
- Texte entflechten (zwei miteinander verwobene Texte auf Grund der syntaktischen und semantischen Merkmale rekonstruieren; Vorlesen/Hören zur Kontrolle/Überprüfung)
- Satzgliederung als Sinneinheiten in Texten erkennen, markieren und entsprechend vorlesen (sinnermittelndes und sinngestaltendes Lesen)
- Ungeordnete Abschnitte eines Textes auf Basis der syntaktischen Beziehung der Sätze zueinander und der Textbedeutungsmerkmale zu einem kohärenten Text ordnen; Überprüfung durch lautes Lesen/Hören
- Sinnentstellende Wörter (in Kurztexten von drei bis vier Sätzen) erkennen und durch passende ersetzen
- Zu Rätseltexten (»Wo ist Papas Brille«?) nach den Einzelinformationen des Textes Skizzen anfertigen (Veranschaulichung der Textinhalte als Lösungshilfe)

Die Texte wähle ich so, dass sie in einer Stunde bzw. einem Teil der Stunde bearbeitet werden können. Dabei berücksichtige ich das Alter und die Interessen der Schüler genau so wie die Textsortenvielfalt (Sachtexte, literarische Texte, Zeitungsausschnitte, Anekdoten, ...).

Die Textniveaustufe und das Lay-out (Schriftgröße, -typ, Textanordnung) gestalte ich zu Beginn der Lesemaßnahme tendenziell unterfordernd, um den Aufbau von Leistungszuversicht zu stützen.

Wie wird mit den Texten gearbeitet?

Vor dem Lesen, nach einem ersten Blick auf den Text und seine Kontexthinweise (Überschrift, Illustration, äußere Text-

gestaltung, ...) sollen die Schüler Vermutungen über den Inhalt formulieren. Das erste Lesen erfolgt nach Möglichkeit still. Falls die Schüler dies ablehnen, weil sie sich überfordert fühlen, können sie ihn laut vorlesen.

Danach stelle ich Fragen nach dem Inhalt in allgemeiner Form (Worum geht es? Was ist da passiert?), die dem Abgleich mit den Kontexthinweisen dienen und erste Vergewisserung für den Schüler darstellen, dass der Text »in etwa« verstanden wurde. Positiv zu werten ist dabei auch eine Rückmeldung des Nicht (ganz)-Verstehens, sofern der Schüler annähernd benennen kann, was schwierig war (»Ab hier hab ich nichts verstanden«; »Zu schwere Wörter«), da sie dem Schüler hilft, den eigenen Leseprozess bewusster wahrzunehmen und zu steuern.

Der Prozess des lauten und genauen Vorlesens wird von mir unterstützt, indem ich über Klippen hinweg helfe (Wiederholen des bereits gelesenen Satzansangs mit sinngemäßer Intonation, Abdecken von Wortteilen (»Lies erst mal bis hier«) als Segmentierungshilfe; bei komplexeren Wörtern mit Konsonantenhäufung wird der Schüler aufgefordert, die Graphemfolge sequenziell zu lautieren (Beispiel: »Strumpf«: /scht - r - u - m - f/; »Diese beiden - <pf> - gehören zusammen und hören sich wie /f/«)

Nach dem Erlesen eines Textabschnitts wird das Verständnis des Inhalts frei durch Wiedergabe in eigenen Worten oder nach Fragen abgesichert.

Danach werden individualisierte Übungen (siehe die oben genannten Beispiele) durchgeführt, die sich aus der kontinuierlichen Beobachtung bei der Bearbeitung der Lesetexte ergeben. Sie sind auf den zeitlichen Umfang von ca. 15 Minuten konzipiert und stehen zumeist nicht in einem inhaltlichen Bezug zu den Texten.

Im Einzelnen können dazu gehören:

- gezielte Wiederholung der problematischen Grapheme/Phoneme (bes. häufig mehrgliedrige wie /sch/, /ch/; Umlaute; Diphthonge wie /ie/, /eu/, /äu/; Graphemfolgen wie /chs/, /str/, /pfl/), dazu »kritische« Grapheme/Phoneme identifizieren, in Lücken einsetzen und

in Form von Übungswörtern selbstständig schreiben

- sequenzielles »Abarbeiten« von Wörtern (Graphem-Phonem-Kombination)
- Segmentierungsübungen (Silben erkennen und kennzeichnen, Vorsilben visuell erfassen und »sammeln« in Form von häufigen Wortbildungen (verfahren, versprechen, verfassen, ...), Wortgrenzen in Wörterschlangen erkennen
- länger werdende Wörter lesen (Pause - Pausenbrot - Pausenbrot-dose) und zur Verständniskontrolle mit einem Artikel versehen
- länger werdende Sätze lesen (Toni - Toni läuft - Toni läuft über - Toni läuft über den Schulhof)
- den Zeilensprung (Blicksprung) trainieren durch so genannte Klappentexte
- Satzverknüpfungen mit sinngemäßen Konjunktionen (weil, obwohl, indem, ...) aus zwei unverbundenen Hauptsätzen herstellen
- Vortrag eines Textes (Fabel, lustige Geschichte) durch Textmarkierungen (betonte Wörter farbig kennzeichnen, kurze/längere Atempausen durch entsprechende Zeichen eintragen) vorbereiten und in der Klasse den Mitschülern vortragen.

Die Teilnahme der Schüler endet in Absprache mit der Klassenleitung. Die individuelle Förderung wird beendet, wenn die Schüler den Leseanforderungen in ihrer Klasse hinreichend gewachsen sind. Dass sich dies bisher bei fast allen Schülern erreichen ließ (in sieben Jahren gab es nur drei SchülerInnen, bei denen dies nicht der Fall war), spricht für den Erfolg dieser Maßnahme und gibt zu der Hoffnung Anlass, die Quote der (Fast-) Nichtleser in bedeutendem Umfang verringern zu können.

*Renate Gärtner
ist Fachseminarleiterin Deutsch
(Sonderschulen) am LI sowie Lehrerin
an der Förderschule Heidstücken,
Heidstücken 33,
22179 Hamburg*

*Bücher lesen, heißt wandern gehen
in ferne Welten,
aus den Stuben, über die Sterne.
(Jean Paul)*

Vier Wochen Vorbereitung liegen hinter uns. Heute ist es nun soweit: Acht Schüler unserer beiden 6. Klassen treten an, um die drei besten Vorleser im diesjährigen Vorlesewettbewerb zu ermitteln. Vor ihnen in unserer kleinen Halle sitzen knapp hundert Zuhörer: erwartungsvolle Fünftklässler, die eigenen, gespannten Klassenkameraden, aufgeregte Eltern und Großeltern, eine fünfköpfige Jury und einige Lehrer.

Gestern noch quietschte Patrick beim Vorlesen ständig mit seiner Schuhsohle über den Fußboden. Angelique sprach zu leise, Emina zu schnell, Julian verhaspelte sich öfters. Ihre Aufregung war für jeden spürbar. Dabei handelte es sich nur um eine Sprechprobe vor dem großen Auftritt, bei der sich die Schüler auf die andere Akustik einstellen sollten. Die anwesenden Klassenkameraden gaben nützliche Hinweise, der Deutschlehrer führte ihnen noch einmal ihre Fehler vor und gab die letzten Tipps.

Wird Patrick heute ruhig sitzen, Emina langsamer und Angelique laut genug vorlesen? Auf der Empore geht Angelique nach vorne, stellt ihr Buch vor, setzt sich und beginnt vorzulesen. Die Aufregung der Schüler scheint mit einem Mal verschwunden zu sein. Gut betont liest sie aus den »Vorstadtkrokodilen« vor. Patricks Füße ruhen unter dem Tisch, sein Buch »Harry Potter und der Orden des Phönix« hält er wie eine schützende Mauer vor sich und spricht so zum Publikum. Eminas Stimme ist für alle gut verständlich und Julian fesselt die Fünftklässler mit einer gut ausgewählten Textstelle aus Elisabeth Zöllers »Und wenn ich zurückhaue?«. Dass er dabei auch musikalisch etwas zum Besten gibt, sorgt für Erheiterung und Bewunderung.

Leider hatte niemand daran gedacht, die Vorleser namentlich vorzustellen. Demnächst werden dies Schüler der eigenen

Vorlesewettbewerb

Einfach, aber effektiv: Vorlesewettbewerbe gibt es schon fast so lange, wie es Schule gibt, doch sie erweisen sich noch immer als wirkungsvoll, wenn es darum geht, die Lesemotivation zu fördern.



Klasse übernehmen. Ein aktueller Ablaufplan für die Hand der betroffenen Lehrer soll solche kleinen Pannen in Zukunft verhindern.

Die beiden Deutschlehrerinnen der 5. Klassen, zwei Schüler aus der 9. und 10. Klasse und eine ehemalige Kollegin haben als Jury die schwere Entscheidung zu treffen, wer denn nun am besten vorliest. Bei der Vergabe der Punkte halten wir uns an die Vorgabe des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels (Siehe: www.vorlesewettbewerb.de), die wir allerdings erweitert haben. So können die Vorleser jeweils maximal fünf Punkte erzielen für fehlerfreies Vorlesen, für ein vernünftiges Lesetempo, für eine deutliche Aussprache und eine sinngemäße Betonung.

Zwei Mal legen wir eine Pause ein. Die Schüler können sich kurz austoben, die Jury erhält Zeit für die Auswertung.

Dann ist es soweit: Die Schulleiterin gibt das Ergebnis bekannt. Alle Teilnehmer erhalten eine in unserer Schule gestaltete Urkunde, die drei besten bekommen ein Buch überreicht, die anderen ein Leseseichen in Form einer Leseratte.

Im Schulprogramm verankert

Im Rahmen unseres Schulprogramms hatten wir uns vorgenommen, die Lesefähigkeit unserer Schüler und die Lesefreude in den Klassen 1 bis 6 zu stärken. Die Beobachtungen des Kollegiums und die Ergebnisse der Lernausgangslageuntersuchungen hatten gezeigt, dass viele unserer Schüler nicht oder nur unzureichend lesen konnten und dass das Interesse an Büchern äußerst gering war. Die nicht vorhandene Lesefertigkeit wirkte sich zudem in fast allen Unterrichtsfächern negativ aus. Bemängelt wurde damals auch die fehlende Identi-



Alle Teilnehmer erhalten eine in unserer Schule gestaltete Urkunde, die drei besten bekommen ein Buch überreicht, die anderen ein Lesezeichen in Form einer Leserratte.

fikation mit unserer Schule. Wettbewerbe außerhalb des sportlichen Bereichs wurden so gut wie gar nicht durchgeführt.

Bei den ersten Versuchen, die Situation zu verbessern, nahmen wir uns viel zu viel vor und kamen an einem bestimmten Punkt nicht mehr weiter.

Erst mit Hilfe einer

Kollegin aus dem Landesinstitut, die unsere Arbeitsgruppe schließlich anleitete, wurde uns klar, dass wir kleine Schritte machen müssen. Und so entschieden wir uns, einen jährlichen Vorlesewettbewerb in Neurahlstedt einzuführen.

Im vergangenen Schuljahr fand der Vorlesewettbewerb für die 2., 4. und 6. Klassen am gleichen Tag statt. Dies war jedoch für alle Beteiligten zu anstrengend und so trennten wir die Grundschule von der Beobachtungsstufe. Die Grundschüler lesen im Frühjahr anlässlich des Welttags des Buches, die 6. Klassen im Spätherbst.

Traten bisher in der Klassenvorauscheidung nur die Schüler gegeneinander an, die freiwillig am Vorlesewettbewerb teilnehmen wollten, so mussten diesmal, entsprechend unserem Vorhaben im Schulprogramm, alle Schüler der 6. Klassen vorlesen. Abgestimmt wurde unmittelbar danach von allen Anwesenden. In einer

Arbeitsgruppe des Schulprogramms hatten wir entschieden, dass die Schüler ihre Namen auf die Stimmzettel schreiben müssen, damit sie die Abstimmung auch ernst nehmen. Dies hat sich bis auf sehr wenige Ausnahmen bewährt.

Erfolgserlebnisse

Fast alle haben sich auf das Vorlesen in der Klasse vorbereitet. Einige Kinder kostete es große Überwindung vorzulesen und zu wissen, dass sie dabei von allen beobachtet werden; manch ein Kind hatte da feuchte Hände oder eine zitterige Stimme. Umso größer war danach die Freude, die Angst überwunden zu haben, Applaus zu erhalten oder auch festzustellen, dass Vorlesen mit etwas Übung gar nicht so schwer ist.

Dies zeigte sich vor allem bei Kindern, die mit einer anderen Muttersprache aufwuchsen, bei denen zu Hause wenig oder nicht gelesen wird oder die an einer auffälligen Lese-Rechtschreibschwäche leiden.

Vorgelesen wurde aus Klassikern der Jugendliteratur, aber auch aus Erstlesebüchern, aus einem Kenia-Reiseführer oder selbst aus einem PIXI-Buch. Der Renner war erwartungsgemäß Harry Potter.

Unsere beiden 6. Klassen unterscheiden sich auffällig im Leistungsniveau. Wie schon zuvor, erhielten die Schüler später einige Fragen zur Evaluation des Wettbewerbs. Interessant war, dass die Schüler der leistungsschwächeren

Klasse mehr als sonst gelesen hatten, während die Kinder der Parallelklasse eher dazu tendieren, eines der vorgestellten Bücher selber zu lesen.

Fast alle Schüler hatten jedenfalls Spaß bei der Vorauswahl und wollten bei dem einen oder anderen Buch mehr hören, um zu erfahren, wie sich eine Geschichte weiterentwickelt.

Die Freude am Vorlesewettbewerb zeigte sich auch in dem vielfach geäußerten Wunsch, diesen auf die höheren Klassen auszuweiten. So werden wir voraussichtlich auch in den 8. Klassen die Schüler öffentlich vorlesen lassen. Uns erscheint dies eine effektive Vorbereitung für die mündlichen Abschlussprüfungen im Fach Deutsch.

Die Ausweitung ist geplant

Die 3. und 5. Klassen, die als Zuhörer immer dabei sind, sollen das Vorlesen ebenfalls üben, vielleicht mit einem Vorlese-Adventskalender. In der Adventszeit wird ein Buch oder eine längere Geschichte vorgelesen. Jeweils ein, zwei oder drei Schüler bereiten eine Textstelle vor, um sie am darauf folgenden Tag der Klasse vorzulesen. Die 5. Klassen könnten in Zukunft auch die Vorbereitung der Dekoration übernehmen und sich so auf den Wettbewerb einstimmen.

Ob wir unser Ziel erreicht haben, die Lesefähigkeit zu stärken, bleibt dahingestellt. Es ist ein langwieriger Prozess, an dem wir arbeiten. Hinzu kommt, dass wir leider viele Grundschüler verlieren, die vier Jahre lang ihre Lesefähigkeit trainierten und uns nach der vierten Klasse verlassen, so dass wir in den fünften Klassen neue Schüler antreffen, die bisher keine Erfahrungen mit einem Vorlesewettbewerb gemacht hatten. Mittlerweile ist jedoch der Vorlesewettbewerb zu einem festen Bestandteil unseres Schullebens geworden.

*Michael Bange
ist Lehrer an der Grund-, Haupt- und
Realschule Neurahlstedt,
Rahlstedter Straße 190,
22143 Hamburg*

»Leko«

Ein Fördermodell in der Beobachtungsstufe

»Leko« steht für Lesekompetenz. Wie diese außerhalb des Deutschunterrichts in Halbjahreskursen gefördert werden kann, wie Spaß am Lesen geweckt und erhalten und gleichzeitig »Lesetechniken« geübt werden können, beschreiben zwei Lehrer des Ganztagsgymnasiums Klosterschule.

Die Ergebnisse der PISA-Studie können als Indiz dafür genommen werden, dass die Leseförderung in Deutschland weder zielgerichtet noch systematisch verläuft. Diese bittere Wahrheit wurde von einer Arbeitsgruppe des Gymnasiums Klosterschule zum Anlass genommen, ein Konzept der Leseförderung zu entwickeln¹. Im Kern greift dieses Konzept die von Hurrelmann² gemachten Überlegungen zur Lesekompetenz auf, indem es davon ausgeht, dass Lesekompetenz nicht allein durch die Vermittlung von Lesetechniken erworben werden kann, sondern darüber hinaus als eine kulturelle Praxis, als Lesekultur »gelebt« werden muss, um langfristig eine emotionale Bindung an das Medium Buch zu erzielen.

Rahmenbedingungen

Zur Realisation dieses Anspruchs wurde ab dem Schuljahr 2002/2003 ein verbindlicher Halbjahreskurs Lesekompetenz (Leko) für alle Klassen des Jahrgangs 5 eingeführt, der im Einzelnen die folgenden vier Ziele verfolgt:

- Leseprozesse anregen
 - individualisiertem Lesen Raum geben
 - als positiv empfundene Arbeitsformen an das Lesen koppeln
 - den Leseunterricht an produktorientierte Unterrichtsvorhaben knüpfen³.
- Im Rahmen unseres Ganztagskonzepts wird Lesekompetenz als ein neunzigminütiger verbindlicher Kurs in der achten und neunten Stunde, also von 14.30 bis 16.00 Uhr durchgeführt. Dieser späte Zeitpunkt stellt eine besondere Heraus-

forderung dar. Weiterhin wird auf eine Notengebung bzw. notenähnliche Bewertung der Schülerleistungen verzichtet, da dies dem Anspruch einer intrinsischen Motivation im Umgang mit dem Medium Buch entgegenwirken würde.

Seit diesem Schuljahr wird Leko in der Klosterschule in Klasse 5 vierzehntägig und in Klasse 6 wöchentlich in Lerngruppen mit zehn bis fünfzehn Schülerinnen und Schülern aus einer Klasse durchgeführt. In diesen kleinen Gruppen ist es selbst in der achten und neunten Unterrichtsstunde noch möglich, sinnvoll zu arbeiten. Ein anfänglicher Versuch mit größeren und klassengemischten Gruppen erreichte dieses Ziel nicht.

Im Laufe des letzten Schuljahres kristallisierte sich mehr und mehr ein Grundschema für den Aufbau einer typischen Leko-Stunde heraus. Am Anfang der Leko-Stunde erfolgt eine kurze Vorstellung des möglichen Programms, das als noch offener Vorschlag der Lerngruppe unterbreitet wird. Hier können und werden häufig Wünsche der Lerngruppe artikuliert, die in den Verlauf der aktuellen sowie späterer Leko-Stunden eingebaut werden. Durch diese möglichst intensiv betriebene Mitbestimmung erleben die Schülerinnen und Schüler sich schnell als Mitgestalter eines Prozesses und arbeiten motivierter an der Umset-

zung der gemeinsam festgelegten Ziele mit.

Vorleserunde

In der Vorleserunde liest die Gruppe gemeinsam ein Buch, indem jeder reihum eine Textpassage laut vorliest, deren Länge er selbst bestimmen kann. Durch dieses Verfahren werden alle Schüler einbezogen, können sich aber je nach Lesestärke mit kürzeren oder längeren Beiträgen beteiligen. Durch dieses regelmäßig eingesetzte Verfahren wird das laute Vorlesen und das Zuhören trainiert. Schnell erwerben alle Schülerinnen und Schüler Selbstvertrauen und Routine im Vorlesen, sodass dann darauf geachtet werden muss, nicht zu viel Zeit auf das Vorlesen zu verwenden. Während des Vorlesens können die nicht lesenden Schülerinnen und Schüler leise zur Entspannung malen. In dieser Unterrichtsphase entsteht häufig eine sehr angenehme und schöne Stimmung, in der spürbar ist, dass Lesen als ein positives Erlebnis empfunden wird.

Wie erreicht man diese Basismotivation? Natürlich gilt für Leko vieles, was auch für guten Literaturunterricht gilt. So sollte die Lehrkraft nur Texte verwenden, die sie selbst mag – dann kann sie mit ihrer Begeisterung andere anstecken. Außerdem müssen die Bücher die Schülerinnen



und Schüler ansprechen. In Klasse 5 wurden beispielsweise gute Erfahrungen mit dem Buch »Käpt'n Blaubär« von Walter Moers gemacht. Der Text bietet immer wieder Anlass zur Reflexion, etwa wenn sich die Grenzen von Realität und Fantasie überschneiden und Blaubär beginnt Seemannsgarn zu spinnen. Außerdem ist der gebundene Einband reich illustriert, so dass sich für jede Leko-Stunde neue Vorlagen zum Zeichnen finden. Gern wurden auch Aufgaben angenommen, in denen es darum ging, einzelne Textpassagen weiter- oder umzuschreiben oder Leerstellen auszufüllen.

Lesetraining

In der dritten Phase wird nach dem Vorlesen, das auch entspannend und sammelnd wirkt, konzentriert gearbeitet. In dieser Phase werden unterschiedliche Übungen des Lesetrainings eingesetzt, um die verschiedenen Bereiche der technischen Lesekompetenz zu trainieren. Das Spektrum der Übungen reicht hier von Wahrnehmungsübungen mit divergierenden Schriftbildern, zu entschlüsselnden Geheimschriften und Lückentexten, in denen fehlende Informationen aus dem Kontext zu erschließen sind. Langfristiges Ziel dieser Phase soll es sein, allen Schülern ein solides Maß an Kompetenzen auf allen fünf Ebenen der Lesekompetenz nach PISA zu vermitteln⁴. Dazu wäre es sinnvoll die Leko-Kurse in den anderen Jahrgangsstufen fortzuführen.

Die letzte Phase dient schließlich der Lesekultur im engeren Sinn. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler für sich individuell lesen und neue Bücher entdecken. Dies wird in zwei unterschiedlichen Rahmen realisiert. In jedem Leko-Kurs existiert eine Bücherkiste, die im Klassenraum verwahrt wird. In der Bücherkisten-Zeit darf man sich ein Buch eines

BÜCHERKISTE

Kiste, in die Schülerinnen und Schüler für ihre Mitschüler für die Zeit des Leko-Kurses mindestens ein Buch legen, von dem sie sich wünschen, dass diese es lesen.

ACHTE STUNDE, KLOSTERSCHULE

Montag, 14.50 Uhr, seit zwanzig Minuten läuft die achte Stunde am GanztagsGymnasium Klosterschule. Der Hausmeister macht seine Nachmittagsrunde um schon 'mal alle die Räume zu verschließen, die für heute nicht mehr benötigt werden.

Auch bei uns platzt er herein, blickt verwundert und erschrocken und zieht sich – eine Entschuldigung murmelnd (»Ich dachte hier wär' keiner mehr«) wieder zurück.

Zehn Schülerinnen und Schüler aus der fünften Klasse blicken kurz auf und lesen dann konzentriert weiter.

Noch vor gut zwanzig Minuten sah es hier ganz anders aus: Stühle werden hochgestellt und fallen wieder herunter, Kinder jagen sich durch die Klasse, andere packen ihre Tasche, der Lehrer ruft hinter dem entflohenen Putzdienst hinterher, alle sind ziemlich geschafft nach sechs Stunden Unterricht (in der fünften Stunde liegt die Mittagsfreizeit).

Doch die Klasse geht noch nicht nach Hause, sie teilt sich in drei Gruppen auf, die in unterschiedlichen Räumen ihren Leko-Lehrer treffen. Nach einigen Worten, manchmal einer Entspannungsübung, stürzen sich die Kinder auf die »Bücherkiste«, um in ihrem Buch, in dem sie schon beim letzten Mal gelesen haben, weiterzulesen.

*So vergehen manchmal 30 und mehr Minuten. Alles was man hört, ist das Umschlagen der Seiten, manchmal ein Seufzer oder Kichern, dann muss »das Lustige« schon mal der Nachbarin oder dem Freund erklärt werden ...
... Inzwischen haben wir übrigens einen neuen Hausmeister, der offenbar besser über die Raumbellegung Bescheid weiß, jedenfalls wurden wir lange nicht mehr gestört.*

anderen nehmen und in diesem lesen. Schnell sind die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase in ein Gespräch über das Buch vertieft, das sie diesmal bekommen haben und tauschen sich später über ihre Leseerfahrungen aus. Wichtig ist, dass nach dem Verteilen der Bücher absolute Ruhe hergestellt wird, damit jeder für sich irgendwo im Klassenraum lesen kann.

Das Bücherstöbern in der Schülerbücherei unserer Schule verläuft ähnlich, nur dass hier eine wesentlich größere

Auswahl an Büchern zu finden ist und das Verhältnis von »höherer« und »trivialer« Literatur eindeutig zugunsten ersterer ausfällt. Das Stöbern ist die freieste Unterrichtsform des Leko-Kurses, denn hier soll selbständig nach Büchern gesucht werden, die man dann anlesen und bei Gefallen ausleihen kann. In dieser Situation zeigen sich bei den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedliche Verhaltensweisen, die die Möglichkeiten und Grenzen des Leko-Kurses aufzeigen.

Leko wird sicherlich nicht alle Schüler und Schülerinnen zu Leseratten machen und nicht allen Schwierigkeiten entgegenwirken können, die sich der Ausbreitung einer Lesekultur stellen. Doch bietet dieser Kurs allen einen Weg dahin an. Wie viele ihn tatsächlich einschlagen und dauerhaft intrinsisch motiviert mit Büchern arbeiten werden, hängt auch von den Rahmenbedingungen der Leko-Kurse ab. Nur wenn Schülerinnen und Schüler das Medium Buch in einer angenehmen und für sie sinnvollen Art präsentiert wird, wird Lesekompetenz von einem idealen Hirngespinnst zu einem realisierbaren Ziel.

Anmerkungen

- ¹ *Klug, Christian*: Stichworte zu einer Rahmenkonzeption Leseförderung an der Klosterschule. Internes Papier des Gymnasiums Klosterschule 2002
- ² *Hurrelmann, Bettina*: Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch Heft 176, S. 6-18
- ³ *Klug, Christian; Törper, Sönke*: Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts – Leseförderung. Internes Papier des Gymnasiums Klosterschule 2002
- ⁴ siehe Schaubild Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA, Hurrelman, S. 8

*Mirko Czarnetzki,
Martin Hageleit,
Lehrer am Gymnasium Klosterschule,
Westphalensweg 7,
20099 Hamburg*

Lesekompetenz im Biologieunterricht

Leseförderung ist keineswegs nur ein Thema für den Deutschunterricht. An der Gesamtschule Harburg wird seit einigen Jahren an einem fachübergreifenden Konzept gearbeitet. Hier ein Beispiel aus dem Biologieunterricht.

Wenn Lesekompetenz mehr ist als einfach nur lesen zu können, wenn man darunter vielmehr die Fähigkeit versteht, »geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen« (vgl. OECD o. J., S. 6), wenn also letztlich Lesekompetenz »eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben« (ebd., S. 6) ist, dann haben natürlich auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer Verantwortung für die Vermittlung dieser Kompetenz. Indem sie das Verständnis von Texten mit spezifisch naturwissenschaftlichen Inhalten schulen, tragen sie zur Entwicklung der allgemeinen Lesekompetenz bei. Eine wichtige Vorbedingung ist die verstärkte Reflexion der Lehrer über die von ihnen verwendeten Textarten und deren Stellenwert im Unterricht. Mathematik, Physik und Chemie haben es meist mit hochverdichteten, stark formalisierten, symbolbeladenen und vielfach diskontinuierlichen Texten (Graphen, Tabellen, Bildern) zu tun. Der Inhalt dieser Texte erschließt sich den Schülern meist erst, wenn sie diese kompakten Textstrukturen in Texte rückübersetzen, d. h. wenn sie genau das tun, was verstehendes Le-

sen eigentlich ist: einen konstruktiven Akt vornehmen.

Aber auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer verfügen über eine Vielzahl von authentischen Textarten, die für andere Zielgruppen gemacht sind und deren Verständnis für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben hilfreich ist. Zum Beispiel Gebrauchsanweisungen, Warnhinweise auf Geräten, Haushaltschemikalien und Arzneimitteln, Zeitungsartikel zu Wahlprognosen, Wirtschaftsdaten, Bevölkerungsentwicklungs- oder Umweltproblemen. Derartige Texte verlangen dem Schüler die Kompetenz ab, den expliziten mathematisch-naturwissenschaftlichen Sachverhalt aus dem textlichen Umfeld herauszudestillieren.

Biologie ist (fast) überall!

Die Naturwissenschaft Biologie hat es mit dem Einsatz von authentischen, nicht den Schulbüchern entnommenen Texten meist etwas leichter, weil die Vielzahl von gesellschaftlich relevanten Reizthemen (Umweltprobleme, Biotechnologie, Reproduktionsbiologie oder Hirnforschung) sich in einer Flut von populärwissenschaftlichen Publikationen niederschlägt. Es gibt kaum eine Tageszeitung oder Jugendzeitschrift ohne Texte aus diesen Bereichen und auch die unentgeltlichen Apothekenratgeber sowie die Informationsbroschüren aus den Wartezimmern

der Ärzte sind ergiebige Textquellen zum Einüben von Lesekompetenz.

Selbstverständlich gibt es auch in der Biologie die oben angesprochenen verdichteten wissenschaftlichen Originaltexte, Versuchsanleitungen und -protokolle oder Gerätebeschreibungen.

Ich will im Folgenden von einigen Erfahrungen mit dem Einüben von Lesekompetenz in Biologie-I-Kursen der Jahrgangsstufen 9/10 berichten. Da die Förderung von Lesekompetenz Bestandteil des Schulprogramms ist, hat sich insbesondere der Fachbereich Deutsch zur Aufgabe gemacht, durch die Ausarbeitung von methodischen Hilfen im analysierenden Umgang mit Texten, durch schulinterne Fortbildung und beratende Unterrichtsbegleitung die Fachkollegen der anderen Fächer zu unterstützen, weil wir glauben, dass ein Qualitätssprung bei den Schülern nur erzielt werden kann, wenn die Lesekompetenzschulung möglichst einheitlich in allen Fächern erfolgt.

Das erste Beispiel: Zeitungsartikel

Im Biologie-Kurs I des Jahrganges 10 habe ich im Anschluss an eine Unterrichtseinheit Immunologie den Schülern zwei Zeitungsartikel zur Bearbeitung gegeben, die sich beide mit der Anwendbarkeit von Bakterien als Biowaffen beschäftigten (aus »Die Zeit« 3/2002: »Schwarzer Tod aus dem Labor« und der »Frankfurter Rundschau« vom 13.11.01: »Wenig Chancen gegen die Pest«). Die Aufgabenstellung, die die Auswahl der Methoden zur Textanalyse durch die Schüler steuern und einen für alle Beteiligten überprüfbareren Verständnistest darstellen sollte, lautete:

»Eignen sich Pestbakterien als biologische Waffen? Verfasse eine übersichtliche Zusammenfassung der Pro- und Kontra-Argumente aus beiden Zeitungstexten und entwerfe eine eigene abschließende Bewertung dieses Problems. Die Ergebnisse werden anschließend in einer Expertenrunde kontrovers diskutiert und mit einer Abstimmung über die Produktion oder Nichtproduktion dieser Waffen abgeschlossen«.

Grundlage der Textbearbeitung war eine Mindmap, die der Fachbereich

Deutsch für die Jahrgangsstufen 8–10 entwickelt hat.

Hilfreich sind auch folgende Denkmulse:

1. Was war neu für mich?
2. Das wusste ich schon!
3. Das verstehe ich nicht!
4. Das möchte ich fragen.
5. Darüber möchte ich sprechen.

Das zweite Beispiel: Das Lehrbuch

In der Jahrgangsstufe 8 ist im Anschluss an den Themenkomplex »Drei Funktionskreise Atmung, Blutkreislauf und Stoffwechselsystem und deren Wechselbeziehungen« die Beschäftigung mit der Problematik Rauchen vorgesehen. Grundlage ist eine Doppelseite aus dem Biologiebuch *Natura 2* (Klett-Verlag, S.228/229, »Rauchen – ein giftiger Genuss«), auf der ein Gemisch aus Informationstext, Zitaten bekannter Persönlichkeiten zum Thema Rauchen und nicht-linearen Texten in Form von Abbildungen und Graphen dem Schüler angeboten wird. Die Schüler wurden mit gezielten Impulsen dazu befähigt, sich die fachlichen Inhalte dieses Textes zu erschließen und anschließend ihre Ergebnisse dem Kurs vorzutragen und zur Diskussion zu stellen. Dieser Text eignet sich gut als Einstieg in die Thematik, insbesondere, wenn die notwendigen biologischen Vorkenntnisse vorhanden sind. Für die Kollegen gibt es sogar ein kommentiertes Beiblatt, auf dem die PISA-Anforderungsebenen ausgewiesen sind.

Das dritte Beispiel: Apothekenzeitschriften

Die neuen Rahmenpläne Biologie legen besonderen Wert auf die Behandlung des Menschen in seiner Stellung in Natur und Gesellschaft und auf Gesundheitserziehung. Apothekenzeitschriften und Broschüren aus den Wartezimmern der Ärzte bieten eine Fundgrube für Texte, die mit einem didaktischen Anspruch für Laien verfasst worden sind, meist ansprechend illustriert und vielfach mit einem Glossar versehen. Die Schüler arbeiten möglichst selbständig unter Nutzung des oben angeführten Methodeninventars und erhalten anschließend eine Präsentationsaufgabe, die die ge-

wonnenen Textinformationen in eine andere Darstellungsform überführen soll. Sie sollen beispielsweise ein fiktives Beratungsgespräch mit einem Patienten führen, wie es ein Arzt etwa zur Erläuterung eines Krankheitsbildes, eines Diätvorschlages oder einer Behandlungsmethode führen muss. Sein Gesprächspartner muss sein Textverständnis durch kundige Nachfragen oder durch differenzierte Schilderungen von Symptomen oder Angaben zur Lebensführung unter Beweis stellen. Die Präsentation kann auch die Form einer Podiumsdiskussion über die Vor- und Nachteile einer Therapie annehmen, wobei der Kurs die Rolle des die Experten befragenden Publikums übernimmt. Das Thema Auge und Augenkrankheiten im Jahrgang 9 eignet sich für diese Art von Präsentation ausgezeichnet.

Lesekompetenzentwicklung kann als eigene, vom laufenden Unterricht abgekoppelte Einübung von Textverständnis unter Verwendung von eigens für diesen Zweck produzierten Materialien angeboten werden oder aber als in den Fachunterricht integrierte Methodenschulung. An der GSH haben wir uns vorwiegend für die letztere Variante entschieden, da wir davon überzeugt sind, dass erst das Verstehenwollen eines Textes im Kontext einer konkreten Aufgabenstellung zu einer wirklichen Auseinandersetzung der Schüler mit dem Text führt, die über die grundlegenden Operationen der Textbearbeitung (Markieren, Stichwörter ausschreiben, Strukturieren etc.) hinausgeht. Darüber hinaus muss jedes Fach die spezifischen Be-



Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer verfügen über eine Vielzahl von authentischen Textarten, zum Beispiel Gebrauchsanweisungen, Warnhinweise auf Geräten, Haushaltschemikalien...

sonderheiten seiner Texte, was Fachsprache und Denkstrukturen anbelangt, als seinen speziellen Beitrag zum Leseverständnis verstehen, was ohne die Aktivierung von fachlichem Vorwissen schwerlich zu erreichen ist.

Literatur

OECD (Hg.): PISA (Programme for international student assessment) – Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Zusammenfassung im Auftrag der Kultusminister der Länder, Bonn o. J.

*Fritz Tetsch,
Lehrer an der Gesamtschule Harburg,
Eißendorfer Straße 26,
21073 Hamburg*

Sprachkompetenz in Lernsituationen entwickeln

In den Berufsschulen gibt es keine Fächer mehr – auch nicht das Fach »Deutsch«. In der W 8 wurden für alle Kollegen nutzbare Vorschläge entwickelt, wie gerade in den »Lernsituationen« besonders motivierend Sprach- und Lesekompetenz gefördert werden können.

Beautyworld W8 oder: Was hat eine Berufliche Schule für Friseur, Kosmetikerinnen, Maskenbildnerinnen und eine BFS Gesundheit mit Lesekompetenz zu tun? Das gute alte Unterrichtsfach Deutsch gibt es schon lange nicht mehr. Heute, in den von Lernfeldern abgeleiteten Lernsituationen – im berufsschulischen Alltag also – spielt die gezielte Förderung von Sprachkompetenz häufig nur noch im Beratungsgespräch und in Präsentatio-

nen eine Rolle. Zur Definition von Sprachkompetenz siehe die Abbildung 1. Zudem: Lesen kann doch jeder! Stimmt aber nicht. Pisa hat es getestet und ich kann dieses traurige Bild selbst für Schüler und Schülerinnen von »friseur plus«-Klassen – solche mit hohem Niveau und Zusatzqualifikation – nur bestätigen. Und das in einer Zeit, in der von jedem Arbeitnehmer unter einem der Stichworte: Total Quality Management, Leanproduction, Inselfertigung, Qualitätszirkel, Projektorganisation, Betriebs-



Abb. 2: Bild des Herbst-Winter-Make-up 2003 von Christian Dior Parfums

gruppenarbeit oder gar Werkstattprogrammierung das Folgende abgefordert wird: Leistungs-, Lern- und Fortbildungsbereitschaft, Handlungskompetenz, Kooperations-, Team- und Konfliktfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Individual-, Sozial-, emotionale und moralische Kompetenz. Ich behaupte: unerfüllbar ohne Lesekompetenz, nicht möglich ohne Sprachkompetenz.

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: Die Berufsschule legitimiert sich in der Ära der Lernfelder dadurch, dass sich aus der beruflichen Handlungskompetenz sowohl die betriebliche als auch die schulische Handlungskompetenz ableiten lässt. Ich frage: Wodurch kann sich Schule hier von Betrieb und betrieblicher Ausbildung unterscheiden? Meine Antwort: Indem sie Kompetenzen fordert und fördert, die eine berufliche Handlungskompetenz entwickeln helfen und die der Betrieb nicht vermittelt oder vermitteln kann. Zum Beispiel Lesekompetenz.

Darüber hinaus hat die Berufsschule auch ihren eigenständigen Bildungsauftrag wahrzunehmen, indem sie die Lernenden auf die Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich vorbereitet.

Also: Was tun? Allen Kollegen, insbesondere den Nicht-Deutschlehrern, ein Handling zur Verfügung stellen, das es

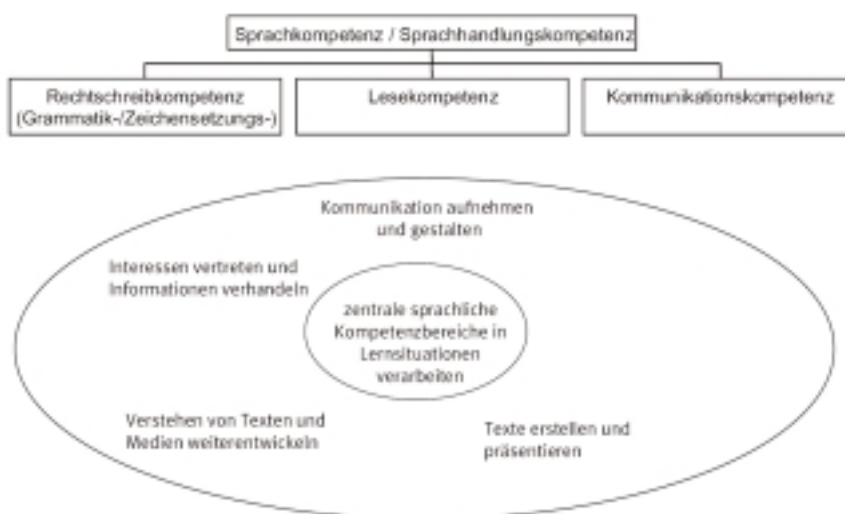


Abb. 1: Definition Sprachkompetenz

ermöglicht, Sprachkompetenz im Rahmen von Lernsituationen zu entwickeln und zu trainieren. Folgende Regeln und Grundsätze sind dabei zu beachten:

- Sprachkompetenz soll immer konkret anhand einer Lernsituation gefördert werden.
- Förderung der Sprachkompetenz soll als Kompetenzentwicklung mit Standards gestaltet werden, die personale, gesellschaftliche und berufliche Handlungskompetenzen für ein lebensbegleitendes Lernen und eine mündige Daseinsbewältigung entwickeln helfen.
- Die PISA-Studie hat deutlich gemacht, dass Kompetenzentwicklung nicht Pauken erfordert, sondern an einen Unterricht gebunden ist, der Verstehen und Denken fördert, der Schülern mehr zutraut und auch abverlangt.
- Erfolg hängt im wesentlichen davon ab, inwieweit die Schüler den Gebrauchswert von Sprachkompetenz erkennen können. Diesen Gebrauchswert können sie dann am ehesten erkennen, wenn die zu vermittelnde Fähigkeit in direktem Bezug zu ihrer Wirklichkeit steht, konkret: zu der Wirklichkeit ihrer Arbeitswelt bzw. zu ihrer Arbeitstätigkeit. Das bedeutet unter didaktisch-methodischem Aspekt, dass solche Situationen und Herausforderungen in den Mittelpunkt der Lernprozesse gerückt werden müssen, die realitätsnah sind und die sie nur bewältigen können, wenn sie über eine ausgebildete Sprachkompetenz verfügen.

Allen Kollegen der Beruflichen Schule Burgstraße steht heute ein Ideenpool Sprachkompetenz – didaktisch und methodisch aufbereitet anhand einer Lernsituation – zur Verfügung, als Diskette und auch ausgedruckt, mit Zusatzinformationen und konkreten Arbeitsblättern, mit Lösungsvorschlägen sowie Bewertungskriterien.

Lesekompetenzförderung findet sich auch in meinen »Ideen« zur Analyse und zum Vergleich von Gebrauchsanweisungen, zu einer Lernkartei, zu Wortschatzübungen ...

Lesekompetenzförderung kann auch ganz einfach sein. Zum Beispiel das Lesen eines »nichtkontinuierlichen Textes«

(vgl. PISA-Definition), eines Werbefildes oder einer Anzeige, mit der Aufgabe, den Inhalt wiederzugeben. Zum Beispiel: Beschreibe die Besonderheiten des Trend-Make-up 2003 (vgl. Abb. 2).

Lesekompetenzförderung bedeutet auch tatsächlich zu lesen, zu motivieren ein Buch oder eine Zeitschrift in die Hand zu nehmen, neugierig zu machen auf das geschriebene Wort, möglichst nahe dran, am »Leser«, zum Beispiel die literarische Sensation »Zwölf« des 17-jährigen Nick McDonnell: White Mike ist Drogendealer und seine Kunden Schüler, die gegen Langeweile kämpfen. Es sind 230 Seiten, perfekt gegliedert, ein Kapitel hat oft nur eine Seite, die das Vorlesen (durch Schüler) zum Ende eines Unterrichtstages – ermöglicht. Es ist brandaktuell und absolut adressatenbezogen. Näher am Berufsfeld und anspruchsvoller: »Das Bildnis des Dorian Gray« von Oscar Wilde.

Eine Anregung dazu: darüber reden – ja! Aber nicht zerreden, die Faszination des Lesens und für das Lesen erhalten ohne zermürbende, langweilige, auf Perfektion bedachte Interpretationsversuche.

Ich plädiere energisch für ein Lesekompetenztraining gerade für die und in der »Welt der Schönheit« – eine Welt, die scheinbar so auf Äußerlichkeiten bedacht ist – mit neuen und zeitgemäßen Inhalten, mit direktem Bezug zur Wirklichkeit, mit Lust am Lesen (und am Korrigieren ...) und bitte: Jeder trage mit an dieser Verantwortung. Denn: Was wäre die Welt ohne lesen zu können?

ABB. 2: ARBEITSBLATTBEISPIEL ZUR FÖRDERUNG VON LESEKOMPETENZ

Lösen Sie die folgenden Aufgaben und beantworten Sie die Fragen zum Thema der Informationsentnahme: »Kundentypen«. Lesen Sie sich vor der Bearbeitung den gesamten Text aufmerksam durch.

1. Gliedern Sie den Text in Sinnabschnitte. Die Gliederung muss auf dem Textblatt zu erkennen sein.
2. Nummerieren Sie die einzelnen Sinnabschnitte.
3. Fassen Sie die Sinnabschnitte in einem Kurzsatz zusammen.
4. Erstellen Sie eine Kurzzusammenfassung (Summary) über den gesamten Text.
5. Beantworten Sie die folgenden Fragen zum Text:
 - 5.1 Was versteht man unter der Typisierung von Kunden?
 - 5.2 Warum beschäftigt sich ein angehender Friseur mit dem Thema Kundentypen?
 - 5.3 Welche Meinung hat der Verfasser zum Thema Kundentypen?
6. Formulieren Sie Fragen an den Text
 - 6.1 Die erste Frage soll eine Wissensfrage (Definitionsfrage) sein und mit dem Fragewort »was« beginnen. Bitte unterstreichen Sie den für die Beantwortung der Frage wichtigen Teil und beantworten Sie dann die Frage so kurz wie möglich.
 - 6.2 Die zweite Frage soll eine Verständnisfrage sein. Mögliche Fragewörter sind: warum, wieso, weshalb, wodurch... Unterstreichen Sie wieder den zur Beantwortung nötigen Textteil, beantworten Sie die Frage und begründen Sie Ihre Antwort.
 - 6.3 Die dritte Frage soll die Fähigkeit überprüfen, das Gelernte anzuwenden oder zu hinterfragen. Das Fragewort ist beliebig (Ausnahme: »was« – ist immer eine Definitionsfrage). Unterstreichen Sie – soweit möglich – die dafür wichtigen Textteile, beantworten Sie die Frage ausführlich, wägen Sie gegebenenfalls Ihre Antwort ab oder urteilen Sie mit entsprechender Begründung.
7. Formulieren Sie zwei weiterführende Fragen, die der Text nicht beantwortet.
8. Beurteilen Sie den Text abschließend aus Ihrer Sicht!

Inge von Thun und Hohenstein,
Berufliche Schule Burgstraße,
Burgstraße 33–35,
20535 Hamburg

Sprache, Schrift und Bücher in der Kita

Ein Interview mit der Leiterin und Erzieherinnen aus der Kindertagesstätte Otto-Brenner-Straße

Kinder, die zu Hause wenig mit Büchern zu tun haben oder Kinder, die wenig Deutsch sprechen: Wie es auch unter schwierigen Bedingungen gerade in einer Kindertagesstätte möglich ist, lustvolle Begegnungen mit Büchern und Schrift und damit eine wichtige Voraussetzung für Lesekompetenz zu schaffen, beschreiben die Mitarbeiterinnen einer Einrichtung in Wilhelmsburg.

HAMBURG MACHT SCHULE: Lesemotivation schaffen, Lesekompetenz fördern – das ist ein zentrales Thema für Schulen. Die Lese- und Vorlesekultur in den Familien ist wichtig, aber können Weichen dafür auch im Kindergarten gestellt werden? Was tun Sie?

FRAU VIERECK: Wir haben eine Vorlesekultur – aber sie ist sicher noch nicht perfekt. Und sie ist bei den Voraussetzungen, unter denen wir arbeiten, auch erst der zweite Schritt. Wir haben 225 Kinder aus 16 Nationen im Haus; 15 Prozent der Kinder sprechen nur deutsch und alle anderen, also 85 Prozent der Kinder, sind zweisprachig. Wir haben uns entschieden, zweisprachige Kollegen einzustellen – jetzt sind es schon sieben, die zwischen den Kulturen vermitteln. Das war der erste Ansatz einer besonderen Sprachförderung, sich bewusst mit Sprache, Schrift und Lesen zu beschäftigen. Die Atmosphäre hier ist durch Mehrsprachigkeit gekennzeichnet. Es gibt eine Akzeptanz und Achtung allen Sprachen, der anderen Kultur gegenüber. Seitdem wir mehrsprachige Kolleginnen im Haus

haben, lernen wir die Möglichkeiten vieler Kinder besser kennen. Wir achten darauf, dass die Kinder sich in ihrer Herkunftssprache und in der deutschen Sprache weiterentwickeln und wenn mit vier oder fünf Jahren der erste Spracherwerb abgeschlossen ist, dann beobachten wir das auch.

FRAU ÇEKEL: Die Kinder singen Lieder in der eigenen Sprache und das wird auch von allen akzeptiert, die das nicht verstehen. Türkische Kinder verstehen kein Polnisch, aber die polnischen Kinder singen auch Lieder, die sie kennen und dann versuchen wir, gemeinsam Lieder zu finden.

FRAU VIERECK: Als Zeichen der Akzeptanz anderer Kulturen fingen wir dann an, die Bilder in der Halle nicht nur auf deutsch zu beschriften und die Speisepläne auf deutsch zu schreiben, sondern auch in anderen Sprachen, also auch einen türkischen Speiseplan auszuhängen. Und so fingen die Kinder an, bewusst Buchstaben wahrzunehmen, bewusst auf Schrift zu achten oder den eigenen Namen wiederzuerkennen. Die Kinder schreiben fast immer ihre Namen selber. Auch wenn es nicht richtig geschrieben ist, sie



Die Kinder sehen überall Buchstaben. Sie merken, dass diese Zeichen etwas auslösen bei anderen Menschen.

versuchen es wieder und irgendwann können sie es. Sie experimentieren einfach mit Buchstaben, ohne dass man ihnen das vorgibt. Sie sehen überall Buchstaben, gucken in die Bücher hinein. Sie merken, dass diese Zeichen etwas auslösen bei anderen Menschen. Diese Faszination von Schrift und Sprache, das haben die Kinder entdeckt. Frau Brandenburg hat mit einer Kollegin dazu ein Projekt gemacht.

FRAU BRANDENBURG: Ja, da haben die Kinder Schriften entdeckt im ganzen Haus. Sie sind durchs ganze Haus gegangen, haben geguckt, wo sie Schrift finden. Sie haben vorher ein Blatt Papier bekommen, haben sich selbst eine Umrandung gemacht und haben dann die Schriftzeichen, die sie gefunden haben, abgemalt, haben ihren eigenen Namen drauf geschrieben, soweit sie das konnten. Sie haben mehrere Tage gebraucht, um ihr Blatt zu vervollständigen, alles mögliche abzuschreiben.

FRAU VIERECK: Wie »Dienstplan«, »Speiseplan«. Die längsten Wörter fanden die Kinder eigentlich am besten – ohne Aufforderung, eigenmotiviert.

FRAU BRANDENBURG: Dann haben sie als letztes eine Ausstellung in der Halle gemacht. Aber es gab auch noch anderes. Die Kinder haben einen Forschungsauftrag bekommen, sie sollten eine Umfrage starten und hatten eine Unterschriftenliste: wollt ihr Fasching feiern, wollt ihr nicht Fasching feiern, hast du schon eine Verkleidung, was gefällt dir an Fasching? Sie haben die Bögen selbst mit Hilfe verschiedener Symbole bearbeitet. Wenn du mitfeiern willst, darfst du unterschreiben und wenn nicht, dann lässt du es halt. Wer nicht unterschreiben konnte, hat mit dem Daumen gedrückt. Aber die meisten haben mit eigenem Namen unterschrieben. Manche haben gleich zweimal unterschrieben, weil sie es so toll fanden.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Sie leisten wichtige Vorarbeiten für die Grundschule. Gibt es Kooperationen mit den anliegenden Schulen?*

FRAU BRANDENBURG: In der Kita ist es mehr ein Spiel, wir gehen spielerisch mit Buchstaben um. Wir sagen nicht, das musst du von oben nach unten schreiben, sondern das Kind hat die Möglichkeit, zu schreiben, wie es will. Es bleibt so, wie das Kind es eben macht. Für das andere ist die Schule zuständig.

FRAU VIERECK: Bei uns liegt der Schwerpunkt auf der Mystik von Schrift. Wenn ich diese Schrift entziffern kann, kann ich Gefühle hervorrufen. Ich kriege auf einmal ein ganz gruseliges Gefühl, wenn ich etwas vorgelesen bekomme oder selbst etwas lesen kann, was mir ein gruseliges oder aber auch ein wohliges Gefühl macht. Es ist spannend, etwas mit Buchstaben zu tun zu haben und das dahinter eine Bedeutung steckt.

FRAU BRANDENBURG: Wir achten nun darauf, dass viel Schrift im Raum ist. Das Projekt war sehr anregend; danach haben die Kinder auch untereinander weiter geschrieben – vielleicht weil sie mit der Schrift kommunikative Erlebnisse hatten.

FRAU VIERECK: Das regt zum Entziffern, zum Lesen an. Wir haben in einer Umfrage für ein Forschungsprojekt erfahren, dass die Familien der Kinder teilweise nur fünf bis zehn Bücher haben – und dann auch nur Kinderbücher, keine Bücher für Erwachsene. Es wird nicht sehr viel gelesen und in Folge dessen

auch nicht über Bücher kommuniziert. Da müssen wir Angebote machen. Jeden Tag um halb zehn beginnen unsere »Kommunikationsgruppen«, so nennen wir sie. Jeweils eine Erzieherin trifft sich mit ihren Kindern und bespricht das Leben. So sagen wir dazu. Bei den kleinsten Kindern werden kurze Lieder gesungen, es finden Fingerspiele

statt. Bei den Elementarkindern ist das gesprochene Wort wichtig, die haben Erzählungen, Reime, Lieder, Rollenspiele und erzählte Bilderbücher. Diejenigen, die kurz vor Schulbeginn sind, bekommen das vorgelesene Wort angeboten. Da werden die Bilderbücher nicht mehr erzählt, sondern vorgelesen.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Den Krippenkindern, den unter dreijährigen, wird nichts vorgelesen, sondern mit denen werden nur Spiele gemacht?*

FRAU BRANDENBURG: Doch. Die Kinder erzählen erst phantasievoll ganz viel zu den Büchern und dann wird richtig vorgelesen – auch bei den Kleinen. Es gibt außerdem immer die Möglichkeit, neben den Kommunikationsgruppen frei vorzulesen, z. B. nachmittags, wenn sich die Kinder das wünschen. Wir haben auch ein Regal mit Büchern und die Kinder suchen sich aus, was sie anschauen möchten. Es gibt Kinder, die sich dann zusammen tun, zu zweit oder zu dritt und über die Bücher sprechen.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Wie entsteht Lesemotivation? In einer Schule habe ich beobachtet, wie vorgelesen wurde und zwei Schüler, als sie hörten, es wird vorgelesen, haben sich ganz nah zum Lehrer gesetzt. Für sie war offensichtlich Lesen mit einer bestimmten Atmosphäre der Nähe verbunden. Beobachten Sie so etwas auch bei Ihren Kindern?*

FRAU ÇEKEL: Ja, ich mache einmal in der Woche richtig Märchenstunde. Jeder darf sich ein Buch heraus suchen, jedes mal ein anderes Kind. Dann setzen sie sich gemütlich hin, einige legen sich hin, einige kuscheln sich an mich. Dann sind sie wirklich konzentriert und hören zu. Danach sprechen die Kinder darüber –



Ein Bücher-«Bad»?

auch untereinander. Wenn es Bilder gibt, werden die gezeigt. Das kommt schon sehr gut an bei den Kindern. Wenn sich ein Kind ein deutsch-türkisches Buch – wir haben z. B. den »Regenbogenfisch« oder den »kleinen Eisbären« zweisprachig – aussucht, lese ich türkisch und deutsch, Satz für Satz, erst türkisch dann deutsch oder umgekehrt. Das haben die deutschen Kinder angenommen und die türkischsprachigen Kinder lernen dabei auch noch Deutsch.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Und was hören die Kinder gerne?*

FRAU VIERECK: Viel Märchen. Ich glaube sehr wichtig ist: Die Kinder müssen mit Büchern und um Bücher herum ihre Phantasie ausleben können. Hier ist zum Beispiel das Buch Mimmie, in dem Mimmie nicht mehr Mimmie, sondern jemand anders sein möchte und das wirklich lebt, sich mit dem, was es spielt, identifiziert. Die Kinder können in diesem Buch ein Stück Selbstbewusstsein erleben und Ängste abbauen. Sie spielen dann selbst andere Personen, sie spielen die Märchen nach, die vorgelesen werden. Sie wollen genau so sein wie die Personen in einer Geschichte und identifizieren sich mit ihnen. So kann, denke ich, auch Lesemotivation geweckt werden.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Wir bedanken uns für diesen Einblick in Ihre Arbeit.*

Das Interview führte Sabine Reh.

Ursula Viereck (Leiterin),
Irene Brandenburg (Erzieherin),
Mürvet Çekel (Erzieherin),
Kindertagesstätte Otto-Brenner-Straße 45,
21109 Hamburg

Leserbiographien

Wie werden Kinder und Jugendliche zu Leserinnen und Lesern?

Christine Garbe berichtet über Ergebnisse der Lesebiographieforschung und charakterisiert die unterschiedlichen Entwicklungsphasen und Bedingungen, unter denen sich eine stabile Lesemotivation bei Mädchen und – oft schwieriger – bei Jungen herausbilden kann.

Die Lesebiographie-Forschung interessiert sich für die Frage des Erwerbs von Lesegewohnheiten, -interessen und -kompetenzen; sie fragt also nach den Bedingungen, unter denen aus einem Kind ein erwachsener Leser wird. Besonders interessant für die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen praktischer Leseförderung durch die Schule ist die Frage nach dem Verhältnis von äußeren Einflussfaktoren und innerer Entwicklung, das heißt von Fremd- und Selbstsozialisation.

1. Die »primäre literarische Initiation«

Den Erkenntnissen der biographischen Leseforschung zufolge gibt es in der Entwicklung zum Leser zwei besonders »kritische« Entwicklungsphasen, in denen die Ausbildung stabiler Lesemotivationen auf stützende Kontexte von außen angewiesen ist: Werner Graf nennt sie die »primäre« und die »sekundäre literarische Initiation« (vgl. Graf 1995). Die primäre Initiation findet in der frühen Kindheit statt, d.h. vor dem Schuleintritt, und zwar in Form des Erzählens oder Vorlesens von Geschichten, und sie befähigt das Kind dazu, das Eintauchen in verbal vermittelte fiktionale Welten als etwas Befriedigendes zu erleben. Die lustvoll erlebte Praxis des Vorlesens oder gemeinsamen Bilderbuch-Lesens ist an eine intime Kommunikationssituation

gebunden, zum Beispiel als Gute-Nacht-Ritual vor dem Einschlafen in kuscheliger Bettwärme, so dass sich Leseerfahrungen und Körpererlebnisse hier verschränken. Wichtig ist auch die Tatsache, dass in dieser entscheidenden Frühphase der Leseentwicklung der Aufbau einer stabilen Lesemotivation vor allem an fiktionalen Texten erfolgt, da Sachbücher in diesem Alter noch kaum interessant sind. Wenn wir also Lesekompetenz vom erwünschten Endergebnis her als eine vorwiegend pragmatische Kompetenz zur Erschließung von Sach- und Informationstexten definieren, wie PISA (vgl. *Deutsches PISA-Konsortium 2001*) dies tut, übersehen wir leicht den zentralen Stellenwert fiktionaler, literarischer Texte für den Prozess des Erwerbs dieser Kompetenz.

In der vorschulischen Phase der »primären literarischen Initiation« liegt das Anregungszentrum also in der Familie; als besonders schwierig erweist es sich,

*WENN LESEN NICHT ALS LUSTVOLLE
PRAXIS ERFAHREN WIRD, DANN
WANDERN DIE KINDER BEREITS
WÄHREND DER GRUNDSCHULZEIT ZU
ANDEREN MEDIEN AB.*

das Fehlen dieser literarischen Primärsozialisation in Familien aus den unteren Sozialschichten oder mit Migrationshintergrund durch andere Instanzen der Lesesozialisation zu kompensieren. Hier liegt allerdings ein wesentlicher Aufgabenbereich für die Kindergärten und die Grundschulen; gerade die Schule darf sich heute nicht mehr darauf beschränken, den Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen, son-

dern sie muss vom ersten Schuljahr an einen umfassenden Zugang zur Welt der Bücher vermitteln. Alle Erkenntnisse der biographischen Leseforschung legen uns nahe, die ersten vier bis sechs Schuljahre als die entscheidende Phase einer schulischen Leseförderung zu betrachten. Die schlechten Ergebnisse bezüglich der Lesekompetenz der 15-Jährigen, die die PISA-Studie offenbart hat, liegen hier, am Anfang der Schulzeit, begründet.

2. Der Schuleintritt und die Tücken des Schriftspracherwerbs

Wir haben es heute aufgrund der medialen Entwicklungen viel stärker als früher mit einer Situation zu tun, in der die Kinder bereits mit ausgeprägten literarischen bzw. narrativen Rezeptionskompetenzen in die Schule kommen: Sie sind – über das Vorlesen im Elternhaus, über Hörspiel-Kassetten bzw. Fernseh- und Videofilme – mit komplexen Geschichten, Figuren und Handlungsmustern vertraut. In der Schule aber müssen sie noch einmal »zurück an den Start«; sie werden in den üblichen Schulbüchern konfrontiert mit einfachsten Wörtern, Sätzen und Geschichten, die keine Motivation für weiteres Lesen bei ihnen erzeugen. Häufig machen Kinder hier die Erfahrung, »dass das Entziffern der Schrift so mühevoll und langwierig ist, dass sie in ihren literarischen Verstehensfähigkeiten durch selbst gelesene Textchen nicht befriedigt werden können. Sie müssen lange Zeit so viel Energie auf diejenigen kognitiven Prozesse verwenden, die geübten Lesern überhaupt nicht mehr ins Bewusstsein dringen, dass eine differenzierte Konstruktion und Meta-wahrnehmung von Sinnzusammenhängen des Gelesenen kaum möglich ist,

ganz im Gegensatz zur visuellen oder auditiven Rezeption von Geschichten.« (Rosebrock 2003) Eine der entscheidenden Aufgaben nicht nur des muttersprachlichen, sondern des Unterrichts in allen Fächern besteht in der Grundschule deshalb darin, den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens so zu organisieren, dass bei dem Erwerb von Lesekompetenz die Lesemotivation nicht abhanden kommt. Dazu benötigen wir neben einem diesbezüglichen Problembewusstsein, didaktischem Geschick und hoher Fachkompetenz auf Seiten der Lehrkräfte auch entsprechende Leselehrgänge, die nicht nur nach sprachsystematischen Gesichtspunkten organisiert sind (wie die gängigen Fibelkonzepte).

Eine aktuelle Untersuchung zur Entwicklung der Lesemotivation bei Grundschulkindern hat ergeben, dass bei den Jungen der Spaß am Deutschunterricht innerhalb von zwei Schuljahren fast um die Hälfte schrumpft, bei den Mädchen um ein gutes Drittel (vgl. Richter 2003). Anders gesagt: Weniger als ein Drittel der Jungen sagen am Ende ihrer Grundschulzeit, dass der Deutschunterricht, in dem es ja wesentlich um Lesen und Schreiben geht, ihnen Spaß mache! Das ist ein dramatisches Ergebnis, denn es besagt, dass bei über 70 Prozent der Jungen, aber auch 60 Prozent der Mädchen der Prozess des Schriftspracherwerbs erhebliche »Wunden« hinterlassen hat, die langfristig kaum heilen dürften. Wir können aus der lese- und medienbiographischen Forschung einen Befund ergänzen: Wenn es nicht gelingt, in der vorschulischen literarischen Frühsozialisation und in den ersten Schuljahren das Lesen als eine lustvolle und bereichernde Praxis der medialen Weltaneignung erfahrbar zu machen – und es gelingt zur Zeit besonders schlecht bei den Jungen! –, dann wandern diese Kinder bereits während der Grundschulzeit weitgehend zu anderen Medien ab, insbesondere die Jungen zu einer fast ausschließlichen Nutzung von Bildschirm-Medien. Zahlreiche Ergebnisse aktueller Medienstudien zeigen uns, dass es bei den Mädchen eher eine ergänzende Nutzung von »alten« Printmedien und »neueren« audiovisuellen und digitalen Medien gibt, bei den Jungen

aber zunehmend eine Ersetzung der Printmedien durch Bildschirm-Medien stattfindet (vgl. Garbe 2003a). Eine der größten Herausforderungen für die Grundschule und die Sekundarstufe der Zukunft besteht darum in einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung, die besonders die Jungen als Pro-

*DIE ADOLESCENZ BIETET FRUCHTBARE
MÖGLICHKEITEN FÜR EINE AUSSER-
FAMILIALE LESEFÖRDERUNG.*

blemgruppe im Auge hat (vgl. Garbe 2003b). Sie sind die stärkste Zielgruppe des kommerziellen Bildschirmspiele-Marktes.

3. Die Phase lustvoller Kinderlektüre

Wie geht es in der literarischen Entwicklung weiter, wenn die »primäre literarische Initiation« durch Elternhaus und Grundschule erfolgreich verlaufen ist? Der Erwerb ausreichender Lesefertigkeiten in den ersten Schuljahren mündet in eine Phase lustvoller Kinderlektüre, die vor allem der Phantasiebefriedigung dient und sich an trivialen kindliterarischen Genres und Stoffen befriedigen lässt. Diese Phase beginnt mit ca. acht Jahren und reicht bis zum Alter von etwa zwölf Jahren. Auch wenn die von Mädchen und Jungen bevorzugten Lesestoffe sich unterscheiden, ist doch der Lesemodus in der Kindheit weitgehend gleich, d.h. noch nicht individualisiert: Die Kinder tauchen intensiv in die fiktionalen Welten ein und vergessen alles um sich herum. Diese Phase einer extensiven »Lesesucht« finden wir heutzutage vor allem bei Mädchen aus buchorientierten oder insgesamt kulturell anregenden Elternhäusern, während sich Jungen oft schon in diesem Lebensabschnitt dem Gameboy, Computer- oder Videospiele zuwenden, also andere Formen der lustorientierten Medienrezeption praktizieren. In dieser Entwicklungsphase lustvoller Kinderlektüre sind die kindlichen Leser(innen) weitgehend autonom, d.h. nicht auf pädagogische Maßnahmen durch Eltern und Lehrer

angewiesen. Wenn die »Initialzündung« einmal funktioniert hat, geht es nun vor allem darum, sie mit »Lesefutter« zu versorgen: und dafür ist es – neben Buchgeschenken – besonders wichtig, dass sie Bibliotheken als Lieferanten von kostenlosem Lesestoff kennen gelernt haben. Eine systematische Leseförderung im Bereich der Grundschulen muss darum die enge Kooperation mit Büchereien oder Schulbüchereien unbedingt einschließen: Die Fähigkeit, sich selbstständig und bedürfnisgerecht Lesestoffe auszusuchen, ist – als »Selektionskompetenz« – in Zeiten eines unüberschaubaren Bücherangebotes ein zentraler Bestandteil von »Lesekompetenz«, der erstmalig in dieser Phase der autonomen Kinderlektüre bedeutsam wird.

4. Die »Lesekrise« am Ende der Kindheit und in der Pubertät

Die Phase der kindlichen Lesesucht mündet am Ende der Kindheit typischerweise in eine »Lesekrise«: einerseits treten nun – mit Beginn der Pubertät – andere Interessen in den Vordergrund, andererseits gelangt gerade bei intensiven Leser(inne)n ihr bisheriger Lesemodus an eine Grenze: Die lustvoll rezipierten Stoffe verlieren ihren Reiz, das Schematische und Serielle ihrer Machart wird häufig durchschaut. Die Entwicklungsaufgabe für die weitere Leseentwicklung besteht nun in einer Transformation des bisherigen Lesemodus, so dass auch unter veränderten psychischen Bedingungen und bei höher entfaltetten literarischen Kompetenzen weiterhin Lesegenuss möglich ist.

In dieser Phase, zwischen der späten Kindheit und der Adoleszenz, richtet der traditionelle, kanonorientierte Literaturunterricht an unseren Schulen die größten Schäden an: Die üblicherweise in der Sekundarstufe I gelesenen Dramen, Gedichte, Erzählungen und Romane aus dem Bestand der literarischen Tradition (wie Schillers »Wilhelm Tell«, Storms »Schimmelreiter« oder Droste-Hülshoffs »Judenbuche«) gehen meist gänzlich an den Interessen der Heranwachsenden vorbei und zerstören nicht nur das Interesse am Literaturunterricht, sondern häufig das Interesse an Litera-

tur überhaupt (vgl. Eggert/Garbe 2003). In der Pubertät klaffen die persönlichen Leseinteressen (sofern überhaupt vorhanden) und die schulisch verordneten Lektürestoffe und Leseweisen am weitesten auseinander – und hier besteht darum auch der größte Handlungsbedarf für eine konzertierte Leseförderung durch Schule und Bibliotheken. Am ehesten zu empfehlen sind für diese Phase moderne und klassische Jugendliteratur, phantastische und problemorientierte Literatur ebenso wie Comics, Krimis, Abenteuerliteratur und Sachbücher, aber auch CD-Roms und andere Medien. Eine Auswahl zwischen verschiedenen Themen, Genres und Schwierigkeitsniveaus, die der (Geschlechter!-) Differenziertheit und Individualität von Leseinteressen Rechnung trägt, wird für den Erfolg jeder Leseförderung in dieser Phase entscheidend sein.

Gerade in dieser schwierigsten Phase der Leseentwicklung ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken elementar; denn Bibliothekar/innen sind in der Regel viel besser informiert über das aktuelle Buch- und Medienangebot für Kinder und Jugendliche. Sie können daher sowohl gezielte Fortbildungen für letztere anbieten als auch in den Schulklassen selbst bzw. in den Bibliotheken die Jugendlichen mit dem breiten Angebot der möglichen Lese Stoffe vertraut machen. Eine verdienstvolle Publikation der Bertelsmann Stiftung: »Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule« (Bertelsmann Stiftung 2000) bietet diesbezüglich eine Fülle hervorragender, praxisnaher und durchgehend erprobter Anregungen.

5. Die »sekundäre literarische Initiation«

Die »Lese Krise« am Ende der Kindheit führt in jedem Fall zu einer tiefgreifenden Transformation des bisherigen Lesemodus; sie mündet entweder in einen Abbruch der bisherigen Leseentwicklung (z. B. durch Hinwendung zu anderen Medien), als dessen Ergebnis der Nicht- oder Wenigleser entsteht, oder in eine Transformation der bisherigen Leseweise. Diese kann verschiedene Re-

sultate haben: Einerseits die Beschränkung von Lektüre auf Sach- bzw. Fachbücher bzw. Zeitungen und Zeitschriften und einen Abbruch fiktionaler Lektüre (der meist männliche Lesetypus des »Sach- und Fachbuchlesers«), andererseits verschiedene Ausprägungen der erwachsenen Belletristiklektüre, die meist bei weiblichen Lesern anzutreffen ist.

Für den Prozess der Neuorientierung in der Adoleszenz sind nun wiederum – anders als in den Phasen intrinsisch motivierter und teilweise suchthafter Lektüre der späten Kindheit und Pubertät – äußere Anregungszentren entscheidend. Diese Phase bietet fruchtbare Möglichkeiten für eine außerfamiliäre Leseförderung, insbesondere durch die Schule, die bisher nur unzureichend genutzt werden. Wir wissen aus der lesebiographischen Forschung, dass gerade am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II die Person des/der Deutschlehrer/in oft entscheidende Anregungen gibt, also Zugänge zu dem Spektrum der traditionellen und modernen »Hochliteratur« vermittelt, die der jugendliche Leser sich nicht selbstständig hätte erschließen können. Besonders entscheidend für die Bedeutung dieses Einflusses von Lehrer(innen) scheint zu sein, dass sie selbst ein intensives Verhältnis zur Literatur haben und dieses glaubwürdig vermitteln können.

Das ist vielleicht überhaupt die wichtigste Erkenntnis, die man aus der biographischen Leseforschung gewinnen kann: Das Lesen hängt in allen Phasen der individuellen Entwicklung entscheidend von personalen Einflüssen ab – von Eltern (oder Großeltern, Geschwistern und Freunden), von Lehrerinnen und Lehrern und auch von Buchhändlern und Bibliothekarinnen, die »ihre« Leser(innen) je individuell und kompetent beraten können. Wenn die Gesellschaft nicht bereit ist, in dieses Personal zu investieren, kann sie sich auch die »sachlichen« Investitionen in Zukunft mehr oder weniger ersparen: denn Bücher leben nur, wenn sie von Menschen angeeignet und vermittelt werden!

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh 2000

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation, Stuttgart/Weimar 2003²

Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 2/2003(a), S. 14–29

Garbe, Christine: Alle Mann ans Buch! Aufgaben einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung. In: JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur, Heft 3/2003(b), S. 45–49

Graf, Werner: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: C. Rosebrock (Hg.), Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim 1995, S. 97–125

Richter, Karin: Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule. In: B. Hurrelmann, S. Becker (Hg.), Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim u. München 2003, S. 115–131

Rosebrock, Cornelia: Wege zur Lesekompetenz. Reading Literacy und literarische Sozialisation. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 2/2003, S. 85–95

Prof. Dr. Christine Garbe lehrt an der Universität Lüneburg im FB Erziehungswissenschaften Literaturwissenschaft und -didaktik (Deutsch) und im FB Kulturwissenschaften Sprache und Kommunikation.

Adresse: Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Universität Lüneburg, 21332 Lüneburg.

E-Mail: garbe@uni-lueneburg.de

Literatur/Adressen

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Lesen und Textverstehen hat nicht erst mit der PISA-Studie begonnen, wurde aber durch die Test-Ergebnisse der bundesrepublikanischen Schulen Gegenstand der öffentlichen Diskussion. Die Folge war und ist eine täglich anwachsende Zahl von Veröffentlichungen und die Initiierung einer Fülle von Aktivitäten zum Thema Lesen. Die folgende Zusammenstellung kann deshalb nur ein Ausschnitt sein.

Wichtige Literatur

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001 (Kapitel 2: Lesekompetenz, S. 69–141), Verlag Leske + Budrich, ISBN 3-8100-3344-8, 25,50 Euro
Dies.: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002 (Kapitel 3: Ländervergleich zur Lesekompetenz, S. 55–95), Verlag Leske + Budrich, ISBN 3-8100-3663-3, 19,80 Euro
Wilfried Bos u. a. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU, Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster 2003 (Kapitel IV: Lesekompetenz deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, S. 69–143), Verlag Waxmann, ISBN 3-8309-1200-5, 19,90 Euro
PISA- bzw. IGLU-Ergebnisse aufgreifende Texte: Praxis Deutsch 176 (2002), im Basisartikel »Leseleistung – Lesekompetenz« setzt sich Bettina Hurrelmann mit den PISA-Ergebnissen kritisch und selbstkritisch auseinander.

Kurt Franz und Franz-Josef Payrhuber (Hg.): Lesen heute, Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie, Hohengehren 2002, Verlag Schneider, ISBN 3-89676-651-1, 16,00 Euro
Aktuell (Zeitschrift des Grundschulverbandes) 84 (2003): Lesekompetenz fördern – feststellen – würdigen
Lesen in Deutschland (LiD): Aktionsrahmen zur Förderung der Lesekultur von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Bereich (Beschluss der BLK vom 17. November 2003); Themenhefte: Lernchancen 13 (2000), Sachtexte lesen und verstehen; Lernchancen 35 (2003), Leseverstehen; Lesen + Schreiben (Schüler 2003); alle drei Hefte sind im Friedrich-Verlag erschienen

Grundlegende Literatur

Claudia Crämer u. a. (Hg.): Lesekompetenz erwerben und fördern, Braunschweig 1998, Verlag Westermann, ISBN 3-14162-041-5, 14,40 Euro (ein schmales, aber informatives Bändchen zur Thematik)
Bodo Franzmann u. a. (Hg.): Handbuch Lesen, im Auftrag der Stiftung Lesen und der deutschen Literaturkonferenz, Baltmannweiler 2001, Verlag Saur, ISBN 3-59811-327-7, 128,00 Euro (ein Grundlagenwerk, das auf fast 700 Seiten die Thematik auffächert)

Für Schule und Unterricht

Jörg Knobloch (Hg.): Tag des Buches, Lesenacht, Anregungen für ein ganzes Lesejahr – Grundschule und Bibliothek, in der Reihe »Praxis Lesen« des AOL-Verlags erschienen, Lichtenau 2003, ISBN 3-89111-808-2, 12,50 Euro
Karin Haas: Texte lesen, Inhalte verstehen, ein systematisches Training zur Lesekompetenz, Mül-

heim a. d. Ruhr 2002, Verlag an der Ruhr, ISBN 3-86072-736-2, 18,50 Euro (aus der praktischen Arbeit an der Rudolf-Ross-Schule in Hamburg entstanden)

Realschule Enger (Hg.): Lernkompetenz: Deutsch, Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr, Berlin 2003, Cornelsen-Verlag, ISBN 3-58921-857-6, 19,95 Euro

Dies.: Lernkompetenz: Geschichte, Geographie, Politik, Religion, Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr, Berlin 2003, Cornelsen-Verlag, ISBN 3-58921-856-8, 19,95 Euro

Beide Bände der Realschule Enger enthalten Bausteine zur Lesekompetenz

Für Eltern, Lernende und Lehrende

Daniel Pennac: Wie ein Roman. Von der Lust zu lesen. München, 2. Aufl. Januar 2003, dtv, ISBN 3-423-20594-6, 8,50 Euro

Erfahrungen eines Vaters, der gleichzeitig Lehrer ist, mit seinem leseunlustigen Sohn und leseunlustigen Schülerinnen und Schülern
Monika Osberghaus: Was soll ich denn lesen? München 2003, dtv, ISBN 3-423-62151-6, 7,00 Euro
 Ein 50 Titel umfassendes Kompendium, mit anregender, aber auch anfechtbarer Auswahl von Kinder- und Jugendbüchern

Deutschland liest vor; ein Projekt der Körber-Stiftung: Die Schirmherrin Doris Schröder-Köpf schreibt dazu: »Wir möchten mithelfen, die »Leselust« von Kindern und Jugendlichen zu fördern und ihnen die phantastische Welt von Büchern nahe bringen. Unser Prinzip ist ebenso einfach wie erfolgreich: Ehrenamtlich Bücherbegeisterte jeden Alters lesen Kindern regelmäßig in Buchhandlungen, Büchereien oder an anderen Orten vor ...«
 Zur genaueren Information über die Kampagne gibt es ein Buch:
Cem Özdemir (Hg.): Abenteuer Vorlesen. Ein Wegweiser für Initiativen, edition Körber-Stiftung

2002, ISBN 3-89684-036-3, 12 Euro

Alle weiteren wichtigen Informationen unter: www.deutschland-liest-vor.de
Antolin – Ermunterung zum Lesen:

Antolin ist ein Internet-Programm zur Leseförderung, das sich an einzelne Kinder richtet, aber auch von ganzen Klassen in Anspruch genommen werden kann. Schülerinnen und Schüler lesen Bücher, zu denen Antolin einen Fragenkatalog präsentiert. Richtige Antworten werden mit Punkten bewertet. Die Liste der Kinder- und Jugendbücher wird ständig erweitert und aktualisiert.

Antolin kann von der Grundschule – Computerkenntnisse vorausgesetzt – bis in die 8. Klassen der Sekundarstufe genutzt werden. Für das Programm wird eine Schutzgebühr verlangt.

Mit Antolin arbeitet z. B. die GS Eppendorf in der Grundschule (Ansprechpartnerin: Reinhild Fincke-Samland), möchte aber auch in der Sekundarstufe damit weiter machen.

Alle Informationen unter: www.antolin.de

Wichtige Adressen

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Infos unter Sprachen (Deutsch) und unter Sek. I, www.li-hamburg.de

Hamburger Öffentliche Büchereien. Wichtige Informationen zur Leseförderung stehen im Flyer »Kinder, Kinder!«

Stiftung Lesen. Fischtorplatz 23, 55116 Mainz, www.stiftunglesen.de

Arbeitsgemeinschaft Börsenverein des deutschen Buchhandels e. V., Großer Hirschgraben 17–21, 60311 Frankfurt/Main, www.boersenverein.de

Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (Ajum) der GEW, Reifenberg Str. 21, 60489 Frankfurt/Main, www.ajum.de



Mitbestimmung

Know-How für die SV

Es ist mucksmäuschenstill in der großen Diele des alten Bauernhauses. 18 Schülerinnen und Schüler zwischen 15 und 19 Jahren hocken in Gruppen auf dem Boden, sitzen an den zur Seite geschobenen Tischen, liegen mit Buntstiften in der Hand auf den Fliesen. Nur das Rascheln von Papier ist zu hören.

Während die Münder schweigen, sind die Gesichter beredt. Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren lautlos. Die Frage lautet: »Was verstehst du unter einer guten Schule?« Die Anweisung wird als Herausforderung angenommen: »Es darf nicht gesprochen werden.«

Was nicht mit Worten ausgedrückt werden darf, wird sichtbar in Mimik und Gestik. Sich überzeugen, argumentieren, Einigkeit herstellen ohne zu sprechen erzeugt Spannung im Raum. Der gemeinsame Herstellungsprozess offenbart sofort jedes Missverständnis. Das gemeinsame Produkte zeigt, worin man einig ist und wie die Vorstellungen sich ergänzen.

Es gehört zur Ausbildung der künftigen »SchülerInnen-ModeratorInnen« eine gemeinsame Idee von Schule zu entwickeln.

Schülerinnen und Schüler sollen Schule mitgestalten! Egal ob es um Projekttag, Unterrichtsgestaltung oder das Schul-

programm geht. Im Schulgesetz heißt es: »Die Schule eröffnet Schülerinnen und Schülern alters- und entwicklungsgemäß ein größtmögliches Maß an Mitgestaltung von Unterricht und Erziehung, um sie zunehmend in die Lage zu versetzen, ihren Bildungsprozess in eigener Verantwortung zu gestalten.« (§3)

Der Alltag sieht jedoch oft vollkommen anders aus. Die Umsetzung der Beteiligungsrechte der direkt Betroffenen scheitert meistens an einem sehr banalen Problem: die Schülerinnen und Schüler kennen ihre Rechte einfach nicht! Deshalb startete die SchülerInnenkammer 1999 zusammen mit dem SchulInformationsZentrum und dem damaligen IfL das Projekt »SchülerInnen – Schule – Mitbestimmung!« Julia Liedtke von der SchülerInnenkammer, Barbara Beutner vom SIZ und Tilman Kressel vom IfL entwickelten ein Projekt mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler über ihre Rechte und Möglichkeiten aufzuklären und dadurch eine Sensibilisierung der Schülerschaft für demokratische Strukturen innerhalb der Schule zu schaffen. Und zwar nach dem Prinzip »Von SchülerInnen für SchülerInnen«.

Die Ausbildung

Jährlich wird dazu eine Gruppe zu so genannten »SchülerInnen-ModeratorInnen« ausgebildet, die dann in Eigenverantwortung verschiedene Seminare und Veranstaltungen der SchülerInnenkammer vorbereiten, moderieren und evaluieren. Die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler (ab 10. Klasse) geschieht in Wochenend- und Abendseminaren durch das Landesinstitut. Inhalte dieser Ausbildung sind einfache Moderationstechniken, rechtliches Grundwissen und die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern.

Durchgehendes Prinzip des Wochenendes sind methodische Bausteine, mit deren Hilfe inhaltliche Aspekte der zukünftigen Moderationsarbeit vorbereitet werden können, die aber gleichzeitig methodische Hilfen für die eigene Moderation darstellen. Dabei wechseln sich eigene inhaltliche Arbeit mit methodischer Reflexion ab.

Thematisch gliedert sich die Ausbildung in folgende Bereiche:

- Das Hamburger Schulgesetz, hier insbesondere die rechtlichen Grundlagen der Mitbestimmung und die Organisation der SchülerInnenvertretung und der schulischen Gremien.
- Die Finanzverwaltung und die Durchführung von Veranstaltungen
- Techniken von Bestandsaufnahme und Evaluation
- Seminarplanung
- Einfache Instrumente der Moderation
- Visionen von guter Schule

Am Ende des Seminars haben alle TeilnehmerInnen und Teilnehmer u. a. mit folgenden Methoden gearbeitet, mit einigen vertiefend geübt und andere bereits selber für die eigene Vorbereitung von Seminaren angewandt: Mind-Map, Kartenfrage, Clustern, Einstiegsgespräche, Mehrpunktfrage, Evaluation durch Fragebogen, Kennenlernspiele, »Marktplatz«, Visionen visualisieren, Einpunktfrage, Zeitleistenplanung, Gespräche

mitvisualisieren, optische Rhetorik, Masterchart.

Derzeit wird die Ausbildung dieser »SchülerInnen-ModeratorInnen« mit einem weiteren Fortbildungsseminar und einer zusätzlich angebotenen Ausbildung zu Jugendgruppenleiterinnen und -leiter weiter professionalisiert.

Die Aufgaben der SchülerInnen-ModeratorInnen

Ein Schwerpunkt der Arbeit besteht in der Durchführung von Wochenendseminaren (»SV-Seminaren«), auf denen die Schulsprecherinnen und -sprecher und interessierte Schülerinnen und Schüler über ihre Rechte und Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule aufklären. Dabei geht es konkret um Fragen wie »Welche Rechte haben Schulsprecherinnen und -sprecher?«, »Wie organisieren wir unsere Arbeit am besten?«, »Wie können wir unsere Interessen in die Weiterentwicklung unserer Schule einbringen?« und auch »Welche

ERFAHRUNGSBERICHTE VON SCHÜLERINNEN-MODERATORINNEN

»Die Ausbildung an sich hat mir schon viel Spaß gemacht und mir auch persönlich bei alltäglichen Dingen in der Schule weitergeholfen. Ich kann meine Referate viel interessanter gestalten, sicherer vortragen und visualisieren. Aber noch besser finde ich es, wenn ich selbst Wochenendseminare oder Veranstaltungen moderiere. Mit einer Gruppe von SchülerInnen wegzufahren und mit ihnen gemeinsam neue Konzepte zu entwickeln, ist immer wieder eine neue Herausforderung für mich.

Meine Lieblingseinheit auf den SV-Seminaren ist der Vortrag über die »Strafmaßnahmen«. Es ist schon ganz witzig: in ganz Hamburg, egal von welcher Schule ein Schüler oder eine Schülerin kommt oder in welche Schulform, es hält sich beharrlich das Gerücht »nach drei Verweisen fliegt man von der Schule«. Wenn man dann den TeilnehmerInnen erzählt, dass das so nun wirklich nicht richtig ist und dass sie auch nicht die Hausordnung endlos oft abzuschreiben brauchen, gibt es einem schon ein gutes Gefühl. Und wenn es dann noch klappt mit den TeilnehmerInnen neue Konzepte für ihre SV-Arbeit zu entwickeln und ih-

nen aufzuzeigen was für Möglichkeiten dazu im Schulgesetz stehen, dann ist ein Seminar aus meiner Sicht wirklich gelungen.«

Leona von Vietinghoff

»Das Ausbildungswochenende war schon eine ganz neue Erfahrung für mich. Aus dem ziemlich bunten Haufen von 17 SchülerInnen bildete sich im Laufe der zwei Tage ein gut funktionierendes Team. Manche hatten schon Erfahrungen als Schul- oder KlassensprecherInnen gesammelt, für andere war die SchülerInnenvertretungsarbeit völliges Neuland. Jetzt sind wir aber alle »fit« in Sachen SchülerInnenrechte.

Beeindruckt haben mich die verschiedenen Moderationstechniken und Präsentationsregeln, die wir im »Learning by Doing«-Verfahren auf dem Wochenende gelernt haben: Anhand von selbst erarbeiteten Themen konnten wir die gelernten Methoden gleich an der Gruppe ausprobieren und gegenseitig reflektieren. Nun bin ich gespannt, ob ich auch vor einer Gruppe »fremder« SchulsprecherInnen so sicher auftreten kann, wie wir es geübt haben.«

Jakob Schwemmler

Unterstützung bekomme ich von meiner Schule?«.

Jedes Jahr im Herbst – also kurz nach den Wahlen der Schulsprecherinnen und Sprecher – werden diese Seminare angeboten und von bis zu 100 Schülerinnen und Schülern genutzt. Nach einem SV-Seminar sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre neu gewonnenen Kenntnisse in ihrer Schule weitergeben und ihre Arbeit effizienter gestalten können.

Die Moderatorinnen und Moderatoren unterstützen die SchülerInnenvertretungen aber auch individuell in ihren Schulen:

- Auf einem Wochenend-Seminar oder einer Ganztagsveranstaltung des SchülerInnenrats können sich die Klassen-sprecherinnen und -sprecher neue Mitbestimmungsmöglichkeiten erschließen und außerhalb des Schulalltags eigene Visionen erarbeiten und konkrete Themen ihrer SV-Arbeit behandeln. Die Moderatorinnen und Moderatoren helfen bei der Organisation einer solchen Reise und beraten bei der Erstellung eines Programms. Auf Wunsch begleiten sie die Reisen auch und führen einzelne Bausteine aus ihrem Angebot durch.
- Die Moderatorinnen und Moderatoren helfen bei der organisatorischen und inhaltlichen Vorbereitung von SchülerInnenrats-Sitzungen und stehen dabei beratend zur Seite. Die dabei vermittelten Methoden zur Strukturierung und Moderation einer Sitzung sollen die Schulsprecherinnen und -sprecher dazu befähigen, ihre Sitzungen kommunikativer und konstruktiver gestalten zu können.

Diese Basisarbeit stellt einen wichtigen Bestandteil der Arbeit der Moderatorinnen und Moderatoren dar, die direkt auf den Schulalltag wirkt.

Diese Unterstützung wird auch auf Kreisebene fortgeführt. Dort können die gleichen Angebote von den KreisschülerInnenräten in Anspruch genommen werden, deren Koordination sich prinzipiell durch die Vielzahl an Schulen in jedem Kreis schwieriger gestaltet. Hier können die Moderatorinnen und Moderatoren außerdem gemeinsame Fortbildungstage und -wochenenden verschie-

INFORMATIONEN ZUM PROJEKT:

Ombudsfrau für SchülerInnenvertretungen,
SchulInformationsZentrum, siehe unten
Informationen und Ergebnisse zu den
SchülerInnenforen:
www.skh.de/forum/
Informationen zum
SchülerInnenkongress:
www.skh.de/kongress/
SchülerInnenkammer Hamburg
Meerweinstraße 28
22303 Hamburg
Telefon (040) 428 984 96
Telefax (040) 428 984 95
eMail info@skh.de
Internet www.skh.de

der Schulen und regionale Zukunftswerkstätten anbieten.

»Lasst uns Schule verbessern!«

Neben den Seminaren und anderen Fortbildungen gibt es auch Veranstaltungen, bei denen es nicht (nur) um die bestehenden Rechte, sondern viel mehr um die Entwicklung neuer Ideen zur Unterrichts- und Schulgestaltung geht, also um die direkte Wahrnehmung der Mitgestaltungsrechte von Schülerinnen und Schülern. Dazu zählen insbesondere die bislang sechs SchülerInnenforen der SchülerInnenkammer, bei denen Konzepte für eine bessere Schule formuliert und diskutiert wurden. Gefordert wurden dort beispielsweise die Bewertung des Unterrichtes und der Lehrerinnen und Lehrer durch die Schülerinnen und Schüler, der verstärkte Einsatz von neuen Medien im Unterricht, eine qualifiziertere Berufsvorbereitung und mehr Mitsprache der Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsgestaltung; vieles davon findet sich in den neuen Bildungsplänen wieder. Auch diese Zukunftswerkstätten werden von den SchülerInnen-ModeratorInnen geleitet und wären ohne ihren Einsatz nicht durchführbar.

Kongress in Bielefeld

Ein Großevent steht Ende Februar auf dem Hamburger SchülerInnenkongress

in Bielefeld an: Unter dem Motto »Was denkbar ist, ist machbar!« werden 150 Schülerinnen und Schüler, zeitgleich mit der Bürgerschaftswahl, Ideen und Forderungen für eine bessere Schule in Hamburg entwickeln – angeleitet von den Moderatorinnen und Moderatoren des Projekts. Gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern aus dem restlichen Bundesgebiet, aus Finnland und aus Dänemark werden sie die dortige Laborschule und das Oberstufenkolleg kennenlernen und deren alternative Ansätze diskutieren.

Von SchülerInnen für LehrerInnen

Eine besondere Rolle innerhalb des Projektes kommt den sogenannten Verbindungslehrer-Treffen und -Seminaren zu. Denn hier heißt die Devise nicht »von SchülerInnen für SchülerInnen«, sondern »von SchülerInnen für LehrerInnen«. Die SchülerInnenkammer lädt einmal im Jahr alle Hamburger Verbindungs- und Betreuungslehrerinnen und -lehrer zu diesen Veranstaltungen ein. Dabei geht es um den Erfahrungsaustausch, gegenseitige Hilfestellung, Erwartungen an die Verbindungs- und Betreuungslehrerinnen und -lehrer, allgemeine Rechte und die Aufgaben des SchülerInnenrats.

So leisten die SchülerInnen-ModeratorInnen mit ihren Angeboten und ihrem Know-How nicht nur ein Stück Aufklärungsarbeit sondern auch einen Beitrag zur Demokratisierung des Hamburgischen Schulwesens.

*Julia Liedtke,
Michel Alexander,
Projekt »SchülerInnen – Schule –
Mitbestimmung«,
c/o Ombudsfrau für
SchülerInnenvertretungen,
SchulInformationsZentrum,
Telefon (040) 4 28 63–28 97
E-Mail: ombudsfrau@bbs.hamburg.de
Internet www.skh.de/fortbildungen/*

Anzeige

IGLU: Kritische Befunde

Zunächst die (nicht mehr ganz neue) IGLU-Botschaft: Ein großer Teil der bundesdeutschen Viertklässler verfügt nach den Ergebnissen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung über eine Lesekompetenz, die erfolgreiches Weiterlernen auf der Sekundarstufe I erwarten lässt. Demgegenüber scheint die Gruppe der so genannten »Risikoschüler« im internationalen Vergleich mit rund zehn Prozent eher klein. Und auch die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung der Viertklässler erreicht ein mittleres Niveau, das als gute Ausgangslage für die anschließenden Bildungsprozesse angesehen werden kann. Sind also die dem deutschen Schulsystem in der PISA-Studie attestierten Schwachstellen im Wesentlichen auf die Sekundarstufe I beschränkt? Dies ist – wie die im Folgenden zusammengestellten IGLU-Befunde belegen – nicht der Fall: Die Kernprobleme des deutschen Schulsystems haben ihre Wurzeln zu einem erheblichen Teil bereits in der Grundschule.

Schullaufbahnverzögerung

Rund 17 Prozent der in IGLU untersuchten Viertklässler haben eine verzögerte Schullaufbahn – knapp 9 Prozent infolge ihrer Späteinschulung, weitere 8 Prozent infolge von Klassenwiederholung (vgl. *Bos u. a. 2003, S. 38 f.*)! Dieser Anteil (ohne Sonderschulen) ist im internationalen Vergleich besonders hoch. Ihm stehen gerade vier Prozent gegenüber, die entweder vorzeitig eingeschult worden sind oder eine Klasse übersprungen haben. Dieser Anteil ist im internationalen Vergleich auffallend gering.

Risikogruppe

Trotz der extensiven Nutzung von Späteinschulung und Klassenwiederholung können zehn Prozent der Kinder (ohne Sonderschulen) am Ende der Grundschulzeit nicht sinnentnehmend lesen und verfügen damit nicht über die Mindestvoraussetzung für erfolgreiches Weiter-

lernen (*Bos u. a. 2003, S. 118*). Dies scheint im internationalen Vergleich nur deshalb vergleichsweise gering, weil IGLU – anders als PISA – nicht Kinder gleichen Alters, sondern einer Klassenstufe getestet hat. Wären auch die Schülerinnen und Schüler in den unteren Klassenstufen getestet worden, die altersgemäß in die vierte Klasse gehören, wäre die Gruppe der Risikoschüler erheblich größer.

Abhängigkeit schulischer Leistungen von der sozialen Herkunft

Der Mittelwert der Leseleistungen von Viertklässlern aus Familien der oberen Sozialschichten liegt signifikant oberhalb der Leistungen von Kindern aus Familien der mittleren Sozialschichten, die mittlere Leseleistung von Kindern aus Familien von ungelernter Arbeiter liegt sogar eine halbe Standardabweichung zurück, was dem Lernzuwachs etwa eines Schuljahres entspricht (vgl. *Bos u. a. 2003, S. 281*). Jedes fünfte Kind aus den unteren Sozialschichten ist im Lesen als Risikoschüler anzusehen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften sind es sogar knapp 30 Prozent (vgl. *Bos u. a. 2003, S. 290 f.*)

Kinder aus Migrationsfamilien

Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, haben im Lesen am Ende der Grundschulzeit einen Lernrückstand von mehr als einer dreiviertel Standardabweichung. Ähnlich hoch ist ihr Lernrückstand in den Naturwissenschaften, etwas geringer ist er in Mathematik (vgl. *Bos u. a. 2003, S. 285*). Es gelingt der Grundschule in Deutschland nicht, Kinder aus Migrationsfamilien auch nur annähernd an die Leistungen ihrer einsprachigen deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler heranzuführen. Jedes vierte Kind dieser Gruppe erreicht allenfalls Lesefähigkeiten der Kompetenzstufe I, in Mathematik ist annähernd jedes dritte Kind, in den Naturwissenschaften sogar mehr als jedes dritte Kind der Risikogruppe zuzuordnen. Der Leistungsrückstand ist in Deutschland im internationa-

len Vergleich besonders hoch und liegt mit 55 Punkten deutlich oberhalb des Durchschnitts der OECD-Länder (22 Punkte; vgl. *Bos u. a. 2003, S. 296*).

Diese Befunde weisen darauf hin, dass zentrale Problemfelder des deutschen Schulsystems, die auf der Basis der PISA-Ergebnisse identifiziert worden sind, bereits in der Grundschule angelegt sind. Sowohl die Schullaufbahnverzögerungen, die in der PISA-Studie wesentlich für die extreme Leistungsstreuung und die vergleichsweise stark besetzte Gruppe der Risikoschüler (mit verantwortlich sind, als auch die enge Kopplung schulischer Leistungen an die soziale Herkunft sowie der erhebliche Leistungsrückstand von Kindern aus Migrationsfamilien setzen bereits in der Grundschule ein, sind also nicht allein und auch nicht in erster Linie Folge der Aufteilung der Schülerschaft auf die verschiedenen Schulformen.

Aus Hamburg waren zwei Schulen mit insgesamt drei Klassen in der bundesdeutschen IGLU-Stichprobe vertreten. Insoweit muss offen bleiben, in welchem Maße die dargestellten Befunde auf die Hamburger Situation zutreffen. Aufschlüsse hierüber werden die im Sommer vorliegenden Ergebnisse der KESS-Studie (»Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern«) geben, die im vergangenen Jahr in den vierten Klassen aller Hamburger Grundschulen durchgeführt wurde. Eingesetzt wurden neben Tests aus LAU 5, PLUS und einem neu entwickelten Englisch-Hörverstehenstest auch Tests aus IGLU, sodass ein Vergleich im nationalen wie internationalen Rahmen möglich ist.

Literatur:

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann) 2003.

Ulrich Vieluf

PÄDAGOGIK

Bücher im Bergmann+Helbig Verlag

Dieses Buch gibt einen Überblick über die aktuellen didaktischen Theorien, der sonst nur mit Hilfe von Spezialliteratur zu erwerben ist. Die Vertreter von fünf didaktischen Theorien legen hier eine Kurzfassung ihrer umfangreichen Konzepte für schulisches Lehren und Lernen vor.

Die Autoren und ihre Theorien:

- Wolfgang Klafki: Bildungstheoretische Didaktik
- Wolfgang Schulz: Lehrtheoretische Didaktik
- Felix von Cube: Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik
- Christine Möller: Curriculare Didaktik
- Rainer Winkel: Kritisch-kommunikative Didaktik

Eine Diskussion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Konzepte unter der Leitung von Herwig Blankertz rundet das Buch ab.

ISBN 3-925 836-35-7, 138 Seiten, € 12,-

Herbert Gudjons,
Rainer Winkel (Hg.)

Didaktische Theorien



BERGMANN+
HELBIG

Gerd Heursen

Ungewöhnliche Didaktiken



BERGMANN+
HELBIG

Eine andere Schülergeneration, neue Aufgaben für die Schule, widersprüchliche Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer: Lehren und Lernen ist vielfältiger, aber auch schwieriger geworden.

Mit der Vielfalt der Ansprüche und Schwierigkeiten hat sich in der Unterrichtspraxis eine Vielfalt von – noch – ungewöhnlichen didaktischen Ansätzen entwickelt.

Ungewöhnliche Didaktiken haben nicht – wie die traditionellen Didaktiken – den Anspruch, Lehren und Lernen in der Schule umfassend zu thematisieren. Gleichwohl sind es theoretisch durchdachte und praktisch erprobte Konzepte.

Das Buch ermöglicht einen Einblick in schülerorientierte, lehrerorientierte, wissenschaftsorientierte, lebensweltorientierte und am selbstorganisierten Lernen orientierte didaktische Ansätze.

Die Beiträge helfen bei einer systematisierenden Übersicht und wollen zu didaktischer Fantasie, zu größerer Vielfalt, vielleicht auch zu einem Neuanfang ermutigen. In ihrer Gesamtheit geben sie ein Bild von den Möglichkeiten, Unterricht unter gewandelten Bedingungen anregend zu gestalten.

Ungewöhnliche Didaktiken sind Beiträge zu einer neuen Lernkultur.

ISBN 3-925 836-34-9, 108 Seiten, € 12,-

Hans Werner Heymann (Hg.)

Allgemeinbildung und Fachunterricht



BERGMANN+
HELBIG

Die Diskussion über die einzelnen Schulfächer findet getrennt voneinander statt. Ob und wie sie zu einer allgemeinen Bildung beitragen, darüber gibt es kaum ein gemeinsames Gespräch.

Dieses Buch bietet deshalb ein für alle Fächer geltendes Konzept der Allgemeinbildung an und diskutiert die unterschiedlichen Fächer anhand von gemeinsamen Fragen.

- Was tragen die einzelnen Schulfächer zur Allgemeinbildung bei, und wo sind sie in Gefahr, das Allgemeinbildende zu verfehlen?
- Was muß sich inhaltlich, didaktisch und methodisch ändern, damit die Fächer ihrem Allgemeinbildungsanspruch besser gerecht werden können?

Beantwortet werden diese Fragen für die Fächer Mathematik, Deutsch, Musik, Sport, Biologie, Englisch und den Lernbereich Politik/Sozialwissenschaften.

Zentrale Fragen, die im Alltag oft durch Routine, Fachlehrpläne und Schulbücher verstellt sind, sich aber erstaunlich konkret beantworten lassen.

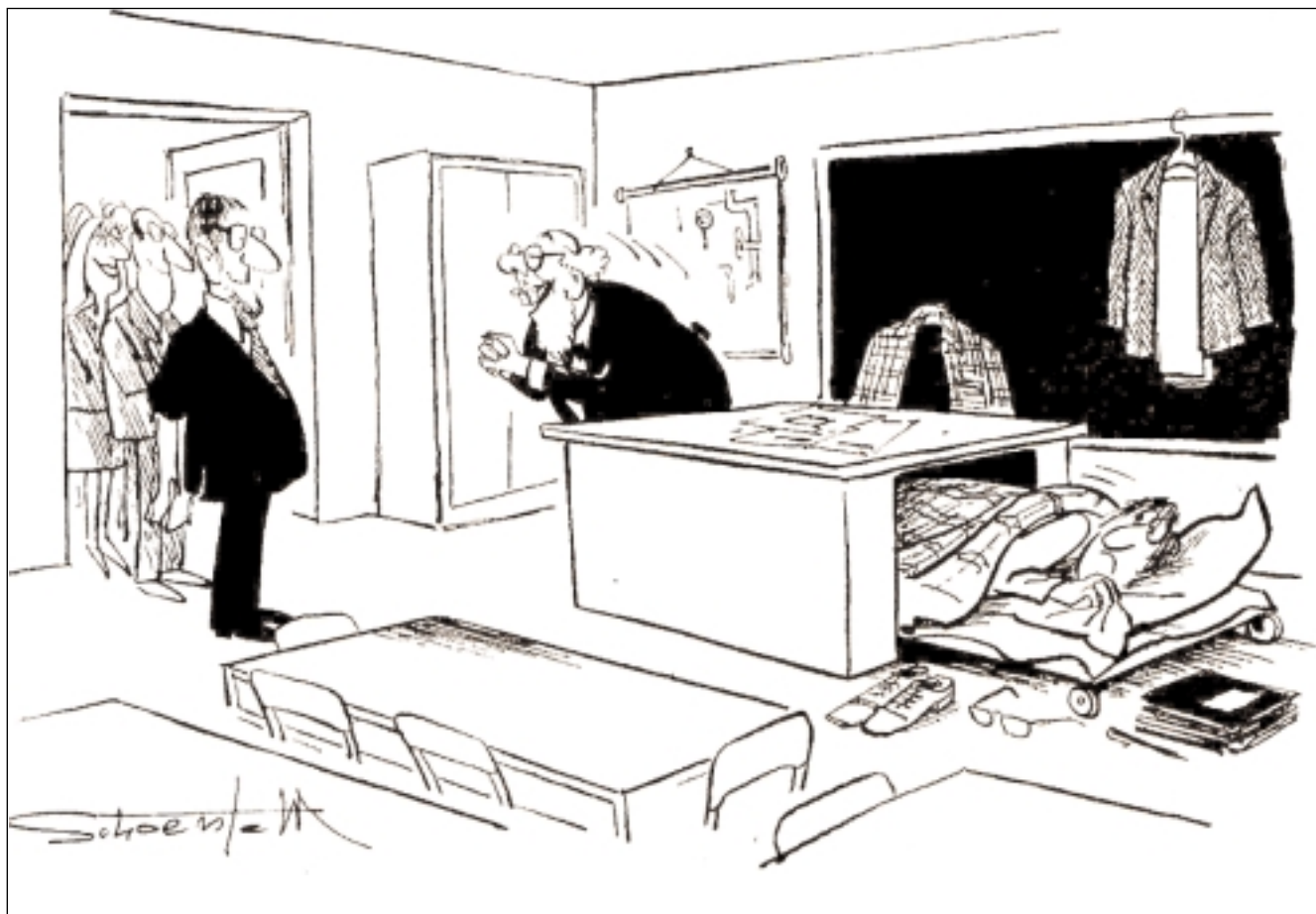
Beiträge, die die Entwicklung innerhalb der Fächer voranbringen und das Gespräch zwischen den Fächern befördern können.

ISBN 3-925 836-39-X, 112 Seiten, € 12,-

Bergmann+
Helbig

Unsere Bücher erhalten Sie im Buchhandel oder bei CVK (Cornelsen Verlagskontor),

Postfach 10 02 71, D-33502 Bielefeld, Telefon (05 21) 97 19 -2 66 oder -1 21, Telefax (05 21) 97 19-1 37



»Herr Staatssekretär, ich habe Ihr Lehrer-Arbeitszeitmodell bereits an meiner Schule umgesetzt!«

Quelle: Hamburger Abendblatt vom 30.05.2003

Fragen an Bildungssenator Reinhard Soltau Reformen müssen wachsen

HAMBURG MACHT SCHULE: *Herr Senator Soltau: Waren Sie gern Gymnasiallehrer?*

REINHARD SOLTAU: Ja. Die Arbeit mit jungen Menschen habe ich immer als anregend und zufrieden stellend empfunden. Ich hatte stets das Glück, in Kollegien tätig zu sein, in denen ein angenehmes, kooperatives Klima herrschte.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Was hat Ihnen als Lehrer eher missfallen?*

REINHARD SOLTAU: Da teile ich wohl das Empfinden vieler Lehrerinnen und Lehrer. Man hat oft das Gefühl, nie wirklich allen Schülerinnen und Schülern hinreichend gerecht werden zu können.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Was gefällt Ihnen an Ihrer neuen Arbeit als Senator besonders – was ist nicht so angenehm?*

REINHARD SOLTAU: Positiv sind die Offenheit, die Kooperationsbereitschaft und

das Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Beeindruckt bin ich auch von den vielen gelungenen Unterrichtsprojekten, die ich bei Schulbesuchen kennen gelernt habe. Weniger angenehm sind der ständige Termindruck und die ungewohnt hohen Aktenberge. HAMBURG MACHT SCHULE: *Zur Schulpolitik in Hamburg: Sie haben bei Ihrem Amtsantritt erklärt, die Behörde für Bildung und Sport habe eine gute neue Politik gemacht. Was meinen Sie damit?*

REINHARD SOLTAU: Dringend notwendige Reformen sind konsequent auf den Weg gebracht worden. Dies sind beispielsweise verbindliche, vergleichbare Leistungsstandards in allen Schulstufen und -formen, u. a. gesichert durch zentrale Prüfungselemente. Positiv sehe ich auch das Abitur nach zwölf Jahren. Außerdem: Ich freue mich, dass die Privatschulen endlich angemessen finanziert werden. Ebenfalls zum Positiven gehört, dass wir mehr Ganztagschulen einrichten und die

Behörde überfällige Gebäudesanierungen zügig in Angriff nimmt. Wesentlich mehr tun wir auch für die frühkindliche Förderung, denken Sie besonders an die Sprachförderung im Vorschulalter.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Die Schulpolitik wurde aber auch sehr kontrovers in der Öffentlichkeit diskutiert. Wo wurden Fehler gemacht?*

REINHARD SOLTAU: Auf Grund des vorgefundenen Reformstaus haben wir zu viel gleichzeitig auf den Weg gebracht. Die Kollegien wurden erheblich belastet. Unter dem enormen Zeitdruck hat man die Betroffenen leider zu wenig in den Reformprozess eingebunden. Dies gilt insbesondere für die Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Inwiefern wollen Sie hier einen Kurswechsel vornehmen?*

REINHARD SOLTAU: Es kommt darauf an, die Kompetenzen und Erfahrungen der Betroffenen vor Ort stärker zu berücksichtigen. Reformen müssen grundsätzlich von »unten nach oben« wachsen. Allerdings sind Impulse und Anregungen auch von oben notwendig. Im konstruktiven Dialog werden wir die Reformprozesse gemeinsam zum Erfolg führen.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Staatliche Gelder sind heutzutage knapp – die Schuldenberge hoch. Stehen den Schulen in der Weltstadt Hamburg genügend Gelder zur Verfügung?*

REINHARD SOLTAU: Gute Schule ist nicht nur eine Frage des Geldes. Die knappen Mittel müssen so effizient wie möglich eingesetzt werden. Jedem Verantwortlichen muss aber auch klar sein, dass Bildungsausgaben Zukunftsinvestitionen sind und Priorität im staatlichen Haushalt haben müssen.

HAMBURG MACHT SCHULE: *In Sachen Kita gab es großen Ärger. Woran liegt das?*

REINHARD SOLTAU: Die Umstellung von der Objekt- zur Subjektförderung – wir wollen Kinder und nicht Kindertagesstätten fördern – ist in Hamburg weitgehend unumstritten. Wir müssen dies allerdings einfacher und transparenter gestalten. Zugleich braucht man dafür hinreichend finanzielle Mittel, die vor allem die Betreuung für Kinder aller Berufstätigen gewährleisten.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Welchen Stellenwert müssen Kita und Grundschule zukünftig in der Hamburger Politik haben?*

REINHARD SOLTAU: Die Politik muss der frühkindlichen Förderung einen noch größeren Stellenwert geben. Die privaten Finanzierungsanteile liegen in Deutschland im Elementarbereich bei 37 Prozent, im Primar- und Sekundarbereich bei 20 Prozent und im Tertiärbereich bei nur acht Prozent. Gerade im Elementarbereich, der so wichtig für die Start- und Zukunftschancen unserer Kinder ist, sehe ich die Notwendigkeit, die staatlichen Aufwendungen deutlich zu erhöhen.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Sie gelten unter Kollegen und Journalisten als »angenehmer Mediator«. Sie haben auch öffentlich erklärt, bei wichtigen Reformen müsse die Behörde die Betroffenen möglichst weitgehend »mitnehmen«. Was meinen Sie damit?*

REINHARD SOLTAU: Mir ist wichtig, dass alle Kolleginnen und Kollegen in ihrem Engagement unterstützt und anerkannt werden. Es geht generell darum, ein konstruktives, gutes Betriebsklima zu schaffen; zur Bewältigung schwieriger Entscheidungsprozesse ist das besonders wichtig.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Man sagt Ihnen nach, ein religiöser Mensch zu sein. Warum?*

REINHARD SOLTAU: Mich haben die Fragen nach dem »Woher«, »Warum« und »Wohin« menschlicher Existenz immer schon beschäftigt. Die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen ist mir persönlich wichtig. Deshalb engagiere ich mich in der Evangelischen Kirche – zum Beispiel im Bereich der synodalen Arbeit.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Welche Hobbys pflegen Sie?*

REINHARD SOLTAU: Neben Politik und Kirche bleibt da nur wenig Zeit. Aber ich mache schon gerne Sport, jedenfalls wenn es ums Segeln, Ski- oder Schlittschuhlaufen geht. Und einem zünftigen Skat bin ich auch nicht abgeneigt.

HAMBURG MACHT SCHULE: *Herr Senator, vielen Dank für das Gespräch.*

Interview: Manfred Schwarz



Bildungssenator Reinhard Soltau

Gerd Hünerberg

Neuer Staatsrat in der Bildungsbehörde

Der Erste Bürgermeister Ole von Beust hat im Dezember 2003 entschieden, Gerd Hünerberg zum neuen Staatsrat in der Behörde für Bildung und Sport zu ernennen und Dr. Reinhard Behrens in den einstweiligen Ruhestand zu versetzen.

Gerd Hünerberg ist seit 1970 in der hamburgischen Verwaltung tätig und war zuletzt Leiter der Zentralabteilung in der Behörde für Umwelt und Gesundheit.



Gerd Hünerberg

Bildungs- und Sportsenator Reinhard Soltau erklärte zu der Entscheidung des Ersten Bürgermeisters: »Ich begrüße es, dass ich mit Herrn Hünerberg einen erfahrenen Verwaltungsfachmann zur Unterstützung bekomme, der über Parteigrenzen hinaus einen sehr guten Ruf genießt. Ich freue mich auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Interesse einer guten Bildungs- und Sportpolitik. Ich danke Herrn Dr. Behrens für die geleistete Arbeit in der Bildungsbehörde und insbesondere für die Hilfe zur Einarbeitung in mein neues Amt.«

luc

Mitreden und Mitgestalten**Schüler und Eltern übernehmen Verantwortung**

Das Hamburgische Schulgesetz sieht für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern erweiterte Rechte zur Mitgestaltung und Mitwirkung in der Schule vor. Die jetzt neu erschienenen – und aktualisierten – Ratgeber »SchülerInnen-Fibel«, seit fünf Jahren herausgegeben von der SchülerInnenkammer Hamburg, und der »Elternratgeber: Wir reden mit«, seit zehn Jahren herausgegeben von der Behörde für Bildung und Sport, informieren über alle Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern in der Schule. Die Ratgeber geben Hinweise und Erläuterungen zu den Aufgaben der Interessenvertretung in der Klasse, der Klassenkonferenz, des Schüler- bzw. des Elternrats und den Vertretungen in der Schulkonferenz.

Hinzu kommen nützliche Tipps u. a. zu den Themen gesunde Ernährung, Umwelt, Verkehrserziehung, Sucht, Gewalt, Medienerziehung und Berufsorientierung. Beide Ratgeber sind als Arbeitsheft konzipiert – mit konkreten Beispielen für die praktische Arbeit vor Ort. Es geht auch darum, Demokratie-Elemente im Schulalltag zu fördern.

Für Eltern nichtdeutscher Muttersprache gibt es ein Informationsblatt zu den wichtigsten Paragrafen des Hamburgischen Schulgesetzes, zu Informationsrechten, Datenschutz, Rechtsbehelfen gegen schulische Entscheidungen und den Mitwirkungsrechten von Eltern. In folgenden Sprachen liegen die Blätter vor: Arabisch, Englisch, Farsi, Französisch, Polnisch, Russisch, Serbokroatisch, Spanisch und Türkisch.



Beide Publikationen und die Informationsblätter (sowie auch viele andere Broschüren und Schriften) können über das SchulInformationsZentrum, Hamburger Straße 35, 22083 Hamburg, Telefon: 4 28 63- 19 30 bestellt werden.

Barbara Beutner,
SchulInformationsZentrum,
Tel.: 4 28 63-28 97,
barbara.beutner@bbs.hamburg.de

SchülerInnenkammer

Sehr geehrter Herr Dr. Schwarz,
ich möchte Ihnen hiermit herzlich dafür danken, dass Sie die Neuauflage der SchülerInnenfibel mitrealisiert haben.

Die SchülerInnenkammer Hamburg sieht die SchülerInnenfibel als wichtiges Element in der Hamburger Schullandschaft an. Rechte und Pflichten werden genauso wie Tipps und Tricks vermittelt, um schon in der Schulzeit das demokratische Bewusstsein zu stärken und zu fördern. Die SchülerInnenfibel genießt weit über Hamburgs Grenzen große Anerkennung, und andere Bundesländer verfolgen nun ähnliche Projekte.

Durch das besondere Engagement der Redaktion, die aus Schülern besteht (von denen einige auch schon ehemalige Schüler geworden sind), und der überragenden Mithilfe von Frau Beutner im SIZ der Schulbehörde konnte die SchülerInnenfibel realisiert werden.

Wie ich es auch schon mündlich getan habe, hoffe ich auf eine auch weiterhin gute Zusammenarbeit mit Ihnen und verbleibe mit freundlichen Grüßen

Felix Lorenzen,
Vorsitzender der
SchülerInnenkammer
Hamburg

**Elternkammer****Holger Gisch Nachfolger von Sabine Bick**

Die Elternkammer Hamburg hat im Januar einen neuen Vorsitzenden gewählt: Holger Gisch. Er wurde Nachfolger von Sabine Bick. Weitere Vorstandsmitglieder sind: Thomas Jahn (stv. Vorsitzender), Anne Pinkepank (Schriftführerin), Birgit Jahn (stv. Schriftführerin), Hartmut Heidmann (Rechnungsführer) und Jürgen Schulte (Beisitzer). Mit H. Gisch steht zum ersten Mal in der Geschichte der Elternkammer Hamburg – sie feierte erst kürzlich ihr 50jähriges Jubiläum im Rathaus der Hansestadt – ein Gesamtschulvertreter an der Spitze. Er ist in einem Medienunternehmen als IT-Fachmann angestellt.

Als Geschäftsführerin arbeitet weiterhin Jutta Sievers (Tel.: 4 28 63-35 27; E-Mail: jutta.sievers@t-online.de).

MSz

Neue Aufgaben

Controlling in der BBS

Mit der neuen BBS-Organisation sind die Strukturen für eine schlanke Behörde und klare Arbeitsabläufe in und zwischen den Ämtern geschaffen worden. All das dient letztlich auch der Suche nach einer möglichst intelligenten Antwort auf die Frage, wie denn nun gespart und dabei auch noch zielgenauer gearbeitet werden kann.

Die von den Vorgängern bereits angeschobenen Controllingmethoden wurden von den heutigen Controllern wieder aufgegriffen. In den Ämtern werden zunächst alle Projekte und Vorhaben mit aktuellen Sachständen ermittelt und für die Behördenleitung aufbereitet. Die Information der Staatsräte im Rahmen des Jesteburg-Controllings der Finanzbehörde und des Senats über OPREG (operationalisiertes Regierungsprogramm) laufen zur Zeit noch parallel. Die Controller arbeiten daran, das Programm DAP (digitalisiertes Arbeitsprogramm) wieder zum Leben zu erwecken, um alle Bereiche aus einer einheitlichen Daten-

basis ohne Mehrfachbefragung der Sachbearbeiter und Referenten erstellen zu können. Parallel wird – unterstützt vom Controlling – die Datenbank INEZ eingeführt, um Transparenz im Zuwendungsgeschäft (wie viel Geld geht an wen wofür) zu erhalten.

Ein großes Controllingthema sind daneben die Produktinformationen, die die Bürgerschaft mit der Haushaltsanmeldung erhält. Hier hinterfragen die Controller noch mal genau, welche Kennzahlen für die BBS intern und für die Bürgerschaft steuerungsrelevant sind. Wie können wir messen, ob durch Geldeinsatz in bestimmte Projekte neue Wirkungen erzielt wurden?

Ein kleinerer Part des Controllinggeschäfts – der zu Beginn noch etwas mehr Zeit in Anspruch nimmt – bezieht sich auf den klassischen Kontrollanteil. Die Controller schieben außerdem Projekte mit an und kontrollieren Termine.

Karin Seeger,

Controlling / Amt für Verwaltung

»Vorsicht Zecken«

Plakat-Mal-Wettbewerb

In der Zeit vom 1.1. bis zum 13.4. 2004 führt der Borreliose-Bund-Deutschland e.V einen nationalen Plakat-Mal-Wettbewerb »Vorsicht Zecken« durch. Mitmachen können Schülerinnen und Schüler von der dritten Klasse bis zur sechsten Klasse. Die Plakate werden mit dem ausgefüllten Teilnahmeformular an den Borreliose-Bund-Deutschland e.V. Große Straße 205, 21075 Hamburg, geschickt.

Teilnahmebedingungen und Unterrichts-Informationen sind unter www.borreliose-bund.de unter dem Stichwort »Malwettbewerb« abrufbar. Fragen bitte per E-Mail an die Wettbewerbs-Beauftragte: ute.fischer@fischer-siegmund.de

Gudrun Liebherz,
Tel. 4 28 63-22 81

SchülerInnenkammer

Felix Lorenzen bleibt Vorsitzender

Im Januar wählte die SchülerInnenkammer Hamburg einen neuen Vorstand. Bestätigt in seinem Amt als Vorsitzender wurde Felix Lorenzen (19) vom Gymnasium Altona. Als Stellvertreter bestimmte die Kammer Jasper Grimbo (18) von der Fachschule für Sozialpädagogik (FSP) Altona. Die Geschäftsführung obliegt in dieser Legislatur Jakob Schwemmler (19), Schüler des Gymnasiums Alstertal. Nach einer fünfstündigen Sitzung beschloss die Kammer, sich mit den Studentenprotesten zu solidarisieren, jedoch vorerst nicht zu Demonstrationen aufzurufen.

Felix Lorenzen erklärte zur Schulpolitik, die Kammer wolle dafür sorgen, dass es in Hamburg »eine wirkliche Debatte darüber gibt, wie Schule in Zukunft aussehen soll«.

Telefonkontakt zur Kammer: 01 60 / 4 15 51 55

MSz

Lehrerkammer Hamburg

Katrin Blümel neue Vorsitzende

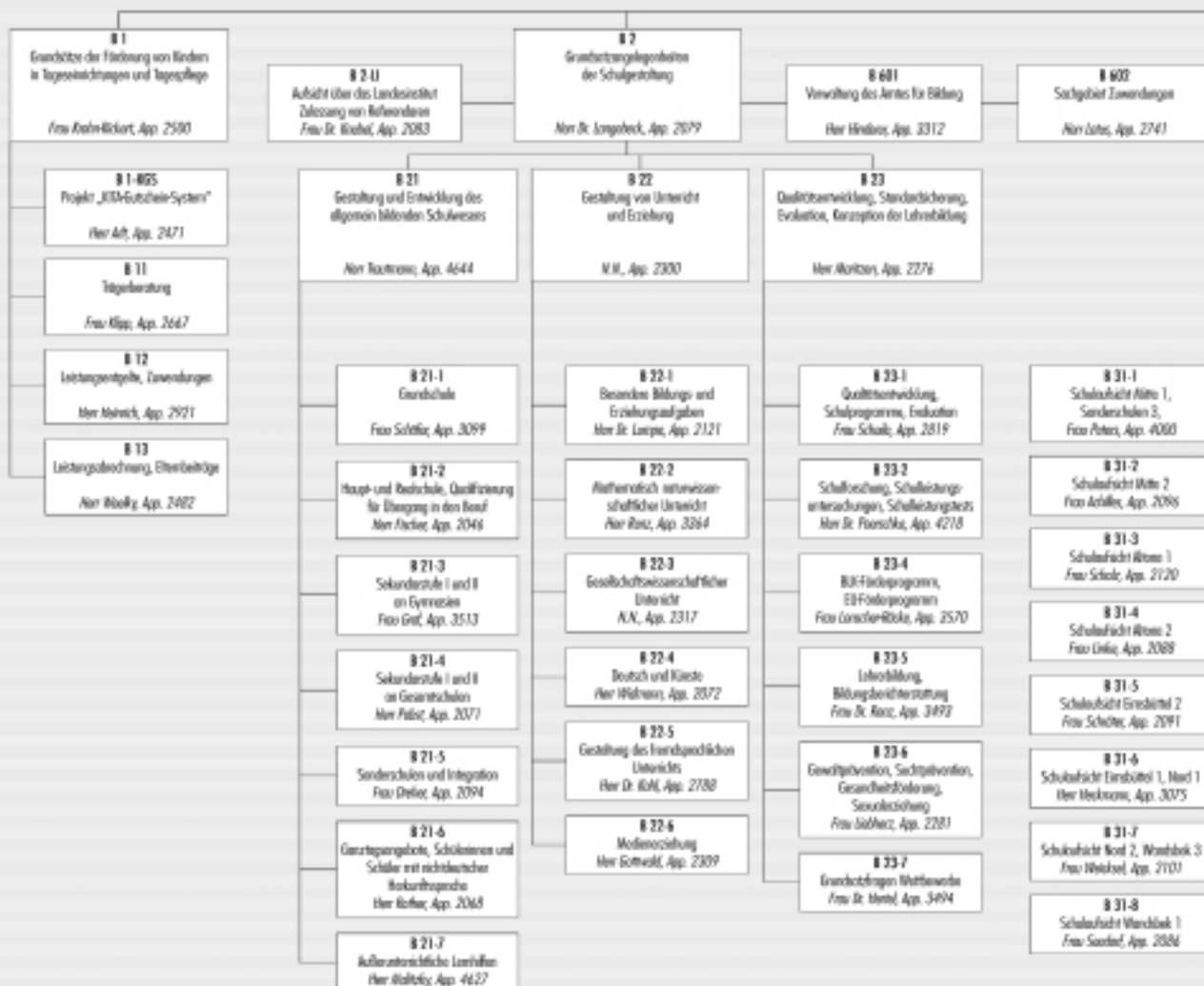
40 Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, einschließlich Studienseminar und LI, vertreten laut Schulgesetz die Hamburger Lehrerschaft in der Lehrerkammer Hamburg. Die Verordnungsentwürfe und Gesetzesvorlagen der Bildungsbehörde, die in der Deputation zur Entscheidung anstehen, soll die Kammer vorher beraten. Ziel: die Beratung der Deputierten. Eine nicht einfache Aufgabe; hier entstehen oft zeitliche Engpässe. GEW und DL arbeiten in der Lehrerkammer eng zusammen – geht es doch auch darum zu versuchen, die Leitung der BBS fachmännisch zu beraten.

Neue Vorsitzende der Lehrerkammer ist Katrin Blümel – und damit Nachfolgerin von Margarete Eisele-Becker (vgl. HmS 5/2003). Ansprechpartner im Vorstand sind: katrinbluemel@t-online.de; p.puhle@hamburg.de; DLH: v.tschirschwitz@t-online.de; GEW: Iheyelmann@aol.com.

Peter Puhle,
stellv. Vorsitzender
der Lehrerkammer

Gliederung des Amtes für Bildung

Hamburger Straße 31, 37, 22083 Hamburg, Telefon Zentrale: (0 40) 4 28 63-0; Telefax Poststelle der Behörde für Bildung und Sport (0 40) 4 28 63-34 96

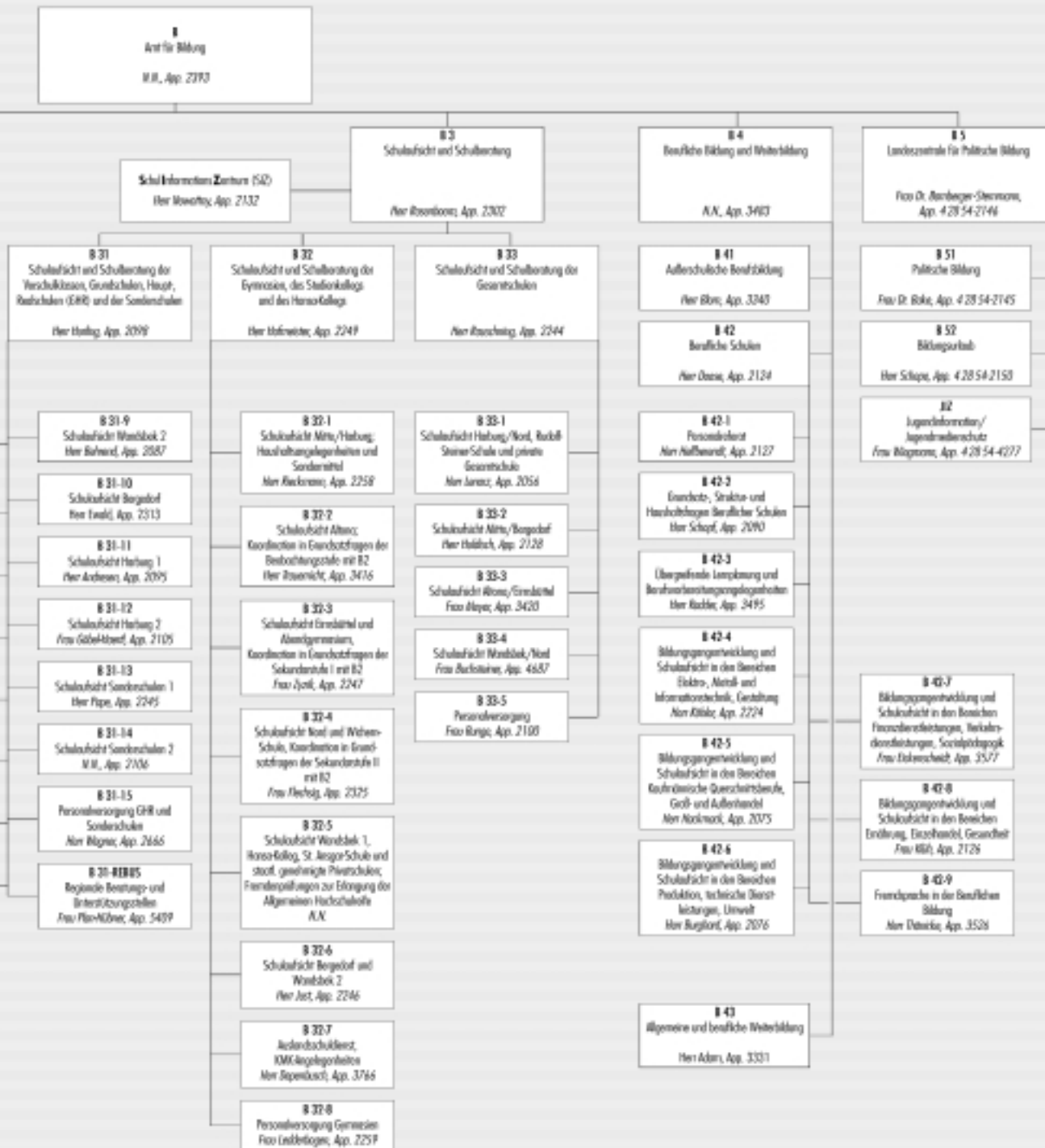


Das Amt für Bildung der Behörde für Bildung und Sport gliedert sich in fünf Abteilungen: Die Abteilung „Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen“ mit dem Kürzel B 1, die Abteilung „Gestaltung von Unterricht und Erziehung“ mit dem Kürzel B 2, die Abteilung „Schulaufsicht und Schulberatung“ mit dem Kürzel B 3, die Abteilung „Berufliche Bildung und Weiterbildung“ mit dem Kürzel B 4 und die Abteilung „Landeszentrale für Politische Bildung“ mit dem Kürzel B 5.

Bearbeitung des Organigramms: Barbara Beutner

Die Übersicht gibt einen Einblick, wie das gesamte Amt für Bildung organisiert ist. Für die Eltern schulpflichtiger Kinder werden jedoch in erster Linie die Abteilungen B 2, B 3 und für die Beruflichen Schulen B 4 hilfreiche Informationen über die Struktur der Behörde geben.

Hier werden alle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner mit ihren Telefonnummern aufgeführt.



Wettbewerbe

Ehrung von Hamburger Schülerinnen und Schülern im Rathaus

Nicht einmal der Große Festsaal im Rathaus reichte am 12. Dezember aus, um die erfolgreichsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den verschiedenen Schülerwettbewerben des Jahres 2003 zu ehren; es waren drei nach Altersstufen getrennte Ehrungen nötig. Insgesamt stellten 116 Hamburger Schulen in diesem Jahr mindestens einen Preisträger bzw. eine Preisträgerin. Was Senator Reinhard Soltau und Staatsrat Gerd Hünerberg in ihren Reden besonders hervorhoben, war das breite Spektrum der Fächer und Themen, in denen die Jugendlichen ihr Können unter Beweis gestellt hatten und in dem sie in unterschiedlichsten Wettbewerben auf Landesebene, auf Bundesebene, teils sogar auf internationaler Ebene gesiegt hatten.

Im Rahmen der Ehrungen wurden auch insgesamt zehn Sonderpreise verliehen:

Einen Nachwuchspreis der Behörde für Bildung und Sport erhielten drei Kinder,

die bereits in der Grundschule zwei 1. Preise erlangt hatten: Vincent Eric Griem, jetzt Klasse 5 am Hansa-Gymnasium (Natex und Mathematik-Olympiade), Marc Bastian, jetzt Klasse 5 Gymnasium Lohbrügge (Natex und Schüler experimentieren), und Annika Jensen, Klasse 4 der Schule Karlshöhe (zwei Mal 1. Preis im Plakatwettbewerb Hamburger Polizeiverkehrslehrer).

Der Sonderpreis Sport ging an die Mannschaft der Haupt- und Realschule Oppelner Straße (Betreuer: Anke und Reinhard Heffter), die wiederholten Sieger der Hamburger Schulschach-Mannschafts-Meisterschaften H/R.

Mit dem Sonderpreis der Behörde für Bildung und Sport wurde Simone Gleßmer aus der 10. Klasse des Albert-Schweitzer-Gymnasiums ausgezeichnet: Sie hat vier Mal einen 1. und ein Mal einen 2. Preis bei Schüler experimentieren gewonnen.

Für dreimaliges Gewinnen eines 1. Preises bei Schüler experimentieren erhielten Daniela Kleemann, Klasse 9, und Ulrike Mohr, Klasse 10, beide Gymnasium Heidelberg, jeweils einen Sonderpreis der HEW.

Mit dem Sonderpreis des Fachverbands Moderne Fremdsprachen ausgezeichnet wurde Astrid Schnabel, Klasse 11 des St. Ansgar-Gymnasiums, für wiederholte Erfolge in fremdsprachlichen Wettbewerben in drei verschiedenen Sprachen.

Der Sonderpreis des Ersten Bürgermeisters ging an Christian Sattler aus der Klasse 9 des Gymnasium Oberalster für wiederholte Siege in mathematischen Wettbewerben.

Den Sonderpreis der Kulturbehörde erhielt Barbara Kortmann vom Gymnasium Othmarschen für herausragende Leistungen in musikalischen Wettbewerben.

Elke Hertel,

BBS-Referentin für Schülerwettbewerbe

BLK-Modellversuch

Vier Broschüren zu »Schwimmen lernen im Netz«

Hamburgs BLK-Projekt hieß »Schwimmen lernen im Netz – Neue Medien als Zugang zu Schrift- und (Schul-)Kultur« (2000–2003). Schülerinnen und Schüler von Grundschulen und Sonderschulen erhielten die Möglichkeit, in den Fächern Deutsch und bildende Kunst mit »alten« und »neuen« Medien die Welt der Kunst und Literatur auf ihren Wegen zu entdecken. Werke des Malers Edvard Munch, der Netzkünstlerin Leslie Huppert, der Bilderbuchautoren Piotr und Józef Wilkon und des Autors eines elektronischen Adventurespiels »Torins Passage«, Al Lowe, forderten zum eigenen Gestalten, Schreiben und zum Spiel mit Sprache heraus. Wesentliche Impulse kamen von der wissenschaftlichen Beratung: Frau Prof. Dr. Mechthild Dehn/Universität Hamburg und von Frau Prof. Dr. Maria Peters/Universität Bremen.

Dieses Projekt umfasst einen weiteren wichtigen Forschungsaspekt, den des Gender Mainstreams: Wie gehen Jungen und Mädchen mit neuen und alten Medien um? Mit Frau Eva Gnacke, Referentin für Bildung/Berufsorientierung/Ausbildung im damaligen Senatsamt für die Gleichstellung wurde das Projekt koordiniert und von Frau Dr. Bettina Jansen-Schulz (transferconsult Lübeck) wissenschaftlich begleitet.

Die Projektleiter, Thomas Hoffmann (Schule Paracelsusstraße) und Oliver Lüth (Schule Arnkielstraße), koordinierten das Projekt, meisterten die Veröffentlichungen, gaben den beteiligten fünf Schulen elektronische und organisatorische Sicherheit und trugen so sehr zum Gelingen des Vorhabens bei.

Im Juli 2003 wurde das Projekt abgeschlossen. Die Veröffentlichungen umfassen vier Hefte; alle sind in der Reihe der Bundesländer-Kommission (BLK-Hefte) erschienen. Sie haben ein sehr positives Echo in Hamburg und anderen Bundesländern gefunden. So ist zum Beispiel das Heft zum Kunstunterricht für die Bildungsbehörde Vorbild für alle weiteren behördlichen Veröffentlichungen hinsichtlich des gestalterischen Standards geworden.

Die Titel der Broschüren lauten:

1. Kulturelle Bildung im Medienzeitalter – Hamburger Beiträge zum BLK-Programm (Heft 1 der allgemeinen BLK-Veröffentlichungsreihe der BBS)
2. Kunstunterricht mit neuen und alten Medien (Heft 2 der allgemeinen BLK-Reihe der BBS)
3. Deutschunterricht mit neuen und alten Medien (Heft 4 der allgemeinen Reihe der BBS)
4. Neue und alte Medien im Deutsch- und Kunstunterricht – Beiträge für die Fachtagung zum BLK-Modellversuch (Heft 5 der allgemeinen Reihe der BBS).

Die Hefte wurden den Schulen angekündigt und in mehreren Exemplaren versandt. Weitere Exemplare sind erhältlich bei Frau Stüven (B 601-7) im Amt für Bildung.

Bernd-Axel Widmann,

Referatsleitung Deutsch und Künste,

Amt für Bildung,

Tel.: 4 28 63-20 72

Klassen 1-5

BBS und HÖB fördern gemeinsam das Lesen von (Schul-) Anfang an

Herausragende Beispiele für die bewährte Kooperation zwischen der BBS und der Schulbibliothekarischen Arbeitsstelle der Hamburger Öffentlichen Bücherhallen (HÖB) sind Projekte zur Förderung des Lesens und zur Steigerung der Lesekompetenz:

- **Lesekisten für die Klassen 1 und 2**

Zu Beginn eines Schuljahres erhält jede teilnehmende Klasse eine mit 40 zum Lesen motivierenden Büchern für Leseanfänger gefüllte Kiste, die nach einem halben Jahr getauscht wird. Im Schuljahr 2003/2004 stehen in etwa 700 Klassen Lesekisten. Hinzu kommt jährlich ein Wettbewerb.

- **Bücherhallenpass für Klasse 3**

Seit dem Schuljahr 2003/2004 erhalten die ca. 10.000 Schülerinnen und Schüler der 3. Klassen einen Bücherhallenpass mit Aufgaben, die sie in ihrer Bücherhalle oder zu Hause lösen können. Ist der Bücherhallenpass fertig bearbeitet, wird der Bearbeiter von der HÖB mit einer Urkunde belohnt.

- **Bücherkisten für Klasse 5/6**

Bücher kommen nicht (länger) von alleine in die Schule, die Schüler müssen sich zu ihnen in die HÖB begeben und lernen, sich in ihrer Bücherhalle sicher zu orientieren. Dort stehen deshalb Bücherkisten bereit, die bis zur Hälfte mit schon ausgewählten Büchern (»Lesekanon«) gefüllt sind, weitere Bücher wählen die Schülerinnen und Schüler z.T. nach Rahmenvorgaben aus. Das Projekt beginnt im Februar 2004 mit 20 Klassen.

*Bernd-Axel Widmann,
Tel.: 4 28 63-20 72*

Hamburger Schulmuseum I

Rollenspiele und Führungen

Seit vielen Jahren gibt es eine gute Tradition im Hamburger Schulmuseum, das zur Behörde für Bildung und Sport gehört: Hier können (Schul-)Gruppen angemeldet werden – für sachkundige Führungen

und historische Rollenspiele, und zwar unter Tel.: 34 58 55. Hier kann man die »Schule in der Kaiserzeit« noch »erleben« – und dies nicht nur im virtuellen Sinn.

CB

Hamburger Schulmuseum II

Gesucht: Film- und Dia-Projektor

Auch im Schulmuseum der Hansestadt muss gespart werden. Deswegen hat sich das Museum an HmS gewandt. Die Museums-Mitarbeiter suchen (gratis):

- einen 16mm-Tonfilmprojektor,
- einen Dia-Projektor.

Wenn Sie hier helfen können, so rufen Sie bitte an unter Tel. 34 58 55.

CB

JIZ / Landeszentrale für politische Bildung

Neuer Info-Laden

In einem eigenen Info-Laden präsentieren das JugendInformations-Zentrum (JIZ) und die Landeszentrale für politische Bildung Medien verschiedenster Art: Bücher, Broschüren und breit gefächertes Informationsmaterial sind hier erhältlich – für Jugendliche, Lehr-

kräfte und Mitarbeiter aus dem Bereich Jugendarbeit.

Der Laden ist montags bis donnerstags von 13.30 Uhr bis 18.00 Uhr und freitags von 13.30 bis 16.30 Uhr geöffnet. Ort: Altstädter Straße 11.

MSz

Ihre Meinung zu BBS-Info und Forum Bildungspolitik interessiert uns ... Schreiben Sie einen Leserbrief! Geben Sie uns ein Feedback! Verfassen Sie einen eigenen Beitrag! Schicken Sie uns Ihre Terminwünsche! Wir und unsere Leser freuen uns sehr auf Ihre Mitgestaltung. Nutzen Sie folgende Kontaktmöglichkeiten:
Tel: 4 28 63-21 59, Fax: 4 28 63-30 34, E-Mail: redaktion@bbs.hamburg.de
Adresse: Behörde für Bildung und Sport, V 15-2
Dr. Manfred Schwarz
Hamburger Str. 31
22083 Hamburg



Ein Grund zum Feiern

Die Staatliche Fremdsprachenschule am Mittelweg begeht ihr 40-jähriges Jubiläum

Aufmerksame Spaziergänger und Anwohner werden es auf mittlerer Höhe des Mittelwegs schon vor einiger Zeit festgestellt haben: Einer der größten Schandflecke der Gegend, das »Sumpfgelände«, welches nördlich an das Gebäude der Staatlichen Fremdsprachenschule anschloss, ist verschwunden. An seiner Stelle erstreckt sich jetzt ein schön gepflastertes und begrüntes Gelände, welches die großzügige Weite der Anlage vorteilhaft betont und nach Jahren seiner eigentlichen Funktion als Schulhof wieder gerecht wird. Das Schulgebäude selbst erscheint wie aus dem Ei gepellt. Die aufwändige Grundsanierung ist dem 1950 errichteten Klinkerbau sichtlich gut bekommen und betont die sachliche, funktionelle Schönheit des Bauwerks, welche vorteilhaft mit der modernen Stilistik der angrenzenden Jugendmusikschule kontrastiert.

Passenderweise nähert sich die Grundinstandsetzung, welche im Jahre 2002 durch die Behörde für Bildung und Sport in Auftrag gegeben wurde, noch in dem Jahr ihrer Vollendung, in dem die Staatliche Fremdsprachenschule – auch bekannt unter dem Behördenkürzel H 15 – ihr 40-jähriges Bestehen feiern kann.

Die Schule wurde 1963 als Spross der Staatlichen Abendhandels- und Fremdsprachenschule gegründet und zog 1967 von der Hohen Weide an den Mittelweg. Zu diesem Zeitpunkt wurden im Abendschulbereich der H 15 über 10.000 Teilnehmer von etwa 200 Dozenten betreut.

1973 verlagerte die Stadt 90 Prozent der Abendlehrgänge an die Volkshochschule. Die Schülerzahlen im Tagesschulbereich nahmen ab 1977 so stark zu, dass die Schule einen zweiten Standort in der Barmbeker Straße 30–32 erhielt, den sie bis zum heutigen Tag betreibt.



Gegenwärtig werden an der Staatlichen Fremdsprachenschule im Tagesbereich rund 700 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Der Schwerpunkt liegt auf der Ausbildung zur kaufmännischen Assistentin, welche – noch immer – vorzugsweise von jungen Damen frequentiert wird. Die Berufsausbildung setzt starke wirtschaftliche und fremd-

sprachliche Akzente und führt – je nach Vorbildung – in einem oder in zwei Jahren zum Abschluss. Zusätzlich bietet die Schule verschiedene Maßnahmen zur Berufsvorbereitung von Migranten und eine zweijährige Handelsschule an.

In der Abendschulabteilung werden noch immer anspruchsvolle Kurse in Wirtschaftsfremdsprachen durchgeführt. Häufig dienen die Kurse zur Vorbereitung einer Prüfung durch ein externes Institut. So können die Teilnehmer beispielsweise Zertifikate der Universität Cambridge, der Handelskammern in Hamburg, London, Paris und Madrid sowie des weltweit agierenden Institute of Linguists erwerben.

Zum Festakt, der am 4. Dezember 2003 in der Aula der Staatlichen Fremdsprachenschule abgehalten wurde, waren denn auch einige Repräsentanten dieser Institute eingeladen, ebenso wie ein Vertreter des amerikanischen Generalkonsulats und zahlreiche andere Menschen aus Behörde, Wirtschaft und sonstiger schulnaher Öffentlichkeit. Aber insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer der Staatlichen Fremdsprachenschule, das Verwaltungspersonal und das technische Per-

sonal hatten neben dem 40-jährigen Bestehen ihrer Schule noch einen anderen Grund zu feiern: Sie freuen sich, dass die häufig recht belastende Bautätigkeit in absehbarer Zeit zu einem Ende gelangt. Sie freuen sich noch mehr, dass diese Bautätigkeit zu einem so ansehnlichen Ergebnis geführt hat.

Reinhard Damm

Nach Schulgesetz

Erster Sprachtest für Vierjährige

Am 7. Januar 2004 wurde an Hamburgs Grundschulen erstmalig mit einem Sprachtest für alle Kinder begonnen, die vier oder fünf Jahre alt sind. Das neue Schulgesetz schreibt diesen Test verbindlich vor, um Entwicklungsrückstände aufzudecken und diese ggf. bis zum Beginn der Schulzeit durch Fördermaßnahmen kompensieren zu können. Dies soll insbesondere auch die Integrationschancen ausländischer Kinder erhöhen. 16 000 Kinder sind in Hamburg betroffen. Die Behörde erwartet einen Förderbedarf von rund 800 Fällen (fünf Prozent). Die betroffenen Kinder sollen vom Kita-System aufgenommen werden.

Die Tests werden von Lehrkräften durchgeführt. Neben der Überprüfung des sprachlichen Entwicklungsstandes wird auch die Motorik der Kinder bewertet. Die Eltern sollen mit Hilfe eines Fragebogens eine Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse ihrer Kinder vornehmen. Die Fragen unterscheiden sich dabei für die Eltern mit und ohne deutschen Sprachhintergrund. Die Sinnhaftigkeit dieses Tests wird von allen Pädagogen und Verbandsvertretern grund-

sätzlich bejaht. Kritische Stimmen – darunter auch betroffene Schulleiter – bezweifeln jedoch, dass sich ausreichend viele Eltern beteiligen werden. Es wird befürchtet, dass insbesondere Eltern aus sozial schwierigen Verhältnissen ihre Kinder dem Test entziehen und ihnen da-

mit eine Förderung vorenthalten. Sanktionen sind nicht vorgesehen. Für den Fall, dass auch wiederholte Einladungen zum Test ohne Resonanz bleiben, wird an einigen Schulen überlegt, Hausbesuche zu machen.

Hans-Hermann Schumann



Quelle: Die Welt vom 14.10.2003

Diskussion um Sprachbarrieren

Weniger Schulabschlüsse durch hohe Ausländer-Anteile?

Eine neue Diskussion lässt sich auch in den Hamburger Print-Medien nachlesen: »Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Ausländerquote an Hamburger Schulen und dem Anteil der Schüler, die ihren Hauptschulabschluss nicht schaffen?« Das fragte zum Beispiel das Hamburger Abendblatt.

Zu dieser Frage gibt es höchst unterschiedliche Auffassungen. Arno Becker, Hamburger Vorsitzender des Deutschen Lehrerverbandes, erklärte hierzu: Die Ursache dafür, dass die Quote derer, die den Hauptschulabschluss nicht schaffen, bemerkenswert hoch ist, liege vor allem an den Sprachbarrieren der ausländischen Schüler. In einem Unterricht, wo es erhebliche Sprachschwierigkeiten gibt, könne es keinen ausreichenden »Lernfluss« geben.

Sabine Bick, im Januar noch Vorsitzende der Hamburger Elternkammer, erklärt zwar, dass sich ein Kind »ohne Sprache« keine Bildung erschließen könne. Ob es aber tatsächlich einen Zusammenhang gebe zwischen einem hohen Ausländeranteil und dem Anteil von Schülern, die den Hauptschulabschluss nicht schaffen – die Beantwortung dieser Frage will sie den Schulleitern überlassen, die von der Problematik »betroffen« sind.

Paul Hubert, Leiter der Schule Fraenkelstraße, erklärte dem Abendblatt: »Die Abschlussquote hat nichts mit dem Ausländeranteil zu tun. (...) Das sind individuelle Schicksale. Viele Schüler kommen aus zerrütteten Familien.« Nicht wenige seiner Schüler gingen zum Beispiel in der 9. Klasse in eine Berufsvorbereitungs-

klasse (Berufliche Schulen) und machten deshalb keinen klassischen Hauptschulabschluss.

Ähnlich äußerte sich die Leiterin der Schule Slomanstieg auf der Veddel, Hiltrud Kneuer: Die hohen Abbrecherquoten seien genau zu untersuchen. Auch viele ihrer ausländischen Schüler wechselten in Berufsvorbereitungsklassen.

Etliche Schulleiter kritisieren generell das soziale Umfeld mancher ihrer Schüler. Ulrike Klatt, Leiterin der Schule Fährstraße (Wilhelmsburg) wörtlich: »Unter denjenigen, die keinen Abschluss machen, sind auch Deutsche, die unregelmäßig zur Schule kommen« (Hamburger Abendblatt). Nicht wenige Eltern vernachlässigten ihre Kinder.

MSz



Jugend forscht: Große Erfolge

Naturwissenschaften: Ganzheitliche Begabtenförderung – von der Grundschule zur Sekundarstufe II

In den letzten Jahren ist es gelungen, in Kooperation zwischen der BbB (Beratungsstelle besondere Begabungen), Rainer Wagner (LI, Arbeitsbereich Chemie/Jugend forscht) und Dr. Elke Hertel (konzeptionell unterstützt von Ulrich Viefluf) ein ganzheitliches Angebot der Begabtenförderung im Bereich der Naturwissenschaften zu installieren, das von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II reicht und in seiner Art einmalig in Deutschland ist. Das Angebot besteht aus: PROBEX (»Vom Probieren zum Experimentieren«) für Grundschülerinnen und -schüler, NATEX (»Naturwissenschaftliches Experimentieren«) für alle naturwissenschaftlich interessierten Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–10 aller Schulformen und Jugend forscht.

PROBEX

Hier geht es um Zusatzangebote für »Springer« (Schüler, die Klassen »überspringen«) sowie Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen in der Primarstufe.

An den ersten vier Durchgängen haben ca. 400 Grundschülerinnen und -schüler teilgenommen.

Die flächendeckende Einführung von PROBEX erfolgte im September 2001. Im ersten Halbjahr 2000/2001 wurden zwei Pilotkurse am IfL und ab Februar 2002 fünf weitere Kurse an unterschiedlichen Standorten in Hamburg durchgeführt. Zur Zeit läuft der 4. Durchgang an acht Standorten mit insgesamt 13 Kursen.

Die Anmeldung für die nächste Runde erfolgt im Juli 2004 über die Schulleitungen der Grundschulen. Ein Kind kann nominiert werden, wenn die Schule mit

den Eltern übereinstimmt, dass es besonders begabt sei. In diesem Fall trifft dies auf »Springer«, potentielle »Springer« und andere Kinder mit überdurchschnittlichen Begabungen im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich zu. Falls mehr Kinder nominiert werden als Plätze vorhanden sind, entscheidet die BbB in Absprache mit dem Landeswettbewerbsleiter Jugend forscht.

NATEX

Es handelt sich um ein Zusatzangebot für alle naturwissenschaftlich interessierten Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 – 10 aller Schulformen. An den ersten drei Runden haben sich insgesamt ca. 800 Schülerinnen und Schüler beteiligt.

Die Aufgaben zu den spannenden Experimenten sind altersgemäß gestaffelt und so aufgebaut, dass sie von den Schülerinnen und Schülern mit einfachsten Mitteln zu Hause durchgeführt werden können. Sie regen zu einer späteren Teilnahme mit selbstgewählten Themen bei Schüler experimentieren und Jugend forscht an. Gleichzeitig bereiten sie die Schülerinnen und Schüler auf die naturwissenschaftlichen Olympiaden vor.

Die Preisverleihung für die 3. Runde und die Präsentation der Ergebnisse erfolgt in der Handelskammer im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Veranstaltungsreihe »Wasserstoff – Energieträger der Zukunft« (23. März 2004, 17.00–19.00 Uhr, Adolfsplatz 1). Es werden Sonderpreise der Wasserstoff-Gesellschaft Hamburg e. V. vergeben.

Einsendeschluss für die 4. Runde zum Thema »Brausetabletten – Düsenantrieb und Vitaminpower ...« ist der 30. April

2004. Die Aufgaben erhalten Sie im LI, Arbeitsbereich Chemie unter den Telefonnummern 4 28 01-23 85 oder -35 71 (Labor) bzw. -36 50 (Büro), weitere Informationen unter www.natex-hamburg.de.

Jugend forscht / Schüler experimentieren

Hier gab es 2003 insgesamt 326, für das Jahr 2004 385 Anmeldungen (Steigerungsrate: 18 Prozent; 50 Prozent Mädchen).

Folgende Termine sind wichtig:

- Wettbewerb Schüler experimentieren: 2.–4. März 2004 bei der HEW, Moosrosenweg 18
 - Ausstellung der Arbeiten: 3. März, 9.00–13.00 Uhr
 - Landeswettbewerb Jugend forscht: 5. und 6. April 2004 bei der Beiersdorf AG, Unnastr. 48
 - Ausstellung der Arbeiten: 6. April, 10.00–14.00 Uhr
 - Bundeswettbewerb: 13.–16. Mai 2004 in Saarbrücken
- Anmeldeschluss für 2005 ist der 30. November 2004!

Unterstützt werden die Mitmach-Initiativen von der Behörde für Bildung und Sport, der Stiftung Jugend forscht e. V., der Beiersdorf AG, der HEW, der Wasserstoff-Gesellschaft Hamburg e. V. und vielen anderen.

Rainer Wagner (LI),
Landeswettbewerbsleiter
Jugend forscht,
E-Mail: wagner@ifl-hamburg.de

**Medienverleih und
Medienservice****Neue Videos
und DVDs****BIOLOGIE****Eisbären**

Schwerpunkt: Anpassung an den Lebensraum der Arktis, Körpermerkmale und Erscheinungsbild, Jagdverhalten, Geburt und Heranwachsen der Jungen.

15 min, *42 42956 (auch auf DVD: 46 40053)

Stare

Ein Jahr im Leben der Stare vom Frühjahr bis zum Herbst. Insbesondere beobachtet die Kamera die Entwicklung der jungen Stare in ihrem Nest.

16 min, *42 02847

**Unsere heimischen
Singvögel**

Überblick über heimische Singvögel und ihre Merkmale, z.B. Stimmorgan, Schnabelformen, Statur, Körperhalten.

15 min, *42 42957

**ENGLISCH IN DER
GRUNDSCHULE****Pingu loves English (1)**

Die Puppentricksérie erzählt Geschichten aus dem Alltag des kleinen Pingu in seiner arktischen Umwelt. Sechs kurze Episoden werden jeweils von einem lustigen Polarbären eingeführt, im Wortschatz vertieft oder nachbereitet und von einem Lied begleitet. Grundsätzlich soll Hörverstehen und Sprechen geübt werden. (Mit Begleitmaterial)

47 min, *42 42944

Pingu loves English (2)

Weitere sechs Episoden (s.o.). Außerdem wird mit eingeblendeten Wörtern und Sätzen einfaches Lesen und Schreiben geübt.

53 min, *42 42945

GESCHICHTE**Markttag in einer mittelalterlichen Stadt**

Spielfilmszenen und Bilddokumente zeigen das lebhaftes Treiben auf einem Markt vor 500 Jahren.

15 min, *42 42946

Römisches Trier

Ein Rundgang durch die Stadt zu den antiken Monumenten, z.B. zur Porta Nigra und zum Amphitheater. Pläne und Rekonstruktionszeichnungen lassen den ursprünglichen Zustand der Bauten und das Leben in der größten römischen Stadt nördlich der Alpen wieder aufleben.

18 min, *42 02882

Die Wartburg

Chronologie der fast tausendjährigen Geschichte der Wartburg vom Aufstieg der Ludowinger über den Aufenthalt Martin Luthers bis zum Wartburgfest der deutschen Burgeschichten.

20 min, *42 02887

MEDIENPÄDAGOGIK**Nachrichten im Fernsehen:
Ein Tag bei RTL-Aktuell**

Die zweiteilige Videoserie vermittelt einen umfassenden Überblick über die Vorgehens- und Produktionsweise von Nachrichtensendungen bei einem Privatsender. Einzelne Beiträge:

Das Intro, Die Reportage, Der Chef vom Dienst, Der Redakteur, Der Newsblock, Die Grafik, u.a.m.

158 min, *42 42987-88

PÄDAGOGIK**Eine Hauptschule macht Schule!**

Porträt der Theodor-W.-Adorno-Schule in Elze (Niedersachsen), die nach dem Diktum ihres Namensgebers ein erfolgreiches Konzept zur »Entbarbarisierung« entwickelt hat, das insbesondere den Aggressionen von Problemschülern pädagogisch entgegenwirkt.

29 min, *42 02832

Ich kann das schon

Drei Kinder mit Down-Syndrom im Alter von 2, 3 und 5 Jahren werden ein Jahr lang auf ihrem Lebensweg begleitet. Mit der »Gebärdensprache unterstützten Kommunikation« nach Etta Wilken wird ihre sprachliche Kompetenz früh gefördert.

87 min, *42 42990

Streit-Schlichtung

Einblick in die Praxis der Streitschlichtung an einer Hauptschule, in der Schülerinnen und Schüler als Schlichter tätig werden. Gezeigt werden auch praktische Beispiele und Ausschnitte aus dem Vorbereitungstraining.

27 min, *42 42985

POLITISCHE BILDUNG**»Bleiben will ich, wo ich nie
gewesen bin«**

Vier jugendliche Flüchtlinge beschreiben ihren Alltag in Deutschland. Sie stammen aus Palästina, Bosnien und dem Kosovo. Erlebnisse vor und während der Flucht, Integrationsprobleme und Zukunftserwartungen bilden die Schwerpunkte der Gespräche, die z.T. deutsch untertitelt sind.

30 min, *42 42997

**Die Würde des Menschen ist
unanastbar**

Die DVD enthält den gleichnamigen Videofilm (42 42757) zum Thema »Gewalt gegen Ausländer«, auch einzeln ansteuerbar nach den Kapiteln: Vorurteile, Die Wut der Opfer, Rassistisch motivierte Gewalt, Facetten von alltäglichem Rassismus, Rollenspiel »Blue Eyed«, Menschenrechte. Außerdem zahlreiche Extras.

*46 40070

**Wie funktioniert die Europäische
Union?**

Aufgaben und Arbeitsweisen des Europäischen Parlaments, der Kommission und des Rats der EU. Ein konkretes Beispiel erläutert den Ablauf des europäischen Gesetzgebungsverfahrens.

24 min, *42 02833

UMWELTERZIEHUNG**Greenpeace e.V.-Filme:****Piratenfischer**

8 min, *42 42937

**The Rainbow Warriors: Die
Geschichte von Greenpeace**

15 min, deutsch: *42 42940,

englisch: *42 42941

**Unterwegs mit der Rainbow
Warrior**

16 min, *42 42942

Walfang

7 min, *42 42936

Neue Anschrift des Medienverleihs am LI:

Hartsprung 23, Haus B, 20529 Hamburg (Lokstedt)

Geändert haben sich auch die Rufnummern:

Telefonische Bestellungen: 4 28 01-28 85/-28 86/-28 87,

Bestellungen per Fax: 4 28 01-28 88,

per E-Mail: medienverleih@li-hamburg.de;

Die Öffnungszeiten sind weiterhin

Mo-Mi: 12.00-15.30 Uhr und Do 12.00-18.00 Uhr

(in den Ferien: 12.00-15.30);

Medienberatung und -dokumentation: 4 28 01-35 86

Multinational

Projekte: Hamburger Berufsschulen kooperieren mit Kanada, Spanien und Holland

Marcus Müller steht in seinem Kapitän-Kostüm in der Küche der Berufsschule Gastronomie und Gewerbe (G11) und ist ein bisschen aufgeregt. Er und seine Hotelfach-Kameraden sind im zweiten Ausbildungsjahr und richten das traditionelle »Überraschungsmenü« aus, das die Schüler nicht nur selbst kreieren, sondern auch organisieren. Eine »Kulinarische Reise« soll das Essen sein und entsprechend haben sich die Hotelfachleute an diesem Abend verkleidet. Das Übungs-Restaurant der Schule ist entsprechend dekoriert und auf einer Beamer-Präsentation wird die abendliche »Essens-Route« von Russland über Norwegen nach Frankreich, Manila und Südamerika angezeigt.

Ein Jahr noch, dann wird es für den Gastronomie-Nachwuchs ernst. Den Kopf voller Karriere-Pläne haben sie schon. Marcus Müller will auch in Zukunft eine Art »Kapitän« bleiben und eines Tages ein großes Hotel leiten. »Ich möchte im Ausland Erfahrungen sammeln«, erzählt der blonde Mann und strahlt. »Heute wird in unserem Restaurant ja so eine Art Grundstein gelegt«, schmunzelt er und meint die Ehrengäste am Mitteltisch.

In besagter Runde schmieden an diesem Abend G11-Direktor Robert Panz, die Beauftragten für internationale Kontakte, Doris Pudwill-Lehmann und Kerstin Tschöke, sowie der Diplom-Ingenieur und Oberstudienrat Reinhard Laun große Pläne. Aus Kanada ist Donna Hooker angereist, Director am Vancouver Community College. Sie brüten eine Woche an einem ungewöhnlichen Projekt: Hamburgs Berufsschüler wollen über den großen Teich.

»Wir knüpfen Kontakte und unsere Schüler bekommen die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen in Kanada, Spanien und Holland zu besuchen«, erklärt Reinhard Laun. Er unterrichtet an der Staatlichen Schule für Gesundheitspflege, der G4 in Wilhelmsburg. An diesem Nachmittag hat er Fons Wierink, den Direktor für internationale Kontakte des Holländischen Colleges, empfangen. Der Niederländer verfügt bereits über zehn Jahre Erfahrung, Donna Hooker blickt sogar auf 22 Jahre Auslandskontaktschmiede zurück. »Die sind Dank ihrer jahrelangen

internationalen Erfahrung natürlich viel weiter als wir«, resümiert Laun, »das ist für uns eine gewagte Herausforderung und wir sehen darin eine große Chance«.

Wierink und er haben den ganzen Tag in Wilhelmsburg an der G4 Pläne geschmiedet und nun geht es in großer Runde weiter. Donna Hooker erklärt: »Für einen Austausch dieser Größenordnung ist es wichtig, Geld zu sammeln und das Projekt damit auf eine solide Grundlage zu stellen.« Damit Kanada und Brüssel diese Arbeit bezuschussen, müssen etliche Voraussetzungen erfüllt sein. Eine davon ist die Teilnahme dreier europäischer Schulen und eben so vieler Partner-Schulen in Kanada. Ein Vertrag muss erstellt werden, in dem alle Details festgelegt werden.

In Kanada, Spanien oder Holland gibt es für diese Aufgaben die Direktoren Hooker und Wierink, die deutschen Lehrer erledigen diese Extras nebenbei. Da kann es schon mal vorkommen, dass für eine Vertragsübersetzung die ganze Nacht durchtelefoniert werden muss. Donna Hooker lacht: »Ich saß in meinem Büro, mit Kerstin am Telefon und wir kämpften uns durch die Übersetzung, als plötzlich der Strom im gesamten Gebäude ausgestellt wurde. Gott sei Dank spricht wenigstens die Beauftragte aus Spanien Deutsch.«

Trotz aller Widrigkeiten liegt das viele Seiten starke Exposé nun in zwei Sprachen vor, die Bewilligung kann beantragt werden. Schon im kommenden Mai sollen die ersten Besuche stattfinden. Marcus Müller ist einer, der am liebsten gleich mitfahren möchte. »Das ist eine tolle Chance, Auslandserfahrungen zu sammeln und Kontakte zu knüpfen«, meint der heutige »Kapitän« und marschiert wieder ins Restaurant, um seinen Gästen den letzten Gang anzukündigen. Chilieis mit Melone – eine gewagte Mischung. Genau wie die Pläne am Mitteltisch. Das Menü ist hervorragend – die Berufsschüler haben ihre Gäste restlos überzeugt. Ein gutes Omen für die internationalen Pläne, findet Donna Hooker.

Claudia Herberger

© Harburger Anzeigen und Nachrichten

Vorschulkinder / Erstklässler

Englisch intensiv von Anfang an

Es ist vorgesehen, dass ab August 2004 erstmals an drei Grundschulen in Hamburg Vorschulkinder und an einer Grundschule Erstklässlerinnen und Erstklässler nach dem international anerkannten und bewährten Prinzip des »Immersive Learning« von Anfang an intensiv Englisch lernen können. Geplant ist dies an folgenden Schulen:

- »An der Gartenstadt« in Wandsbek, Stephanstraße 103, 22047 Hamburg, Tel. 28 05 80 0 mit zwei Vorschulklassen und einer ersten Klasse,
- »Max-Eichholz-Ring« in Lohbrügge, Max-Eichholz-Ring 25, 21031 Hamburg, Tel. 73 92 32 30 mit einer Vorschulklasse,
- »Rudolf-Roß-Gesamtschule« (Abteilung Grundschule) in der Neustadt, Kurze Straße 30, 20355 Hamburg, Tel. 35 74 12-20 mit einer Vorschulklasse (vorbehaltlich der Zustimmung der Schulkonferenz).

In diesen Klassen findet der Unterricht in allen Fächern außer im Fach »Deutsch« in Englisch statt. Ein in Kiel durchgeführter Pilotversuch bestätigt die international gemachten Erfahrungen: Die teilnehmenden Kinder sprechen am Ende der Grundschulzeit erstaunlich gut Englisch. Gleichzeitig leidet die deutsche Muttersprache nicht darunter, vielmehr wird generell der kindliche Spracherwerb gefördert. Wer sich für dieses Schulangebot interessiert, sollte sich direkt mit der betreffenden Schule in Verbindung setzen.

luc

Junge Christen zu Gast in Hamburg

Hausmeister und ihre Assistenten: Hochleistung für 60.000 Taizé-Teilnehmer

Vom 29.12.03 bis zum 2.1.04 waren rund 60.000 junge Erwachsene aus ganz Europa im Rahmen des jährlichen Treffens der Taizé-Bruderschaft zu Gast in Hamburg. Etwa 20.000 Besucher fanden ihr Quartier in Klassenräumen und Turnhallen staatlicher und privater Schulen, die Betreuung erfolgte in der Regel in Zusammenarbeit mit den Hamburger Kirchengemeinden.

Viele Hausmeister und Hausmeisterinnen sowie auch Betriebsarbeiter und Sekretärinnen haben auf ihr Gewohnheitsrecht des Urlaubs in den Weihnachtsferien verzichtet und damit wieder einmal unter Beweis gestellt, dass Hamburg weltoffen und gastfreundlich ist und dass man sich auch in einer Schule

zu Hause fühlen kann. Die Organisation erforderte einige Geduld und Nachsicht bei allen Beteiligten, denn die Probleme der Taizé-Mitarbeiter und die der Schulen waren nicht unbedingt die gleichen. Andererseits gab es mit den einquartierten Gästen offensichtlich keine ernsthaften Schwierigkeiten gegeben.

Die Taizé-Bruderschaft hat das Treffen rückblickend als sehr gelungen bezeichnet und bestätigt, dass die jungen Leute ein positives Hamburg-Bild in ihre Heimatländer mitnehmen werden.

*Annegrete Schulz,
Amt für Bildung*

Unterrichtsprojekt: »Jung und Alt«

»Goldener Floh« für Grundschüler: Ehrung erfolgt parteien-übergreifend

Mit ihrem Unterrichtsprojekt »Jung und Alt« haben sich 22 ehemalige Schüler der Grundschule Bovestraße (Wandsbek) gegen immerhin 60 Schulklassen durchgesetzt. 16 Schüler aus der Sieger-Klasse feierten Ende Dezember 2003 ihren Sieg im Wettbewerb um den »Goldenen Floh« – auf einer einstündigen Rundfahrt durch den Hamburger Hafen.

Die damaligen Drittklässler hatten vor fünf Jahren – jeweils zu zweit – die Patenschaft eines Senioren aus der Wohnanlage »Kiehhörn« am Alten Teichweg in

Dulsberg übernommen. Auch heute noch halten viele der ehemaligen Grundschüler »Kontakt zu ihren »Zweiten Großeltern«, besuchen sie regelmäßig nachmittags in ihrer Freizeit, unterhalten sich, lesen oder gehen spazieren« (Hamburger Abendblatt).

Hintergrund: Seit 1993 wird jährlich der mit insgesamt 9.000 Euro dotierte Preis »Goldener Floh« von der Stiftung Praktisches Lernen der Schul-Jugendzeitschriften »Flohkiste« und »Floh« sowie dem Förderverein Praktisches Ler-

nen für außergewöhnliche Schulprojekte verliehen. Die Ersten Sieger erhielten davon 1.150 Euro.

Übrigens: An der Feier auf der Hafentarkasse nahmen auch der neue Bildungssenator Reinhard Soltau, die schulpolitische Sprecherin der SPD-Bürgerschaftsfraktion, Britta Ernst, sowie Christa Goetsch, Vorsitzende der GAL-Bürgerschaftsfraktion, teil.

MSz

Kopftuch-Streit

CDU, SPD, FDP und GAL: Noch kein Handlungsbedarf

Zumindest vor den vorgezogenen Wahlen zur Bürgerschaft wird es in Hamburg kein Kopftuchgesetz geben. CDU, SPD, FDP und GAL lehnen einen von der Fraktion der Partei Rechtsstaatlicher Offensive vorgelegten Gesetzentwurf gegen Kopftücher von Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst ab. Insbesondere die CDU und die SPD werten den Entwurf übereinstimmend als »unnötigen Schnellschuss« (Die Welt).

HHS



Quelle: Die Welt, vom 31.10.2003

Standpunkt

Damals hatte niemand Schuld ...

50er bis 90er Jahre: Die pädagogische Geschichte verschiedener Generationen

Ein Text kursiert im Internet, der insbesondere für Lehrkräfte so schön und interessant zu lesen ist, dass HmS ihn hier abdruckt – ohne den Autor zu kennen.

Wenn du nach 1978 geboren wurdest, hat das hier nichts mit dir zu tun ...
Verschwinde! Kinder von heute werden in Watte gepackt ...

Wenn du als Kind in den 50er, 60er oder 70er Jahren lebst, ist es rückblickend kaum zu glauben, dass wir so lange überleben konnten! Als Kinder saßen wir in Autos ohne Sicherheitsgurte und ohne Airbags. Unsere Bettchen waren angemalt in strahlenden Farben voller Blei und Cadmium. Die Fläschchen aus der Apotheke konnten wir ohne Schwierigkeiten öffnen, genauso wie die Flasche mit Bleichmittel. Türen und Schränke waren eine ständige Bedrohung für unsere Fingerchen. Auf dem Fahrrad trugen wir nie einen Helm. Wir tranken Wasser aus Wasserhähnen und nicht aus Flaschen. Wir bauten Wagen aus Seifenkisten und entdeckten während der ersten Fahrt den Hang hinunter, dass wir die Bremsen vergessen hatten. Damit kamen wir nach einigen Unfällen klar.

Wir verließen morgens das Haus zum Spielen. Wir blieben den ganzen Tag weg und mussten erst zu Hause sein, wenn die Straßenlaternen angingen. Niemand wusste, wo wir waren, und wir hatten nicht mal ein Handy dabei!

Wir haben uns geschnitten, brachen Knochen und Zähne, und niemand wurde deswegen verklagt. Es waren eben Unfälle. Niemand hatte Schuld außer wir selbst. Keiner fragte nach »Aufsichtspflicht«. Kannst du dich noch an »Unfälle« erinnern? Wir kämpften und schlugen einander manchmal bunt und blau. Damit mussten wir leben, denn es interessierte den Erwachsenen nicht. Wir aßen Kekse, Brot mit Butter dick, tranken sehr viel und wurden trotzdem nicht zu dick.

Wir tranken mit unseren Freunden aus einer Flasche und niemand starb an den Folgen.

Wir hatten nicht Playstation, Nintendo 64, X-Box, Videospiele, 64 Fernsehkanäle, Filme auf Video, Surround-Sound, eigene Fernseher, Computer, Internet-Chat-Rooms.

Wir hatten Freunde. Wir gingen einfach raus und trafen uns auf der Straße. Oder wir marschierten einfach zu deren Heim und klingelten. Manchmal brauchten wir gar nicht klingeln und gingen einfach hinein. Ohne Termin und ohne Wissen unserer gegenseitigen Eltern. Keiner brachte uns und keiner holte uns ...
Wie war das nur möglich?

Wir dachten uns Spiele aus mit Holzstöcken und Tennisbällen. Außerdem aßen wir Würmer. Und die Prophezeiungen trafen nicht ein: Die Würmer lebten nicht in unseren Mägen für immer weiter, und mit den Stöcken stachen wir nicht besonders viele Augen aus.

Beim Straßenfußball durfte nur mitmachen, wer gut war. Wer nicht gut war, musste lernen, mit Enttäuschungen klarzukommen. Manche Schüler waren nicht so schlau wie andere. Sie rasselten durch Prüfungen und wiederholten Klassen. Das führte nicht zu emotionalen Elternabenden oder gar zur Änderung der Leistungsbewertung.

Unsere Taten hatten manchmal Konsequenzen. Und keiner konnte sich verstecken. Wenn einer von uns gegen das Gesetz verstoßen hatte, war klar, dass die Eltern ihn nicht aus dem Schlammassel heraushauten. Im Gegenteil: Sie waren der gleichen Meinung wie die Polizei! So etwas!

Unsere Generation hat eine Fülle von innovativen Problemlösern und Erfindern mit Risikobereitschaft hervorgebracht. Wir hatten Freiheit, Misserfolg, Erfolg und Verantwortung. Mit alldem wussten wir umzugehen.

Und du gehörst auch dazu.

Herzlichen Glückwunsch!

Bremen

Berufliche Gymnasien gewinnen an Boden

Umfassende Schulbildung Hand in Hand mit einer fundierten Vorbereitung auf das Arbeitsleben – das bieten die Beruflichen Gymnasien nach Meinung des Bremer Bildungssenators Willi Lemke (SPD). Er will diese Schulform ausbauen. Grund aus seiner Sicht: Sie »öffnet besonders guten Realschülern den Zugang zum Studium« (Weserkurier vom 21.1.2004).

Neben den Beruflichen Gymnasien für Technik und für Gestaltung und Multimedia existieren solche Schulen für Wirtschaft sowie Gesundheit und Soziales. Hinzu kommt das Berufliche Gymnasium Lebensmittel- und Biotechnologie.

Nach Erfahrungen des Bremer Berufsschulleiters Hermann Kück ermöglichen die Beruflichen Gymnasien für Schüler einen neuen »Motivationsschub« (ebd.): Fachliches Interesse an Technik, Gestaltung, Psychologie oder wissenschaftlichen Vorgängen animierten viele Schüler, sich weiter auszubilden.

HHS

Sachsen

Schulgesetz: Christliche Werte verankert

Gegen die Stimmen der Opposition hat die CDU im Sächsischen Landtag ein neues Schulgesetz beschlossen: Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des »Kopftuch-Streites« soll die Wertevermittlung an die »christliche Tradition« anknüpfen.

Im Rahmen einer kontroversen Debatte kritisierten Redner der Oppositionsfraktionen SPD und PDS primär den gesetzlichen Bezug auf das Christentum. Die PDS-Fraktion kündigte eine Klage vor

Baden-Württemberg: Tosca-Studie

Berufliche Schulen eröffnen allen sozialen Schichten neue Chancen

Kernkompetenzfächer ersetzen Leistungskurse

Eine neue empirische Untersuchung gibt es zu Schulen in Deutschland – diesmal eine Studie mit überwiegend positiven Aussagen. Zentraler Befund dieser Analyse: Die Beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg arbeiten generell mit guten Erfolgen. Mehr noch – diese Beruflichen Gymnasien böten insbesondere Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten die Chance, eine gute schulische und sogar auch eine akademische Karriere zu absolvieren.

Tatsächlich: In Baden-Württemberg gibt es 180 Berufliche Gymnasien; immerhin ein Drittel der Abiturienten insgesamt »im Ländle« haben ein Berufliches Gymnasium besucht.

Welchen Namen hat die empirische Untersuchung? Die Rede ist von »Tosca«. Es geht um die »Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren«. Tosca ist von seinen Autoren im Jahre 2003, am 8. Dezember, in der Landeshauptstadt Stuttgart erstmals vorgestellt worden. Sie sehen den Südwesten Deutschlands als bundesweiten »Vorreiter«: Das Bundesland schaffe insbesondere über die vollzeitschulischen Beruflichen Schulen vorbildlich für Hauptschüler die wichtige Möglichkeit, den Realschulabschluss zu erwerben; Realschüler hätten eher als anderswo die reelle Chance, das Abitur zu machen und ein Studium an Hochschulen zu absolvieren.

Die Studie Tosca basiert auf einem Kooperationsprojekt des Forschungsbereichs Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme am Berliner Max-Planck-Institut sowie des Lehrstuhls Pädagogische Psychologie an der bayerischen Universität Erlangen-Nürnberg. Immerhin 4.700 Abiturienten aus 90 allgemein bildenden und 59 Beruflichen Gymnasien aus Baden-Württemberg haben an der empirischen Untersuchung teilgenommen.

Im Tosca-Werk (482 S.) wird u. a. ein Überblick »über Modernisierungstendenzen im deutschen Sekundarschulsystem gegeben, die sich unter anderem

darin ausdrücken, dass Schulabschlüsse zunehmend weniger an die traditionellen Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium gebunden sind und an alternativen Schulformen des allgemein bildenden oder beruflichen Schulsystems erworben werden können« (S. 10). Die Studie beschreibt die Entwicklung des Schulsystems in Baden-Württemberg nach dem Zweiten Weltkrieg, wobei vor allem »die Dynamik zwischen Festhalten an der Dreigliedrigkeit des allgemein bildenden Schulsystems mit drei gleich starken Schulformen sowie Öffnung der Zugangswege zu weiterführenden Bildungsgängen im berufsbildenden Sektor thematisiert wird« (ebd.).

Die Mehrzahl der Beruflichen Gymnasien – so hat man für die Studie festgestellt – besuchten vorher, in der Sekundarstufe I, die Realschule. Begabte Schüler aus »sozial schwächeren Schichten« seien an den Beruflichen Gymnasien vergleichsweise überrepräsentiert. Die Beruflichen Gymnasialschulen sind – so die Verfasser der Analyse – offensichtlich besonders attraktiv für solche Jugendliche, die nach der 4. Klasse die »Gymnasiallaufbahn« verpasst haben.

Es sind auch kritische Anmerkungen nachzulesen. An südwestlichen Beruflichen Gymnasien gebe es – weit mehr als an entsprechenden allgemein bildenden Gymnasien in Baden-Württemberg – ein breit gefächertes Leistungsspektrum. Zumindest indirekt machen die Bildungsforscher denn auch einen »Optimierungsbedarf« bei der »Vergleichbarkeit der Benotungsmaßstäbe«

aus – gehören doch die allgemein bildenden baden-württembergischen Gymnasien (laut PISA) leistungsmäßig zu den Spitzenreitern in den sechzehn deutschen Ländern.

Immerhin meinen die Autoren, dass die Leistungen an baden-württembergischen Beruflichen Gymnasien mindestens dem vergleichbaren durchschnittlichen Leistungsstandard im Bundesgebiet entsprechen. Interessant dabei: In Baden-Württemberg wird an den gymnasialen Oberstufen »auf Leistungskurse verzichtet und eine Stärkung der Kernkompetenzfächer betrieben, ohne jedoch individuelle Profilbildungen auszuschießen« (S. 468).

In diesem Bundesland gibt es – wie in manch anderen deutschen Flächenstaaten – sechs verschiedene Richtungen des Beruflichen Gymnasiums. Die meisten Schüler verzeichnen die Wirtschaftsgymnasien, das Technische und das Ernährungswissenschaftliche Gymnasium. Im Bereich des jeweilig spezifisch ausgerichteten Beruflichen Gymnasiums werden besondere obligatorische Kurse – so zum Beispiel Wirtschaftslehre, Technikurse oder ernährungswissenschaftlich-chemische Arbeitsgruppen – angeboten. Die Tosca-Studie kann man mittlerweile im Buchhandel erwerben (Köller, Olaf / Watermann, Ulrich / Lüdtkke, Oliver (Hrsg): Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Tosca – eine Untersuchung an allgemein bildenden und Beruflichen Gymnasien. Verlag Leske und Budrich, Opladen 2004).

Manfred Schwarz



Zukunftsgestaltung kompakt:

Die STEP 21-Medienbox [Zukunft: Identität]

Die neuste Medienbox der Jugendinitiative STEP 21 lässt Zukunftsbetrachtungen von Jugendlichen zur Sprache kommen: Ängste und Träume, Entscheidungsnot und Chancen werden ausgehend von Alltagserfahrungen Jugendlicher und vermittelt über Identifikationsangebote in modernen Medien angeboten. Neben praktischen Tipps werden durch die Arbeit mit der STEP 21-Box Kompetenzen für die eigene Lebensgestaltung und für die Mitwirkung an der Gesellschaft erworben. [Zukunft: Identität], der Titel der neuen STEP 21-Box verweist darauf, dass es bei der Entwicklung von Identität nicht nur um die Sorge für sich selbst, sondern auch um das Engagement für das gesellschaftliche Umfeld gehen soll. Toleranz und Verantwortung als allgemeine Zielperspektiven von STEP 21 werden für die Gestaltung von Zukunft und Identität der Jugendlichen mit diesen Materialien konkret erfahrbar.

Die Inhalte

Die STEP 21-Box [Zukunft: Identität] stellt Unterrichtsbausteine und außerschulische Bausteine zu den Themen: »Arbeit – Freizeit – Lebenswelten« zur Verfügung. Im Bereich »Arbeit« beispielsweise wird der eigene Traumjob auf seine Machbarkeit hin überprüft, Zeitmanagement im Beruf und zwischen Beruf und Privatleben geübt, der Blick für ungewöhnliche Arbeitsorte und -bedingungen geöffnet. Da Prognosen über zukünftige Arbeitsmarktentwicklungen kaum mehr möglich sind und Qualifikationen schnell veralten, geht es nicht einfach um Bewerbungstrainings. Berufsorientierung wird vielmehr auf die Biografien der Jugendlichen bezogen und mit ihren jeweiligen Lebensplanungen verzahnt.

In den Bereichen »Lebenswelten« und »Freizeit« wird der Aspekt der Lebensplanung vertieft: Wohnorte, Lebensformen und moderne Kommunikationsgewohnheiten, Lifestyle, Statussymbole, aber auch Ehrenamt ... – bei allen Inhalten steht die Entwicklung eines ge-

sellschaftlich engagierten jugendlichen Selbstbewusstseins im Vordergrund. Die Unterrichtsbausteine und außerschulischen Bausteine bieten neben einer thematischen Einleitung und

Das Ziel von STEP 21 ist die Förderung von Toleranz, Verantwortung und Zivilcourage bei und unter Jugendlichen durch konkrete Unterstützung und Hilfestellungen für jugendliche Projekte. STEP 21 ist gemeinnützig und arbeitet seit 5 Jahren bundesweit. Kernelement der pädagogischen Arbeit sind ein Jugend-Netzwerk mit bundesweiten Aktionen und Begegnungen sowie die STEP 21-Medienboxen [Clique] und [Zukunft: Identität].



Rahmendaten

Zielgruppe: Jugendliche im Alter von 12–18 Jahren an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie in der außerschulischen Jugendarbeit

Gemeinnützige Schutzgebühr:

87,00 Euro + MwSt + Versand

Informationen über die Angebote von STEP 21, auch über die STEP 21-Box [Clique], können über die Bezugsadresse (s. u.) eingeholt werden

Bezugsadresse: STEP 21 Jugend fordert! Gemeinnützige GmbH, Stubbenhuk 3, 20459 Hamburg, 040-37 85 96-12, team@step21.de, www.step21.de

einer detaillierten Verlaufsbeschreibung (mit Varianten) Arbeitsblätter (als Kopiervorlagen) und vor allem Bezüge auf die in der STEP 21-Box enthaltenen Materialien.

Die Materialien

Die STEP 21-Box regt vor allem Projektarbeit und produktorientierte Medienarbeit an. Bewährte Methoden (von der Traumreise bis zu verschiedenen Interviewtechniken) werden um neue Zugängen ergänzt (von E-Votings bis zu Talkshow-Gesprächen). Die STEP 21-Box [Zukunft: Identität] bietet drei verschiedene Materialarten an:

1. Medien, die es ermöglichen die Themen lebendig und adressatengerecht aufzubereiten. Im Einzelnen: Ein Klassensatz Comic-Hefte, der Spielfilm: »Kick it like Beckham«, Soappausschnitte aus: »Gute Zeiten – schlechte Zeiten« und eine Musik-CD.

2. Software, die es den Jugendlichen ermöglicht eigene Produkte in semiprofessionellem »Gewand« zu erstellen. Im Einzelnen: eine Musik-Software, eine Comic-Software, ein Talkshowtool und ein Radio-Game, dass die Produktion einer eigenen Radiosendung ermöglicht.

3. Unterrichtsbausteine, Außerschulische Bausteine und ein Methodenheft.

Die STEP 21-Box [Zukunft: Identität] eröffnet Pädagogen verschiedene Zugänge. Sie können einerseits komplette thematische Bausteine übernehmen und sich andererseits aus der Fülle der Angebote für eigene Unterrichtsvorhaben bedienen. Mit der STEP 21-Box [Zukunft: Identität] können fachbezogene Unterrichtsstunden oder -reihen gestaltet werden, so z.B. zur Berufsorientierung (Sozialkunde), Kommunikation (Deutsch) und Stadtentwicklung (Erdkunde). Die Unterrichts- und Projektvorschläge sind aber zugleich Angebote, die über das Lernen in einem Fach hinausgehen.

Petra Herzmann

Landeswettbewerb

Jugend debattiert Hamburg

Im Schuljahr 2004/2005 wird der »Landeswettbewerb Jugend debattiert Hamburg« im Rahmen des Bundeswettbewerbes Jugend debattiert unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten zum dritten Mal veranstaltet. Durch den Wettbewerb sollen Jugendliche motiviert werden, das faire und geregelte Debattieren zu lernen. Beteiligt sind Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 bis 10 und 11 bis 13 aller Schulformen in ganz Deutschland. Im Laufe von drei Jahren werden rund 450 Schulen teilnehmen können, die in Verbänden zu je drei Schulen organisiert sind.

Ziele

(1) Jugend debattiert will zum qualifizierten Mitreden und Mitgestalten in der Demokratie ausbilden, daher wird die Auseinandersetzung mit aktuellen Fragestellungen unserer Gesellschaft gefördert. (2) Jugend debattiert fördert die sprachliche Kompetenz der Schüler und ist damit eine Antwort auf die sprachlichen Mängel, die von PISA ermittelt wurden. (3) Jugend debattiert bereitet auf die Kommunikationsgesellschaft vor. Die Übung in öffentlicher, freier und informierter Rede vermittelt den Jugendlichen Selbstbewusstsein und fördert die Bildung der Persönlichkeit.

Vorgehensweise

Jugend debattiert schult zunächst Lehrer für den Unterricht im Debattieren. Diese Lehrer integrieren Jugend debattiert in den laufenden Unterricht ihrer Klassen bzw. Kurse. Bei Jugend debattiert wird kontrovers über Fragen debattiert, die eine Maßnahme nach sich ziehen, wie zum Beispiel: »Sollen öffentliche Plätze videoüberwacht werden?«. Eine Debatte dauert 24 Minuten. Der Wettbewerb der Schülerinnen und Schüler erfolgt auf vier Ebenen: Klasse, Schulverbund, Land und Bund. Die Debatte wird von einer Jury beurteilt, die



Durch den Wettbewerb sollen Jugendliche motiviert werden, das faire und geregelte Debattieren zu lernen.

Der Bundeswettbewerb wird von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung gemeinsam mit der Stiftung Mercator, der Heinz Nixdorf Stiftung und der Robert Bosch Stiftung bis 2005 mit 4,5 Millionen Euro finanziert. Jedes der 16 Kultusministerien stellt einen Landesbeauftragten sowie Sachleistungen für den Wettbewerb zur Verfügung. Die Kultusministerkonferenz unterstützt das Projekt. Ein Kuratorium aus prominenten Persönlichkeiten begleitet das Projekt.

öffentlich nach folgenden vier Kriterien bewertet: Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft.

Zu gewinnen gibt es Kompetenzbausteine: jeweils dreitägige Trainings unter Anleitung von speziell ausgebildeten Trainern für Schulverbund- und Landessieger sowie eine Akademiewoche und die Aufnahme in ein Alumni-Programm für Bundessieger.

Teilnahmebedingungen

Teilnehmen können Schulverbände bestehend aus drei Schulen. Jeder Verbund umfasst in der Regel drei Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium oder Berufsbildende Schule). Alle Schulverbände bilden gemeinsam das bundesweite »Schulnetz Jugend debattiert«.

Für die Aufnahme in das Netzwerk gelten folgende Bedingungen:

(1) Verpflichtung, sprachliche und politische Bildung als wesentlichen Teil in das Schulprofil bzw. Schulprogramm ein-

zufügen und zu fördern. Langfristige Einbindung von Jugend debattiert in die Schulentwicklung.

(2) Unterstützungsbeschluss der Gesamtkonferenz, des Schulleiternbeirates und der SV-Vollversammlung. Die Beschlüsse müssen nach erfolgreicher Auswahl bis zum 30.06.2004 nachgewiesen werden.

(3) Benennung eines Beauftragten für den Schulverbund (Schulverbundkoordinator).

(4) Unterstützung durch die Schulleitung, insbesondere hinsichtlich der Dienstbefreiung der Lehrer für die dienstlich anerkannten Fortbildungen sowie die Freistellung des Schulverbund-Koordinators für die Netzkonferenzen und bei der Vergabe von Lerngruppen an die beteiligten Lehrkräfte, um Jugend debattiert durchführen zu können.

(5) Ausrichtung eines jährlichen Schulverbundwettbewerbes auf der Basis von Klassenwettbewerben (pro fortgebildete Lehrkraft mindestens ein Klassenwettbewerb im Schuljahr).

(6) Einbeziehung der Schulverbundssieger in Schulentwicklungsmaßnahmen im Sinne des Projektes.

Bewerbung

Im Land Hamburg bestehen derzeit drei Schulverbände (insgesamt neun Schulen). Zum Schuljahr 2004/2005 kann ein weiterer Schulverbund (insgesamt drei Schulen) in das Projekt neu aufgenommen werden. Zur Bewerbung aufgerufen ist jede Schule, die Schülerinnen und Schüler ab Klasse 8 unterrichtet. Die Bewerbung kann entweder im Verbund erfolgen (drei Schulen unterschiedlicher Schularten) oder über den Landesbeauftragten, der den neuen Verbund zusammenstellt. Bewerbungsunterlagen können kostenlos bei der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung angefordert werden. Bewerbungsschluss ist der 01.04.2004 (Datum des Poststempels):

Weitere Informationen erhalten Sie über unseren Landesbeauftragten Jugend debattiert, Karlheinz Goetsch, Bahrenfelder Str. 98, 22765 Hamburg, Tel: (040) 3 90 04 34, Fax: (040) 3 90 04 96, E-Mail: Karlheinz_Goetsch@magicvillage.de, Web: www.jugend-debattiert.ghst.de

Karlheinz Goetsch



Landesinstitut

Projektagentur pro: DEMOKRATIE

Während ihrer zweijährigen Implementierungsphase hat sich die im Referat Gesellschaft des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung angesiedelte Agentur pro:DEMOKRATIE mit den Aufgaben beschäftigt, die ihr von der damaligen Schulsenatorin Frau Pape und dem Landesschulrat Peter Daschner mit auf den Weg gegeben wurden. Dazu gehörten und gehören

- die Unterstützung politischer Bildung in Unterricht und Schulleben, und
- die Unterstützung des Engagement Jugendlicher in der Gesellschaft.

In den letzten beiden Schuljahren haben mehr als 30 Schulen, Vereine, Kammern und Initiativen auf die Angebote der Agentur zurück gegriffen.

Die Agentur vermittelt z. B. Kontakte zu Vereinen, Initiativen, Personen und staatlichen Einrichtungen, die bei schulischen Aktivitäten helfen können. Daneben beherbergt die Agentur eine umfangreiche Literatur- und Mediensammlung zu den Themen »Rechtsradikalismus«, »Nationalsozialismus« und »Gewaltprävention«. Weitere Angebote finden Sie auf unserer Internet-Seite

Paul Cremer-Andresen

Kontaktadresse:

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Referat Gesellschaft, LI-F 14, Agentur pro:DEMOKRATIE
Felix-Dahn-Str. 3, Tel. 4 28 01-25 10

Fax. 4 28 01-27 99,

E-Mail: cremer@ifl-hamburg.de

Rückmeldungen zum Themenschwerpunkt und zu den Rubriken bitte an die Redaktion, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg. Rückmeldungen zu »BBS-Info« und »Forum Bildungspolitik« bitte an die BBS-Redaktion (siehe Impressum). Wir freuen uns auf Ihre Rückmeldung.

Johannes Bastian

Glosse

Kannst du pfeifen, Johanna?

»Kannst du pfeifen, Johanna?«, fragte vor langer Zeit der spätere Großvater die spätere Großmutter. »Gewiss kann ich das«, war die prompte Antwort. Ein ähnlicher Versuch der Annäherung sähe heute anders aus. Da würde er nach ihrer Pfeifkompetenz fragen; sie würde diese bestätigen und insgeheim seine Wortwahl-ingenommen-Stunden-Kompetenz bewundern. Der Fortschritt ist unübersehbar. Das schlichte Können hält dem Vergleich mit dem Besitz einer Kompetenz einfach nicht stand.

Erstens ist die Verwendung des Begriffes »Können« häufig nicht eindeutig. Wer das Wort Lehrerarbeitszeitmodell nicht mehr hören kann, leidet nicht notwendig an mangelnder auditiver Wahrnehmungsfähigkeit. Und von einem, der gefragt wird, ob er eine zusätzliche Aufsicht übernehmen könne, wird kein Beweis seiner Aufsichtskompetenz erwartet. Weiter ist »Können« statisch und unflexibel (man kann etwas oder nicht), der Begriff »Kompetenz« dagegen in erster Linie prozessorientiert. Kompetenzen können und sollen vergrößert werden. So betrachten die Mitarbeiter des LI »die Weiterentwicklung« ... (ihrer) personalen und fachlichen Kompetenzen« nicht nur als eine wichtige, sondern »als eine ständige Aufgabe.« (Leitbild des Landesinstituts 2003) Ob diese Weiterentwicklung logarithmisch, linear oder exponentiell gedacht ist, wird nicht ausgeführt. Fest steht in jedem Fall, dass demnächst die Kompetenzen eines vor der Pensionierung stehenden Mitarbeiters an Omnipotenz grenzen werden.

Kompetenzen gibt es auf verschiedenen Niveaus. Über Lesekompetenz z. B. kann man auf folgenden Stufen verfügen:

Stufe I: Man ist in der Lage, die einzelnen Wörter und Zeichen zu lesen.

Stufe II: Man versteht, was der Satz, so wie er da steht, aussagt.

Stufe III: Man erkennt, was eigentlich gesagt werden soll, aber so gerade nicht dasteht.

Stufe III bedarf der Erläuterung. Hier zwei Beispiele:

In der Hausordnung einer Hamburger Schule heißt es: »Die Schüler und Schüle-

rinnen rauchen ausschließlich in der dafür vorgesehenen Raucherzone.« Der in hohem Maße (Anforderungsbereich III) kompetente Leser entnimmt diesem Satz die Information, dass an der betreffenden Schule mitnichten ausschließlich in der Raucherzone geraucht wird, dass Verstöße gegen diese Regel an der Tagesordnung sind, dass gerade hier dringend Abhilfe geschaffen werden muss. Beispiel 2 kommt aus der Politik: Zigarettenpackungen tragen seit kurzem die informative Aufschrift »Rauchen schädigt die Spermatozoen und schränkt ihre Fruchtbarkeit ein«. Über Stufe III der Lesekompetenz verfügt derjenige Leser, der hier nicht die biologische Aussage für wichtig hält, der sich nicht kleinlich fragt, seit wann Spermatozoen denn rauchen, sondern der, der die Bitte des Gesundheitsministers herausliest, mitzuhelfen, die Einnahmen aus der Tabaksteuer zu reduzieren.

Kompetenzkompetenz ist nichts Selbstverständliches. Dies hat auch die BBS erkannt und die Einrichtung von Kompetenzkursen empfohlen; zunächst für die Studienstufe, danach für Sekundarstufe I. Letzteres wird erst möglich sein, wenn die diesbezüglichen Ausgleichsbestimmungen vorliegen (hier ist man sich nicht einig, ob eine 5 in Kompetenz durch eine 5 oder 6 in einem beliebigen Fach oder nur in einem der Hauptfächer Sport, Musik oder Kunst ausgeglichen werden kann). Neben den Tätigkeitskompetenzen (Lese-, Rechen-, Schwimm-, Pfeifkompetenz u. a.) gibt es weitere, nicht weniger bedeutende und ebenso entwicklungsfähige Kompetenzen. Genannt sei hier, stellvertretend für viele andere, die Selbstkompetenz. Ihre Bedeutung erschließt sich in Abgrenzung zur Fremdkompetenz, sollte aber stets in Zusammenhang mit der Innen- und Außen-, der Vor- und Nach- sowie der Pro- und Kontrakompetenz gesehen werden. Und wenn der spätere Großvater dies alles damals schon gewusst hätte? Ob er dann zur späteren Großmutter gesagt hätte: »Darauf pfeif ich, Johanna«. Und ob sie dann geantwortet hätte: »Gewiss kannst du das!«

Annelies Paulitsch

PISA-Erfolge

»Wir brauchen real existierende Visionen ...« (Reinhard Kahl)



Reinhard Kahl:
Auf den Anfang kommt es an
VHS-Video, 25 min, € 18,-

Wer aus Schweden, Finnland oder Kanada nach Deutschland zurück kommt, reibt sich die Augen und möchte am liebsten seine Landsleute auf große Klassenfahrt in diese Länder schicken. Unsere Bildungsdebatten sind provinziell. Wir brauchen Bilder, wie es anders sein könnte und wie es besser geht. Wir brauchen real existierende Visionen, wie Schule gemacht werden kann.

Reinhard Kahl hat in Finnland, Schweden und Kanada solche Bilder gesammelt.

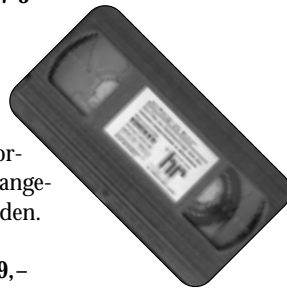
Unerwartet über den Erwartungswerten

Reformschulen wie die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden und die Max-Brauer-Schule in Hamburg haben eigene Wege eingeschlagen. Und sie haben einen deutlichen Vorsprung in den PISA-Werten. Bücher und Filme zeigen, wie Schulen ihren Weg gefunden haben.



Gerold Becker, Arnulf Kunze, Enja Riegel, Hajo Weber:
Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden.
DAS ANDERE LERNEN – Entwurf und Wirklichkeit
372 Seiten, gebunden, € 24,-
ISBN 3-925 836-37-3

Reinhard Kahl:
Im Prinzip wie Kunst. Ein Filmporträt der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden.
VHS-Film und Begleitheft: € 49,-



Johannes Bastian, Arno Combe, Herbert Gudjons, Petra Herzmann, Kerstin Rabenstein:
Profile in der Oberstufe.
Fächerübergreifender Projektunterricht in der Max-Brauer-Schule Hamburg
168 Seiten, € 13,-
ISBN 3-925 836-47-0



»Vor allem kommt es darauf an, dass die Schule ihre Schüler erreicht!« – viele Schulen sind dieser Überzeugung. In mehr als zehn Jahren ist aus der »idealistischen« Vorstellung über Veränderungen handfeste Alltagswirklichkeit geworden. *Dieses Buch* berichtet von verwirklichten Vorhaben – und von den Erfahrungen, die die Beteiligten dabei gemacht haben.

Der Film zeigt die Akteure bei der täglichen Arbeit: Wände werden herausgerissen, damit aus engen Fluren offene Schülertreffs werden; Schüler putzen selbst und finanzieren sich so einen Theaterregisseur...

Das Codewort für Reformen in der Oberstufe heißt »Profile«: Schüler und Lehrer lernen gemeinsam in dauerhaften Kurs-Verbindungen. In der Max-Brauer-Schule wird diese Idee seit Jahren weiter entwickelt. Dieses Buch berichtet von Erfahrungen der Beteiligten; von Profilkonzepten, Semesterplänen, selbständigem Lernen und fächerübergreifendem Unterricht.

Video-Bestellung nur beim Pädagogische Beiträge Verlag, Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg
Telefon (0 40) 45 45 95, Telefax (0 40) 4 10 85 64

Unsere Bücher erhalten Sie im Buchhandel oder bei CVK (Cornelsen Verlagskontor), Postfach 10 02 71, D-33502 Bielefeld, Telefon (05 21) 97 19-1 21, Telefax (05 21) 97 19-1 37

PÄDAGOGIK

Bergmann+
Helbig

U 4