Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

Individualisierung

HAMBURG MACHT SCHULE

4/06

BBS-Info
1. Schulkongress der BBS

Forum
Islam-Unterricht an Schulen?

Schulforschung
Kompetenzentwicklung – PISA-I-PLUS

Behörde für Bildung und Sport – Pädagogische Beiträge Verlag

WERBUNG U2

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Lernbüros, Projekte und Werkstattarbeit werden verbunden zu einem Konzept, das Individualisierung mit sozialem Lernen sinnreich zusammenfügt, das die Einübung von Grundfertigkeiten mit praktischem Lernen durch Versuch und Irrtum verknüpft und das Wagemut mit Selbstdisziplin, Pauken mit Probieren spannungsvoll kombiniert …« Dieser Auszug aus der Laudatio zur Verleihung des Deutschen Schulpreises an die Max-Brauer-Schule charakterisiert ihr unterrichtliches Programm. Herzlichen Glückwunsch auch von dieser Stelle an eine »pädagogische Erfinderwerkstatt« aus Hamburg mit inzwischen bundesweiter Ausstrahlung. Nicht vergessen sei dabei auch die Clara-Grunwald-Schule in Allermöhe, die nach den Kriterien einer illustren Jury ebenfalls zu den besten Schulen in Deutschland gehört.

Neben vielem Anderen zeichnet diese Schulen aus, dass sie die große Heterogenität ihrer Schülerschaft als Auftrag und Ansporn angenommen haben und in erzieherisches und unterrichtliches Handeln umsetzen. Als Gesamtschule und als Grundschule – also mit nicht ausgelesener Schülerschaft – gehört die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen zum genuinen Auftrag dieser Schulformen. Aber längst ist – mit Abstufungen – soziale und kulturelle Differenz zum Merkmal fast aller Schulen in einer Metropole geworden und verlangt pädagogische Antworten. »Individualisierung« heißt die Zauberformel; sie findet sich zuhauf in den Statements aller Parteien in der Enquête-Kommission, im neuen Entwurf des SPD-Grundsatzprogramms, in den Bildungsplänen und seit langem schon im Hamburgischen Schulgesetz (§3, Abs. 3): Unterricht und Erziehung »sind so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen gestärkt und bis zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden.«

Individualisierung ist aber kein Patentrezept, »sondern die schwerste Aufgabe, die es überhaupt gibt, ja ein (noch) uneinlösbarer Anspruch«, wie Annemarie von der Groeben, die ehemalige didaktische Leiterin der Laborschule Bielefeld, in ihrer Einführung zum Schwerpunktteil dieses Heftes schreibt. Jede Lehrerin, jeder Lehrer wird der erhabenen Formulierung des Schulgesetzes zustimmen und dabei gleichzeitig an die Situation in ihren Klassen denken: hohe Frequenzen, noch immer viele Einzelstunden, wenig räumliche Möglichkeiten für Einzel- oder Kleingruppenarbeit und die Sorge um ein möglichst gutes Abschneiden bei zentralen Vergleichs- und Abschlussarbeiten. Wie für alle großen Ziele gibt es erschwerende, aber auch befördernde Bedingungen. In diesem Heft werden praktische Erfahrungen für Letzteres vorgestellt: differenzierte Aufgaben im Werkstattunterricht, Arbeit mit Wochenplänen und Lerntagebüchern, Kompetenzraster und Portfolio, Lernvereinbarungen und selbst gestellte Aufgaben. Interessant dabei ist, wie die Arbeit mit solchen Instrumenten und Verfahren auch die Lehrerrolle verändert.

In keiner Schule gibt es endgültige Antworten auf die Frage nach dem besten Umgang mit Unterschieden, auch in Max-Brauer nicht. Wie heißt es im Revolutionslied der mexikanischen Zapatisten: »Fragend schreiten wir voran.«

Peter Daschner

Individualisierung

Moderation: Christine Roggatz

10 Individualisierung – oder: Des Kaisers neue Kleider?

14 Jahrgangsübergreifendes Lernen
»Wir sind alle Chefinnen oder Chefs für etwas.«

16 Individuelles Lernen im gemeinsamen Unterricht
Anregungen zur Differenzierung in leistungsheterogenen Klassen

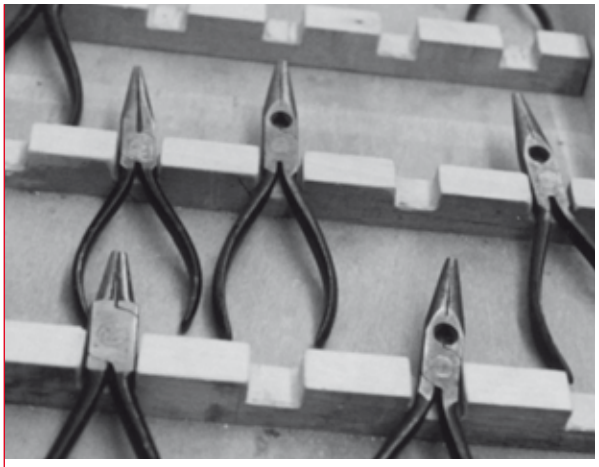
18 Lernen und Arbeiten mit Kompetenzrastern
Wie Individualisierung in einer Hauptschulklasse gelingen kann

20 Portfolioarbeit
Individualisierung bei der Bearbeitung bedeutungsvoller und komplexer Aufgaben

22 Die selbst gestellte Aufgabe
Kleine Forschungsvorhaben als Klausurersatz in Leistungskursen

24 Eine Brücke zum Beruf
Kompetenzfeststellung und individuelle Förderung

26 Materialien



Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

6 Islam-Unterricht an Schulen?
Bundesländer: Sehr unterschiedliche Regelungen

7 Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler – aber wie?
Thesen aus den Reihen der EKD
von Matthias Otto

8 Identitätsstiftung als Beitrag zur Integration
Islamischer Religionsunterricht ist notwendig
von Barbara Lichtenthäler

Werkstatt Schule

28 NATEX
Fragen an die Natur – Kompetenzentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht
von Marlon Körper, Michael Plehn und Rainer Wagner

Schulforschung

30 PISA-I-PLUS
Kompetenzentwicklung im Verlaufe eines Schuljahres
von Ulrich Vieluf

BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

1. Schulkongress der BBS 32
Lebendige Veranstaltung mit dezidierten Thesen

START mit Senatorin Dinges-Dierig 35
Stipendienprogramm für begabte Zuwanderer

Badminton und Volleyball 36
Neue Top-Sportstätten

Leistungssport: Nachwuchsförderung 36
GS Alter Teichweg: »Eliteschule des Sports«

Islam 37
Neues im LI-Medienverleih

Nachrichten: Regional

Hotline für Kinder und Jugendliche 39
Gegen Gewalt, Bedrohung, Mobbing und Erpressung

Museum SteinZeiten 39
Jubiläum mit prominenten Gästen

Paten gesucht 39
Leseförderung in Kindergärten und Schulen

BBS-Info

Nachrichten: Überregional

Bestseller von Bernhard Bueb: 40
»Lob der Disziplin«: Verloren geglaubte Wahrheiten und Weisheiten

BIBB-Studie 44
Über den Zusammenhang von Ausbildungsvergütungen und Lehrstellenproblematik

Ordnung der Berufe 45
21 neue oder modernisierte Ausbildungsberufe

Integration: Eigener TV-Sender? 45
ARD und ZDF prüfen die Idee eines weiteren Spartenkanals

Marktplatz

Neue Broschüren des Landesinstituts 46

- *Legale und illegale Drogen in Schulen – Rechtliche Fragestellungen und Tipps*
- *Unterrichtsmaterialien zur Nichtraucherförderung in den 6. Klassen*
- *Umgang mit Mobbing unter Schülerinnen und Schülern*
- *Natex: Aus PISA lernen. Kompetenzförderung durch experimentelle Aufgaben*

4/06
17. Jahrgang

Impressum

Herausgeber:
Behörde für Bildung und Sport (BBS),
Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg,
E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de
Alexander Luckow, Leiter Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg;
E-Mail: alexander.luckow@bbs.hamburg.de
Verlag:
Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothenbaumchaussee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg
Tel. (0 40) 45 45 83; Fax (0 40) 4 10 85 64
Verlagsredaktion und Gestaltung:
Sören Havemester
Redaktion für Schwerpunkt, Werkstatt Schule, Beitrag, Schulforschung, Marktplatz:
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich), Christine Roggatz, Dr. Jochen Schnack, Tilman Kressel (Werkstatt Schule); Adresse: Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg
Redaktion für Bildungspolitisches Forum und BBS-Info:
Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin Brose, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hans-Hermann Schumann, Jörg-R. Vahle, Rainer Wagner; BBS-Redaktionsassistenz: Rita Göttsche; Adresse: Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg,
Tel.: 4 28 63-21 59, Fax: 4 28 63-30 34,
E-Mail: redaktion@bbs.hamburg.de
Druck: Schüthedruck, Kanzlerstraße 6, 21079 Hamburg, Telefon (0 40) 7 63 20 25
Anzeigen: v. Wels + Schütze, Hamburger Str. 148, 22083 Hamburg, Tel.: (0 40) 29 80 03-0, Fax: 29 80 03-90
Erscheinungsweise: 4-mal pro Jahr
Auflage: 15.000
Bilder: W. v. Woensel: Titel, S. 4, 10, 13.
V. Mette: S. 4. 25, 26.
Alle weiteren Fotografien dieser Ausgabe wurden uns von den Autorinnen und Autoren 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.
Hamburg macht Schule im Internet:
www.publikationen.bbs.hamburg.de
Preis: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit vorheriger Genehmigung des Verlages.

ISSN 09 35 – 98 50

Bundesländer: Sehr unterschiedliche Regelungen

Islam-Unterricht an Schulen?

Einen politischen Paukenschlag gab es jüngst in Hamburg: Die Hansestadt will, geht es nach der Meinung der Regierungspartei CDU und des Ersten Bürgermeisters, Ole von Beust, als eines der ersten Bundesländer mit Repräsentanten der Muslime ein besonderes Abkommen schließen. Im Rahmen eines solchen Vertrags könnten zum Beispiel geregelt werden: Modalitäten für einen Islam-Unterricht, Bestimmungen zum Bau von Moscheen und Vereinbarungen zur Mitbestimmung in öffentlich-rechtlichen Organen (wie dem NDR). Die CDU-Bürgerschaftsabgeordneten Wolfgang Beuß und Karen Koop erklärten, mittelfristig könnte es an drei Standorten einen Schulversuch zum »Islam-Unterricht an Schulen« geben. Ein solcher jahrgangsübergreifender Unterricht müsste in deutscher Sprache und von an deutschen Universitäten ausgebildeten Lehrkräften gegeben werden. Es sei zu hoffen, dass man dabei die politisch-religiös moderateren Muslime stärken werde. Die muslimischen Vertragspartner müssten sich auf jeden Fall eindeutig zum Grundgesetz bekennen.

Einen klassischen Staatsvertrag (wie mit den Kirchen) wird es wohl nicht geben, da für die unterschiedlichen muslimischen Organisationen der Status einer öffentlich-rechtlichen Körperschaft fehlt. Ähnlich weitgehende Vertragsplanungen gibt es bisher in anderen Bundesländern offensichtlich nicht.

Der SPD-Fraktionsvorsitzende in der Hamburger Bürgerschaft, Michael Neumann, kritisierte die Initiative der Unionsabgeordneten als »nebulös«. Für ihn ist unklar, wer aus Sicht des Senats »autorisierte« Repräsentanten der Muslime sein könnten. Für den Sozialdemokraten ist lediglich klar, dass es einen »Staatsvertrag« nicht geben könne.

Uwe Bahnsen kritisierte in *Die Welt* (21. November 2006), schon die bisherigen Kirchenstaatsverträge seien punktuell kritisch anzusehen, da sie teilweise zu umfangreiche Bindungswirkungen enthielten. Andere Kritiker meinen, es gebe kaum deutschsprachige Lehrkräfte, die einen Islam-Unterricht an Schulen überzeugend erteilen könnten.

Etliche Persönlichkeiten, auch in Hamburger Kirchenkreisen, sind der Ansicht, es solle in Deutschland überhaupt keinen konfessionellen Religionsunterricht geben. Optimal sei eine Religionskunde – mit staatlich vorgeschriebenen Unterrichtsinhalten, die sich insgesamt auf die evangelische, katholische, jüdische, muslimische, die buddhistische und hinduistische Religion beziehen. Das fördere den Dialog zwischen den Religionen und insgesamt die Integration.

Religionsunterricht ist in den allermeisten Bundesländern ordentliches Lehrfach – nur nicht in Bremen und Berlin. In Berlin hat die »Islamische Föderation« – die als fundamentalistisch verdächtigt wird – gerichtlich das Recht erstritten, über 4000 islamische Jugendliche im Bereich Religion zu unterrichten. Und: Erst kürzlich kursierte das Gerücht, die Lehrkräfte müssten Teile ihrer (staatlichen) Vergütungen sogar an die »Islamische Föderation« abführen …

Als eines der ersten Bundesländer ging Niedersachsen daran (das Recht ist laut Grundgesetz allen Religionsgemeinschaften vorbehalten), einen Religionsunterricht für Muslime zu organisieren, der den Anforderungen des Grundgesetzes stärker als bisher angenähert ist. Inzwischen wird in Niedersachsen an 19 Grundschulen islamischer Religionsunterricht unter staatlicher Aufsicht in deutscher Sprache für rund 700 Kinder erteilt. Damit wird eindeutig von Beginn an ein anderer Weg beschritten als zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Bayern. In diesen Bundesländern erfolgte am Anfang eine islam-religiöse Unterweisung in türkischer Sprache. In NRW – so kritisierte der Kolumnist Konrad Adam – kamen die dafür vorgesehenen Lehrer oft »nicht aus Deutschland, sondern aus der Türkei, und sie unterrichteten selbstverständlich nicht auf deutsch, sondern auf türkisch« (*Die Welt* vom 1. Februar 2006). Diese Praxis – als Teil des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts –, wie sie insbesondere von den Grünen und Teilen der SPD gefordert worden sei, habe, meint Adam, »dazu beigetragen, die Zugewanderten auszugrenzen und ihre Integration zu erschweren« (*ebd.*).

Mit der Ankündigung, den neuen Islam-Unterricht im Niedersächsischen erheblich ausweiten zu wollen, reagierte Ministerpräsident Christian Wulff (CDU) auf die hohe Nachfrage. Nach Angaben des Kultusministeriums nehmen rund 80 Prozent der angesprochenen Eltern das Unterrichtsangebot an: Auf diese Weise verbesserten sich ebenfalls die Deutschkenntnisse türkischer Kinder, und es beteiligten sich auch mehr Eltern an schulischen Aktivitäten. Eine Lehrerausbildung für den Islamunterricht findet mittlerweile an der Universität Osnabrück statt. Wulff hat jetzt ein neues Gremium vorgeschlagen; hier soll das Kultusministerium verschiedene muslimische Glaubensgemeinschaften entsprechend beteiligen, wenn es darum geht, Schul-Lehrpläne und Studieninhalte für die entsprechende Lehrerausbildung festzulegen. Der Regierungschef nimmt damit womöglich eine Änderung der Rechtsprechung vorweg, mit der einige Beobachter rechnen. Denn vor dem Oberwaltungsgericht (OVG) Münster ist seit langem ein Verfahren anhängig, in dem muslimische Dachorganisationen auf förmliche Anerkennung als Religionsgemeinschaften klagen – mit dem Recht auf Religionsunterricht.

Auf den folgenden Seiten haben Dr. Barbara Lichtenthäler (Ministerialrätin im Stuttgarter Kultusministerium) und Oberkirchenrat Matthias Otte (Evangelische Kirche in Deutschland; EKD) Gelegenheit, ihre Auffassungen zum Thema »Islam-Unterricht an Schulen« den Lesern von *Hamburg macht Schule* (*HmS*) vorzustellen.

Manfred Schwarz

Thesen aus der EKD

Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler – aber wie?

Matthias Otto

Angesichts der Globalisierung und der multikulturellen und multireligiösen Lebenszusammenhänge wird religiöse Bildung immer wichtiger – für die eigene Verwurzelung und Identität der Kinder und Jugendlichen, für religiöse Urteilsfähigkeit, für Sinnfindung und Orientierung in der Welt sowie für Verständigungsfähigkeit und Toleranz. Religiöse Bildung braucht ein eigenes Schulfach Religion, und dieser Religionsunterricht ist eine Aufgabe der staatlichen Schule und des freiheitlich-demokratischen Staates. Die entsprechenden Regelungen von Art. 7 Abs. 3 GG und ihre interpretative Fortentwicklung – auch durch die Rechtsprechung – haben sich bewährt und in hohem Maße als zukunftsoffen und pluralismusfähig erwiesen. Sie eröffnen eine Bandbreite, die es erlaubt, den Religions- und Ethikunterricht auf dem Hintergrund der jeweiligen pädagogischen und religiös-weltanschaulichen Voraussetzungen in einer Weise zu gestalten, welche die positive und negative Religionsfreiheit in der Schule am besten zum Ausgleich bringt, und Minderheiten – gleich in welcher Richtung – schützt und integriert.

Die Erfahrungen mit den Regelungen zum Religionsunterricht in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Bremen sind im Vergleich durchweg schlechter. Der Art. 141 GG, der seitens der Begründer unserer Verfassung auf eine besondere historisch gewachsene Situation in Bremen Rücksicht nimmt, liefert jetzt und in Zukunft kein Modell für eine angemessene Gestaltung des Religions- und Ethikunterrichts, die den Intentionen unserer Verfassung entspricht.

Der konfessionelle Religionsunterricht ist kein Privileg der Kirchen. Die evangelische Kirche befürwortet einen Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler als ordentliches Lehrfach nach Art. 7 Abs. 3 GG. Dazu gehört, dass der Unterricht in deutscher Sprache erfolgt, dass die Lehrkräfte fachwissenschaftlich und pädagogisch ausgebildet sind und dass die Inhalte des Unterrichts nicht im Widerspruch zur Verfassungs- und Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland stehen.

Die von der Verfassung vorgegebenen Regelungen nach Art. 7 Abs. 3 GG dienen der Religionsfreiheit nach Art. 4 GG sowie der Integration unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkünfte in unserer Gesellschaft. Eine Aufsplitterung des Religionsunterrichts auf eine Vielzahl kleinster Religionsvereinigungen ist vom Verfassungsgeber nicht gewollt. So wie im Evangelischen Religionsunterricht evangelische Kirchen verschiedenen Bekenntnisses (z. B. lutherisch, uniert, reformiert, teilweise auch evangelisch-freikirchlich) gemeinsam den Evangelischen Religionsunterricht mitverantworten, stehen auch islamische Gruppen und Vereinigungen vor der Aufgabe, sich in den einzelnen Bundesländern als Religionsgemeinschaften relevanter Größe gemeinsam auf die Inhalte und die Beauftragung der Lehrenden eines Religionsunterrichts für muslimische Schüler und Schülerinnen zu einigen. Im Blick auf die Inanspruchnahme des Rechtes auf religiöse Bildung in einem eigenen Religionsunterricht ist diese Leistung ein Prüfstein für die gleichzeitig notwendige Erfüllung der Pflicht, sich in einem pluralen, demokratischen Gemeinwesen mit Menschen anderer religiöser und weltanschaulicher Überzeugung zu verständigen.

Wegen der bestehenden Schwierigkeiten, in einem geordneten Zusammenwirken von Staat und Religionsgemeinschaften islamischen Religionsunterricht nach Art. 7 GG einzurichten, haben einige Länder beschlossen, zeitlich begrenzte Schulversuche mit Islamunterricht durchzuführen, der an die Bedingungen von Art. 7 GG angenähert ist. Dieser Unterricht wird in staatlicher Verantwortung und in deutscher Sprache erteilt, wobei islamische Vereine bei der Bestimmung der Ziele und Inhalte möglichst weitgehend mitwirken. Politische Bestrebungen, die ernsthaft auf die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht gemäß Art. 7 GG abzielen, sind zu begrüßen, und deswegen können die genannten Schulversuche hilfreich sein. Allerdings werfen diese Modelle auch einige Probleme auf, die bislang noch nicht befriedigend gelöst sind. Dazu gehören Fragen nach der Teilnahmepflicht muslimischer Schülerinnen und Schüler am Islamunterricht (und alternativ am Ethikunterricht), nach der hinreichenden Berücksichtigung der innerislamischen Pluralität bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte und insbesondere nach der Lehrerausbildung für dieses Fach. Grundsätzlich gilt, dass der Staat nicht in die Kompetenzen der Religionsgemeinschaften eingreifen und einseitig die Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts festlegen darf. Übergangsmodelle und -versuche, welche die Kriterien von Art. 7 GG nur angenähert erfüllen, dürfen nicht zur Dauerlösung werden.

Die islamische Unterweisung im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht ist auf dem Hintergrund einer veränderten Migrationspolitik heute nicht mehr sachgemäß, weil sie die Integration der muslimischen Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft nicht fördert.

Beim Ethikunterricht ist es zwar verfassungsrechtlich unstrittig, dass dieser auch religionskundliche Anteile enthält. Das Modell eines separaten Ethikunterrichts für Muslime mit entsprechend ausgeweiteten islamkundlichen Inhalten ist aber kein geeigneter Schritt auf dem Weg

Zum Autor

Oberkirchenrat Matthias Otto hat Religion und Mathematik studiert. Heute arbeitet er als Referent für Schule und Religionsunterricht im Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Der Amtssitz befindet sich in Hannover. Der Autor ist auch Geschäftsführer der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend. Matthias Otto hat an zahlreichen Veröffentlichungen der EKD mitgewirkt.

Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen?

Religiöse Identitätsstiftung als Beitrag zur kulturellen Integration

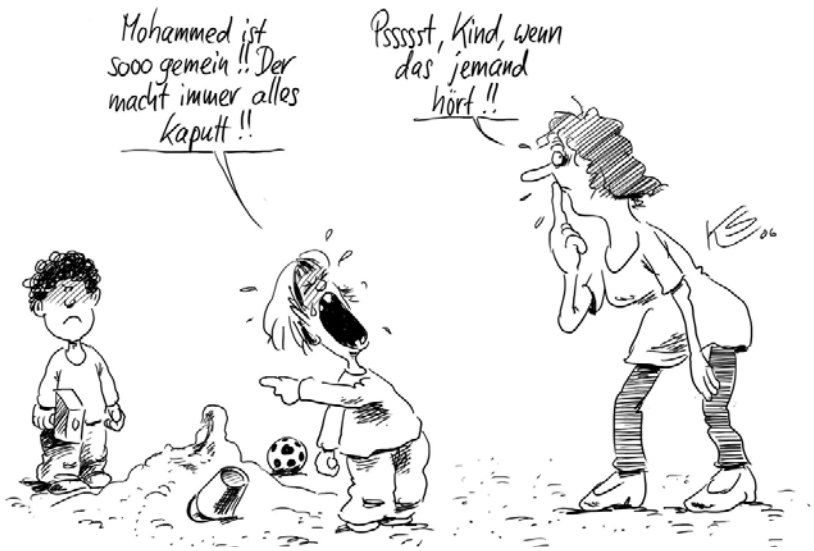
Barbara Lichtenthäler

Mit etwa drei Millionen Angehörigen bilden Mitbürgerinnen und Mitbürger muslimischen Glaubens neben den beiden großen christlichen Glaubensgemeinschaften die drittgrößte. Wenn es darum geht, den ca. 3,5 Prozent dauerhaft in der Bundesrepublik Verbleibenden gesellschaftspolitische Perspektiven zu vermitteln, ist ein Zweifaches zu bedenken: Zum einen sollte das Verständnis wachsen, diese Menschen in unsere Gesellschaft zu integrieren, d.h. uns mit ihnen geistig-kulturell auszutauschen und ihre Präsenz im Sinne einer nicht nur wirtschaftlich zusammenwachsenden Welt als Bereicherung zu empfinden. Zum anderen sind auch sie Träger grundgesetzlicher Rechte und Pflichten, so dass sie beispielsweise auch den verfassungsmäßig gewährleisteten Anspruch auf eigenen Religionsunterricht geltend machen können. Denn Religionsunterricht ist nicht ein Privileg christlicher Kirchen, sondern er steht allen Religionsgemeinschaften offen. Zudem erfüllt er einen wesentlichen Auftrag im schulischen Alltag. Er soll Kindern und Jugendlichen Hilfe bei der Suche nach Orientierung leisten und Raum für die Beantwortung von Fragen nach dem Sinn des Lebens geben.

Die Notwendigkeit, sich in einer fremden Kultur eigener Tradition, insbesondere auch der religiösen Herkunft zu vergewissern, ist bei den für Schule Verantwortlichen zahlreicher Länder in der Bundesrepublik frühzeitig erkannt worden. Allen bisherigen Bemühungen eigen ist jedoch, dass sie – mangels eines erforderlichen Ansprechpartners auf muslimischer Seite – nicht den grundgesetzlich in Artikel 7 Abs. 3 verbürgten Religionsunterricht eingerichtet haben. Islamische Religionskunde oder islamische Glaubensunterweisung im Rahmen des sog. muttersprachlichen (Ergänzungs-)Unterrichts oder als eigene Unterweisungsform in deutscher Sprache stehen im Wesentlichen für Ersatzkonstruktionen, die von muslimischer Seite zunehmend zugunsten einer eigenständigen islamischen Religionslehre abgelehnt und gerichtlich angegriffen werden.

Wie der christliche Religionsunterricht muss ein verfassungs- und schulgesetzmäßiger islamischer Religionsunterricht bestimmte Rahmenbedingungen erfüllen, soll er wenigstens versuchsweise und zunächst regional begrenzt eingeführt werden. Diese Rahmenbedingungen ergeben sich aus Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes und den entsprechenden Bestimmungen der Landesverfassungen. Danach ist der Staat für die weltlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts verantwortlich, die Religionsgemeinschaft für die inhaltliche, dass heißt die bekenntnisgebundene Seite.

Damit ist ein wesentliches Element des Verfassungsrechts genannt, das neuen Religionsgemeinschaften gegenüber erklärungsbedürftig ist: Der bundesrepublikanische Staat hat sich neutral zu verhalten, es ist alleinige Sache der jeweiligen Religionsgemeinschaft, die eigenen Glaubenssätze zu erklären und als religiöse Wahrheiten weiterzugeben. In staatlicher Verantwortung steht es, den Unterricht zu organisieren, dass heißt ihn in den Stundenplan einzufügen, die zur Einführung von islamischem Religionsunterricht. Jeder staatliche Pflichtunterricht in weltanschaulich-religiösen Fragen verfehlt die freiheitlich-demokratischen Prinzipien und reduziert in unverantwortlicher Weise die Bildungsaufgabe der Schule. Zudem stellt ein solcher Unterricht in den Augen vieler muslimischer Eltern eine doppelte Diskriminierung dar. Ihre Kinder werden aus dem allgemeinen Ethikunterricht ausgegrenzt und erhalten dennoch kein Unterrichtsangebot auf einer spezifischen Grundlage.



Stuttmann

entsprechenden Lehraufträge zu vergeben, die Schulaufsicht zu gewährleisten. Inhaltlich muss der Staat allerdings darüber wachen, dass die betreffende Religionsgemeinschaft die Werteordnung der Verfassung einhält. Das bedeutet vor allem, dass die Religionsgemeinschaft mit einem eigenverantwortlich erstellten Lehrplan eine den Verfassungswerten entsprechende Erziehung gewährleistet. Neben der inhaltlichen Arbeit an den Lehrplänen obliegt es den Religionsgemeinschaften, die Glaubenssätze zu formulieren, sich auf bestimmte Methoden des Lehrens zu verständigen und Religionslehrer bzw. Geistliche zu beauftragen.

Stuttmann

Bisher war die beschriebene Kooperation des Staates mit den Religionsgemeinschaften (= christliche Kirchen) unproblematisch. Muslime bemühen sich derzeit noch um repräsentative Organisationsformen. Nicht erforderlich ist dabei, dass sie sich als Körperschaft des öffentlichen Rechts etablieren. Dieser Prozess, der eine Reihe staatskirchenrechtlicher Erfordernisse erarbeiten muss, dauert wohl sehr lange. Notwendig ist aber, dass sie sich in einer Religionsgemeinschaft organisieren, was nicht heißt, dass sie »Kirche« sein müssen. Für den Staat geht es darum – und dieses muss und darf er festlegen –, dass ihm ein organisierter Partner mit glaubensmäßig legitimierter Rückbindung an eine im Glauben abgrenzbare Gemeinschaft gegenübertritt, mit der er den Religionsunterricht aushandeln kann.

Die baden-württembergische Landesregierung hat 2005 die Konzeption eines muslimischen Religionsunterrichts beschlossen, der diesem Umstand Rechnung trägt und gleichwohl als ein dem Modell des Art. 7 Abs. 3 GG entsprechendes Angebot angesehen werden kann: In Kooperation mit regionalen Elternverbänden und Moscheegemeinden wird – für zunächst vier Jahre – an insgesamt zwölf Grundschulstandorten islamischer Religionsunterricht angeboten. Die Schulstandorte können auf eine breite Unterstützung des modellhaften Angebots durch Schulleitung, Kollegium und Elternschaft sowie des Schulträgers zählen. Die Bildungsstandards sind von muslimischen Verbänden erstellt und extern begutachtet worden. Auf dieser Grundlage haben alle Lehrkräfte durch Islamwissenschaftler, Pädagogen und Religionspädagogen eine fachdidaktische halbjährige Qualifizierung durchlaufen.

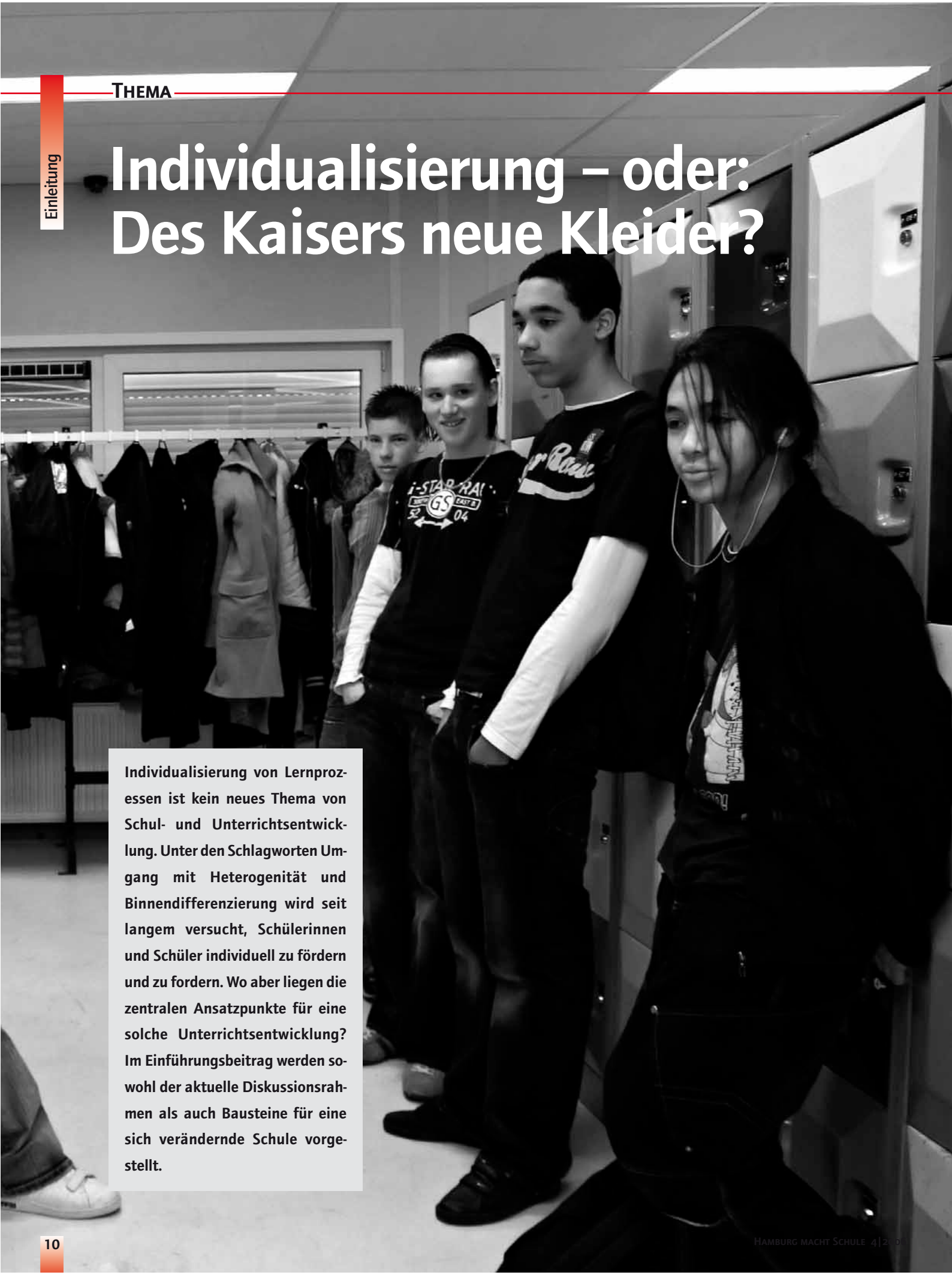
Der Start des versuchsweisen Angebots Mitte September 2006 stimmt alle Beteiligten positiv. Auch haben muslimische Eltern bereits für das kommende Schuljahr ihre Kinder für den islamischen Religionsunterricht angemeldet.

Von der Akzeptanz diese Angebots wird es abhängen, ob es regional und schulartbezogen ausgeweitet werden wird. Zunächst gilt das Augenmerk der Projektverantwortlichen der Frage, wie Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte gestaltet werden kann. Demgegenüber steht die Hoffnung, dass auf muslimischer Seite, auch durch dieses Unterrichtsangebot motiviert, Formen einer religionsgemeinschaftlichen Organisation gefunden werden. Sie könnten über Schule hinaus eine klare Verständigung mit dem Staat befördern.

Zur Autorin

Ministerialrätin Dr. Barbara Lichtenthäler arbeitet als Referatsleiterin im Stuttgarter Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Die Autorin ist promovierte Philologin und Volljuristin. Seit 1988 ist sie für das Land Baden-Württemberg tätig. In der Vergangenheit hat sie zum Beispiel auch ministeriumsübergreifende Projekte geleitet – etwa zu europäischen Themen. Seit 1999 fungiert sie als Leiterin des Bereichs Religionsangelegenheiten und Staatskirchenrecht.

Individualisierung – oder: Des Kaisers neue Kleider?



Individualisierung von Lernprozessen ist kein neues Thema von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unter den Schlagworten Umgang mit Heterogenität und Binnendifferenzierung wird seit langem versucht, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern und zu fordern. Wo aber liegen die zentralen Ansatzpunkte für eine solche Unterrichtsentwicklung? Im Einführungsbeitrag werden sowohl der aktuelle Diskussionsrahmen als auch Bausteine für eine sich verändernde Schule vorgestellt.

Eine neue «Zauberformel«

Die Ausbreitung von Wörtern im Bildungsdiskurs gleicht manchmal einem Siegeszug. Wo eine neue Mehrheitsmeinung sich durchsetzt, braucht es eine knappe Formel, ein Erkennungszeichen. Vor langer Zeit war der Begriff »Chancengleichheit« tonangebend. Heute wird er tunlich vermieden. Man weiß, dass auch jahrzehntelange Bemühungen die sozial bedingte Chancen-Ungerechtigkeit nicht beseitigen konnte. Man urteilt darüber – je nachdem, wer »man« ist und wie »man« politisch denkt – unterschiedlich, und entsprechend fallen auch die Schuldzuweisungen aus. Ihnen folgt nahezu unausweichlich die Schulstruktur-Debatte.

Diese jedoch hat »man« mittlerweile zu vermeiden gelernt. Mit »man« sind jetzt die Kultusministerinnen und -minister gemeint, die sich darauf geeinigt haben, diese fruchtlose Debatte nicht länger zu führen. Stattdessen wurde eine neue Konsenslinie festgelegt: Bildungsstandards und zentrale Kontrollen. Das Problem der Heterogenität und seiner – wie Bildungsstudien erwiesen – zunehmenden Brisanz sollte nicht auf der strukturellen Ebene gelöst werden, sondern im Unterricht: durch Individualisierung. Darauf konnten und können sich alle einigen: dass es wichtig ist, allen Kindern und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden.

Wie aber soll das gehen? Durch 25 verschiedene Arbeitsblätter für 25 Kinder? Durch gleiche Aufgaben in drei oder fünf oder noch mehr unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden? Durch unterschiedliche Zeitvorgaben? Durch Eingrenzung des Pflichtunterrichts zugunsten von Wahlangeboten, also durch individuelle Leistungsprofile? Durch individualisierende Beurteilungsverfahren an Stelle der üblichen Zensuren? Durch Einzelförderung für Einzelne oder Teamteaching, also durch zusätzliche Ressourcen? Durch Auflösung der Jahrgangsklassen? Durch weiterreichende strukturelle Maßnahmen? Oder durch alles zusammen?

Diese Aufzählung soll andeuten, was alles nicht klar ist, wenn man von Individualisierung spricht. Ganz zu schweigen von den ungelösten Problemen, die manche – so scheint es – mit der Zauberformel »Individualisierung« zuzudecken geneigt sind. Wie sollen wir mit der zunehmenden gesellschaftlichen Desintegration umgehen? Wie mit der in gleichem Maße zunehmenden sozial bedingten Chancenungleichheit? Wie mit der Fülle ethnischer und ethischer Konflikte, die sich aus den unterschiedlichen Weltbildern nahezu zwangsläufig ergeben? Wie mit den oft riesigen sprachlichen Defiziten? Und wie sollen wir in sozialen »Brennpunkten« nach den gleichen Standards unterrichten wie in Villenvororten?

Es scheint mir ein Gebot der Redlichkeit ebenso wie der pädagogischen Vernunft zu sein, zunächst einmal zu sehen und einzugestehen, dass des Kaisers neue Kleider ein Nichts, eine Luftnummer sind, wenn man sie als Prachtgewänder ausgibt. Individualisierung ist kein Patentrezept, keine Zauberformel, sondern die schwerste Aufgabe, die es überhaupt gibt, ja ein (noch) uneinlösbarer Anspruch, wenn man ihn so ernst nimmt, wie unser pädagogisches Selbstverständnis ihn einfordert: jedes Kind, jeden Jugendlichen als Individuum vorbehaltlos zu akzeptieren, zu verstehen, in seiner Eigenart zu achten, in seiner Entwicklung bestmöglich zu fördern und dabei der Hilfe der Schule, der Verwaltung, der Kommune, der ganzen Gesellschaft sicher zu sein. »Wir dürfen kein Kind verlieren« – was es heißt, wenn dieser Grundsatz in einem breiten gesellschaftlichen Konsens verankert ist und darum die Synergie-Effekte zwischen den verschiedenen Ebenen wirksam werden, können wir von Finnland lernen. Von einem solchen Konsens aber sind wir weit entfernt und darum können die Synergie-Effekte bei uns nur sehr begrenzt wirksam werden.

Ähnliches gilt für die Frage, was Lernen gut und nachhaltig macht. Mehr Vereinheitlichung – wie soll das zusammengehen mit mehr Individualisierung? Fragt man die Lernforscher, erhält man überraschende Antworten. Der amerikanische Intelligenzforscher Howard Gardner beispielsweise geht mit unseren Schulen streng ins Gericht, weil diese nur auf die kognitive Intelligenz setzen und alle anderen mehr oder weniger vernachlässigen. Diesem verfestigten falschen Verständnis von Lernen setzt er die Vision einer »Lehrlingsschule« entgegen (S. 249 f.): Kinder und Jugendliche lernen miteinander in gemischten Lehrlingsgruppen, in denen die Älteren zugleich die Jüngeren unterrichten, von einem »Profi«, dessen Können sie erwerben: sie programmieren, recherchieren, experimentieren, kochen, musizieren, tischlern, gärtnern, konstruieren, bauen oder reparieren ein Fahrrad … und treffen zu bestimmten Zeiten die Lehrlinge anderer Gruppen in gemeinsamen Kursen, die Grundelemente unserer Kultur vermitteln.

Individualisierung würde demnach nicht heißen, dass alle beispielsweise in der 3. Stunde Deutsch haben und mit verschiedenen Methoden und unterschiedlichen Aufgaben das gleiche kognitive Lernpensum erarbeiten, etwa einen Sachtext, sondern dass man dieses Verständnis von Lernen gründlich korrigiert und von daher zu einer ganz anderen Schule gelangt. Also nicht der gleiche Sachtext zeitgleich für alle, sondern verschiedene Sachtexte zu verschiedenen Zeiten. Der Umgang mit Sprache wird geübt in den unterschiedlichen Sachzusammenhängen: durch die Konstruktionsvorschrift, das Programmier-Handbuch, das Kochbuch, das einzuübende Theaterstück.

Auch von dieser Vision sind wir (noch) sternenweit entfernt. Das Prinzip aber beginnt sich »von unten« durchzusetzen, durch die Arbeit von Schulen, durch Beispiele eines veränderten Lernens, von denen dieses Heft handelt: Wenn wir allen Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht werden wollen, müssen wir Lernen anders anlegen, alle Intelligenzen fördern, Stärken sehen und entwickeln, die kognitive Intelligenz nicht allen anderen überordnen, sondern die Entwicklung ganz unterschiedlicher Fähigkeiten ermöglichen.

Dazu müssen mehrere Ebenen einander stützen: (1) die Unterrichtsgestaltung, allgemeiner: die Ebene des pädagogischen Handelns, (2) die Schulent-

wicklung, allgemeiner: die Ebene der schulischen Rahmenbedingungen, (3) die generellen gesellschaftlichen Vorgaben (Leitziele, Selbstverständnis, Schulstruktur, politische, administrative und inhaltliche Vorgaben, Prüfungs- und Bewertungssystem, Evaluation), allgemeiner: die Ebene der systemischen Rahmenbedingungen. Dem hohen Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, können wir umso besser entsprechen, je mehr diese unterschiedlichen Ebenen einander nicht blockieren, sondern sinnvoll ineinander greifen und in ihrer Gesamtheit eine stimmige Balance bilden.

Den Unterricht verändern

Keine Schule kann dies alles zugleich angehen. Aber »kleine« Änderungen können sehr viel bewirken, ja, sie sind grundlegend für das gedachte Gebäude einer veränderten Schule. An den in diesem Heft dargestellten Praxis-Beispielen lassen sich die Umrisse eines solchen Gebäudes skizzieren.

Ein erster »Grundstein« ist das Prinzip, Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung für das eigene Lernen in altersgemäßer Stufung einzubeziehen. An der Haupt- und Realschule Altrahlstedt geschieht das beispielsweise mit Hilfe von Kompetenzrastern (vgl. den Beitrag von *Nicola Ihde-Soltysiak*), im Schulversuch KomLern an der W 1 mit Hilfe von Lernvereinbarungen (vgl. den Beitrag von *Carsten Böning*), an der gymnasialen Oberstufe des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums durch die Integration von »selbstgestellten Aufgaben« in die Kursarbeit (vgl. den Beitrag von *Thomas Sievers*).

Ein direkt anschließender, mit dem erstgenannten fest verfugter zweiter »Grundstein« ist das Prinzip, Leistungen von Schülerinnen und Schülern anders zu begleiten und zu bewerten. Kompetenzraster sind dafür ein ebenso geeignetes Mittel wie Lernvereinbarungen: Sie bewirken, dass das Lernen nicht mehr vom »allmächtigen« Lehrer bestimmt und gesteuert wird, sondern mehr und mehr zu einem Prozess, bei dem die Führungsrolle zunehmend von der Einsicht und Selbstverantwortung des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin übernommen wird. Eine für solches Lernen besonders geeignete Form ist das Portfolio, das in einem Bericht der Emilie-Wüstenfeld-Schule vorgestellt wird (vgl. den Beitrag von *Volker Hollo*).

Der dritte und vierte »Grundstein« – wiederum eng miteinander verbunden – bezieht sich auf die Vielfalt der Lern- und Aneignungsformen. Dazu gehört nicht nur die Entwicklung eines Methoden-Repertoires, das in einem gestuften Curriculum zu vermitteln wäre, sondern auch das für jede Unterrichtseinheit neu zu entwerfende Gesamtarrangement des Lernens. Unterricht in einer Integrationsklasse der Gesamtschule Bergstedt sieht beispielsweise so aus, dass handlungsorienteirte Materialien bereitstehen und dass die Schülerinnen und Schüler nach Feststellung der individuellen Lernvoraussetzungen an Wochenplänen und Lesetagebüchern arbeiten (vgl. den Beitrag von *Heidi Bistritzky*).

Bausteine einer veränderten Schule

An einer gedachten Schule, die auf diesen »Grundsteinen« errichtet ist, verändert sich der Unterricht generell. Einem Besucher, der sie nach einer Entwicklungsphase von einigen Jahren aufsucht, würde vor allem auffallen:

- Selbstverständlich wird dort gelernt und geübt, aber nicht im »Gleichschritt«, sondern in Anpassung an die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse. Solche Formen intelligenten Übens setzen voraus, dass die Schülerinnen und Schüler das eigene Lernen verantwortlich planen, was keineswegs im Gegensatz zu systematischem Fortschreiten steht, sondern dies vielmehr besser bedient. Wie das am Beispiel des Lesetrainings gehen kann, zeigt beispielsweise das Buch »Lesen macht schlau« (*Schönbach u.a.* 2006).
- Lernen wird nicht nach dem »Einbahnstraßenprinzip« angelegt (eine Aufgabe für alle, die nur einen richtigen Lösungsweg zulässt), sondern nach dem Prinzip der individuell unterschiedlichen Zugänge. Das erfordert offene Aufgaben, beispielsweise in Gestalt von Problemen, die unterschiedliche Lösungen zulassen. Eine »Fundgrube« für solches Lernen ist die von den Schweizern *Urs Ruf* und *Peter Gallin* entwickelte Didaktik, die unter dem Stichwort »Dialogisches Lernen« bekannt geworden ist. Sie geht von dem Grundsatz aus, dass Unterricht nur »greifen« kann, wenn die Lehrenden verstehen, wie ihre Schülerinnen und Schüler denken. Darum ist der erste Zugang zur Sache immer der individuelle. Die Kinder und Jugendlichen schreiben in einem »Lernjournal« auf, was und wie sie denken und warum sie wie vorgehen. Die Rückmeldung des Lehrers, noch mehr der Austausch mit anderen öffnet dann den Weg vom Ich zum Du und schließlich zum Wir, der gemeinsamen Erkenntnis, die sich allmählich aus den unterschiedlichen Denkwegen herauskristallisiert.
- Lernen ist persönlich bedeutsam, hat etwas mit der eigenen Person und dem eigenen Handeln zu tun, vollzieht sich vielfach an exemplarischen Erfahrungen und/oder an außerschulischen Lernorten. Reisen und Projekte, Theateraufführungen und Ausstellungen sind kein »schmückendes Beiwerk«, sondern nicht weniger wichtig als die traditionellen Hauptfächer. Enja Riegel, langjährige Leiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, zeigt in ihrem Buch, wie Lernen sich verändern kann, wenn man es anders anlegt, und wie gleichwohl (besser gesagt: gerade darum) exzellente Ergebnisse dabei herauskommen können.
- Lernen macht Freude, ist sichtbar, wird honoriert. Die Schule hat sich zum Ziel gesetzt, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre guten Leistungen mit Stolz vorzeigen können und dafür Anerkennung finden, auch dann, wenn die Noten oder der Abschluss vielleicht hinter den Erwartungen zurückbleiben. Darum werden individuelle Lernbiografien begünstigt und mit individuellen Formen der Präsentation und Bewertung honoriert. Darüber, wie das konkret geschehen kann, gibt es mittlerweile eine reichhaltige Literatur. Stellvertretend seien die Bücher von *Felix Winter* und *Thorsten Bohl* genannt.

Die Schule verändern

Solche gravierenden Veränderungen sind langfristig nur möglich, wenn sie durch die schulischen Rahmenbedingungen begünstigt werden. In einer Schule, die ihren Unterricht konsequent in diese Richtung entwickelt, werden sich diese nahezu zwangsläufig mit verändern.

Ein Beispiel dafür schildert *Petra Stumpf* in ihrem Beitrag. Die Grundschule Rellinger Straße hat, um den Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit besser gerecht zu werden, die Klassenstufen aufgelöst und jahrgangsübergreifenden Unterricht eingeführt. Damit geht ein verändertes Gesamtarrangement des Unterrichts einher.

Setzt man das Gedankenexperiment fort, dass ein gedachter Besucher registriert, wie sich die Schule nach einigen Jahren konsequenter Entwicklung verändert hat, wird sich daraus ein sehr anderes Bild von Schule ergeben (wie wir es »live« heute schon in Montessori- und anderen Privatschulen, in Reformschulen oder auch in Finnland und Schweden beobachten können):

- An die Stelle starrer Jahrgangsklassen treten flexible Lerngruppen, in denen Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters sich mischen können.
- Auch der Umgang mit der Zeit ist flexibel: Neben kurzen Instruktionsphasen gibt es Zeiten für individuelles Üben und lange Projektblöcke. Der Stundenplan weist diese Zeiten aus. Der Jahresplan sieht Phasen für größere thematische Einheiten vor, an denen mehrere Fächer zusammenwirken, sowie Reisezeiten und andere Intensivphasen.
- Die Stundentafel weist einen hohen Anteil von Wahlunterricht aus. Auf diese Weise wird der Aufbau individueller Lern- und Leistungsprofile begünstigt. Diese werden durch individuelle Formen der Begleitung und Bewertung dokumentiert.
- Die Lernumgebung entspricht den individuellen Lernbedürfnissen. Ihre Gestaltung stellt einen besonderen schulischen Schwerpunkt dar.
- Die Schule wird dezentral von Teams organisiert und gestaltet. Schülerinnen und Schüler werden in altersgerechter Abstufung in diese Verantwortung einbezogen.
- An dieser Schule – so der vorherrschende Eindruck – ist alles, was Erwachsene tun, von den Kindern her gedacht, und zwar von den realen, an dieser Schule vorfindlichen Kindern.

Die Gesellschaft in die Pflicht nehmen

Nein, Schulen können die Gesellschaft nicht verändern. Das Wort »in die Pflicht nehmen« ist sehr hoch gegriffen. Aber es ist nicht unrealistisch. An vielen guten Schulen kann man sehen, wie Schulen sich verändern können, wenn sie von ihren Kommunen wirkungsvoll unterstützt werden, wenn die Gesellschaft (in Gestalt einzelner Schulen und der sie stützenden Kommunen) sich selbst in die Pflicht nimmt, um mit dem Grundsatz »Wir dürfen kein Kind verlieren« ernst zu machen.

Individualisierung, gemessen an diesem Anspruch, bedeutet, dass die Schule für die ihr anvertrauten Kinder da ist und nicht umgekehrt. Es bedeutet, dass wir ihnen etwas schulden (nämlich grundlegende Bildungserlebnisse) und nicht sie uns, dass die Qualität einer Schule sich zuerst und vor allem daran bemisst, was sie tut und nicht an Wissensmengen in den Köpfen der Kinder.

Wir können in diesem Sinne gute Schulen machen, wir können selbstbewusst dafür eintreten, dass die systemischen Rahmenbedingungen, sofern sie einer konsequent von den Kindern her gedachten Schule nicht förderlich sind, geändert werden müssen. Für eine Schule, in der der einzelne Mensch in seiner Individualität angenommen wird, in der die Unterschiedlichkeit zwischen den Menschen als Chance und nicht als Hindernis angesehen wird und in der sich eine Gemeinschaft widerspiegelt, wie wir sie selbst leben wollen.

Literatur

Ruth Schönbach, Cynthia Greenleaf, Christine Cziko, Lori Hurwitz: Lesen macht schlau. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006

Enja Riegel: Schule kann gelingen. Frankfurt 2004

Felix Winter: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004

Thorsten Bohl: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel 2004

Urs Ruf/Peter Gallin: Sprache und Mathematik. Dialogisches Lernen, Kallmeyer 1998

Howard Gardner: Der ungeschulte Kopf, Stuttgart 1996

PÄDAGOGIK 58. Jg., H. 1/2006. Themenschwerpunkt »Individualisierung«

Dr. Annemarie von der Groeben
war bis Juli 2006 diaktische Leiterin
der Laborschule Bielefeld
E-Mail: annemarie@v-d-groeben.de

Jahrgangsübergreifendes Lernen

»Wir sind alle Chefinnen oder Chefs für etwas.«

Das Kollegium der Grundschule Rellinger Straße reagiert auf ihre heterogene Schülerschaft seit langem mit der Entwicklung didaktischer und methodischer Konzepte. Selbstverantwortung im Werkstattunterricht, Altersmischung in den Lerngruppen und Einbeziehung der Eltern sind dabei wichtige Bausteine der Individualisierung. Die Erfahrung zeigt, dass das gemeinsame Lernen und Leben entscheidend für eigenverantwortliches Arbeiten ist.

Dienstagvormittag, 8 Uhr 05. Die Fünf- bis Siebenjährigen der Lerngruppe »Seepferdchen« haben Unterricht bei ihrer Klassenlehrerin. Die Kinder sitzen um einen runden Klassenteppich im Erzählkreis. Tommy hat ein buntes Tierlexikon mitgebracht, das er den anderen zeigen möchte, Onur seine neuen Fußballhandschuhe und der fünfjährige Paul eine Liste der Fußballmannschaften, die bei der Fußball-WM die nächste Runde erreicht haben. Noch fällt es ihm schwer, die Namen der Mannschaften zu lesen, »Weil die Buchstaben so klein geschrieben sind«. Man streitet, ob Costa Rica bereits ausgeschieden ist, bis der Experte Niklas die Sache klärt. Danach wird durchgezählt – auf Englisch, vorwärts und rückwärts. Alle Kinder sind da.

Der Unterricht beginnt ...

Nach dem Morgenkreis ist Werkstattunterricht. Drei Aufgaben aus dem Angebot sind heute Pflicht – welche, entscheidet jedes Kind selbst. Die Schülerinnen und Schüler holen sich ihre Lernmaterialien an die Tische oder gehen zu einem der Computer. Kurze Zeit später arbeiten alle sehr vertieft, aber an ganz unterschiedlichen Dingen, und das, ohne dass ein Erwachsener ihnen etwas zeigt.

Auf dem Sofa in der Leseecke sitzen zwei Mädchen und ein Junge und lesen einander aus einem Buch vor. Ein Mädchen ist Vorschülerin, die anderen beiden sind aus dem ersten Jahrgang. Anna legt mit farbigen Holzwürfeln ein anspruchsvolles Mosaikmuster nach einer Vorlage. Leonie holt sich einen »umgekehrten Taschenrechner«, der im Display Aufgaben stellt, deren Resultat man dann eintippen muss. Clara liest den Brief, den sie heute von einem geheimnisvollen Wesen bekommen hat – dem Kamuffel – und macht sich sofort an die Antwort. Lena – eine Zweitklässlerin – klärt eine Besucherin darüber auf, dass sie am Computer mit dem Lernprogramm »Rechtschreibung und Grammatik« arbeite und damit die Richtigkeit ihrer Lösungen selbst kontrollieren könne. Zwei Jungen schreiben zu einem Foto, das sie am Vortag mit der Digitalkamera aufgenommen haben, eine kleine Geschichte. Julia schaut ihnen über die Schulter und hilft weiter: »Spielen schreibt man mit ie«.

Kaum jemand bemerkt, wie die Zeit vergeht, bis Hrefna am Tisch der Lehrerin steht und ein Glöckchen läutet: Das Zeichen für die große Pause. Daraufhin setzen sich alle Kinder ruhig an ihre Stammplätze. Maxi, die Spiele-Chefin, gibt bekannt, wer heute die Fahrgeräte für die Pause austeilt.

Problemlage und Bausteine

In den letzten Jahren sind die Entwicklungs- und Leistungsunterschiede zwischen den Schulkindern an unserer Schule immer größer geworden, so dass die Lehrerschaft geradezu gezwungen wurde, individualisierend zu unterrichten. Das fiel zuerst nicht leicht. Unterschiedliche Bausteine wurden entwickelt, erprobt und haben sich inzwischen bewährt.

Chefinnen-System im Werkstattunterricht

Im Klassenraum ist eine Vielzahl fächerübergreifender Lern- und Spielangebote ausgelegt, mit denen sich die Kinder im Werkstattunterricht allein oder mit einem Partner beschäftigen. Diese Angebote variieren im Schwierigkeitsgrad, so dass alle Kinder Aufgaben vorfinden, die sie herausfordern. Oft ist die einzige Vorgabe, eine der Aufgaben aus dem Bereich Mathematik und eine aus dem Bereich Lesen und Schreiben zu bearbeiten. Gleichzeitig geben die Lehrerinnen und Lehrer einen größtmöglichen Teil der Organisation an die Kinder ab. Zum einen durch die Möglichkeit der Selbstkontrolle, zum andern durch das »Chefinnen-System«. Jedes Kind betreut als »Chefin« oder »Chef« ein Lernangebot, d.h. es hilft den anderen Kindern und kontrolliert deren Ergebnisse. So werden Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Verantwortungsgefühl gestärkt. Und: Wer anderen etwas erklären kann, hat es selbst verstanden.

Lernen mit Neuen Medien

Alle Klassenräume sind mit Rechnern, Druckern und Scannern ausgerüstet und

haben Intra- und Internetzugang. Ab dem Vorschulalter geht es um die sinnvolle Nutzung des Computers für Textverarbeitung, grafische Gestaltung, Lernprogramme und vor allem um eine kompetente Internetnutzung – alles Dinge, die selbständiges Lernen sowohl ermöglichen als auch erfordern.

Verantwortung und Mitbestimmung

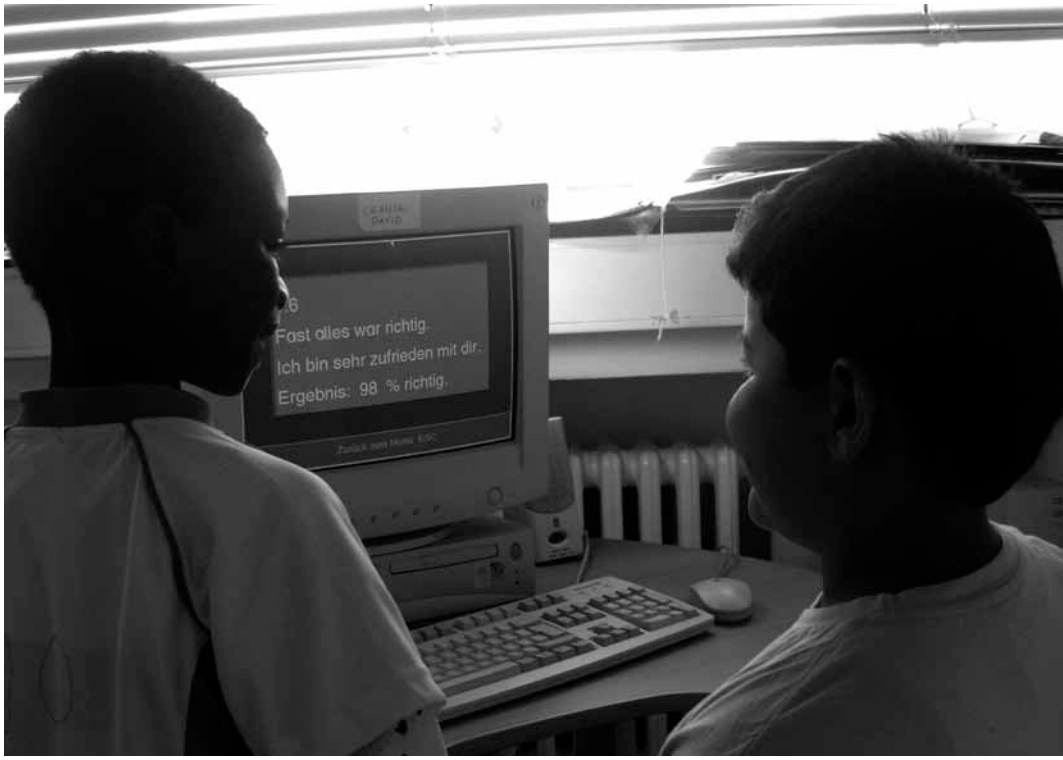
Der Werkstattunterricht fördert bei den Kindern nicht nur die Selbständigkeit, sondern auch das Selbstbewusstsein. Die Fremdbestimmung ist für die Kinder geringer. Da sie alle Chefinnen oder Chefs sind – auch die Vorschulkinder –, wird zusätzlich ihr Verantwortungsbewusstsein gestärkt. Ergebnis ist eine weitgehend entspannte Klassenatmosphäre. Zudem führt das »Chefinnen-System« zu einem Lernaustausch, der weiteres Lernen anregt und motiviert. Dies erzeugt eine »Lern-Gemeinschaft« und trägt zu einer großen Solidarität bei.

In der SchülerInnenkonferenz bestimmen die Kinder den Schulalltag mit: Aus jeder Klasse nehmen – demokratisch gewählt – ein Junge und ein Mädchen an der wöchentlichen SchülerInnenkonferenz teil. Themen des gemeinsamen Lebens und Lernens werden besprochen, wie z.B. die Umgestaltungen des Schulhofs geplant, über Anschaffungen abgestimmt oder eine Änderung der Pausenordnung auf den Weg gebracht.

Im Streitschlichtungsprogramm werden pro Klasse ein Mädchen und ein Junge aus- und regelmäßig fortgebildet. Sie schlichten Streitigkeiten unter den Kindern, wenn möglich ohne Beteiligung von Lehrpersonen.

Jahrgangsübergreifendes Lernen

An unserer Schule gehört Werkstattunterricht mit individualisierenden Lernangeboten seit einigen Jahren zum normalen Schulalltag. Altersmischung ist die konsequente Weiterentwicklung der bisherigen Arbeit. Die Einbeziehung der Elternschaft in diesen Prozess war von besonderer Bedeutung. Daher beschäftigte sich unsere Schule seit mehr als vier Jahren mit dem Thema des Lernens in altersgemischten Gruppen. Ein gemeinsamer pädagogischer Jahrestag diente



als Einstieg in die Konkretisierung und zur Verständigung über das Wie und Wann. Wir beschlossen, in die Jahrgangsmischung mit zwei Alterstufen hineinzuwachsen: Stufe 1 mit Vorschulkindern, Erst- und Zweitklässlern und Stufe 2 mit Dritt- und Viertklässlern.

Wie kann dies gelingen?

Neben den bereits erwähnten Aspekten sind drei Bedingungen für uns von besonderer Bedeutung: Voraussetzung für das Gelingen dieser Unterrichtsform ist die Zurückhaltung der Lehrkraft, die den Kindern ihr Lernen weitgehend selbständig überlässt und sich nur im Notfall einmischt. Das war für uns zunächst ungewohnt und anstrengend. Doch man kann diese Zurückhaltung lernen und die Investition lohnt: Für einen selbst durch größere Berufszufriedenheit und für die Kinder durch mehr Selbständigkeit und Leistungskönnen, wie uns die Vergleichsarbeiten bestätigen.

Der zweite Aspekt ist die Rolle der Eltern. Die »Relli« legt größten Wert auf eine offene und aktive Zusammenarbeit mit der Elternschaft. Alles, was zum Schulleben gehört, wird stets durch engagierte Eltern mitgetragen, nicht zuletzt auch, weil das Kollegium bereit ist, der Elternschaft mehr Mitwirkungsmöglichkeiten einzuräumen als gesetzlich vorgeschrieben ist. So sind Unterrichtshospitationen, Besuchstage, Mitarbeit im Unterricht, eigene Angebote für Kindergruppen, Gestaltung des Schullebens durch z.B. die Eltern-Medien-AG inzwischen Selbstverständlichkeiten.

Dritte Bedingung ist für uns, dass man in der Individualisierung mehr sieht, als bloß ein organisatorisches, bzw. methodisch-didaktisches Problem. Respekt im Umgang mit- und untereinander aller an der Schule Beteiligten (Kinder, Eltern, Lehrerschaft und nicht-pädagogisches Personal) ist eine der wesentlichen Voraussetzungen für das Gelingen.

Petra Stumpf ist Schulleiterin der Grundschule Rellinger Straße,
E-Mail: petra.stumpf@bbs.hamburg.de

Individuelles Lernen im gemeinsamen Unterricht

Anregungen zur Differenzierung in leistungsheterogenen Klassen

Individuelle Lernprozesse an einem gemeinsamen Gegenstand in einer Integrationsklasse zu initiieren ist für alle Beteiligten eine Herausforderung. Wie kann in einem solchen integrativen Unterricht im hohen Maße binnendifferenziert gearbeitet werden? Wie können dabei die interdisziplinären Kompetenzen gebündelt werden? Der Erfahrungsbericht der Gesamtschule Bergstedt zeigt hierfür Methoden und Instrumente auf.

Die Ausgangssituation

In unserer selbst verantworteten Gesamtschule ist das Beschreiten neuer, geöffneter Strukturen ausdrücklich erwünscht. Nach zwei Jahren sind im Jahrgang 6 folgende Rahmenbedingungen etabliert: Eine offene Eingangsphase, acht verbindliche Wochenplanstunden und eine Klassenraumgestaltung mit offenen Lernregalen, Experimentier- und Forscherecken, einem Lesesofa, Pinnwänden zur Veröffentlichung und Ablagemöglichkeiten.

Im vorliegenden Bericht beschreiben wir, ein Klassenteam zusammengesetzt aus (Sonderschul-)Lehrerin und Sozialpädagogin, wie individueller Unterricht am gemeinsamen Gegenstand durchgeführt werden kann. Dabei orientieren wir uns am Konzept von Feuser (1987).

Alle Kinder, leistungsstarke genauso wie diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sollen dabei ihren Lernvoraussetzungen entsprechend gefordert und gefördert werden. Dafür ist es wichtig,

- zunächst eine kompetenzorientierte Analyse der individuellen Lernvoraussetzungen vorzunehmen, um eine kontinuierliche und zieldifferente Lernprozessentwicklung zu ermöglichen,

sowie

- einen geöffneten Unterricht mit innerer Differenzierung auf der Organisationsebene (vgl. *Paradies* 2001) unter anderem mit Wochenplanarbeit durchzuführen und differenzierte handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben anzubieten.

Individuelle Lernvoraussetzungen

Zur Verschriftlichung der individuellen Lernvoraussetzungen benutzen wir ein Raster aus dem Landesinstitut Hamburg. Wir leiten daraus fachliche und durchlaufende Lernziele ab, um in Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern auf dieser Grundlage Ziele zu vereinbaren. Die fachlichen Ziele sind auf den jeweiligen Wochenplänen vermerkt, die durchlaufenden Ziele werden in Ziel- und Leistungsvereinbarungen festgehalten und auf den jeweiligen Sitzplätzen der Schülerinnen und Schüler visualisiert. Beobachtungsraster und Zielformulierungen dienen als Planungs- und Reflexionsgrundlage sowohl für die Lernenden als auch für uns Lehrende.

Geöffneter Unterricht: Der Wochenplan

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten einen zweiwöchigen Wochenplan mit jeweils Pflicht- und Wahlaufgaben für die Fächer Deutsch, Mathematik, Gesellschaft, Naturwissenschaft und Englisch. Die Pflichtaufgaben beziehen sich auf einen gemeinsamen Gegenstand, die Wahlaufgaben dienen der Wiederholung und Festigung. Einige Schülerinnen und Schüler erhalten dabei ihren Lernvoraussetzungen entsprechend individualisierte Aufgaben. Innerhalb der im Stundenplan verankerten vier Doppelwochenplanstunden wählen sie sowohl das Fach als auch die Aufgaben selbständig aus, dabei haben die Pflichtaufgaben Priorität vor den Wahlaufgaben. Die benötigten Materialien, Medien, Arbeitsblätter sowie Selbstkontrollbögen befinden sich in durchnummerierten Aufgabenkörben der Fachregale oder auf Angebotstischen.

Die Struktur der Doppelstunden

»Arbeitest du zuerst mit mir am Baudiktat – ich kann später dein Lupendiktat kontrollieren«.

»Guck mal, ich habe alles geschafft, überall eine Unterschrift, heute kann ich wählen, was ich arbeiten möchte!«

Oft kann man diese Schüleräußerungen bereits in der vor dem Unterricht etablierten Eingangsphase von 7. 40 bis 8.00 Uhr hören. Die ersten 10 Minuten des regulären Unterrichts dienen dem Einstieg in den Wochenplan. Es wird organisiert, wer mit wem an welchem Thema wie lange arbeitet. In der anschließenden 60-minütigen Arbeitsphase arbeiten die Schülerinnen und Schüler allein, in Partner- oder Gruppenarbeit in unterschiedlichen Räumen. Den inhaltlichen Abschluss der Doppelstunde bildet die Reflexion zu den Aspekten Quantität, Qualität und Zufriedenheit. Anschließend wird aufgeräumt.

Beispiel: Pflichtaufgaben im Deutsch-Wochenplan

Im Deutschunterricht wurde die Lektüre »Bradley, letzte Reihe, letzter Platz« von Sachar als gemeinsamer Gegenstand gewählt. Die Erstellung eines Lesetagebuchs war für alle verbindlich. Einige Schülerinnen und Schüler sollten zusätzlich Textstellen, die sie berührt ha-

ben, herausschreiben, einen Steckbrief über wichtige Figuren erstellen oder eine Textstelle in einen Comic umsetzen. Andere erhielten die Aufgabe, kleine Passagen wortgetreu abzuschreiben oder passende Bilder zu malen. Wieder andere sollten gekennzeichnete Schlüsselwörter aufschreiben, zuordnen oder einen wichtigen Gegenstand bzw. eine Person gestalten. Wer welche Aufgaben erhält, richtet sich nach der individuellen Lernvoraussetzung.

Individualisierte Pflichtaufgaben bestehen für einige Schüler darin, einmal in der Woche Lesekonferenzen abzuhalten, in denen sie sich in Kleingruppen gegenseitig Auszüge aus ihrem Lesetagebuch und der Lektüre präsentieren und eigene Gedanken verbalisieren. Eine andere Aufgabe ist, einen »Roten Faden« zu erstellen, wofür die Schüler auf weißen Karteikarten das Wesentliche eines Kapitels zusammenfassen und diese Karten an einer roten Kordel in der Klasse aufhängen. Andere Schüler wiederum gestalten mit oder ohne Unterstützung Lesekisten. Wichtige Personen oder Gegenstände werden dabei passend zur Lektüre gebastelt und in einen dekorierten Schuhkarton eingeklebt.

Während dieser Unterrichtseinheit entstehen so Produkte, anhand derer individuelle Lernleistung reflektiert, präsentiert und überprüft werden können.

Beispiel: Wahlaufgaben im Deutsch-Wochenplan

Bei den Wahlaufgaben üben und wiederholen die Schülerinnen und Schüler bekannte Inhalte mit bereits vertrauten Materialien und Medien. Diese befinden sich im so genannten Second-Service-Regal. Dieses Regal hat Fächer für die Bereiche Rechtschreibung, Grammatik, Schreiben, Sprachbetrachtung und Sprachübung. Die unterschiedlich schwierigen inhaltlichen Anforderungen befinden sich in Ablagekörben. Als Wahlaufgabe im Wochenplan werden den Schülern Bereiche genannt, die sie bearbeiten sollen. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden über Materialien, Medien, Schwierigkeitsgrad und Arbeitsform selbst. So können sie z.B. beim Üben von Diktaten entscheiden, ob sie ein Lupen-, Bau-, Schiebe-, Lauf-, Roll- oder Partnerdiktat auswählen.

	Wahrnehmung	Schüler 1	Schüler 2	Schüler 3
entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen	Auge-, Hand-Koordination	++	+++	+++
	Bilateralintegration	++	++	+++
	Auditive Figur-Grund-Wahrnehmung	++ mit Hörgerät und Mikroportanlage	+++	+++
	Visuelle Form- und Raumwahrnehmung	+++	+++	++
	Fach: Deutsch			
sach-strukturelle Lernvoraussetzungen	Text und Textverständnis	+	+++	+++
	Sprachbetrachtung und Sprachübung	-	+++	++
	Lesen und Textbetrachtung	+	+++	+++
	Rechtschreibung	+	+++	++

Legende:

+++	sicher und selbstständig
++	verfügt meist über die Fähigkeit
+	verfügt teilweise über die Fähigkeit
-	verfügt mit sehr viel Unterstützung über die Fähigkeit

Raster zur Erfassung der individuellen Lernvoraussetzungen (Auszug als Beispiel)

Fazit

Der beschriebene Unterricht ist in der Vorbereitung aufwändig und kann nur gelingen, wenn das Team mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern einen Konsens über die Vorgehensweise erreicht. Das bedeutet, dass auch Eltern regelmäßig für das nächste Unterrichtsprojekt Materialen nach Anleitung erstellen. Sonderpädagogische Unterstützungsangebote sind dabei keine additiven Nachhilfeangebote. Dieses Verständnis muss am Anfang der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten geklärt werden.

Unsere Schülerinnen und Schüler sind nach zwei Jahren von der Wochenplanarbeit begeistert: Die Möglichkeit, sich sowohl die Zeit, den Partner, den Berater als auch das Fach und die Aufgaben auswählen zu können, ist sowohl für sie als auch das Klassenteam motivierend. Für die Schülerinnen und Schüler, weil sie neben Wissen in hohem Maße Kompetenzen erwerben und das eigene Lernen lernen. Für das Klassenteam, weil moderierende und begleitende Anteile im Vordergrund stehen und Zeit für Beobachtung, Beratung und Unterstützung einzelner Kinder bleibt. Insbesondere Schülerinnern und Schüler, die unselbstständiger sind, benötigen besonders in der Einstiegsphase viel Struktur, verstärkte Unterstützung und Kontrolle. Letztendlich können aber auch diese Kinder von dieser Unterrichtsgestaltung profitieren. Ein weiterer positiver Aspekt ist, dass sich durch den hohen Motivationsgrad die Störungen im Unterricht durch z.B. Unter- oder Überforderung einzelner Schüler verringern und Freiräume zum Lernen und Lehren geschaffen werden.

Literatur

Feuser, George: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Integration behinderter Kinder im Vorschulalter – Modelle und Perspektiven. (Hg.: Adrian Kniel) Kassel 1987. S. 35–74

Paradies, Liane/Linser, Hans: Differenzieren im Unterricht. Cornelsen 2001

Heidi Bistritzky
Landesinstitut
Fachrichtungsseminarleiterin für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung,
Gesamtschule Bergstedt
E-Mail: heidi.bistritzky@li-hamburg.de

Lernen und Arbeiten mit Kompetenzrastern

Wie Individualisierung in einer Hauptschulklasse gelingen kann

In Abschlussklassen läuft der Unterricht manchmal schleppend. Den Schülerinnen und Schülern fehlt die Initiative, ihr Lernen selbst zu gestalten. Das Beispiel der neunten Hauptschulklasse des Haupt- und Realschule Altrahlstedt zeigt, wie durch ein verändertes Unterrichtsarrangement selbstständige und individuelle Lernprozesse initiiert und begleitet werden können.

Ich war es leid, mich ständig jammern zu hören. Der mündliche Unterricht …, die fehlenden Hausaufgaben! Meine wöchentlichen Freitagsbriefe und Anrufe fielen nicht wirklich auf fruchtbaren Boden. Ständig fehlten Arbeitsmaterialien und ich hatte das Gefühl, nur noch am Kopieren zu sein. Und das bei »nur« 15 Schülerinnen und Schülern. Dabei war meine Klasse doch gut sozialisiert, das Grundklima stimmte, der Umgang miteinander war freundlich und ich wurde als Klassenlehrerin ernst genommen. Trotzdem: Ich kam zu der Überzeugung, dass etwas mit der Unterrichtsstruktur nicht stimmen konnte. Gerade in offenen Phasen waren meine Schülerinnen und Schüler wesentlich aktiver und auch Präsentationen klappten in der Regel gut. Ich wollte etwas verändern, für mich, für die Schülerinnen und Schüler, aber vor allem auch zusammen mit ihnen.

So erging es mir bis zum November 2005 in meiner 9. Hauptschulklasse. Ein Zustand, wie er wahrscheinlich häufig wiederzufinden ist.

Der Anfang

Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung des PraxisLerntags lernte ich das Konzept Beatenberg (Schweiz) kennen und war begeistert. Das musste doch umzusetzen sein, zumal ich mehr als die Hälfte der Wochenstunde in der Klasse unterrichtete. Materialien hatte ich aus meiner Sicht in den letzten Jahren genügend erstellt und gesammelt, so dass diese, kombiniert mit Arbeitsheften, Schulbüchern und von den Schülerinnen und Schülern selbst recherchierten Informationen, zum selbstständigen Arbeiten ausreichen sollten. Auch brachte die Klasse gute soziale Voraussetzungen mit.

Ich stellte das Konzept bestehend aus Kompetenzrastern, selbstständiger Arbeit an den Materialien in kleinen Gruppen, einer ausführlichen Dokumentation der Arbeit sowie deren regelmäßige Kontrolle der Klasse vor, es wurde abgestimmt und angefangen. Vereinbart war eine Probezeit von zunächst zwei Wochen. Hiernach zeigte sich, dass eine Umkehr zum alten Unterricht von niemandem gewollt wurde. Das Experiment ging weiter, und das ein halbes Jahr vor den Abschlussprüfungen. Leichtsinnig? Vielleicht, aber das Vertrauen, das ich in meine Schülerinnen und Schüler hatte, bestätigte sich.

Die Vorbereitungen

Dieses Vorhaben umzusetzen zeigte sich weniger aufwändig, als erwartet. Zunächst erstellte ich die Kompetenzraster für die Fächer Deutsch, Englisch, Biologie und Geschichte. Die Kompetenzraster orientieren sich an den Rahmenplänen. Wichtig war mir, dass bereits erarbeitete Inhalte ausgelassen, die Raster nicht mehr als eine DIN A4-Seite umfassten, die Lerninhalte und Ziele tabellarisch vorgegeben und dabei auf Lehrwerke und Materialien verwiesen wurde.

Zur Dokumentation des eigenständigen Lernens erhielten die Schülerinnen und Schüler Hefte für das jeweilige Fach und eine Methodenmappe mit Hinweisen zu *Grafiz*, Mind-Map, Nutshell und Scribble als Anleitung zur Dokumentation ihrer Arbeit. Gemeinsam mit der ganzen Klasse wurden nach und nach diese Methoden und der Umgang mit dem Layout und dem Kompetenzraster besprochen und geübt. Zudem teilten wir Gruppen ein, die sich gegenseitig unterstützen und einige Inhalte gemeinsam erarbeiteten sollten.

Auch der Klassenraum musste sich den Bedürfnissen einer Lernwerkstatt anpassen. Regale, Unterrichtmaterialien und Nachschlagewerke wurden von mir in den Klassenraum gebracht. Für jedes Fach wurde ein Container für Kopien angeschafft und beschriftet. Diese Umgestaltung des Klassenraumes schaffte ein für die Schülerinnen und Schüler motivierendes und lernförderndes Klima.

Probleme und erste Erfolge

Die ersten Tage verliefen konfus. Die vier Gruppen forderten viel Aufmerksamkeit von mir. Es zeigte sich, dass es dabei im Wesentlichen um die Methodik ging und nicht um – vorhandene – inhaltliche Schwierigkeiten. »Ist das *Grafiz* so richtig?« »Haben wir den Inhalt so gut zusammengefasst?« »Können wir das Thema abpunkten?« »Sieht meine Skizze gut aus?« Nach der Klärung dieser Unsicherheiten wendete sich die Arbeit der Schülerinnen und Schüler von Tag zu Tag mehr dem Inhalt zu.

Natürlich gab es auch Widerstand. Eine Jungengruppe hatte zunächst große Schwierigkeiten mit dieser neuen Form zu arbeiten und zu lernen. »So lernen wir ja nichts.« Auffällig war, dass drei von vier Gruppen intensiv und zielorientiert arbeiteten. Wo lag bei dieser Gruppe das Problem? Es zeigte sich, dass es Anwendungsschwierigkeiten bei dem Umgang mit den Kompetenzrastern gab: »Wie können wir entscheiden, woran wir arbeiten?« und »In welcher Form können wir dies darstellen?« Anhand eines Beispieles wurde der Gebrauch von Layout und Kompetenzraster nochmals wiederholt. Für mich war diese Situation sehr lehrreich: Während des Unterrichts ausreichend Zeit und Ruhe für die Fragen einiger Schülerinnen und Schüler zu haben, während die anderen konzentriert arbeiteten, war ungewohnt. Dieselbe Gruppe kam nach einer Woche stolz auf mich zu und berichtete, dass sie es geschafft hätten, sich bis jetzt 20 Jahre Geschichte zu erarbeiten.

Veränderte Rollen

Es war sehr spannend zu beobachten, wie Schülerinnen und Schüler aus sehr offenen Anforderungen versuchten, ihren eigenen Wege zum Lernen zu finden. Recht bald stellte ich fest, dass sich hierbei auch meine Rolle veränderte. Es gab in manchen Situationen, im Gegensatz zum frontalen Unterricht, nicht mehr das Richtige und das Falsche. Es gab nicht mehr den einen von mir geleiteten Weg. Ich musste mich mit den gewonnen Erkenntnissen und unterschiedlichen Wegen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. Die Schülerinnen und Schüler berichteten mir, warum sie ihr Arbeitsblatt so gestaltet hatten und nicht anders. Es zeigte sich, dass einige dabei kleinschrittiger waren, andere dagegen wieder großzügiger. Insgesamt veränderte sich auch die Kommunikation. Die Stimmung unter den Mitschülern verbesserte sich: Es wurde viel gelacht, es wurde gefragt, beraten, diskutiert, erklärt sowie Techniken, Skizzen aus Lehrbüchern übertragen, entwickelt und weitergegeben. Natürlich gab es auch weiterhin frontale Phasen, in denen ich Inhalte erklärte, jetzt jedoch für einzelne Gruppen, die eine gezielte Fragestellung hatten, z. B. zu einem Grammatikproblem im Fach Englisch.

Atmung	Ich kann die wesentlichen Organe der Atmung zeichnen und beschriften.	Ich kann den Aufbau und die Funktion der Lunge beschreiben	Ich kann den Stoffaustausch in den Lungen beschreiben und grafisch darstellen	Die Funktion des Zwerchfelles kann ich am Modell nachvollziehen und beschreiben.	Ich weiß, warum Rauchen die Lunge langfristig beschädigt.	
Sinnesorgane	Ich kenne den Aufbau der Sinnesorgane (Auge, Ohr,...) Ich kann es an Modellen demonstrieren und in Arbeitsblättern beschriften.	Ich kenne den Aufbau des Zentralen Nervensystems und der Nerven. Ich weiß wie eine Reizleitung funktioniert.	Ich weiß, wie es zu optischen Täuschungen kommt. Warum einem beim Autofahren und gleichzeitigem Lesen schlecht wird.	Reflexe sind ein wichtiger Schutz des Menschen. Ich kann die Funktion beschreiben. Ich kann erklären, warum jemand Kurz- oder weitsichtig ist.	Ich kann selber Modelle zum Thema anfertigen und sie meinen Mitschülern demonstrieren.	
Zellen und Zellverbände	Ich kann eine tierische Zelle von einer pflanzlichen unterscheiden. Ich weiß, dass Organismen sich aus Zellverbänden zusammensetzen.	Ich kann die Teilung einer Zelle erklären.	Ich kann in Modellen den Aufbau der Zellen nachvollziehen und darstellen.			

Abb. 1: Ausschnitt aus einem Kompetenzraster

Positive Veränderungen

Die Gruppen wurden zunehmend autonomer und in ihrer Arbeit konzentrierter. Es wurde selbstverständlicher, das angebotene Material sowie Duden und Lexika zu benutzen. Auch drängten die Schülerinnen und Schüler plötzlich von selbst auf die Mitarbeit aller Gruppenmitglieder und selbst am Tag mit fünf Stunden Unterricht in der Klasse überwog der Eindruck, dass der Großteil arbeitete. Besonders die Stilleren, aber auch die zur Verweigerung neigenden Schülerinnen und Schüler zeigten, dass diese Arbeitsform ihnen lag. Positiv bemerkte ich, dass die schwächeren Schüler von den leistungsstärkeren mit eingebunden und unterstützt wurden und weniger abgeschrieben wurde als vorher.

Die Schülerinnen und Schüler entwickelten zudem einen eigenen Rhythmus von Konzentration und Entspannung. Ihre Hefte, die alle drei Wochen eingesammelt wurden, füllten sich und waren ordentlich geführt, und in den Klassenarbeiten steigerten sich die Schülerinnen und Schüler im Schnitt um eine Note. Und noch etwas passierte: Es gab plötzlich Phasen, in denen ich nicht gebraucht wurde. Zeit, die ich jetzt für die Lernrückmeldungen sowie für anstehende Verwaltungsdinge nutzen konnte. Zudem konnte ich die schriftlichen Lernrückmeldungen in dieser Zeit mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern besprechen.

Zentrales Element: die Lernstandgespräche

Diese Lernstandgespräche wurden für alle ein zentraler Bestandteil ihrer Arbeit. Alle Schülerinnen und Schüler erhielten von mir regelmäßig konstruktives Feedback sowohl zu ihren inhaltlichen Ergebnissen als auch zu ihrer Arbeitsweise. Im Gegensatz zum früheren Unterricht überwogen hierbei die positiven Rückmeldungen. Auch konnten die Schülerinnen und Schüler Kritik besser annehmen, diese reflektieren und umsetzen.

Fazit

Die größte Schwierigkeit, dieses Unterrichtsprojekt zu verwirklichen, bestand darin, den Schritt ins Ungewisse zu wagen: die Kontrolle aus der Hand zu geben und das anfängliche Chaos sowie teilweise auch Fehlschläge auszuhalten und den Schülerinnen und Schülern zuzutrauen, dass sie mit ihren Aufgaben wachsen. Das Arbeitsverhalten und auch die Lernleistungen rechtfertigten aber den Versuch: Die Schülerinnen und Schüler waren in der Lage, die ihnen zugemutete Eigenverantwortung nicht nur wahrzunehmen, sondern wussten sie auch zu schätzen.

Nicola Ihde-Soltysiak
ist Abteilungsleiterin der Primarstufe
an der Rudolf-Roß-Gesamtschule
E-Mail: nicola.ihde-soltysiak@bbs.hamburg.de

Portfolioarbeit

Individualisierung bei der Bearbeitung bedeutungsvoller und komplexer Aufgaben

Lernen in der Mittelstufe soll selbstverantworteter stattfinden. Wie kann es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Lernergebnisse und ihren eigenen Lernprozess dokumentieren und reflektieren? Wie lässt sich dies sinnvoll in den Unterricht integrieren? Die Erfahrungen am Emilie-Wüstenfeld-Gymnasium zeigen, wie die Portfoliomethode hilft, individuelle Lernprozesse zu fördern.

Das Problem

Was steht am Ende, wenn man von Klasse fünf an Selbständigkeit und kooperative Lernformen in der klassischen Stufenfolge von Partner-, Gruppen-, Werkstatt- und Freiarbeit »abgeturnt« hat? Was tun, wenn die Mischung von Frontalunterricht und kooperativen Lernformen halbwegs gelingt, wenn es in Klasse neun um die weitere Förderung von individuellem, selbständigem und kooperativem Arbeiten durch so genannte »bedeutungsvolle und komplexe Aufgaben« geht? In welcher Form, mit welcher Methode können solche Aufgaben bearbeitet werden?

Eher zufälliger Impuls zur Arbeit mit Portfolios war für mich ein Artikel in der Zeitschrift PÄDAGOGIK von *Th. Häcker*.

In den folgenden Monaten begaben sich beide Seiten auf ein neues Terrain: Der gemeinsame Lernprozess zur individualisierenden Portfolioarbeit mit allen Unwägbarkeiten, Problemen und Hindernissen war explizit unser verabredetes Thema. Für mich. Für die Schülerinnen und Schüler.

Das Portfolio

Portfolios enthalten – über eine zielgerichtete und explizit begründete Auswahl von Dokumenten und deren Bearbeitung hinaus – eine Dokumentation des Vorgehens sowie Reflexionen über den eigenen Arbeits- und Lernprozess der Lernenden. Das Portfolio belegt zugleich das Lernergebnis als auch den Lernprozess und »erzählt somit die ›Geschichte des eigenen Lernens‹, wobei die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, alles ins Portfolio aufzunehmen, was ihnen hilft, diese Geschichte besser zu erzählen.« (vgl. *Häcker* 2005)

Wie kann dies nun im Unterricht verwirklicht werden?

9. Klasse: Das erste Thema »Afrika«

Seit der 5. Klasse betreuen wir ein Patenkind in Malawi und haben uns in diesem Zusammenhang immer wieder mit Afrika als dem »vergessenen Kontinent« beschäftigt. Mit der Portfolioarbeit haben wir uns erneut diesem bedeutungsvollen und komplexen Thema gestellt, wobei die Schülerinnen und Schüler eigene Interessenschwerpunkte setzen konnten. Aus den gemeinsam gesammelten Themen wurden dann ausgewählt: Bürgerkriege, Kindersoldaten, Aids, Vodoo, Schule im Vergleich, Bedeutung der Familie … Zu diesem offenen Verfahren meint Anna Sophie : »Dadurch, dass ich mir mein Thema zum Portfolio selbst aussuchen kann, wird meine Neugier viel mehr geweckt, weil es für einen selbst immer motivierender ist, sich mit einem Thema zu beschäftigen, wenn es einen auch interessiert.«

Portfolioarbeit im Unterricht

Im laufenden Unterricht verbraucht die Arbeit am Portfolio, die in diesem Beispiel auf vier Monate angelegt war, nur wenig Zeit, weil die Lernenden für den Prozess und das Produkt selbst verantwortlich sind:

- zwei Stunden, um gemeinsam Themen zu sammeln, sich für ein bestimmtes Thema zu entscheiden und Verabredungen zum Produkt und zum Prozess zu treffen,
- dreimal zwei Stunden, um sich gegenseitig in Gruppen den Stand der jeweiligen Arbeit zu zeigen, sich über Probleme und Informationsquellen zu verständigen und um die Anforderungen gemeinsam zu verändern oder zu präzisieren,
- zwei Stunden, um in Fünfer-Gruppen das Endprodukt gegenseitig zu kommentieren und mit einer Endnote zu bewerten,
- zwei Stunden für die Rückgabe der von mir kommentierten Portfolios, um uns über die Qualität verschiedener Arbeiten und um den Bewertungsmaßstab zu unterhalten
- und zwischendurch kurze Einzelgespräche.

Die Noten für die inhaltliche Gestaltung und die Reflexionen der Arbeit flossen in die Fächer Politik, Gesellschaft und Wirtschaft (PGW) sowie Deutsch ein.

… als Diagnoseinstrument

Schon ein kurzer Blick auf die Portfolios der Klasse macht die individuelle Vielfalt der Zugänge und der Gestaltung deutlich. Die qualitativen Unterschiede im Reflexionsniveau, bei den Textzusammenfassungen und bei den verbindenden Kommentaren gewähren einen Einblick in die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. So ist es einfach, diese zu diagnostizie-

ren und Lernschwerpunkte mit den Lernenden zu besprechen.

… als (Selbst-)Beurteilungsinstrument

Die Lernanforderungen werden während der Arbeit an den Portfolios immer wieder thematisiert, verhandelt und an Beispielen verdeutlicht. Zudem bewerten die Schülerinnnen und Schüler in Fünfergruppen gemeinschaftlich ihre Portfolios mit einem Kommentar und einem Notenbereich und lernen so, ihre Arbeiten angemessen zu beurteilen. Meine Kommentare – unabhängig von ihren Kommentaren geschrieben – unterschieden sich in der geschilderten Einheit kaum von denen der Schülerinnen und Schüler.

10. Klasse: »Das kleine Sozialpraktikum«

Ihr zweites Portfolio haben die Schülerinnen und Schüler zum »kleinen Sozialpraktikum« angefertigt. Hierbei betreuen sie 8–10 Wochen lang »belastete« Personen aus ihrer Umgebung. Sie schenken ihnen Zeit, indem sie diese zwei Stunden in der Woche begleiten und unterstützen. Im Portfolio dokumentieren die Schülerinnen und Schüler die tendenziell schwierige Suche nach betreuungsbedürftigen Personen, reflektieren ihre eigenen Erfahrungen sowie ihre Rolle in der Beziehung mit dem Anderen. Neu bei diesem Portfolio war, dass die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Texten ein von ihnen ausgewähltes Problem, das die betreute Person betraf, vertieften, zum Beispiel: Wohnen im Alter. Charli schreibt dazu: »Ich denke, dass das Lernen mit dem Portfolio sehr effektiv ist, da man sich selbständig mit einem persönlich ausgesuchten Thema tiefgehend beschäftigt und unter anderem lernt, sich zu reflektieren.«

Anstrengung und Selbsterkenntnis

In ihren »Ausblicken« am Ende ihrer Portfolios äußern sich die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Portfolio-Arbeit: Alle empfanden die Anforderungen einerseits als anstrengend, hatten Frustphasen, dann wieder Energieschübe und kämpften mehrheitlich mit der Zeiteinteilung, die sie bei ihrem zweiten Portfolio allerdings durchgehend besser bewältigt haben. Andererseits bewerteten sie die Arbeit an ihrem Portfolio als motivierend, spannend und unter dem Strich als außerordentlich lohnenswert: »Eine sehr positive Eigenschaft des Portfolios ist, dass man sich seiner Stärken und Schwächen und Fehler besser bewusst wird. Und diese Erkenntnisse waren fast genau so wichtig für das Portfolio wie die Informationen zum gewählten Thema.« (Sophia)

Die Lehrerrolle

Das Spannendste für mich: Ich bin wie selbstverständlich zu einem »Lernbegleiter« in moderierender bzw. beratender Funktion mit methodischer Kompetenz geworden. Zum einen bin ich ja selbst hinsichtlich der Portfolioarbeit ein Lernender und zum anderen habe ich es immer auch mit »inhaltlichen Experten« zu tun. So müssen methodisches Vorgehen, Anforderungen und Maßstäbe der Bewertung im gesamten Prozess immer wieder neu gemeinsam verhandelt werden.

Das Wichtigste

Portfolioarbeit basiert auf einem Verständnis von Lernen, das sozialen Austausch als wesentliche Voraussetzung für individuelles Lernen betrachtet. Dieser Austausch wird daher im Unterricht systematisch ermöglicht und unterstützt. Sowohl bei der Sammelphase als auch bei der Auswahl kann jeder Lernende sich von Mitschülern, Eltern, Lehrern und Experten beraten lassen. Beratungen erfolgen dabei auf Initiative der Lernenden. Die in fast jedem zweiten Schlusskommentar formulierte Kritik, dass der zwischenzeitliche Austausch in den Gruppen beim zweiten Portfolio gefehlt habe, verweist auf einen zentralen Zusammenhang: auf die gegenseitige Bedingung von Individualisierung und Kommunikation.

Literatur

Häcker, Thomas (2005): Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/2005, S. 13 f.

Volker Hollo,
Emilie Wüstenfeld Gymnasium
E-Mail: vmhollo@aol.com

Die selbst gestellte Aufgabe

Kleine Forschungsvorhaben als Klausurersatz in Leistungskursen

Selbst gewählte kleine Forschungsvorhaben bieten die Möglichkeit, eigene Fragen zu bearbeiten, Thesen aufzustellen und zu überprüfen sowie die Ergebnisse zu präsentieren. Wie kann dies im Oberstufenunterricht verankert werden? Die Erfahrungen des Carl-von-Ossietzky-Gymnasiums zeigen Möglichkeiten, Forschungsarbeiten in Form der verbindlichen selbst gestellten Aufgabe in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

»Trotz besserer Qualifikationen bekommen Frauen aufgrund ihrer biologischen Anlagen überwiegend berufliche Positionen, die unter ihren Qualifikationen liegen. Das bedeutet, dass unsere ›Leistungsgesellschaft‹ in diesem Punkt ein Defizit aufweist.« So lautet die Hypothese, die Sarah und Isabelle formulieren, nachdem sie das Orientierungsmaterial, das sie zu Beginn ihres Forschungsvorhabens vom Lehrer erhalten hatten, durchgearbeitet haben. In der Folge stellen sie zunächst anhand von ausgewählten Statistiken dar, wie sie zu dieser Hypothese gekommen sind. Sie weisen nach, dass der Frauenanteil in den verschiedenen Stadien z.B. der akademischen Laufbahn, mit der Höhe der Position signifikant sinkt: von 48,5 Prozent bei Studienanfängerinnen auf 5,5 Prozent bei C4-Professuren. Diesen und weiteren statistischen Auffälligkeiten gehen Isabelle und Sarah anschließend mit zwei eigenen Untersuchungen auf den Grund. Isabelle untersucht das aktuelle Verhalten von Jungen und Mädchen bei der Wahl der Leistungskurse, Sarah führt eine Umfrage unter ihren Mitschülern durch und stellt unter anderem fest, dass zwar 100 Prozent der Mädchen und immerhin 80 Prozent der Jungen Kinder haben wollen, aber nur 10 Prozent der Jungen wegen der Kinder auf Karriere verzichten würden. 50 Prozent der Mädchen täten dies. Mit diesen und weiteren Untersuchungsergebnissen verifizieren Sarah und Isabelle ihre anfängliche Hypothese.

Ein Gmk-Kurs forscht

Wie Sarah und Isabelle sind alle Mitglieder des Gemeinschaftskundekurses während der Projektphase in Forscherteams aufgeteilt. Die Teams untersuchen eine sie interessierende soziologische Fragestellung, schreiben dies in einem Forschungsbericht nieder, fassen abschließend ihre Ergebnisse in einer pointierten These über die Gesellschaft der Bundesrepublik zusammen und vertreten diese in einem Kolloquium gegenüber dem Kurs.

Solche kleinen Forschungsarbeiten fanden in früheren Jahren schon in vereinzelten Kursen am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium (CvO) statt. Seit dem Schuljahr 2005/06 schreiben alle Oberstufenschüler eine sogenannte »Kleine Facharbeit« in jedem ihrer Leistungskurse. Auslöser war der neue Rahmenplan für die »Selbst gestellte Aufgabe« (SgA), zu dem die Lehrerkonferenz im September 2005 Folgendes beschloss:

Kleine Facharbeit für alle Leistungskurse

»[...] Das Ziel, das hinter dieser neuen Auflage steht – Förderung und Forderung selbstständiger Schülerleistungen in selbstbestimmten Projekten – ist zu begrüßen und entspricht dem Schulprogramm des CvO. Das CvO verfolgt seit fünfzehn Jahren u.a. mit den Fachprojekten der Leistungskurse dieses Ziel. Leider ignoriert der Rahmenplan der Bildungsbehörde die von ihr selbst erlassenen Rahmenbedingungen des Arbeitszeitmodells. Für die notwendige Betreuung und Bewertung der »selbstgestellten Aufgabe« ist – sofern es sich um fach- und kursunabhängige Arbeiten handelt – keine einzige Minute im AZM vorgesehen. Das Kollegium des CvO sieht sich deswegen nur in der Lage, den Rahmenplan für die »SgA« arbeitszeitneutral in folgender Weise umzusetzen:

Jeder Schüler der Oberstufe des CvO bringt in jedem seiner Leistungskurse

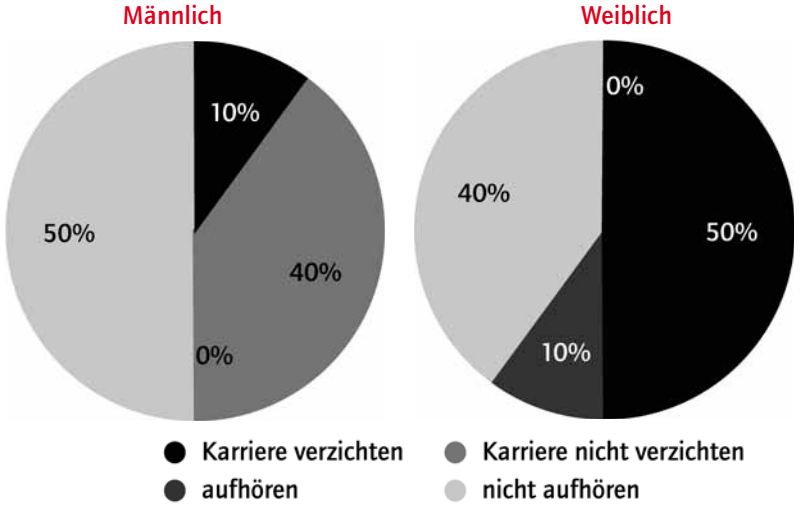


Abb. 1: Umfrageergebnis am CvO: Karriereverzicht bei eigenen Kindern

eine SgA in Form einer »Kleinen Facharbeit« ein. Die Projektleistung wird als Klausurersatzleistung anerkannt und von den Lehrern im Rahmen ihrer üblichen Korrekturzeiten korrigiert. Voraussetzung ist, dass die jeweilige Regelung für alle Schüler des Kurses einheitlich gehandhabt wird und dass im jeweiligen Semester eine weitere »reguläre« Klausur geschrieben wird. Teamarbeit ist zulässig und erwünscht, sofern die individuelle schriftliche Leistung erkennbar ist.

Damit wird der wissenschaftspropädeutische Charakter der Fachprojektwochen stärker hervorgehoben, was im Hinblick auf die Studierfähigkeit der Schüler nur zu begrüßen ist. Die Schüler werden über CvO-interne »Anforderungen an die Kleine Facharbeit« (s. Kasten) informiert und beraten sie mit den zuständigen LK-Lehrern ...«

Selbst gestellte Aufgabe: Vom Kopf auf die Füße

Diesem Beschluss liegt eine Würdigung und zugleich eine Kritik an dem neuen Rahmenplan zu Grunde. Gewürdigt wird das Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Arbeiten anzuhalten, kritisiert wird die Annahme, man könne dieses Ziel erreichen, ohne diesem Projekt einen festen Platz im Kernbereich des Schullebens, dem Unterricht, zuzuweisen und ohne es mit entsprechenden Ressourcen auszustatten.

Die begonnene Praxis stellt den Versuch dar, die selbst gestellte Aufgabe (SgA) vom Kopf auf die Füße zu stellen, d.h.

- die SgA fest an Lerngruppen, hier an Leistungskurse, zu binden
- der unverzichtbaren Beratungstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer einen Raum und die Zeit im Rahmen ihrer Kursarbeit bzw. der Projektzeit zu geben
- die SgA durch Verbindlichkeit und Bewertung aufzuwerten
- ihr Niveau durch einheitlich geltende Anforderungen zu erhöhen
- den Aufwand für die Korrekturen über die Anerkennung als Klausurersatzleistung anzurechnen.

Ziel:	Wissenschaftspropädeutik: Die Schüler sollen das, was sie während der VS-Methodentrainingswoche trainiert haben, jetzt eigenständig an einem selbst gewählten/gestellten Fachthema anwenden.
Inhalt:	an einen Leistungskurs gebunden
Form/ Struktur:	- Deckblatt - Inhaltsverzeichnis - Einleitung - Fragestellung - Hypothese - Untersuchung (auch praktische, kreative Arbeiten möglich) - Fazit - Literaturverzeichnis - Evtl. Materialanhang - Wissenschaftliches Zitieren wird erwartet
Umfang:	6 – 8 Seiten (bei 2 Autoren: 10 – 12) ohne Inhaltsverzeichnis , Anlagen ... engzeilig, 12 Punkte
Arbeitsform:	Einzel- oder Teamarbeit zu zweit
Zeitrahmen:	Vor der Projektwoche: - Themenauswahl - Materialvorbereitung - Planungsgespräch In der Projektwoche: - Konkrete Arbeit am Thema - Verschriftlichung - (Beginn) Präsentation/ Kolloquium Nach der Projektwoche: - ggf. Fortsetzung Präsentation/ Koll.
Zeitraum:	1. – 3. Semester (auch im 4. Sem. möglich, allerdings ohne Anerkennung als Klausurersatz)
Anwesenheit:	- täglich ein verbindliches Plenum - täglich verbindlicher individueller Beratungstermin in Absprache mit dem Kursleiter - alles Weitere nach Vereinbarung mit dem Kursleiter (z.B. Arbeit am häuslichen PC, Außentermine etc.)
Lehrerrolle:	Gesamtplanung, Themenangebote, Verantwortung für die Rahmenbedingungen, individuelle Beratung und Unterstützung, Bewertung
Besonderheit:	Abschließendes Kolloquium/ Präsentation
Benotung:	Facharbeit: Klausurersatz Präsentation/ Kolloquium: Laufende Kursmitarbeit

Abb. 2: Anforderungen – »Kleine Facharbeiten« am CvO

Diese immensen Vorteile haben einen Preis, den man bedauern mag:

- Nicht fachgebundene selbst gestellte Aufgaben haben keinen Platz.
- Die Themenwahl ist nicht völlig frei, sondern an das Semesterthema der Leistungskurse gebunden.

Statt einer Zwischenbilanz

Entsprechend dem o.g. Beschluss wird zur Zeit in den Jahrgangsstufe 12 und 13 verfahren. Zu einer Zwischenbilanz ist es noch nicht gekommen, allenfalls zu kurz ausgetauschten Eindrücken. Danach überwiegen die Vorteile bei weitem. Die selbst gestellte Aufgabe wird als Herausforderung mit wissenschaftspropädeutischem Charakter sehr ernst genommen und der Raum zur Entfaltung von Eigeninitiative ist auch unter den genannten Rahmenbedingungen erheblich. Die Ergebnisse sind sehr unterschiedlich, in der Regel aber anspruchsvoller als bei üblichen Klausuren bzw. Projektprodukten. Und wir Lehrer? Wir üben uns im Rollenwechsel: Vom Kursleiter zum beratenden Lehrer.

Thomas Sievers,
Carl-von-Ossietzky-Gymnasium
E-Mail: thomassievers@gmx.net

Eine Brücke zum Beruf

Kompetenzfeststellung und individuelle Förderung

Die Schülerinnen und Schüler des Berufsvorbereitungsjahres kommen oft mit der Haltung: »Ich kann nichts – deshalb bin ich ja auch im BVJ gelandet!« Wie können unter diesen Voraussetzungen individuelle fachliche Förderung und vor allem auch die Stärkung des Selbstbewusstseins und der sozialen und kommunikativen Kompetenzen gelingen? Der Beitrag zum KomLern-Projekt an der W1 weist Möglichkeiten dafür auf.

Fatma, eine Schülerin des Berufsvorbereitungsjahres Altenpflege, sitzt mir als ihrem Lernbegleiter seit einer halben Stunde interessiert gegenüber. Sie wirkt auf mich etwas resignativ. Ihr schulischer Weg führte sie aus der 9. Klasse einer Hauptschule zu uns an die W1. Den »Haupt« hat sie nicht geschafft. Sie empfindet, dass sie gescheitert ist, dass das BVJ nun ihre »allerletzte Chance« bedeutet. Ich erfahre einiges darüber, wie und wo sie lebt, ob sie eine besondere Fähigkeit, ein bestimmtes Hobby hat, was sie im BVJ erreichen möchte, warum sie in der Hauptschule ihren Abschluss nicht erreicht hat und was sie sich für ihre berufliche Zukunft vorstellt.

Feedbackgespräche auf Augenhöhe

So wie es im KomLern-Konzept zum Beginn des Schuljahres vorgesehen ist, habe ich sie zu diesem Gespräch eingeladen, um mit ihr zusammen ihre Testergebnisse der Potenzialanalyse durchzugehen, die wir am Vortag mit allen Schülerinnen und Schülern der BVJ-Lerngruppe durchgeführt haben. Diese »Feedback-Gespräch auf gleicher Augenhöhe« haben zum Ziel, ihr Verhalten in den verschiedenen Gruppensituationen der »Potenzialanalyse« gemeinsam zu besprechen, behutsam und wertschätzend. Zusammen finden wir heraus, was Fatma bereits gut kann, was ihr noch Schwierigkeiten bereitet, wo sie ihre Stärken ausbauen und wie sie Schwächen ausgleichen kann. Die Beobachtungsergebnisse der Lehrkräfte stellen wir ihren eigenen Einschätzungen gegenüber. Dazu hatte sie im Vorwege einen Selbsteinschätzungsbogen ausgefüllt. In Bezug auf viele Verhaltensmerkmale stimmen Fatmas Selbst- und die Fremdeinschätzung überein. Diese Übereinstimmungen, aber auch die Unterschiede werden im Gesprächsprotokoll für die gemeinsame Weiterarbeit festgehalten.

Warum wir so arbeiten

In den letzten Jahren ist deutlich geworden, dass unsere bisherigen handlungsorientierten BVJ-Konzepte mit ihren hohen Praxisanteilen allein nicht mehr ausreichen, um die Schülerinnen und Schüler auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorzubereiten. Wir müssen genauer und auch früher im Schuljahr wissen, mit welchen Basiskompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik und Englisch, aber vor allem auch mit welchen sozialen und kommunikativen Fähigkeiten die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu uns kommen. Erst wenn wir diese Fähigkeiten durch lerndiagnostische Verfahren differenziert erkennbar gemacht haben, können wir darauf aufbauend die Lernentwicklungen in diesem einen Jahr planen und steuern.

Für die Feststellung der Basiskompetenzen setzten wir sog. »Kognitive Tests« ein, für die Erkennung der sozialen und kommunikativen Fähigkeiten das Verfahren der »Potenzialanalyse«.

Die Potenzialanalyse

Erwartungsvoll, aber auch gelassen sind acht BVJ- Schülerinnen und Schüler zur Potenzialanalyse morgens in die Schule gekommen. Fünf Lehrkräfte – vier »Beobachterinnen« und eine »Spielleiterin« – stehen bereit. Gruppentische sind aufgebaut, diverse Bastel- und Schreibmaterialien liegen bereit, Flipchart, Metaplanwand etc. sind aufgebaut. Ein umfangreiches Frühstücksbuffet für die kleinen Pausen zwischendurch wartet im Hintergrund. Verschiedene Gruppenaufträge sind an diesem Vormittag zu zweit oder zu viert zu lösen. Mal geht es in den Gruppen ruhig zu, wenn überlegt werden muss, mal turbulent, wenn ein Gruppenauftrag »Einsatz« erfordert. »Das ist ja mal ganz anders als Schule!« Das Ganze scheint Spaß zu machen.

Was und wie wird beobachtet? Eine Lehrkraft bekommt jeweils zwei zu beobachtende Schülerinnen oder Schüler zugewiesen. Anhand vorgegebener Verhaltensmerkmale und mit Hilfe einer Skalierung schätzt sie in den Gruppensituationen ein, in welcher Weise die Beiden sich z.B. sprachlich äußern, sich in ihrer Gestik und Mimik, in ihrer Körperhaltung ausdrücken, wie sie Ideen einbringen, offen sind für die Ideen und Gedanken der anderen und wie engagiert und überzeugend sie wirken. Beobachtet wird aber auch, wie geschickt sie mit dem Material umgehen, welche Fingerfertigkeit sie dabei zeigen. Diese Verhaltensmerkmale werden in den verschiedenen Gruppensituationen immer wieder neu festgehalten, wobei die Lehrkräfte vor jeder neuen Gruppenaufgabe ihre zu beobachtenden Schülerinnen oder Schüler wechseln.

Bei der Auswertung der Potenzialanalyse wird den Schülerinnen und Schülern später deutlich gemacht, dass diese Ergebnisse nur Momentaufnahmen

widerspiegeln, sie aber eine gute Möglichkeit bieten, über für sie speziell geeignete Fördermaßnahmen ins Gespräch zu kommen.

Die Ziel-Lernvereinbarung

Im Anschluss an die Feedbackgespräche werden in einem ersten Fördergespräch erreichbare Ziele in einem Vertrag zwischen Lehrer und Schüler besprochen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt »Was will ich bis wann erreichen?« Zusätzlich werden Maßnahmen abgesprochen und weitere Fragen geklärt: »Wie will ich die Ziele erreichen? Was will ich dafür tun? Worauf muss ich achten, damit es klappt? Wer kann mir dabei helfen? Was möchte ich, dass andere dafür tun? Wie können die Lehrerinnen und Lehrer mich unterstützen?«. Auch die Ergebnisse des kognitiven Tests werden in die Überlegungen mit einbezogen.

Die Schülerinnen und Schüler formulieren anschließend eigenhändig in einer schriftlichen Vereinbarung ihre Ziele und das, was sie an Bemühungen bereit sind, dafür einzusetzen. Dies geschieht mit Formulierungen wie: »Ich will erreichen!« und »Ich will dafür tun!«. Die Lehrkräfte verpflichten sich durch ihre Unterschrift, spezielle Unterstützungen für sie anzubieten. Dieser schriftliche Vertrag fördert die Verbindlichkeit. In einem späteren Auswertungsgespräch werden die Lernergebnisse gemeinsam überprüft und als Zwischenstand schriftlich festgehalten. Leitend sind dabei folgende Fragestellungen: »Was mache ich in Bezug auf meine Ziele bereits gut? Was war hilfreich? Was war störend? Warum konnte ich meine Ziele noch nicht (so gut) erreichen? Sollten die Ziele und Maßnahmen abgewandelt oder neu formuliert werden?«.

Individuelle Fördermaßnahmen – einige Beispiele

Theresa kann recht gut vorlesen, spricht sehr leise, wirkt unsicher und traut sich nur wenig zu. Laut Vereinbarung übernimmt sie zusätzlich ein Referat, trägt auf dem Sommerfest im Pflegeheim Bewohnern ein Gedicht vor, verpflichtet sich, sich im Unterricht mindestens zwei Mal zu melden und liest einmal pro Tag anderen etwas vor. Sie fertigt sich ein Kärtchen an, auf welches sie »Ich kann das!« schreibt. Das Kärtchen stellt sie vor sich auf den Tisch, darauf gibt sie sich selbst Erfolgspunkte.

Weil Sami hilfsbereit ist, aber eine Gruppe auch sehr dominiert und dabei auf andere blockierend wirkt, erhält er die Aufgabe, bei Gruppenarbeiten für seine Gruppe »als Chef« zeitweise die Verantwortung zu übernehmen. Die ihm übertragene Rolle lässt er sich von den Gruppenmitgliedern in Bezug auf die Arbeitsfähigkeit der Gruppe rückmelden.

Aysegül ist wissbegierig und sagt von sich, dass sie gern liest. Sie spricht nur eingeschränkt deutsch und zeigt sich in der Gruppe sehr unkonzentriert. Darum erhält sie die Möglichkeit, zeitweise allein für mindestens 20 Minuten in einem Nebenraum zu arbeiten. Auch verpflichtet sie sich, einen Roman ihrer Wahl zu lesen und in Abständen den Inhalt ihrem Fachlehrer vorzutragen.

Nawid wirkt sehr unsicher, entwickelt wenig Eigeninitiative, fragt oft dasselbe nach. Er ist vergesslich. Um sich mehr Sicherheit zu verschaffen, legt er sich einen Gedächtniszettel an. Da Nawids Hobby das Keyboardspielen ist, spielt er beim Weihnachtsprojekt im Pflegeheim Bewohnerinnen Stücke aus seinem Heimatland vor.

Wir stellen fest, dass das individuelle Förderkonzept noch weiterer Instrumente bedarf, um unsere Schülerinnen und Schüler zu noch mehr eigenverantwortlichem Lernen in den einzelnen Fächern führen zu können. Auch müssen wir die fachpraktischen Inhalte der jeweiligen BVJ-Angebote stärker in das Förderkonzept integrieren. Geplant ist daher im 2. Jahr des Pilotprojekts Elemente aus den Lernpass-, Portfolio- und Kompetenzrasterkonzepten in das Kom-Lern-Förderkonzept zu übernehmen.

Sich an »Stärken« orientieren – die Lernenden dadurch stärken

Das Förderkonzept schärft auch im alltäglichen Umgang im Unterricht den Blick für das jeweils Besondere der einzelnen BVJ-Schülerinnen und Schüler. Dabei nehmen wir mehr als früher auch ihre Stärken wahr. Die aktive und bewusste Mitgestaltung ihrer eigenen Lernentwicklung und dieser andere »Blick« ihrer Lehrkräfte führen bei den BVJ-Schülerinnen und Schülern zu dem Gefühl, dass sie wichtig sind und ernst genommen werden. Eine Bedingung, die für eigenverantwortliches Lernen hilfreich ist. Hoffen wir, dass Fatma und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler in den Abschlussgesprächen am Ende des Berufsvorbereitungsjahres zu der Gewissheit kommen: »Ich kann ja doch einiges!«

Carsten Böning
für das Komlern –Team der W1
Abteilungsleiter BVS + BFS
E-Mail: carsten.boening@bbs.hamburg.de

Individualisierung

Hinweise und Materialien

Das Portfolio

Die Idee der Portfolioarbeit

Mit dem Begriff Portfolio wird in der Regel die zielgerichtete Sammlunge und Auswahl von Dokumenten sowie deren Beurteilung und die Reflexion der eigenen Lernerfahrungen bezeichnet. Dabei werden sowohl die Lernergebnisse als auch der Lernprozess sichtbar und somit der Reflexion und der Bewertung zugänglich. Der Lernende entscheidet über den Inhalt seines Portfolios selbst und wird im schulischen Prozess auch an der Festlegung der Bewertungskriterien sowie der Bewertung beteiligt. Somit erzählen Portfolios die Geschichte des eigenen Lernens und ermöglichen, systematisch an der eigenen Lernstrategie zu arbeiten. Wichtig ist hierbei neben der individuellen Arbeit auch der soziale Austausch in den verschiedenen Arbeitsphasen.

Neben den individuellen Portfolios, die vorwiegend der Darstellung und Steuerung der eigenen Entwicklung dienen, gibt es Präsentationsportfolios, in denen hauptsächlich die Ergebnisse des Lernprozesses veröffentlicht werden. Vor Beginn der Arbeit muss festgelegt werden, welchem Zweck das Portfolio dient.

Phasen der Arbeit mit Portfolios

Eine ausführliche Darstellung der Phasen einschließlich Abbildung findet sich in Häcker 2005.

1. **Das Portfolio im schulischen Lern-Kontext**
   Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für ein Thema innerhalb des thematischen Rahmens und legen gemeinsam mit der Lehrperson die Anforderungen, Lernzeiten und die Form der Bewertung fest.
2. **Das Sammeln**
   Die Schülerinnen und Schüler sammeln innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens gezielt Materialien, die zu ihrem Themengebiet gehören. Dabei wird die Recherche hinsichtlich der Leitfrage: »Wie habe ich was wo gefunden?« dokumentiert.
3. **Die Auswahl**
   Entscheidend ist der Schritt zwischen Sammeln und einer begründeten Auswahl der Materialien. Dabei wird jedes ausgewählte Dokument kurz in seiner Bedeutung für die Arbeit bewertet und inhaltlich zusammengefasst. Als Leitfrage dient: »Was würde meinem Portfolio fehlen, wenn ich dieses Dokument nicht aufnehmen würde?«.
4. **Die Reflexion**
   Zentrales Element eines Entwicklungsportfolios ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen. Sie zieht sich durch den gesamten Prozess und kann ihren Platz sowohl im Vorwort, den Leitfragen als auch der Zwischen- bzw. Abschlussreflexion finden.
5. **Der Ausblick**
   Die Schülerinnen und Schüler verfassen einen Ausblick, der sowohl die gewonnenen inhaltlichen Einsichten als auch die Erkenntnisse über das eigene Lernen beinhaltet. Die Selbstbewertung basiert auf den zu Beginn vereinbarten Beurteilungskriterien.
6. **Präsentation und Veröffentlichung**
   Je nach Portfoliotyp stehen der Lernprozess oder die Ergebnisse im Zentrum der Präsentation. Hierbei findet ein Austausch sowohl zwischen den Schülerinnen und Schülern, den Lehrenden als auch eventuell den Eltern statt.

Literatur

Ilse Brunner/ Thomas Häcker/ Felix Winter (Hg.): Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen und Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber 2006
Thomas Häcker: Mit der Portfoliomethode den Unterricht verändern. In: PÄDAGOGIK, Heft 3/2005, S.13–18
Joachim Kriebel/Silvia Pfeifer: Portfolio im offenen Unterricht. In: Praxis Schule 5–10, Heft 4/2006, S. 37–39
Felix Winter: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004

Weitere Informationen, Artikel und Material unter www.portfolio-schule.de

Die selbst gestellte Aufgabe

Literatur

Behörde für Bildung und Sport: Hinweise und Erläuterungen zum Rahmenplan Aufgabengebiete in der gymnasialen Oberstufe: Die selbstgestellte Aufgabe. 2005
lbs.hh.schule.de/oberstufe/aufgabe/aufgabe.pdf
Sievers, Thomas (Hg.) u.a.: Fachprojekte für die Sekundarstufe II. 28 erprobte Beispiele für gymnasiale Oberstufenkurse. Braunschweig 2003

PROJEKT KOMLERN

Kompetenzfeststellung und individuelle Lernentwicklung in der Berufsvorbereitungsschule (BVS)

Ausgangslage/ Anlass
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen zeigen erhebliche Defizite bei den Übergängen der Schülerinnen und Schüler in Arbeit und Ausbildung. Lernausgangslagenuntersuchungen zeigen Kompetenzmängel im kognitiven, sprachlichen, methodischen und personalen Bereich.

Projektziele
Das Projekt KomLern hat die Intention, neue Wege zur individuellen Kompetenzfeststellung, Förderplanung und Lernentwicklung in der Berufsvorbereitungsschule (BVJ/AVJ) zu etablieren. Ziel ist die individuelle Kompetenzentwicklung und eine bessere Wirksamkeit der schulischen Berufsvorbereitung im Hinblick auf die gesellschaftliche und berufliche Integration der Jugendlichen.

Methoden und Verfahren
- Assessment-basierte KomLern-Potenzialanalyse zur Feststellung von Stärken im Bereich der Personal- und Sozialkompetenzen,
- Kognitive Kompetenzfeststellung zur individuellen Diagnostik und Förderung (Lesen, Rechtschreibung, Mathematik, Englisch),
- Förderplanung mit den Instrumenten KomLern Förderplan, Ziel- und Lernvereinbarungen, periodische Förderplangespräche,
- Förderung der Selbstlernkompetenzen und der individuellen Lernentwicklung mit Kompetenzrastern und Lernportfolios bzw. Lernpässen.

Beteiligte Schulen
Im 2. Projektjahr sind zurzeit sieben berufliche Schulen (G6/G7/G12/G13/G20/H13/W1) mit insgesamt ca. 500 Schülerinnen und Schülern der BVS beteiligt.

Projektbegleitung/ Fortbildung
Alle Projektschulen erhalten eine schulgenaue Begleitung im Umfang von 20 Stunden. Zusätzlich gibt es Schulungen zu den verschiedenen Kompetenzfeststellungsverfahren, zur Förderplanung und individuellen Lernentwicklung.

Laufzeit
Die zweijährige Pilotphase des Projekts läuft bis zum Ende des Schuljahrs 2006/2007; danach beginnt das Implementationsprojekt.

Projektleitung/ Kontakt
Das Projekt KomLern ist ein Projekt des Referates Berufliche Bildung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und wird durchgeführt im Auftrag der BBS.
Die Projektleitung haben Michael Roschek und Rolf Deutschmann (LI-LIF 23).
Kontakt: michael.roschek@li-hamburg.de oder rolf.deutschmann@li-hamburg.de

KOMPETENZRASTER

In offenen Lernarrangements brauchen Lernende wie Lehrende gleichermaßen klare Strukturen und verbindliche Standards, um sich zu orientieren und gezielt auswählen zu können. Kompetenzraster machen transparent, was man in einem bestimmten Fachbereich können könnte. Sie bilden im Prinzip die Lehrpläne in einer Matrix ab. Die Überschriften der Zeilen geben an, welche Kriterien ein Sachgebiet inhaltlich bestimmen (was?). In den Spalten werden zu jedem dieser Kriterien drei bis sechs Niveaustufen definiert (wie gut?). Wichtig ist, dass diese Qualitätsstandards mit konkreten »Ich kann …«-Beschreibungen formuliert sind, so dass Lernende ihre Leistungen mit ihnen in Beziehung setzen können. »Kompetenzraster stecken damit einen Entwicklungshorizont ab, indem sie in differenzierter Weise einen Weg beschreiben von einfachen Grundkenntnissen bis hin zu komplexen Fähigkeitsstufen.« (vgl. *Müller* 2006)

Arbeiten mit Kompetenzrastern
Kompetenzraster sind z.B. im Institut Beatenberg Teil eines komplexen Lernarrangements: Hinter den einzelnen Zellen eines Rasters verbergen sich diverse Lernimpulse. Jede Kompetenz wird in einer Checkliste ausdifferenziert und die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten findet mit Hilfe sogenannter Lernjobs statt. Die Lernaufgaben können herkömmlichen Arbeitsmaterialien entstammen, aber auch komplexe Aufträge beinhalten. Sie sollen zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema herausfordern und den Lernenden ermöglichen, Vorwissen mit neuen Inhalten zu verknüpfen. Lernjobs werden besprochen, präsentiert, in das Kompetenzraster eingeordnet und z.B. im Portfolio abgehefet. Die Kompetenzraster bilden so zugleich Ausgangspunkt und Abschluss eines Lernjobs. Die Lernenden können im Raster ihr individuelles Kompetenzprofil festhalten und ihr weiteres Lernen planen.

Fundstellen für Beispiele von Kompetenzraster und Lernjobs sind: http://www.institut-beatenberg.ch/lernjobs/ sowie http://www.maxbrauerschule.de/downloads/neue_mbs_bsp.pdf

Literatur:
Merziger, Petra/Schnack, Jochen: Mit Kompetenzrastern selbstständiges Lernen fördern. In: PÄDAGOGIK, H. 3/2005, S. 20–24
Müller, Andreas: Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistungen transparent machen. In: PÄDAGOGIK, H. 9/2004, S. 25–29
Müller, Andreas: Das Lernen gestaltbar machen. 2006 www.institut-beatenberg.ch/2004/artikel_selbstgestaltungSCREEN.pdf

Christine Roggatz
ist Lehrerin an der Gesamtschule Harburg
und Redaktionsmitglied von HmS.
E-Mail: christine.roggatz@li-hamburg.de

Fragen an die Natur – Kompetenzentwicklung im naturwissenschaftlichen Unterricht

NATEX

Ein regelmäßiges Angebot für Schülerinnen und Schüler der Klassen 4–10 in Hamburg, die Freude am Experimentieren haben, ist in den letzten vier Jahren an vielen Schulen zum festen Bestandteil des naturwissenschaftlichen Unterrichts geworden.

2002 startete der Wettbewerb NATEX in Hamburg unter dem Motto »Brausetabletten und Vitaminpower …«. Dabei konnten Schülerinnen und Schüler als Jungforscher tätig werden und u.a. untersuchen, wie viel Gas unter verschiedenen Bedingungen aus Brausetabletten entwickelt wird. Dabei kam es zu Ergebnissen, die selbst für Lehrerinnen und Lehrer oft überraschend sind. Zusätzlich zu den chemisch-physikalischen Experimenten konnte ein »Raketenboot« mit Düsenantrieb gebaut werden.

NATEX wurde ein Riesenerfolg! Schon in der 1.Runde nahmen 575 Schülerinnen und Schüler aus 58 Schulen aller allgemeinbildenden Schulen teil. Inzwischen sind die Teilnehmerzahlen weiter auf 2186 Jugendliche gestiegen. Erfreulich ist es auch, dass die Zahl der Jungforscherinnen der der Jungen kaum nachsteht (2006: 961 Mädchen, 1225 Jungen).

Abb. 1: Aufgabe: »Brausetabletten – Düsenantrieb und Vitaminpower …«: Wieviel Gas wird aus einer und aus zwei Brausetabletten in Wasser freigesetzt?

Neben der Quantität nahm auch die Qualität der eingereichten Arbeiten kontinuierlich zu. So konnten 2006 bereits 36 Schülerinnen und Schüler für herausragende Arbeiten mit einem 1. Preis ausgezeichnet werden.

Obwohl die Gymnasien die größte Gruppe unter den Teilnehmern stellen, haben sich von Anfang an Jugendliche aller Schulformen beteiligt. Aus den Haupt- und Realschulen kam die Rückmeldung, dass sich NATEX zu einem wahren »Motivationswunder« entwickelt habe.

Was macht Natex so erfolgreich?

Bei der Auswahl der Aufgaben wird bewusst auf einen interessanten Alltagsbezug geachtet: z. B. Brause, Rost, Zucker und Salz, Pflanzenfarben, Pizza usw.

Die Aufgaben sind, im Gegensatz zu denen ähnlicher Wettbewerbe fächerübergreifend und die Jugendlichen können mit einfachsten Mitteln zu Hause oder in der Schule innerhalb oder außerhalb des Unterrichts experimentelle Erfolgserlebnisse haben.

Viele Lehrerinnen und Lehrer berichten, dass ihre Klassen auch dem regulären naturwissenschaftlichen Unterricht plötzlich motivierter gegenüberstehen. NATEX richtet sich auch Schülerinnen und Schüler, denen der Sprung zu »Schüler experimentieren«, »Jugend forscht« oder zu den naturwissenschaftlichen Olympiaden zu groß erscheint Gleichzeitig werden so Jugendliche durch ihre Erfolge ermutigt, die Wettbewerbshürden zu überspringen.

Welches Konzept steckt hinter NATEX?

Neben dem Alltagsbezug soll die Forschung Freude machen.. Grundlage für die Auswahl der Aufgaben sind die Rahmenpläne bzw. die Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Da sich die Aufgaben an alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 4–10 aller Schulformen wenden, enthalten sie stets gruppengerechte, Differenzierungen. Außerdem sind alle Experimente ungefährlich, so dass sie ohne Beaufsichtigung durch eine Lehrkraft durchgeführt werden können. Auf Grund des jahrgangs- und schulformübergreifenden Ansatzes ist NATEX ein Teil eines ganzheitlichen Angebotes der Begabtenförderung, der in der Grundschule beginnt und im Bereich der Naturwissenschaften Breiten- und Spitzenförderung verbindet.

Wie funktioniert die Teilnahme an NATEX?

Zweimal im Jahr gibt es neue Aufgaben, die an alle Schulen verschickt werden, im LI erhältlich sind bzw. im Internet (www.natex-hamburg.de) abgerufen werden können.

Die Aufgaben werden einzeln, zu zweit oder zu dritt bearbeitet. Ein Versuchsprotokoll wird termingerecht an das NATEX-Team (LI) geschickt.

Neben Urkunden, die für die Teilnahme ausgestellt werden, können die Schülerinnen und Schüler Preise gewinnen, die von den verschiedenen Sponsoren des Wettbewerbs gespendet werden (z.B. Brennstoffzellen-Modellautos).

Zusätzlich werden die besten Schülerinnen und Schüler, die erfolgreich an

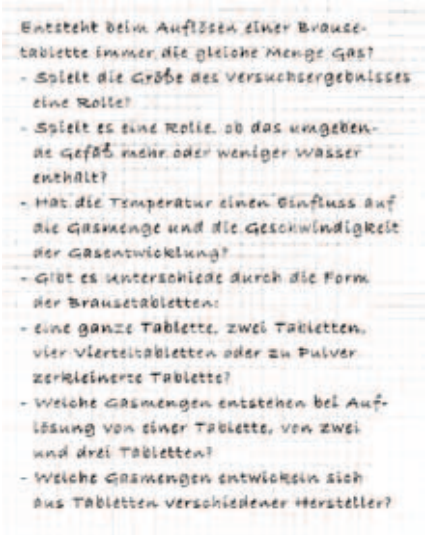

Entsteht beim Auflösen einer Brausetablette immer die gleiche Menge Gas?
- Spielt die Größe des Versuchsergebnisses eine Rolle?
- Spielt es eine Rolle, ob das umgebende Gefäß mehr oder weniger Wasser enthält?
- Hat die Temperatur einen Einfluss auf die Gasmenge und die Geschwindigkeit der Gasentwicklung?
- Gibt es Unterschiede durch die Form der Brausetabletten:
- eine ganze Tablette, zwei Tabletten, vier Viertelstabletten oder zu Pulver zerkleinerte Tablette?
- Welche Gasmengen entstehen bei Auflösung von einer Tablette, von zwei und drei Tabletten?
- Welche Gasmengen entwickeln sich aus Tabletten verschiedener Hersteller?

Abb. 2: aus einem Schülerprotokoll, 5. Klasse

mehreren Runden teilgenommen haben, wieder im Rahmen eines Wettbewerbsfestes der Freien und Hansestadt Hamburg geehrt.

Die schönste Belohnung dürfte aber die erfolgreiche experimentelle Lösung einer Aufgabe sein!

Um sich ein besseres Bild von den bisherigen Durchgängen machen zu können, wird auf Teile einzelner Arbeiten exemplarisch näher eingegangen (Näheres finden Sie in einer kürzlich im LI erschienenen Handreichung zu NATEX).

Fragen an die Natur

Viele Arbeiten zeigen verständlicherweise zunächst keine Fragen, die den bewusst offenen Rahmen der Aufgaben näher differenzieren, enthalten noch kaum Vermutungen (Hypothesen), wenig begründete experimentellen Konzepte und Erwartungshorizonte, dokumentieren die Versuchsergebnisse noch in zum Teil unklaren Texten und vergleichen nur ansatzweise ihre Ergebnisse mit den ursprünglichen Hypothesen.

Es ist spannend, zu verfolgen, wie sich viele Jungforscherinnen und Jungforscher mit jeder Aufgabenrunde in ihrer Fähigkeit, die richtigen Fragen an die Natur zu stellen, weiter entwickeln. Auffallend ist, dass diese Tendenz nicht jahrgangsbezogen verläuft und bereits Fünftklässler zu ganz erstaunlichen Ergebnissen kommen. So finden sich im nebenstehenden Protokoll (Abb.2) erstaunlich gut differenzierende Fragen.

Eine andere Schülerin der 5. Klasse kann bereits sehr sinnvolle Vorüberlegungen anstellen (Abb. 3).

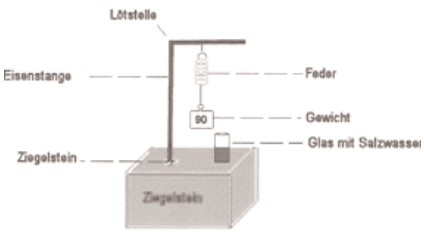


Abb. 6: aus dem Schülerprotokoll, 5. Klasse, Rosten einer Kugelschreiberfeder

Diese Schülerin findet ihre Vermutungen experimentell bestätigt und zieht die richtigen Schlussfolgerungen (Abb. 4).

Im Laufe der Durchgänge zeigen viele Schülerinnen und Schüler auch, dass sie selbst mit sehr anspruchsvollen Fragestellungen, die zu widersprüchlichen Ergebnissen führen können, gut umgehen.

So stellen einige Jugendliche beim Experimentieren mit Hortensienblütensaft (Aufgabe: Kunterbunte Pflanzenfarben, Zusatzaufgabe für Klasse 9, 10: »Kann man Hortensien(blüten) als eine Art »lebendiges Lackmuspapier« für den Boden bezeichnen?«) fest, dass Säuren den Saft rötlich, Alkalien bläulich färben. Andererseits fanden sie auf verlässlichen Internetseiten, dass Hortensienblüten auf sauren Böden zunehmend blaustichig werden. In anderen Quellen heißt es aber, dass die Farbe der Hotensienblüten aufgrund ausgeklügelter Puffersysteme unabhängig vom pH-Wert des Bodens ist und dass der Grad der Färbung von der Konzentration des Blütenfarbstoffs abhängt. Es spricht für die Jugendlichen, dass sie diese Widersprüche aufgedeckt haben und zu der Schlussfolgerung kommen, dass sie diese Frage zunächst nicht beantworten können.

Erstaunlich ist, dass manche Schülerinnen und Schüler bereits sinnvolle Fehlerbetrachtungen in Bezug auf ihre experimentelle Tätigkeit anstellen können.

Zur experimentellen Lösung der Aufgaben entwickelten viele Schülerinnen und Schüler zum Teil recht originelle bzw. professionelle Lösungen:

Wie geht es weiter?

NATEX hat sich vom Einsteigerangebot zum naturwissenschaftlichen Wettbewerb mit der größten Verbreitung in Hamburg entwickelt.

Um dieses Motivationspotenzial weiter zu nutzen, werden zur Zeit die NATEX-Aufgaben überarbeitet, um als NATEX light auch den Ansprüchen der sogenannten PISA-Risikoschüler gerecht zu werden.

Vielleicht nehmen auch Ihre Schülerinnen und Schüler an der nächsten Aufgabenrunde teil? Es lohnt sich!

Marlon Körper, Michael Plehn, Rainer Wagner, LI

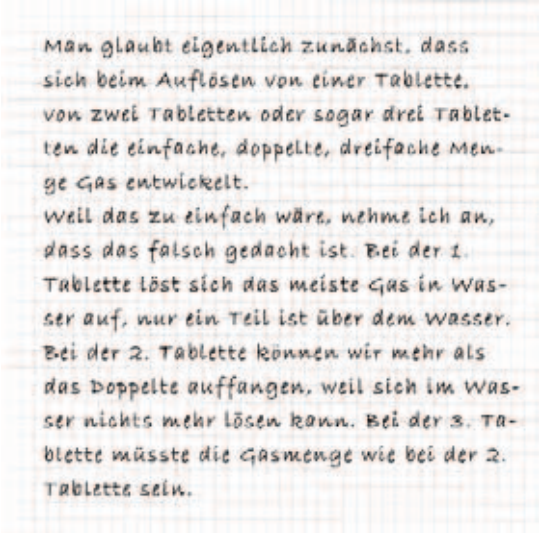

Man glaubt eigentlich zunächst, dass sich beim Auflösen von einer Tablette, von zwei Tabletten oder sogar drei Tabletten die einfache, doppelte, dreifache Menge Gas entwickelt.
Weil das zu einfach wäre, nehme ich an, dass das falsch gedacht ist. Bei der 1. Tablette löst sich das meiste Gas in Wasser auf, nur ein Teil ist über dem Wasser. Bei der 2. Tablette können wir mehr als das Doppelte auffangen, weil sich im Wasser nichts mehr lösen kann. Bei der 3. Tablette müsste die Gasmenge wie bei der 2. Tablette sein.

Abb. 3: aus einem Schülerinnenprotokoll, 5. Klasse

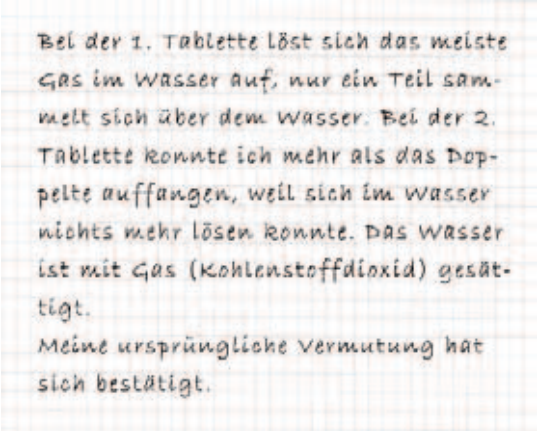
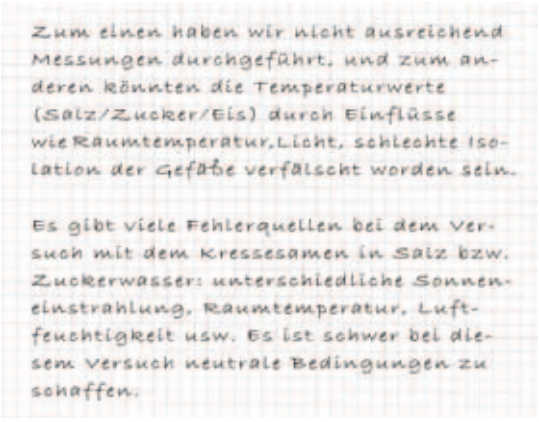

Bei der 1. Tablette löst sich das meiste Gas im Wasser auf, nur ein Teil sammelt sich über dem Wasser. Bei der 2. Tablette konnte ich mehr als das Doppelte auffangen, weil sich im Wasser nichts mehr lösen konnte. Das Wasser ist mit Gas (Kohlenstoffdioxid) gesättigt.
Meine ursprüngliche Vermutung hat sich bestätigt.

Abb. 4: aus einem Schülerinnenprotokoll, 5. Klasse


Zum einen haben wir nicht ausreichend Messungen durchgeführt, und zum anderen könnten die Temperaturwerte (Salz/Zucker/Eis) durch Einflüsse wie Raumtemperatur, Licht, schlechte Isolation der Gefäße verfälscht worden sein.

Es gibt viele Fehlerquellen bei dem Versuch mit dem Kressesamen in Salz bzw. Zuckerwasser: unterschiedliche Sonneneinstrahlung, Raumtemperatur, Luftfeuchtigkeit usw. Es ist schwer bei diesem Versuch neutrale Bedingungen zu schaffen.

Abb. 5: aus Schülerprotokollen, 5. Klasse, Aufgabe Zucker und Salz

PISA-I-PLUS

Kompetenzentwicklung im Verlaufe eines Schuljahres

Für 4.353 Schülerinnen und Schüler aus den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland stand am Ende des Schuljahres 2003/04 »PISA« ein zweites Mal auf dem Stundenplan. Die Zehntklässler besuchten eine von 194 Klassen aus 119 Schulen, die an der Längsschnittstudie »PISA-I-PLUS« teilnahmen. Einbezogen wurden Jugendliche, die an einer allgemeinbildenden Schule einen mittleren Bildungsabschluss erwerben konnten.
Gemessen werden u.a. die Lernfortschritte, die die Jugendlichen in den Kompetenzbereichen Mathematik und Naturwissenschaften innerhalb eines Schuljahres erzielen konnten. In Mathematik wurde ein an den Lehrplananforderungen und ein an grundlegenden mathematischen Kompetenzen ausgerichteter Test eingesetzt. Der Naturwissenschaftstest umfasste curriculumnahe Aufgaben aller naturwissenschaftlichen Disziplinen – unabhängig von dem konkreten Angebot des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den untersuchten Klassen zwischen den beiden Erhebungen.

Kompetenzentwicklung

In *Mathematik* betrug der Lernzuwachs im Durchschnitt 27 (curriculumnaher Test) bzw. 25 Skalenpunkte (Grundbildung) – es ergab sich somit kein Unterschied zwischen den beiden Tests.

Während 60 Prozent der getesteten Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen deutlich weiterentwickeln konnten, stagnierte ein Drittel in seiner Kompetenzentwicklung, 8 Prozent verzeichneten sogar deutliche Leistungsabnahmen – mit anderen Worten: Für 40 Prozent hatte der Mathematikunterricht eines Schuljahres keinen lernförderlichen Effekt.

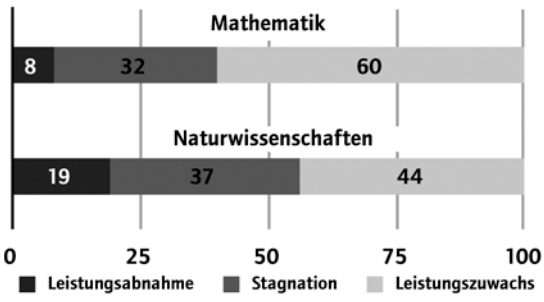


Abb. 1: Kompetenzentwicklung

In den *Naturwissenschaften* betrug der Kompetenzzuwachs 21 Punkte. Hier waren es lediglich 44 Prozent der Zehntklässler, die nennenswerte Lernfortschritte erzielten. 37 Prozent stagnierten in ihrer Kompetenzentwicklung, während etwa jeder fünfte Jugendliche (19 Prozent) ein (deutlich) schlechteres Testergebnis erzielte als ein Jahr zuvor.

Dieser Befund unterstreicht, dass es nach wie vor eine große Herausforderung darstellt, die Rahmenbedingungen für einen kumulativ aufbauenden naturwissenschaftlichen Unterricht zu gewährleisten.

Unterricht

Die auf der Grundlage von Schüler- und Lehrerbefragungen vorgenommenen Analysen ergaben, dass der Mathematikunterricht auf der Sekundarstufe I nach wie vor in einem hohen Maße lehrerzentriert und variationsarm ist – der Wechsel von lehrergesteuertem Unterrichtsgespräch und anschließender Stillarbeit prägt weiterhin den Unterrichtsalltag.

Demgegenüber unterstützt ein strukturierter, kognitiv anregender, die Modellierung und Argumentation betonender Unterricht, der sich an das Leistungniveau der Klasse anpasst, die Kompetenzentwicklung nachhaltig.

Hintergrundmerkmale

Die *Jungen* haben in Mathematik ihren deutlichen Leistungsvorsprung gegenüber den *Mädchen* behaupten können. Allerdings spiegeln die Schulnoten die Kompetenzunterschiede nicht wider: Schülerinnen und Schüler haben im Durchschnitt die gleichen Zensuren erhalten. Die vorgefundenen Unterschiede im Selbstkonzept, in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der Angst und dem Interesse sind demnach nicht auf eine ungünstigere Leistungsbewertung zurückzuführen, vielmehr bedingen diese Faktoren die Leistungsunterschiede mit. Demgegenüber hatte weder das Geschlecht der Lehrkraft noch der relative Mädchenanteil in der Klasse einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung.

Hinsichtlich der *sozialen Herkunft* bestätigten sich die ein Jahr zuvor festgestellten Disparitäten – zwar hat sich die Leistungsschere nicht weiter geöffnet, allerdings konnte auch kein kompensatorischer Effekt nachgewiesen werden.

Von den erfassten Strukturmerkmalen des Elternhauses hat der *Bildungsabschluss der Eltern* nennenswerten Einfluss auf die Leistungsentwicklung. Darüber hinaus trägt die *schulbezogene Unterstützung* der Eltern zur mathematischen Kompetenzentwicklung bei.

Der *Migrationshintergrund* hat in Mathematik keine differenziellen Effekte: Der Kompetenzzuwachs Jugendlicher unterschiedlicher Migrationsgruppen fällt im Mittel ebenso hoch aus wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Anders sieht es im Bereich der Naturwissenschaften aus: Hier erzielten zugewanderte Jugendliche mit 32 Punkten einen deutlich höheren Lernzuwachs als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (19 Punkte), während sich Jugendliche der zweiten Generation nur um 12 Punkte verbesserten.

Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen die Familienstruktur, das Bildungsniveau der Eltern und Aspekte der Sprachkompetenz eine wichtige Rolle für die Entwicklung mathematischer Kompetenz. Dabei erweist sich die Mehrsprachigkeit im Elternhaus als eine günstige Bedingung.

Nachzulesen sind diese und viele weitere aufschlussreiche Befunde in dem von *Manfred Prenzel* et al. herausgegebenen Band »PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres« (Münster; Waxmann 2006).

Ulrich Vieluf, Landesinstitut

WERBUNG I1

1. Schulkongress der BBS

Lebhafte Veranstaltung mit dezidierten Thesen

Am 7. Oktober 2006 hat die BBS – ganztägig an einem Samstag – ihren 1. Schulkongress in den Räumen der Patriotischen Gesellschaft veranstaltet. Bewusst wählten die Organisatoren als Oberthema: »Startchancen gleich Bildungschancen?« Denn – das wurde auf der großen Veranstaltung schnell klar – den Weg zu einer schnellen und umfassenden Verbesserung der Chancengerechtigkeit kennt noch keiner. Das betonte auch die Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, bei der Eröffnung des Kongresses, an dem etwa 180 Persönlichkeiten aus Schule, Hochschule, Wirtschaft, Kultur und Medien teilgenommen haben. Jedenfalls, das betonte die Senatorin, habe Hamburg gerade in den letzten Jahren eine Reihe von Reformen auf den Weg gebracht. Sie verwies beispielhaft auf die Sprachstandsanalysen der 4 1/2-Jährigen und auf zahlreiche frühkindliche Förderungsmöglichkeiten – vor allem hinsichtlich der Verbesserung der Sprachkompetenzen. Die bisherigen Reformen, so der Präses der BBS, reichen natürlich nicht aus. Der Kongress solle helfen, Anregungen zu sammeln. Einige dieser Anregungen könnten dann später umgesetzt werden.

Gabriele Behler: Überparteiliche Thesen

Das erste Referat hielt Gabriele Behler, die ehemalige sozialdemokratische Kultusministerin von Nordrhein-Westfalen. Die Referentin ist der Ansicht, dass das deutsche Bildungssystem unübersehbar einen Modernitätsrückstand aufweist, obgleich es in den vergangenen Jahren schon einige schulpolitische Änderungen gegeben hat. So gebe es jetzt

- eine Verbesserung der frühkindlichen Förderung im Bereich von Bildung und Erziehung
- mehr Leistungsorientierung
- ein regelmäßiges Bildungsmonitoring.

Aber sehr viel müsse noch getan werden. Ein »trauriges Spezifikum Deutschlands« sei »die extreme Bindung von Bildungserfolg an die soziale Herkunft«. Das könne »eine demokratische Gesellschaft nicht ruhen lassen«. Es gelte:

- »die Nachteile zu bekämpfen, die für Schülerinnen und Schüler in Schule und Ausbildung durch Armut und Vernachlässigung entstehen,
- neue Wege zur Förderung von leistungs- und motivationsschwachen Schülern zu finden und
- die Möglichkeiten zum Lebenslangen Lernen zu verbessern, gerade für diejenigen, die bislang wenig Chancen dazu hatten«.

Auch »die Ganztagsschule wird kommen müssen, wir wissen aus allen Untersuchungen, dass anreizarme oder reizüberflutete Lebensmilieus sonst nicht hinreichend ausgeglichen werden können«. Und gerade aus diesem Grund sei »es wichtig, dass der schulische Raum nicht abgeschlossen ist, sondern durch Kooperationen pädagogisch sinnvoll angereichert wird«. Und: »Die kommunikative und soziale Funktion von Sport und Musik kann dabei gar nicht hoch genug veranschlagt werden.«

Grundsätzlich sprach sich die ehemalige Ministerin von NRW eher für zweigliedrige Schulsysteme aus. Vorbilder dazu gebe es in ostdeutschen Bundesländern.

Necla Kelek: Mutige Thesen

Die islamkritische Soziologin Dr. Necla Kelek forderte dazu auf, den Muslimen in Deutschland »die Integration abzuverlangen«. Es gehe um Fördern und Fordern – für Schüler mit und ohne Migrationshintergrund. Auch Muslime müssten lernen, die deutsche Sprache zu beherrschen. Es gebe mittlerweile rund drei Millionen Türken in Deutschland – davon etwa 600 000 mit deutscher Staatsangehörigkeit. Nach Einschätzung der Soziologin, die in der Türkei geboren wurde und in Deutschland studiert hat, leben insgesamt von der türkischen Bevölkerung ungefähr fünfzig Prozent zwar »in und von Deutschland« – aber immer mehr mit »eigenen Werthaltungen und Regeln«, die oftmals nicht vereinbar seien mit deutschen Normen und Werten. Aus ihrer Sicht »gehören die nach Deutschland ziehenden Migranten zunehmend bildungsferneren und bildungsunwilligeren Schichten an; ihre geballten Wohnsiedlungen ermöglichen es ihnen darüber hinaus, geschlossene Kieze zu formen, in denen niemand mehr deutsch sprechen muss«.

Es gehe darum, den Schülern – auch mit Migrationshintergrund – mehr Disziplin abzuverlangen. Und: »Sexualkunde, Sport- und Schwimmunterricht sowie Klassenfahrten dienen in besonderer Weise dazu, sowohl die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern als auch das soziale Verhalten im Umgang mit Anderen.« Relevant sei es, die »Schule als deutschen Sprach- und Kulturraum zu begreifen und öffentlich zu definieren«. Das Sprachvermögen »ist durch Sprachtests und durch Förderkurse vor allem in den Vor- und Grundschulen verstärkt zu fördern«.

Kelek meinte, es sei »Zeit, dass wir handeln«. Denn: »Wir sitzen auf einer Zeitbombe.« Die Referentin verwies auf demographische Prognosen, die zeigten, dass spätestens in zwanzig Jahren »über fünfzig Prozent der Bevölkerung der Großstädte einen Migrationshintergrund haben«. Necla Kelek resümierte: »Das wird unsere Zukunft sein.«

Arbeit in fünf Foren

Im Verlauf des weiteren Kongressablaufes arbeiteten die Teilnehmer in fünf Foren. In jedem Forum trug zunächst der eingeladene Referent Thesen zur Lage und zu notwendigen Reformen des Schulsystems vor. Dann entwickelte die jeweilige Arbeitsgruppe – zusammen mit Moderatorinnen und Moderatoren – weitere Forderungen an die Schulpolitik.

Forum 1: Ganzheitliche Förderung im Elementar- und Grundschulbereich

In diesem Forum referierte der griechische Wissenschaftler Prof. Dr. Wassilios E. Fthenatikis. Moderatorinnen waren Hanna Skerhut und Hanne Krantz. Folgende Hauptthesen trug die Gruppe – nach der Arbeit in ihrem Forum – dem Kongress-Plenum vor:

- In Deutschland sei es dringend geboten, sich von einem »überholten« Bildungsverständnis zu verabschieden, das zu sehr trennt zwischen der Bildungs- und Erziehungsarbeit.
- Es gebe neue Problemstellungen zu lösen, die sich aus »Armut, Migration und Mobilität ergeben«; eine entsprechende schulpolitische Neu-Orientierung sei vor diesem Hintergrund vonnöten, die vor allem durch eine frühkindliche Förderung gekennzeichnet sei.
- Das Bildungssystem fokussiere bei Kindern vor allem »Defizite«; eine »mangelhafte Durchlässigkeit« behindere Hochbegabte und benachteiligte Kinder aus Risiko-Familien; Kurskorrekturen schon in den Grundschulen – zum Beispiel im Bereich des Sports – seien deswegen notwendig.
- Die »Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen sollte verstärkt werden«.
- Eine übergeordnete Steuerungsstelle müsse die verschiedenen Bildungs- und Erziehungsprozesse koordinieren.

Forum 2: Kooperierende Ganztagsschulen

Hier trugen drei Referenten aus Bremen und Hamburg ihre Erfahrungen an einer Grundschule und einem Schulzentrum der Hansestadt vor: Jürgen Koopmann und Karin Zwicker (Bremen) sowie Stefan Karrasch von der Sportjugend des Hamburger Sportbundes (HSB). Moderatorin war Colette Wawer. Die Thesen der Gruppe lauteten:

- Mehr denn je seien heute »ganzheitliche Ansätze unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Arbeit notwendig«.
- Insbesondere Kinder aus »benachteiligten« Familien benötigten eine besondere (Ganztags-) Förderung.
- Zum Beispiel die Grundschule Baumschulenweg in Ganztagsform in Bremen habe ein vorbildliches Netzwerk geschaffen, »um Kinder unterrichtlich und außerunterrichtlich gezielt zu fördern«; dabei spiele der Sport eine herausragende Rolle.
- Das Bremer Schulzentrum Ronzelenstraße in Ganztagsschulform betreibe erfolgreich zum Beispiel Sportförderung. Sportkader-Klassen haben demnach wöchentlich fünf Stunden Sportunterricht, die Schüler aus diesen Klassen trainierten häufig noch bis zu 25 Stunden zusätzlich in der Woche. Selbst »normale« Klassen könnten auf Wunsch bis zu fünf Sportstunden wöchentlich absolvieren.
- Schüler, die in außerschulischen Bereichen wie Sport und Musik aktiv sind, erzielten insgesamt bessere schulische Leistungen.
- In Hamburg kooperiere die Sportjugend des HSB mit einigen Schulen; diese vielfältigen Angebote sollten ausgebaut werden, insbesondere an Ganztagsschulen.
- Sportvereine und Schulen müssten grundsätzlich wesentlich stärker zusammenarbeiten.

Forum 3: Bildungsoffensive: Nur mit Elternbeteiligung

Referent war hier der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, Josef Kraus, aus dem Freistaat Bayern. Ihm zur Seite standen als Moderatoren Hiltrud Modest und Hans-Joachim Wagner. Das Forum formulierte folgende Analyseergebnisse und Thesen:

- Generell gebe es keinen »Erziehungsnotstand«. Die heutige Jugend sei zumindest mehrheitlich durchaus durch Geradlinigkeit, effektiven Pragmatismus und eine relativ hohe Orientierungssicherheit gekennzeichnet – »wie kaum eine Jugend zuvor«.
- Eine Bildungsoffensive sei nur erfolgreich, wenn es im Rahmen dieser Offensive auch eine »Elternoffensive« gebe.
- Eine fortschreitende »Verstaatlichung« und »Sozialisierung des ›Erziehungs-Geschäfts‹« sei der falsche Weg; Angebote von Ganztagsschulen müssten zeitlich klar begrenzt werden – zugunsten individueller Aktivitäten.
- Elternhaus und Schule müssten »arbeitsteilig zusammenarbeiten« – jede der beiden Erziehungsinstanzen hätte »einen spezifischen Auftrag«.
- Eltern müssten stärker zur Wahrnehmung ihrer Elternpflicht bewegt werden (gegebenenfalls über Kindergeldkürzungen).
- Dringend erforderlich sei es, dass Eltern »wieder mehr Anteil an der schulischen Arbeit ihrer Kinder nehmen«.

Alexandra Dinges-Dierig

Gabriele Behler

- Die heutigen institutionalisierten Elternvertretungen seien in ihren Positionen und Forderungen keineswegs immer »repräsentativ«; diese Positionen deckten oftmals nur die Meinung eines (kleinen) »Teils der Elternschaft ab«.
- Eine wesentliche »Ausweitung elterlicher Mitwirkung in der Schule« sei vor allem »im außerunterrichtlichen Bereich wünschenswert und denkbar«; hinsichtlich der Beurteilung von unterrichtlichen Prozessen fehle es vielen Eltern an der notwendigen Kompetenz.

Necla Kelek

Bernhard Bueb

Forum 4: Erziehung braucht Normen – Wie setzen wir sie durch?

Ahmet Toprak, in der Türkei geboren, referierte in diesem Bereich, unterstützt durch die Moderatoren Karin Graumann-Backhaus und Horst Graumann. Die Thesen lauteten:

- Zur Durchsetzung von Normen sei ein »autoritativer Erziehungsstil notwendig«.
- Alle Regeln müssten »von allen an der Erziehung beteiligten Personen« eingehalten werden.
- Die universitäre Lehrerausbildung müsse eine »interkulturelle Pädagogik mit den entsprechenden Methoden sozialer Arbeit« integrieren.
- »Alle Eltern, vor allem die der Migranten, müssen stärker in die Erziehung einbezogen werden.«
- »Die erfolgreiche Umsetzung von Normen verlangt eine Einbeziehung der Schulsozialarbeit in den Erziehungsprozess.«

Forum 5: Disziplin – oder: Unterricht besser gestalten

Referent in diesem Forum war Dr. Bernhard Bueb, der über dreißig Jahre das private Internat Salem geleitet hat. Sein Buch »Lob der Disziplin« steht schon lange in den Bestseller-Listen. Ihm assistierte als Moderator Heino Jückstock. Das Forum formulierte folgende Thesen:

- Lehrer müssen auch «bereit und in der Lage sein, als Erzieher zu wirken«.
- »Lehrer sollten primär loben und bestärken.« Kritik müsse möglichst »ermutigend« formuliert werden.
- »Lehrer sollten mutig Disziplin verlangen, Grenzen setzen, Konflikte wagen und Leistungen fordern.«
- »Lehrer sollten in Jahrgangsteams zusammenarbeiten, Maßstäbe gemeinsamer Erziehung vereinbaren und praktizieren.«
- »Der Arbeitsplatz des Lehrers sollte die Schule sein« – und zwar mindestens »bis 16 Uhr«.
- Die »Führungsrolle der Schulleitungen muss gestärkt werden (nach ›unten‹ und nach ›oben‹)«.
- »Disziplinprobleme werden vermindert, wenn Schüler Ausbildungs- und Arbeitsplätze finden – Schüler finden Ausbildungs- und Arbeitsplätze, wenn sie keine Disziplinprobleme haben.«

Podiumsdiskussion mit bundesweit profilierten Pädagogen und Publizisten

Nach der Mittagspause folgte eine fast zweistündige Podiumsdiskussion – mit folgenden Teilnehmern: Josef Kraus, Dr. Necla Kelek, Gabriele Behler, Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis und Dr. Bernhard Bueb. Die Moderatorenrolle hatte Herbert Schalthoff (TV HH1) übernommen. Die Diskussion verlief lebhaft.

Die Senatorin zieht ein erstes Resümee

Nicht zuletzt auf die Grund-Aussagen dieser Podiumsdiskussion bezog sich Hamburgs Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, als sie anschließend aus ihrer Sicht ein erstes Resümee der Tagung zog. »Wir müssen die Lehrerschaft wieder stärker dabei unterstützen, undisziplinierten und integrationsunwilligen Schülern Grenzen aufzuzeigen«, sagte die Politikerin. Lehrkräften müssten konkrete Handlungshinweise an die Hand gegeben werden: Es gelte, die Normen des Schulgesetzes umzusetzen. Die Senatorin wörtlich: »Wir müssen wieder mehr fordern statt nur zu fördern.« Eltern müssten stärker in die Schularbeit integriert werden; sie sollten auch verpflichtet werden, die Hausordnung einer Schule verbindlich anzuerkennen. Eltern mit Migrationshintergrund könnten gegebenenfalls mit Dolmetschern auf Elternabenden erscheinen.

Denkbar sind für den Präses der BBS auch Patenschaften mit Senioren, die Schüler mit Lernproblemen unterstützen. »Wir wollen die Großelterngeneration verstärkt in die Schulen holen, das könnte ein Beitrag für bessere Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Elternhäusern sein.« Denn: »Wir haben so rüstige Senioren wie noch nie.« Diese Senioren könnten ebenfalls wertvolle Hilfestellung bei der Erstellung von Hausarbeiten leisten.

Manfred Schwarz, BBS / Hanna Skerhut, Grundschule Trenknerweg

START mit Senatorin Alexandra Dinges-Dierig

Stipendienprogramm für begabte und engagierte Zuwanderer

Am 26. September wurden 13 neue Hamburger START-Stipendiatinnen und Stipendiaten im Rahmen einer feierlichen Aufnahmezeremonie im Kaisersaal des Rathauses begrüßt. START ist ein Stipendienprogramm, das Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auszeichnet, die nicht nur sehr gute schulische Leistungen erbringen, sondern die sich darüber hinaus vorbildlich gesellschaftlich engagieren. Die Stipendiaten erhalten für die Dauer von zwei Jahren ein monatliches Bildungsgeld in Höhe von 100,00 EUR, eine Computerausrüstung sowie eine ideelle Förderung in Form von Bildungsseminaren, kulturellen Veranstaltungen sowie Hilfe bei der Berufs- und Studienorientierung.

Getragen wird das Programm in Hamburg von der gemeinnützigen Hertie-Stiftung – sie hatte die Idee und fördert START bundesweit –, der Dürr-Stiftung, der J. und E. Frauendorfer-Förderstiftung, der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S., der UBS Optimus Foundation Deutschland, der Bankhaus Wölbern Stiftung, der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius sowie der Behörde für Bildung und Sport. Obwohl es das START-Programm schon seit einigen Jahren gibt und in Hamburg bereits der zweite Jahrgang aufgenommen wurde, hatten die Gäste dieses Mal nicht das Gefühl eines »déjà vu«.

Die 150 Gäste, die von der Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, begrüßt wurden – Stipendiaten des 1. Jahrgangs, Eltern, Freunde, Lehrer, Vertreter der Stiftungen und der BBS –, spürten, dass die Zeit offensichtlich reif ist, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht mehr als etwas Besonderes, als Ausnahme oder als kulturellen Farbfleck anzusehen. Hier wurden die »Ausländer«, die ja zu einem großen Teil deutsche Staatsbürger sind, freudig begrüßt, ihre besonderen Leistungen wurden gelobt und vor allem wurde ihnen das Gefühl vermittelt, gern gesehen und ein Teil von uns zu sein.

Die Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, erklärte auf der Veranstaltung: »Wir sprechen täglich von einer globalisierten Welt, aber wir lassen die Fähigkeiten, die Talente unserer eigenen Kinder, insbesondere der mit Migrationshintergrund, oft brach liegen. Bestand in den 60er Jahren die Bildungsreserve aus Landkindern und / oder den Mädchen, so liegt die heutige Bildungsreserve bei Kindern mit Migrationshintergrund. Unsere Herausforderung heißt: Wie können wir diese erschließen?«

Für die bestehenden 25 START-Stipendien hatten die Schulen 2005 und 2006 weit über 100 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gemeldet. Sie alle hatten gute bis sehr gute Zensuren. Sie alle engagierten sich in der Schülermitverwaltung, bei Schulprojekten, Wettbewerben, als Redakteure von Schülerzeitungen, als Streitschlichter, in Vereinen oder in karikativen Einrichtungen. Sie alle sind Vorbilder – auch für deutsche Kinder. Leider konnten bisher nur 25 von ihnen in das START-Stipendien Programm aufgenommen werde. Vielleicht finden sich 2007 wieder Stiftungen und Stifter, die bereit sind, weitere »Vorbilder« zu unterstützen und dafür zu sorgen, »... dass immer mehr Multiplikatoren anderen Kindern Mut machen und zeigen, dass man auch mit russischer, türkischer oder afghanischer Herkunft in Deutschland Erfolg haben kann« (Alexandra Dinges-Dierig).

Ivo Hartung
Landeskoordinator START-Hamburg

Landesleistungszentren: Badminton und Volleyball

Einweihung neuer Top-Sportstätten für Hamburgs Leistungssportler durch Alexandra Dinges-Dierig

Knapp eineinhalb Jahre nach dem Senatsbeschluss zum Ausbau des Sportparks Dulsberg ist der erste Bauabschnitt fertig gestellt: Die neue Halle für die Leistungszentren Badminton und Volleyball ist nach den Bedürfnissen der Sportarten geplant und gebaut worden.

Die Besonderheiten im Einzelnen: die Länge von 50 Metern und die lichte Höhe von 9 Metern, die auf einen maximalen Kontrast zu den Spielbällen abgestimmte Farbgestaltung der Innenwände, die Markierung nur für Badminton und Volleyball, die technische Ausstattung (Kameras, individuelle Lichtsteuerung) und die zusätzlichen Nebenräume (Trainerzimmer, Besprechungsraum und Kraftraum).

Parallel zum Neubau wurde auch die vorhandene große Sporthalle ausgebaut, um die Voraussetzungen für den Basketball-Leistungssport zu verbessern. Die Sportfreiflächen wurden für eine witterungsunabhängige Nutzung mit Kunststoffrasenbelag erneuert.

Von den neuen Sportflächen sollen alle am Sportpark Dulsberg ansässigen Institutionen profitieren. Dazu gehören die Partnerschule des Leistungssports, die Gesamtschule Alter Teichweg, der Olympiastützpunkt Hamburg / Schleswig-Holstein und die Sport-Verbände.

Sport-Senatorin Alexandra Dinges-Dierig weihte das Leistungszentrum für Badminton und Volleyball am 14. November 2006 ein. Schulleiterin Sabine Kannenberg und die Leiterin des Olympiastützpunktes Hamburg / Schleswig-Holstein, Ingrid Unkelbach, waren Gastgeber. Weitere Gäste waren Friedwart Riedel (Präsident des Hamburger Badmintonverbandes) und Klaus Widegreen (Präsident Hamburger Volleyballverband).

Im Anschluss an die Begrüßung gab es vom Volleyball- und vom Badmintonverband sportliche Vorführungen in der Halle.

luc

Nachwuchsförderung im Leistungssport

Deutscher Olympischer Sportbund: Gesamtschule Alter Teichweg Eliteschule des Sports

Die Gesamtschule Alter Teichweg, offiziell seit Februar 2004 als Partnerschule des Leistungssports vom Senat zertifiziert, wurde im Dezember 2006 vom Deutschen Olympischen Sportbund mit dem offiziellen Titel »Eliteschule des Sports« ausgezeichnet. Als Eliteschule des Sports werden im Sport wie im schulischen Bereich gemeinhin besonders funktionstüchtige Verbundsysteme von Schule, Internat und Verein bezeichnet. Zur Zeit gibt es deutschlandweit 40 Eliteschulen des Sports, an denen Nachwuchstalente die Möglichkeit haben, unter optimalen Bedingungen ihre duale Karriere im Sport und in der Schule voranzutreiben.

Mit dem Standort Gesamtschule Alter Teichweg ist es in Hamburg gelungen, eine optimale Verbindung dieser Komponenten zu erreichen. Durch den direkt angrenzenden Olympiastützpunkt Hamburg / Schleswig-Holstein (OSP) und das »Haus der Athleten« als Internat für die sportlichen Schülerinnen und Schüler ist eine gelungene Symbiose entstanden.

Die Trainingsmöglichkeiten am OSP und in der Schule wurden in den letzten Jahren stetig verbessert und bieten eine hervorragende Grundlage für künftige Spitzensportler. Der gerade fertig gestellte erste Bauabschnitt der Volleyball- und Badminton- Sportstätten an der Gesamtschule Alter Teichweg und die kommenden weiteren Sportanlagen bieten dem Sport ein optimales Umfeld.

Bildungs- und Sport-Senatorin Alexandra Dinges-Dierig erklärte dazu: »Mit dem Titel Eliteschule des Sports sind wir unserem Ziel der stärkeren Leistungssportförderung wieder einen Schritt näher gekommen. Es bestätigt sich, dass unsere Investitionen in den Sport und dessen Entwicklung auch außerhalb Hamburgs positiv wahrgenommen werden. Besonders freue ich mich, dass wir es geschafft haben, den ›weißen Fleck‹ der Eliteschulen, nördlich von Hannover, jetzt in Hamburg mit Farbe und Taten zu füllen. Wenn wir in Zukunft Olympiasieger aus Hamburg haben wollen, müssen wir noch weitere Schritte machen. Mit den Trainingsstätten und den qualifizierten Trainerinnen und Trainern haben wir die Grundlagen zur verbesserten Ausübung des Sports geschaffen. Jetzt müssen wir dafür Sorge tragen, dass die Aktiven sich zu Hamburg bekennen und unsere Sportstadt als attraktiven Leistungssportstandort wahrnehmen.«

Der Schwerpunkt im sportlichen Bereich der Eliteschule des Sports bezieht sich auf die Sportarten Badminton, Fußball, Judo, Basketball und Schwimmen.

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler für die Sportklassen erfolgt nach festgelegten Kriterien in Sichtungsmaßnahmen der Sportverbände. Zurzeit besuchen 141 Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 5 bis 10 die Sportklassen der Eliteschule sowie 17 Schülerinnen und Schüler die gymnasiale Oberstufe.

Weitere Informationen unter: www.gs-atw.de

luc

Neu im Medienverleih

Islam

Gegen die Wand

Der preisgekrönte Spielfilm schildert die tragische Liebesgeschichte zwischen zwei türkischstämmigen Migranten der »zweiten Generation«, die in Hamburg leben. Die 20-jährige Sibel arrangiert eine Scheinehe mit dem zwanzig Jahre älteren Alkoholiker Cahit. Die beiden Außenseiter, die sich allmählich ineinander verlieben, trennt und verbindet ihr Dahintreiben zwischen Selbstzerstörung und Lebenshunger, was sich auch in der Darstellung der exzessiv eingesetzten Gewalt- und Liebesszenen des Films widerspiegelt. (Regie: Fatih Akin, Bonusmaterialien)

116 min, 2004, ab Klasse 12), DVD: 46 40213

Hier wohnen nur noch Türken

In einem von zahlreichen Türken bewohnten Duisburger Stadtteil prallen zwei Lebenswelten aufeinander: Fremdheit, Ängste, Vorurteile auf beiden Seiten. Frauen aus der katholischen Kirchengemeinde und aus einer nahe gelegenen Moscheegemeinde bemühen sich um Begegnung und friedliche Nachbarschaft.

20 min, 2000, ab Klasse 9, Video: 42 02529

Islam

Die DVD stellt drei Filme zusammen: 1. »Das Heilige Buch des Koran«, 2. »Die Moschee – Das Gotteshaus der Muslime« und 3. »Unter Verdacht – Muslime in Deutschland«. Sie bieten Informationen über die Grundzüge der Religion und ergänzen diese durch gesellschaftspolitische Aspekte. Zusätzliche Grafiken und Bildcollagen dienen der Vertiefung.

55 min, 2002, ab Klasse 7, DVD: 46 02070

Der Islam als politische Kraft

Der Film geht Geschichte und Ursachen des radikalen Islam nach. In Form einer »historischen Reportage«, aufgenommen in Ägypten, in Israel, in den besetzten Gebieten Palästinas sowie in Jordanien, Irak, Iran und Afghanistan, werden die politisch-religiösen Entwicklungen in ihrem geschichtlichen Zusammenhang gesehen.

20 min, 1991, ab Klasse 9, Video: 42 01399

Kopftuch und Minirock

Der Film begleitet ein halbes Jahr lang drei türkische Berlinerinnen (um die 20 Jahre alt) in ihrem Lebensalltag: in die Schule, an die Uni, nach Hause, ins Cafe, in die Moschee und während der Ferien in die Türkei. Die beiden Schwestern Gülsin und Gülchen sind gläubige Musliminnen, ihre Freundin Meyrem zieht die westliche Lebenswelt vor. In sehr offenen Gesprächen wird der schwierige Balanceakt deutlich, der mit dem Leben zwischen den Kulturen verbunden ist.

30 min, 1998, ab Klasse 7, Video: 42 42401

Nix deutsch – Eine Schule kämpft um Integration

Die NDR-Dokumentation gibt am Beispiel der Hamburger Hauptschule Slomanstieg, deren Ausländeranteil 90 Prozent übertrifft, einen Einblick in den nüchternen Schulalltag im Einwanderungsland Deutschland. Sprachliche und kulturelle Probleme dominieren den Unterricht und beim Thema Schwimmunterricht für Mädchen oder der Teilnahme an Klassenfahrten prallen Erziehungskulturen aufeinander.

30 min, 2003, Video: 42 43026

Der politische Islam: Kopftuch, Glaube, Politik

Verdeutlicht werden unterschiedliche Vorstellungen von Religion, Toleranz und Frauenbild im Islam. Ein türkisches Mädchen an einer Dortmunder Schule erklärt, warum es sich für das Tragen des Kopftuches entschieden hat. Als Beispiel für den Fundamentalismus werden die Vorstellungen der türkischen Refah-Partei benannt. Verschiedene Frauen in Istanbul äußern sich zur Rolle der Frau im Islam.

30 min, 1996, ab Klasse 7, Video: 42 41904

Spurensuche – Die Weltreligionen auf dem Weg: Islam

Professor Hans Küng, Autor des »Weltethos«, beschreibt die religiösen Grundlagen des Islam, die muslimische Lebenspraxis und die Geschichte dieser Religion mit ihren verschiedenen Ausprägungen bis heute.

60 min, 1999, ab Klasse 11, Video: 42 42331

Zur Ehe gezwungen

Thema des Films ist die Zwangsverheiratung von Mädchen und Frauen aus moslemischen Gesellschaften mit bäuerlichem Hintergrund und traditionellen Clan-Strukturen. Im Mittelpunkt stehen die Schicksale von Frauen aus Immigrantenfamilien in Deutschland, die ein selbst bestimmtes Leben führen möchten. Sie sind vor einer Zwangsverheiratung geflohen oder aus einer Zwangsehe ausgebrochen. Der Preis für diesen Schritt ist hoch. Aber auch die Situation in den Herkunftsländern wird analysiert.

45 min, 2005, ab Klasse 10, Video: 42 31074

Medienverleih im LI, Hartspung 23

Neu: Informationen des Medienverleihs per E-Mail

Wenn Sie über Neuerwerbungen und andere Neuerungen des Medienverleihs informiert werden möchten, senden Sie uns bitte Ihre E-Mail-Adresse zu. Sie bekommen dann z.B. ca. alle zwei Monate Listen der Neuanschaffungen als PDF-Datei zugeschickt.

Bestellungen:

Aus dem Online-Katalog: www.li-hamburg.de/medienverleih, können Sie ohne Anmeldung per E-Mail bestellen. Mit Passwort ist eine direkte Online-Buchung möglich. Sie sehen dann, ob das ausgewählte Medium zum gewünschten Zeitpunkt verfügbar ist.

Telefonisch: Tel.: 42801- 2885/86/87,
per Fax: 42801-2888,
per E-Mail: medienverleih@li-hamburg.de

Textzusammenstellung und Beratung:
Annette Gräwe
Tel.: 428 01-35 86
E-Mail: annette.graewe@li-hamburg.de

WERBUNG I2

Hotline für Kinder und Jugendliche

Gegen Gewalt, Bedrohung, Mobbing, Erpressung

Hamburgs Beratungsangebot für Kinder und Jugendliche wird erweitert: Mit der Hotline »Sei stark – hol dir Rat!« besteht für Kinder und Jugendliche ab 8. September 2006 die Möglichkeit, unter der Telefonnummer 01802/000 359 rund um die Uhr Beratung und Unterstützung zu erhalten, wenn ein junger Mensch unter Gewalt, Bedrohung, Mobbing oder Erpressung leidet oder Kenntnis davon hat, dass ein anderer junger Mensch darunter leidet. Die Hotline ist ein Kooperationsprojekt der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, der Behörde für Bildung und Sport und des Landesbetriebes Erziehung und Berufsbildung.

Nach wie vor versuchen einige jugendliche Täter ihre meist jugendlichen Opfer durch Gewalt, Bedrohung, Mobbing oder Erpressung einzuschüchtern und materiell auszubeuten. Viele diese Opfer trauen sich nicht, die Delikte bei der Polizei anzuzeigen, weil sie Angst haben, dadurch noch stärkeren Repressalien der Täter ausgesetzt zu sein. Die Erfahrung zeigt aber, dass diejenigen, die sich nicht wehren, längere Zeit oder dauerhaft unter Gewalt, Erpressung und Mobbing zu leiden haben und dass eine Befreiung aus der Situation nur möglich ist, wenn man sich wehrt.

Die Hotline »Sei stark, hol Dir Rat« bietet die Gelegenheit, anonym die Probleme zu beschreiben, denen man ausgesetzt ist und sich zielgerichtete Hilfe für die nächsten Schritte zu holen. Alle diejenigen, die sich aus solchen Situationen befreit haben und professionelle Hilfe in Anspruch genommen haben, haben für sich einen Befreiungsschlag getan. Dieser Befreiungsschlag hat nicht nur das Leiden unter Gewalt, Erpressung und Mobbing beendet, sondern war zugleich eine wichtige Lebenserfahrung den Mut aufgebracht zu haben, sich von einer Bedrohung mit Hilfe anderer befreien zu können.

Um dies zu unterstützen, startet Anfang September eine entsprechende Informations-Kampagne: Neben Plakaten in U- und S-Bahnhöfen werden kleine Informationskärtchen für Schüler von der Behörde für Bildung und Sport in dieser Zeit direkt an die Beratungslehrer versandt.

Wolfgang Hammer, BSG

Zweijähriges Jubiläum

Museum SteinZeiten

Anlässlich des Jubiläums hatte der Museumsmacher und Direktor Andreas Guhr mit Unterstützung von Prof. Dr. Peter Struck in die Museumsräume am Rödingsmarkt zu einer Feier geladen. Ehrengast war die Schauspielerin und Autorin Ruth Maria Kubitschek, die aus ihrem gerade auf der Frankfurter Buchmesse vorgestelltem Buch »Der indische Ring« vorlas.

Multimediale Präsentation »Stone World«

Der Hamburger Mineralienexperte Andreas Guhr, Initiator und Direktor des Museums, stellte seine Vision eines internationalen Edutainment-Museums anhand einer beeindruckenden multimedialen Präsentation vor. Er möchte seine erweiterte Museumsvision in der Speicherstadt oder der Hafencity verwirklichen. Die anschließende Podiumsdiskussion moderierte Klaus Friede – bekannt als Mitbegründer des Kulturklubs HH sowie Moderator beim Fernsehsender Hamburg.

Was bietet das Museum?

Vorhanden sind großzügige Museumsräume mit riesigen, Millionen Jahre alten Mineralien und Fossilien – eindrucksvoll beleuchtet. Einmalig: Die größte Amethystdruse Brasiliens – 3,5 Meter hoch mit einem Gewicht von 1,4 Tonnen – 150 Millionen Jahre alt. Die »Flower of Uruguay«, eine sich öffnende, 400 kg schwere Amethyst-Geode: Zur Musik von Joachim Kühn und der Stimme von Volker Lechtenbrink öffnet sich dieses Kristallwunder.

Schulklassen jeden Alters, Blindengruppen, Volkshochschul- und Firmengruppen sowie Touristen aus aller Welt waren bisher zu Besuch – die Resonanz bei den Besuchern ist groß.

Museum SteinZeiten – Adresse: Rödingsmarkt 19, 20459 Hamburg. E-Mail: info@steinzeiten.net, Internet: www.steinzeiten.net Tel.: 0 40/36 90 03 18, Fax: 0 40/36 90 03 10. Öffnungszeiten: dienstags bis samstags 10 bis 18 Uhr, sonntags 12 bis 18 Uhr, montags nach Vereinbarung. Vermietung: Die Ausstellungsräume können für Empfänge, Vorträge, Lesungen, Konzerte oder Seminare gemietet werden. Nähere Informationen und eine individuelle Beratung erhalten Sie unter 0 40/36 90 03 18.

MSz

Vorlesepaten gesucht

Leseförderung in Kindergärten und Schulen

Marita Meyer-Kainer, Bürgerschaftsabgeordnete, sucht wieder Vorlesepaten, die in Kindergärten und Schulen Begeisterung für das Lesen wecken.

Auskünfte über nächste Seminare zur »Leseförderung in Hamburg« für angehende Lesepaten bekommen Sie unter der Telefonnummer: 0 40/6 50 62 34.

Einzige Voraussetzung für die Paten: Sie sollen Spaß am Umgang mit Kindern haben und Freude am Lesen vermitteln können.

MSz

Verloren geglaubte Wahrheiten und Weisheiten

Bernhard Bueb: »Lob der Disziplin« – ein mutiges Werk

Bernhard Bueb schreibt in seinem Buch: »In der Pädagogik gibt es keine neuen Erkenntnisse« (S. 171). Er stellt fest: »Die Genialität großer Erzieher bestand zu allen Zeiten darin, aus dem Schatz der Wahrheiten der Vergangenheit eine Auswahl von Ideen, Maximen und Erfahrungen zu treffen, die als Antworten auf die drängenden Probleme einer Zeit gelten konnten« (ebd.). Genau dies tut der Pädagoge – in einer Art und Weise, die beeindruckt. Bueb wurde offensichtlich wesentlich beeinflusst durch Werke von Immanuel Kant, Johann Wolfgang von Goethe, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Fröbel, Sigmund Freud, Thomas Mann, Neil Postman und durch seine praktische Tätigkeit als Assistent von Hartmut von Hentig sowie vor allem als Erzieher und Leiter eines privaten Internats: der erfolgreichen Schule Schloß Salem. Dass diese Eliteschule eine Ganztagsschule ist – das ist für Bueb der Schlüssel zum Erfolg. Er verweist an dieser Stelle auch lobend auf britische und US-amerikanische Elite-Hochschulen, auf Oxford, Cambridge, Harvard sowie Stanford: Sie seien alle Ganztags-Stätten – mit jeweils einer vorbildlichen »Gemeinschaft« von Lehrenden und Lernenden« (S. 168).

In seinem Buch geht es Bueb freilich nur am Rande um die Bedeutung von Eliten (S. 168 ff.). Er berichtet von Erkenntnissen, die er aus seinen »Leiden an unserer beschädigten deutschen Erziehungskultur gewonnen« hat (S. 11). Bueb geht es insgesamt um die Kultur deutscher Schulen und Hochschulen – einschließlich insbesondere der Erziehung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen Sozialisationsdefiziten und Migrationshintergrund.

Um es noch einmal zu sagen: Bueb beschreibt wichtige Erkenntnisse, die eigentlich so neu nicht sind, die aber den meisten Erziehern, Pädagogen und Eltern von heute anscheinend verloren gegangen sind. Es geht um sehr viele pädagogische und bisweilen philosophische Grundregeln, die Lehrer – nach den 68er Jahren – über Jahrzehnte nicht einmal mehr auszusprechen, geschweige denn zu praktizieren wagten.

Gegen Extremismus

Bernhard Bueb zieht mit seiner Streitschrift die Summe seines beruflichen Lebens. Er schreibt in einer – scheinbar – einfachen Sprache eines brillanten Autors, den man in führenden deutschen Zeitungen als »Edelfeder« bezeichnen würde.

Für ihn ist klar, dass unsere pädagogische »Kultur in Deutschland durch den Nationalsozialismus« (S. 11) und den kommunistischen Totalitarismus (S. 133) in ihren Grundfesten erschüttert wurde. Bueb spricht in diesem Zusammenhang von perversen Erziehungsmodellen (S. 133) in linken und rechten Diktaturen. Er beklagt, dass schon vor Jahrzehnten in Deutschland das Fundament für eine effektive Pädagogik weggebrochen sei (S. 11). Zu viele Bürger irrten »ziel- und führungslos durchs Land«; für ihn ist das »20. Jahrhundert pädagogisch ein Jahrhundert der Extreme« (S. 12). »Die pervertierte Disziplin der kaiserlichen Kadettenanstalten und der nationalsozialistischen Praxis kontrastierte mit dem Laisser-faire der antiautoritären Erziehung der zweiten Hälfte des Jahrhunderts« (ebd.). »Maßlosigkeit war das Kennzeichen beider Erziehungsmuster; Maßlosigkeit ist der Feind aller Pädagogik« (ebd.). Mit seiner »Streitschrift« will Bueb »einen Beitrag leisten, das rechte Maß zu finden, Autorität und Disziplin in der Erziehung wieder zu Ansehen verhelfen und dadurch Kindern und Jugendlichen eine neue Zukunft eröffnen« (ebd.). Für den Weg zum rechten Maß borgt Bernhard Bueb »von Thomas Mann das Bild des Schiffers, der sich nach rechts neigt, wenn das Schifflein sich nach links neigt, um das Gleichgewicht wiederherzustellen« (ebd.).

Anschaulich beschreibt Bueb zwei Erziehungswege, die des »Töpfers« und die des »Gärtners« (S. 15 f.). »Der Töpfer und der Gärtner repräsentieren zwei legitime Stile der Erziehung, die in Reinform selten vorkommen, meistens treffen wir eine Mischung mit einer Neigung zum einen oder anderen Pol an« (S. 16). Wichtig: »Beide Stile bergen Gefahren in sich, der Stil des Töpfers kann in autoritäre Erziehung ausarten und der Stil des Gärtners in Nicht-Erziehung« (ebd.).

Disziplin als Grundlage für Selbstbestimmung

Disziplin sei wohl »das ungeliebte Kind der Pädagogik, sie ist aber das Fundament aller Erziehung« (S. 17). »Disziplin beginnt immer fremdbestimmt und sollte selbstbestimmend enden, aus Disziplin soll immer Selbstdisziplin werden« (ebd.). Für Bueb gilt: »Disziplin in der Erziehung legitimiert sich durch Liebe zu Kindern und Jugendlichen« (S. 18).

Der Autor kritisiert, dass Kinder heutzutage in einer Kultur aufwachsen, in der Härte und Strenge den Geruch des Unmenschlichen an sich haben; wir fürchten, die Zuneigung von Kindern und Jugendlichen durch Konsequenz zu verlieren, und sind um die psychischen Folgen von Disziplin besorgt« (S. 31).

Auch Bueb ist »den Irrweg gegangen und wollte durch scheinbare Gewährung von Selbstbestimmung Jugendliche zu verantwortlichem Handeln erziehen« (S. 35). Dieses »Experiment ist vollständig gescheitert« (ebd.). Mit Humor und einer deutlichen Spur von Selbstironie beschreibt der Autor das Salem-Projekt »Schüler machen Schule« (S. 37). Schüler erhielten damals für einige Zeit erhebliche Selbstbestimmungsrechte im Unterricht. Die Folge: »Nach kurzer Zeit sah man zwei heftig arbeitende Lehrer, unterstützt von fünf hochmotivierten

Schülern, den bekannten Klassenbesten, das Projekt vorantreiben« (ebd.). »Die übrigen 15 Schüler beteiligten sich halbherzig oder nutzten die neue Freiheit, um gar nichts zu tun« (S. 37).

Gegen Psychologisierung der Pädagogik

Die »Psychologisierung der Pädagogik« (S. 73) lehnt der Pädagoge Bueb als scheinbare »Humanisierung der Erziehung« radikal ab. »Mangelnde Anstrengungsbereitschaft, Aggressionen und Konzentrationsstörungen fanden eine Erklärung durch die psychischen Modelle, die in verschiedenen psychologischen Schulen entwickelt wurden« (ebd.). Diese »Erscheinungen« hätten »nicht mehr moralisch gedeutet werden« müssen (ebd.). Bueb sarkastisch: »Der Zappelphilipp wurde als Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom neutralisiert, Arbeitsverweigerung als verkannte Hochbegabung akzeptabel, die Neigung zum Hänseln anderer durch Ich-Schwäche und Mangel an Liebe in der frühen Kindheit erklärt« (ebd.).

Bueb stellt dagegen: »Wir sollten Kinder und Jugendliche als moralische Subjekte ernster nehmen und ihr Verhalten nicht zu schnell psychologisch erklären und damit entschuldigen« (ebd.). Es habe »noch in den 90er Jahren Überlegungen« gegeben, »in allen Schulen Psychologen einzustellen, denen die Kinder anvertraut werden sollten, die mit den üblichen erzieherischen Maßnahmen nicht mehr zu erreichen waren« (S. 75). Der Autor ironisch: »Es entwickelte sich zeitweise ein Glaube an die heilende Kraft der Psychologie« (ebd.). Für den Autor ist klar: Man habe dabei völlig die Rolle der Psychologie als bloße »Hilfswissenschaft für die pädagogische Praxis verkannt« (ebd.).

Verpflichtende Ganztagsschulen, Spiele und Sport – keine Angebotspädagogik

Erfolgreich erziehen und ausbilden – das geht aus der Sicht des Pädagogen nur in einer Ganztagsschule (S. 132), in der es bis mindestens 16.00 Uhr neben dem Unterricht »viele Spiele« gibt, vor allem Sport – und Theater. Gruppenerlebnisse seien von großer Bedeutung – auch und gerade in einer Zeit, in der es zu Hause, in der Rest-Familie, viel zu wenig Gemeinschaftserleben gebe. »Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt« (S. 145) – Mannschaftssport sei notwendig, zum Beispiel Basketball, Volley- und Handball sowie Fußball. Sport »à la Turnvater Jahn« – Reck, Barren und Bock lassen grüßen – sind Bueb ein Gräuel. »Mannschafts-Wettkämpfe dagegen machen (vorher verborgene) Fähigkeiten jedes Mal wieder von Neuem sichtbar: die mitreißende Leidenschaft, der Teamgeist, die Fähigkeit, intelligent und strategisch zu handeln, (…) wache Aufmerksamkeit für Stärken und Schwächen der Mitspieler, Disziplin, Ausdauer, Fairness und Ehrgeiz« (S. 145). Verpflichtende, erlebnisorientierte Projekte sollten stattfinden – außerhalb der Schule. Bedingung sei, dass Schüler und ihre Lehrer »kein festes Dach über dem Kopf haben, sich selbst versorgen müssen« (S. 134). Für die Schüler – und Lehrer – gelte: Je »anstrengender die Unternehmungen verlaufen, je mehr Hindernisse zu überwinden und schwierige Phasen zu bestehen sind, desto vergnügter kommen sie zurück« (S. 134). Bueb meint hier Klettertouren beispielsweise in südfranzösischen Felsengebirgen, Wildwasserfahrten und Höhlenwanderungen in den Alpen oder Kanufahrten in einsamen Gegenden Dänemarks. Alles müsse aber für die gesamte Klasse oder den Kurs verpflichtend sein: »Die Angebots_pädagogik ist gescheitert, weil sie der Natur des Menschen widerspricht« (S. 138).

Bernhard Bueb

Ritualisierte Umgangsformen, Manieren müssten auch eingeübt werden – dazu gehörten täglich ein Frühstück und ein Mittagessen (S. 98 f.). Kinder müssten »zu Herren der Ordnung« erzogen und davor bewahrt werden, »Knechte der Ordnung zu werden« (S. 106).

Erleben aus zweiter Hand

Fernsehen sieht Bernhard Bueb dagegen kritisch. Er verweist auf Neil Postman, der schon in seinem aufschlussreichen Buch »Das Verschwinden der Kindheit« zu Beginn der 80er Jahre davor gewarnt hat, »dass die Kindheit, die vom Schutz vor der Welt der Erwachsenen lebt, durch den Einfluss des Fernsehens im Verschwinden« sei (S. 148). Längst werde, so Bueb, »die Fantasie der Kinder von der Bilderwelt des Fernsehens beherrscht« (ebd.). Die Kinder »lernen die Welt hauptsächlich durch dieses Medium zu verstehen, sie erleben Konflikte und deren Lösungen nicht mehr durch persönliche Erfahrungen, sondern das Fernsehen prägt ihr Verständnis davon« (S. 148 f.). »Primärer-

fahrungen werden von Erfahrungen aus zweiter Hand abgelöst« (S. 149). Glück komme so »von außen, der Dauerkonsum des Fernsehens macht Kinder süchtig nach immer mehr glücklich machenden Anstrengungen« (ebd.). Das setze »sich fort in Computerspielen und später im Konsum von Alkohol, Hasch und Nikotin und in der passiven Art, Musik zu konsumieren« (ebd.).

Sport, Rituale, soziale Dienste und Erlebnispädagogik

Sport sei grundsätzlich zu empfehlen: »Den Gefahren des Fernsehens kann man nicht durch Verbote begegnen, sondern nur durch gestaltete Gemeinschaften« (ebd.). Für Bueb ist »der Mensch (…) nun einmal ein Gemeinschaftswesen und das Spiel ist eine der elementaren Ausdrucksformen des Gemeinschaftslebens« (ebd.). Für ihn steht fest: »Die Qualität einer guten Schule kann man daran erkennen, in welchem Maße das Spiel als Medium der Erkenntnis, der Charakterbildung und der Selbstfindung der Jugendlichen gepflegt wird« (S. 149 f.). Deswegen beneidet der Autor »die Angelsachsen um ihre Begeisterung für den Sport« (S. 150).

Die Internatsschule Salem ist für Bueb ein Vorbild für schulische Entwicklungen. Hier, so meint er, werden nicht nur anstrengende Erlebnispädagogik und Sport intensiv gepflegt – sondern auch soziales Engagement außerhalb der Schule. Die Salem-Schüler müssen ab der 10. Klasse einen »Nachmittag in der Woche im Dienst anderer Menschen sein« (S. 152). Sie können dies zum Beispiel »bei sozialen Diensten wie der Betreuung von Alten, Behinderten oder Asylantenkindern tun oder eben bei technischen Diensten wie der Feuerwehr« (ebd.) Für Bueb, der Salem über 30 Jahre geleitet hat, besitzen »Übungen bei der Feuerwehr (…) Wettkampfcharakter« (ebd.). Bueb lobt: »Diese spielerische Vorbereitung auf den Ernstfall nehmen die Jugendlichen sehr ernst und ihr Engagement ist dementsprechend groß« (ebd).

Führen und Strafen

Erzieher müssen auch strafen. Regeln haben – nach Bueb – nur Bestand, wenn es bei Regelverstößen – möglichst früh – auch Strafen gibt. »Wer an der Legitimität oder dem Nutzen von Strafen zweifelt, sollte sich bewusst machen, dass Strafen auch aus dem Leben der Erwachsenen nicht wegzudenken sind« (S. 114). Mehr noch: »Gerechtigkeit und Strafe bilden immer ein Junktim« (S. 123).

Für den Pädagogen ist Erziehung immer auch »Führung« – diese Wahrheit werde »durch den Begriff ›Pädagoge‹ bestätigt« (S. 16). Der Begriff stammt aus dem Griechischen und heißt »Knabenführer«. Für Bueb bedeutet Erziehen und Ausbilden immer auch diszipliniertes Üben, Training; der Begriff Gymnasium – das weiß kaum jemand noch in Deutschland – wurde in früheren Jahrhunderten schlicht mit »Trainingsstätte« übersetzt.

Thesen zu einer spezifischen Schülermitverantwortung

Für Bueb ist klar: »Jugendliche sehnen sich nach Autorität« (S. 54). Sigmund Freud habe festgestellt, jede »Generation von Babys gleiche einem Einfall von Barbaren«; ihnen »mangelt es an Kultur, Einsichtsfähigkeit und Disziplin« – zu »ihrer Kultivierung bedarf es einer klaren Autorität und der Bereitschaft, Unterordnung zu fordern« (S. 55). Vor diesem Hintergrund stellt der Autor fest: »Niemandem in den alten Demokratien Frankreich, England oder den Vereinigten Staaten würde es einfallen, in der Schule eine auf Wahl beruhende Schülermitverantwortung zu installieren« (S. 87 f.). Auch er habe zwar lange an die demokratische Mitbestimmung von Schülern geglaubt. Heute meint er jedoch, dass Internate wie Salem mit einer demokratischen Schülermitverantwortung unregierbar sind (S. 88). Er bevorzugt »Schulsprecher« und »Schüler-Helfer«, die vom Schulleiter ernannt worden sind – nur so gelinge es, das theoretische Konzept einer Schule auch in der Praxis voll durchzusetzen (S. 85). Besonders diese Thesen Buebs werden vielen heutigen Pädagogen nicht einleuchten; hier wird es viel Kritik und Widerstand geben.

Jeweils 15 bis 20 Mädchen oder Jungen bilden in Salem eine Gruppe. Sie wählen eine ältere Schülerin oder einen älteren Schüler als »Helfer«; diese Helfer sind Assistenten des jeweiligen Erziehers. Die Helfer bilden zusammen mit den verantwortlichen Lehrern ein kleines »Parlament«, »in dem sie über alle Belange der Gemeinschaft diskutieren und Entscheidungen verabschieden« (S. 84). Daneben gibt es zwei direkt gewählte Schulsprecher. »Schulhelfer und Schulsprecher genießen innerhalb der Internatsschule hohes Ansehen« (ebd.). Bueb meint: Nur der Schulleiter solle das Recht haben, »durch sein Veto die Umsetzung dieser Maßnahmen oder Regelungen zu verhindern« (ebd.).

Diese Thesen sind in Rezensionen häufig kritisiert worden. Sicher sind sie es zumindest wert, diskutiert zu werden.

Fazit

Für Bernhard Bueb ist Hartmut von Hentig der »Nestor pädagogischer Theorie und nachdenkender Praxis« (S. 164), der es verdient habe, »schon wegen seiner genialen Formel zur Beschreibung der Tätigkeit aller Lehrer und Erzieher in den Olymp aufzusteigen« (ebd.): Mit der Formel »Die Sachen klären, die Menschen stärken« fasse von Hentig »die Botschaft zusammen, die Bildung und Erziehen ausmacht« (ebd).

Mit seinem Buch »Lob der Disziplin« ist Bernhard Bueb nicht nur Bestseller-Autor geworden. Mit diesem Buch ist dem renommierten Pädagogen ein geniales – und mutiges – Werk gelungen.

Bernhard Bueb: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Listverlag, Berlin 2006

Manfred Schwarz

WERBUNG I3

BIBB-Studie: Ausbildungsvergütungen

Pauschale Kürzungen lösen Lehrstellenproblematik nicht

Eine pauschale Senkung der Ausbildungsvergütungen, wie sie momentan in bildungspolitischen Diskussionen häufig gefordert wird, würde die Probleme auf dem angespannten Lehrstellenmarkt kaum lösen. Zu dieser Einschätzung kommt eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), die die aktuellen Strukturen der tariflichen Ausbildungsvergütungen und ihre Entwicklung in den vergangenen drei Jahrzehnten analysiert.

»Nur unter bestimmten Voraussetzungen«, so BIBB-Präsident Manfred Kremer, »können mit einer Absenkung der Ausbildungsvergütungen tatsächlich positive Effekte erreicht werden: In tariflichen Vereinbarungen müssten die Betriebe als Gegenleistung für die Kostenentlastung verpflichtet werden, über den eigenen Bedarf hinaus Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Diese zusätzlichen Ausbildungsplätze müssten klar quantifiziert und die Zielerreichung überprüft werden – wie dies zum Beispiel in der Chemie-Branche praktiziert wird. Wenn solche Regelungen getroffen werden, wird auch das Problem einer Fehlsteuerung deutlich vermindert, da sich die Schaffung zusätzlicher Kapazitäten nicht nur auf kleinere Betriebe konzentriert.«

Die BIBB-Studie geht unter anderem auf die Frage ein, welche Effekte eine pauschale Absenkung der Ausbildungsvergütungen nach sich ziehen würde. Fazit: Größere Betriebe mit hohen Ausbildungskosten bilden in der Regel nur entsprechend ihrem Nachwuchskräftebedarf aus. Sie sehen die Ausbildung als Investition an und ziehen ihren Nutzen hieraus erst zu einem späteren Zeitpunkt, und zwar dann, wenn sie ihre fertig ausgebildeten Fachkräfte für längere Zeit beschäftigen. Für diese Betriebe bietet der Einspareffekt durch reduzierte Vergütungen keinen unmittelbaren Anreiz für eine Überbedarfsausbildung. Diese ist für Betriebe nur dann wirtschaftlich sinnvoll, wenn die Auszubildenden bereits während der Ausbildungszeit Nettoerträge erzielen. Dies kommt aber vor allem in kleineren Betrieben vor. Für kleinere Betriebe würde die Ausbildung bei verringerten Vergütungen deshalb attraktiver. Wahrscheinlich würden sich laut BIBB-Einschätzung bei einer derartigen Entwicklung insbesondere solche Betriebe noch stärker an der Ausbildung beteiligen, die eher wenig Interesse an einer späteren Übernahme der Auszubildenden haben. Eine pauschale Senkung der Ausbildungsvergütungen ohne Vereinbarungen der Tarifpartner könnte also zu einer Fehlsteuerung in Bereichen mit hoher Ausbildungs-, aber niedriger Übernahmequote führen. Die Chancen der Auszubildenden im Hinblick auf eine spätere Beschäftigung im erlernten Beruf würden sich verschlechtern. Die Folgen wären vermehrte berufliche Umorientierungen, die weitere umfangreiche Qualifizierungen nach der Ausbildung notwendig machen würden.

Die tariflichen Ausbildungsvergütungen lagen 2005 im Bundesdurchschnitt bei 607 Euro brutto pro Monat. In Westdeutschland betrugen sie durchschnittlich 623 Euro, in Ostdeutschland 529 Euro. Die Vergütungen unterscheiden sich jedoch erheblich nach den jeweiligen Ausbildungsbereichen: Relativ hoch liegen sie in Industrie und Handel sowie im Öffentlichen Dienst, eher niedrig dagegen im Handwerk, in der Landwirtschaft und in den Freien Berufen. Auch bei den betrieblichen Gesamtausbildungskosten gibt es große Unterschiede. Während sie in kleineren Betrieben (insbesondere in Handwerk, Landwirtschaft und Freien Berufen) eher niedrig sind und zum Teil durch die Arbeitsleistungen der Auszubildenden Nettoerträge erzielt werden, entstehen in großen Betrieben (vor allem in Industrie und Handel) meist sehr hohe Ausbildungskosten.

Die BIBB-Studie zeigt, dass die jeweilige Situation auf dem Lehrstellenmarkt die Entwicklung der Ausbildungsvergütungen in den vergangenen 30 Jahren stark beeinflusst hat. Bei einem deutlichen Überangebot an Ausbildungsplätzen und Befürchtungen eines Nachwuchsmangels – wie beispielsweise zu Beginn der 90er-Jahre – stiegen die Ausbildungsvergütungen erheblich. Bei einem Mangel an Ausbildungsplätzen, wie er seit Mitte der 90er-Jahre besteht, wurde dagegen häufig eine Kostenentlastung der Ausbildungsbetriebe gefordert. Infolgedessen wurden die Ausbildungsvergütungen seit 1996 nur noch sehr schwach angehoben. In den letzten beiden Jahren wurde hierdurch nicht einmal mehr die Inflationsrate ausgeglichen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Broschüre von Ursula Beicht: »Entwicklung der Ausbildungsvergütungen in Deutschland«, erschienen als Heft Nr. 12 in der BIBB-Reihe »Forschung Spezial«, Bonn 2006.

Vertriebsadresse: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld,

Telefon: 0521/9 11 01 11, Fax: 0521/9 11 01 19, www.wbv.de, service@wbv.de, ISBN 3-7639-1089-1, Bestell-Nr. 115.012, Preis: 14,80 Euro

Inhaltliche Auskünfte im BIBB erteilt: Dr. Günter Walden, Tel.: 0228/1 07-1315, Fax: 0228/1 07-2958, walden@bibb.de

Weitere Informationen zum Thema »Ausbildungsvergütung« im Internetangebot des BIBB unter www.bibb.de/de/783.htm

kb

Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Ordnung der Berufe

21 neue oder modernisierte Ausbildungsberufe – mit hohem Praxisbezug

Seit August 2006 gibt es immerhin 21 neue oder modernisierte Berufe. Neu sind beispielsweise:

- **Kaufmann/-frau für Dialogmarketing,**
- **Servicefachkraft für Dialogmarketing,**
- **Fachkraft für Möbel-, Küchen und Umzugsservice,**
- **Fachangestellte/r für Markt- und Sozialforschung.**

In den vergangenen Monaten sind für alle 21 Berufe die entsprechenden Ausbildungsordnungen neu bearbeitet bzw. aktualisiert worden. «Diese Ordnungen regeln Ziele, Inhalte und Prüfungsanforderungen der Ausbildung in den Betrieben« (*Frankfurter Rundschau* vom 9. September 2006).

Vielen Bürgern stellen sich in diesem Zusammenhang die Fragen:

- Wer bestimmt die inhaltlichen Eckwerte?
- Wie laufen die Entscheidungsverfahren für neue Berufsordnungen ab?
- Wer legt fest, wie (unterschiedlich) lange eine spezifische Ausbildung dauert?

Antworten darauf lassen sich nachlesen in einer neuen Veröffentlichung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Einfach zusammengefasst lässt sich sagen: Unter Federführung des BIBB erarbeiten Sachverständige aus Unternehmen und Kammern (Arbeitgeber), Gewerkschaften (Arbeitnehmer), aus Bund und Ländern in bis zu zwölf Monaten Grundzüge einer Ausbildungsordnung. Sachverständige aus den Kultusministerien (Behörden) entwerfen in dieser Zeit den »Rahmenplan« für den berufsschulischen Teil der Ausbildung. Beide Experten-Gruppen stimmen die entstandenen Entwürfe aufeinander ab. Dann erlässt das jeweils zuständige Bundesministerium – im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – die endgültige Ausbildungsordnung. Ausbilder und Berufsschullehrer setzen diese – zusammen mit den Auszubildenden – in der Praxis um.

Diese weitreichende Beteiligung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen »stellt sicher, dass die betriebliche Ausbildung mit hohem Praxisbezug aktuell und auf die einzelbetrieblichen Belange bezogen ist und durchgeführt werden kann« (ebd.).

Dieses ständig modifizierte deutsche duale Berufsbildungssystem ist weltweit anerkannt. Oftmals kommen Experten aus dem Ausland, um das System der Berufsbildung in Deutschland zu analysieren und zu prüfen, welche Elemente in ihren Heimatländern Anwendung finden können.

Die interessierten Bürger können die BIBB-Broschüre kostenlos herunterladen unter: www.bibb.de/pub/ausbildungsordnungen oder auch bestellen unter der E-Mail-Adresse vertrieb@bibb.de oder per Post beim BIBB, Arbeitskreis 1.2 (Kommunikation/Veröffentlichungen/Vertrieb), 53142 Bonn (Bestell-Nr.: 09.117, ISBN-Nr.: 3-88555-779-7).

Weitere Informationen über die neuen Berufe sind auch im Internet nachzulesen: www.bibb.de/ 15981.htm

kb

ARD und ZDF

Eigener TV-Sender für Integration?

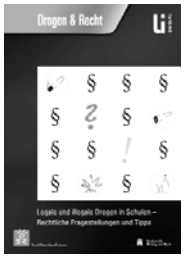
ARD und ZDF prüfen offenbar die Idee eines eigenen Spartenkanals für Integration nach dem Vorbild des Kulturkanals Arte und des Kinderkanals Ki.Ka.

Die Anregung komme aus dem Bundesland Bremen, das für dieses Projekt bereits Programmvorschläge ausgearbeitet habe, unter anderem ein deutsch-türkisches »Wer wird Millionär?« oder Serien wie das ARD-Format »Türkisch für Anfänger«, berichtete das Nachrichtenmagazin *Der Spiegel*.

Zunächst könnte der Kanal als Fenster innerhalb eines bestehenden Programms laufen, »mittelfristig« als eigener digitaler Kanal. Die Kosten für ein drei- bis vierstündiges Programm werden den Angaben zufolge auf 15 bis 25 Millionen Euro geschätzt. Die Ministerpräsidenten beauftragten ihre Rundfunkkommission demnach mit der Prüfung der Vorschläge, die Kommission wiederum habe am 25. Juli ARD und ZDF schriftlich um Stellungnahme gebeten. SWR-Intendant Peter Voß habe dazu bereits an seine Kollegen geschrieben, die Idee eines Spartenkanals sei »gut gemeint, lässt aber bei näherer Betrachtung nicht mehr Miteinander, sondern ein weiteres Nebeneinander erwarten«, schreibt das Magazin.

MSz

Neue Broschüren des Landesinstituts



Legale und illegale Drogen in Schulen - Rechtliche Fragestellungen und Tipps

In dieser Informationsschrift des SuchtPräventionsZentrums werden Hinweise für Lehrkräfte und Schulen gegeben, wie man bei Drogenkonsum bzw. der Weitergabe und dem Handel mit Drogen an Schulen rechtlich angemessen reagiert. Auf die bisher am häufigsten auftretenden Fragen werden Antworten auf der Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen und Verwaltungsvorschriften gegeben. In der Anlage werden wichtige Ansprechpartner und Adressen genannt.

Die DIN A5-Broschüre umfasst 34 Seiten und kann beim SuchtPräventionsZentrum des Landesinstituts unter spz@li-hamburg.de nachbestellt werden.

Unterrichtsmaterialien zur Nichtraucherförderung in den 6. Klassen

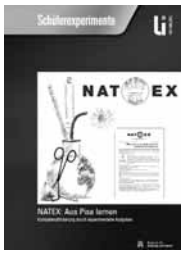
Mit der Broschüre »Fit für ohne« stellt das SuchtPräventionsZentrum des Landesinstituts Unterrichtsmaterialien zur Nichtraucherförderung für neun Fächer zur Verfügung. In den Unterrichtseinheiten für die 6. Klassen sind berücksichtigt die Förderung der Lebenskompetenzen, altersangemessene und sachliche Informationen und eine selbstkritische Verhaltensreflexion. Die Unterrichtseinheiten bilden einen wichtigen Einstieg zur Nichtraucherförderung, die in diesem Alter besonders wichtig ist, weil das Einstiegsalter für Raucher im Durchschnitt bei 12,8 Jahren liegt.

Die Broschüre umfasst 52 Seiten und ist beim SPZ per E-Mail (spz@li-hamburg.de) zu bestellen.

Umgang mit Mobbing unter Schülerinnen und Schülern

Mobbing ist eine Form von Gewalt unter Kindern und Jugendlichen in der Schule und stellt Lehrkräfte vor schwierige Herausforderungen. In diesem Heft werden Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit Mobbing aufgezeigt, die in der Praxis erprobt sind. Den verschiedenen Eskalationsstufen des Mobbings sind Interventionsvorschläge zugeordnet. Im Anhang werden hilfreiche Materialien und Kontaktadressen bereit gestellt.

Die LI-Broschüre wurde an alle Schulen versandt, wegen der großen Nachfrage wurde sie im Dezember erneut aufgelegt und ist bei der Beratungsstelle für Gewaltprävention, Tel. 4 28 63 62 44, oder per E-Mail gewaltpraevention@li-hamburg.de nachzubestellen.



Natex: Aus PISA lernen. Kompetenzförderung durch experimentelle Aufgaben

Ziel dieser Handreichung ist die Darstellung eines auf Kompetenzförderung ausgerichteten Ansatzes der Entwicklung experimenteller Aufgaben für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Anhand einiger bearbeiteter Aufgaben aus dem Hamburger Wettbewerb NATEX wird nicht nur exemplarisch ausgeführt, wie Kompetenzen als Kriterien der Aufgabenentwicklung genutzt werden können, sondern auch, wie eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen anhand eines naturwissenschaftlichen Schülerexperiments gefördert werden können.

Die 56seitige Broschüre wurde an alle Hamburger Schulen versandt. Nachfragen und Nachbestellungen sind bitte an den Projektleiter Rainer Wagner telefonisch unter 4 28 01 23 85 bzw. per E-Mail rainer.wagner @li-hamburg.de zu richten.

Themen der nächsten HMS-Ausgaben

HMS 1/ 2007
Schwache Schüler fördern

HMS 2/ 2007
Evaluation

HMS 3/ 2007
Selbstverantwortete Schule

HMS 4/ 2007
Erziehender Unterricht