



Pädagogische Diagnostik

BBS-Info:
Debatte um Loyalität
und Meinungsfreiheit

Forum:
Schwierige Schüler:
Wie integrieren?

Schulforschung:
Evaluiert – und für gut
befunden

3/04

Anzeige

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

mit Pippi tut sich die Schule schwer. Das muntere Gör verbreitet überall Chaos, tanzt auf den Tischen und beantwortet eine von der Lehrerin gestellte Rechenaufgabe mit der Gegenfrage, ob diese das denn nicht selbst wisse. Astrid Lindgrens Geschichte leitete eine Tagung der Bertelsmann-Stiftung ein, in der es um die Diagnose und Förderung von besonderen Begabungen ging (vgl. PÄDAGOGIK 4/2003, S. 8). Es folgte – virtuell – eine kollegiale Fallberatung über die neue Schülerin. Die Diagnose des Pädagogenenteams: ADSH (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit Hyperaktivität). Die Tagungsteilnehmer, pädagogisch korrekt, befassten sich im Folgenden mit der Entwicklung individueller Förderpläne, die auf einer möglichst genauen Diagnose der Lernprobleme, aber auch der z. T. verdeckten Lernpotenziale der Kinder beruhen.

Sonderpädagogen und Schulpsychologen können das, es gehört zu ihrem Auftrag. Aber was macht die »normale« Lehrerin in einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern? In ihrer Ausbildung war das kein Thema und die Fortbildner sind gerade heftig dabei, sich diese Thematik für ihre Arbeit zu erschließen. Dabei gehört die diagnostische Kompetenz nach Franz Weinert, dem verstorbenen Leiter des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, zu den vier Kompetenzbereichen, die den erfolgreichen Lehrer auszeichnen – neben dem Fachwissen, den didaktisch-methodischen Fähigkeiten und der Fähigkeit zur Klassenführung. Aufgeschreckt wurde die Öffentlichkeit durch eine zusätzliche Erhebung bei der Erfassung der Lesekompetenz in PISA 2000. Danach wurden nur elf Prozent derjenigen 15-Jährigen, die nicht einmal die unterste Kompetenzstufe erreichten, von ihren Lehrkräften als schwache Leser eingestuft. Abgesehen von der m. E. nicht sehr präzisen und interpretationsbedürftigen Fragestellung dieser Erhebung (vgl. PISA 2000, Opladen 2001, S. 119) gibt solch ein Ergebnis natürlich zu denken. Die KMK hat deshalb eines ihrer sieben prioritären Handlungsfelder zum Umgang mit PISA dieser Thematik gewidmet. Schrader und Helmke von der Universität Koblenz-Landau weisen auf Grund empirischer Studien darauf hin, dass die diagnostische Kompetenz, insbesondere die Fähigkeit, Leistungsunterschiede einzuschätzen, eine Katalysatorfunktion für den Lernerfolg hat: Dieser ergibt sich erst dann, wenn auf Grund der Beobachtung und Einschätzung bestimmte didaktische Maßnahmen vorgenommen werden. Beim Arzt ist's ähnlich: Was nützt seine Diagnose ohne die daraus abgeleitete Therapie – abgesehen von der Amortisierung der teuren Gerätschaften?

Die Beiträge in diesem Heft zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht alles neu und anders machen müssen. Erfolge zeigen sich schon mit dem geschärften Blick: Was kann ein Kind (noch nicht)? Was braucht es zu seinem nächsten Entwicklungsschritt? Welche Hindernisse müssen dabei beiseite geräumt werden? Was regt den Lernverlauf an? Die Schülerinnen und Schüler können dabei durch ihre Selbstwahrnehmung beim Lernen und ihr Feedback zum Unterricht wichtige Partner sein. Die Selbstdiagnose einer Hamburger Schülerin – es könnte auch Pippi gewesen sein – lautet: »Wenn wir Zeugnisse kriegen, habe ich immer Paraneuer.« Am Ende des Heftes (S. 52 f.) erfahren Sie die Fundstelle für solche Weisheiten, darunter auch die eher sachlich-optimistische Variante: »Wenn wir Zeugnisse kriegen, wissen wir, dass das Jahr vorbei ist.« Schöne Ferien!

Peter Hander



Pädagogische Diagnostik

Moderation: Beate Grabbe

- 13 Was macht die Diagnostik pädagogisch?
- 14 Warum weint die Katze?«
Sprachstandsanalyse bei Fünfjährigen
- 16 »Kann ich dir das Blatt vom Munde nehmen?«
Kinder und Eltern in Prozesse der Pädagogischen Diagnostik einbeziehen
- 18 Pädagogische Diagnostik lernen
- 21 Literatur- und Materialhinweise zum Thema
- 22 Schüler reflektieren Unterrichtsqualität
- 24 »Diagnostische Zeit«
»Amadeus« – oder der Anfangsunterricht
Klasse 5 im Fach Deutsch
- 26 Disziplin als Gegenstand von Diagnostik
- 28 Pädagogische Diagnostik und Lernerautonomie
Die Portfoliomethode
- 30 Diagnostik in der Schulpraxis
Probleme und Perspektiven aus Sicht der Schulpsychologie

Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Wie integrieren wir auffällig verhaltensschwache Schüler?
- 7 Analysen und Reformvorschläge
Verbandsvertreter und Bildungsexperten zur Frage der Integration von auffallend schwierigen Schülern

Werkstatt Schule

- 32 Natex
Naturwissenschaftliches Experimentieren für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–10

VON RAINER WAGNER

Schulforschung

- 36 Evaluiert – und für gut befunden
Schulqualität, Schülerleistung und innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen

VON THOMAS LITTMANN



BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Reformen und Umschichtung I <i>Einsparungen und Verbesserungen</i>	38
Reformen und Umschichtung II <i>Reaktionen: Verbände und Medien</i>	38
Extreme Unterschiede <i>KESS-Untersuchung: Erste Ergebnisse</i>	39
Zooschule Hagenbeck <i>Hamburgs größtes Klassenzimmer</i>	40
»Jugend forscht« I <i>Hamburg: Rekordergebnisse</i>	40
»Jugend forscht« II <i>Bundesweit: Sieger aus Hamburg</i>	41
100. Geburtstag <i>Gymnasium Eppendorf</i>	41
75-jähriges Jubiläum <i>Berufliche Schule Uferstraße</i>	41
100 Jahre <i>Grundschule Furtweg</i>	41
RECHT AKTUELL <i>Informationen der BBS-Rechtsabteilung</i>	42
Spenden erwünscht <i>»Trainingsraum« für störende Schüler</i>	42
Videos und DVDs <i>Neue Angebote</i>	43
Nachrichten: Regional	
In der Bürgerschaft <i>Debatte um Staatsrats-Verfügung</i>	44
ZEIT-Stiftung/ Abendblatt <i>Schreibtalente: Neuer Schülerwettbewerb</i>	45
»Jugend debattiert« <i>Berlin: Ein Saseler siegt</i>	45
Schutzgemeinschaft Deutscher Wald <i>Waldspiele Bergedorf: 500 Schüler aktiv</i>	46
Persönlich gesehen I <i>Echo aus Hamburg</i>	46

BBS-Info

Nachrichten: Überregional

Persönlich gesehen II <i>Echo aus anderen Ländern</i>	47
Bundestag <i>Umstrittene Ausbildungsplatzabgabe</i>	48
Kinder von Gutsausgebildeten fehlen <i>Ministerin Schmidt warnt vor Katastrophe</i>	49
SPIEGEL-Buch <i>Schulpolitik: Evolution oder Revolution?</i>	50
Leserbriefe <i>Neue HmS / Einheitliche Schulkleidung</i>	51

Marktplatz

Die Lehrerin stellt nachts Zettel her! <i>Kindermund oder Philosophie, das ist hier die Frage</i>	52
Kleine und große Meister <i>Rezension »Das Kind als Künstler«</i>	54
Supervision in Schule und Lehrerbildung <i>Fachtagung in Oldenburg</i>	54

Impressum

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

VERLAG:
Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothen-
baumchausee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg
Telefon 0 40 / 45 45 83; Telefax 0 40 / 4 10 85 64

VERLAGSREDAKTION UND GESTALTUNG:
Stefan Kayser

**REDAKTION FÜR SCHWERPUNKT, WERKSTATT SCHULE,
BEITRAG, SCHULFORSCHUNG, MARKTPLATZ:**
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich),
Sonja Baukloh-Herzig, Dr. Beate Grabbe,
Prof. Dr. Sabine Reh, Dr. Jochen Schnack,
Tilman Kressel (Werkstatt Schule); Adresse:
Rothenbaumchausee 11, 20148 Hamburg

**REDAKTION FÜR BILDUNGSPOLITISCHES FORUM
UND BBS-INFO:**
Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin
Brose, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hendrik
Lange, Hans-Hermann Schumann, Rainer Wag-
ner, BBS-Redaktionsassistentin: Liane Eggert, Rita
Götttsche, Sabine Burmester; 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: Schütthedruck, 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: 6-mal pro Jahr
AUFLAGE: 15.000

BILDER: Veit Mette: S. 6, 12, 19, 22, 24, 26, 27,
33, 36, 49. 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.

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



Reform-Positionen

Wie integrieren wir auffällig verhaltenschwierige Schüler?

Unterschiedliche Analysen und Lösungsvorschläge

Die Arbeit in den Schulen ist sehr viel schwieriger geworden. Die Mehrheit der Schüler in den verschiedenen Schulformen wird zwar relativ problemlos unterrichtet. Minderheiten in der Schülerschaft aber machen es den Lehrkräften und den Mitschülern immer schwerer – manchmal so schwer, dass Unterricht häufig kaum noch möglich ist. Problematische Schüler – insbesondere verhaltensauffällige und verhaltensgestörte

– gibt es heute in allen Schulformen, also keineswegs nur in Hauptschulen oder in bestimmten Ausbildungsbereichen der Beruflichen Schulen. Schwierige »Schüler« besuchen mittlerweile in Hamburg auch Realschulen, Gymnasien und vor allem die Gesamtschulen.

Wie problematisch Schule inzwischen deutschlandweit ist, zeigen zahlreiche aktuelle Berichte in Printmedien, mittlerweile aber auch in Funk und Fernseh-

hen. Mehr noch: Sogar »die Hälfte der Eltern kleiner Kinder halten ihren Nachwuchs für verhaltensauffällig« (*Die Welt* vom 25.5.04). Das jedenfalls besagt eine neue Studie des Bundesfamilienministeriums. Und die Lehrkräfte? Die *Frankfurter Rundschau* konstatiert: »Lehrer sind überfordert« (25.5.04).

Was tun?

Dass die Lage schwierig ist – das ist nicht umstritten. Aber wie soll man auffällig verhaltensschwierige Schüler integrieren? Es gibt Lösungsvorschläge – aber recht unterschiedlicher Ausrichtung. Einige Experten zum Beispiel meinen, Schüler, die hinsichtlich ihres sozialen Verhaltens als besonders schwierig gelten, könne man sehr wohl im Rahmen »normaler« Klassen integrieren. Andere Beobachter sind der Ansicht, es bedürfe hier des Einsatzes zusätzlicher sozialpädagogischer Assistenzkräfte, die sich außerhalb des Unterrichts, im Zuge spezifischer Zusatzmaßnahmen, um Auffällige kümmern (zum Beispiel über REBUS). Etliche Praktiker glauben, man müsse zurückkehren zu einer speziellen Sonderschule für Verhaltensgestörte oder zu »Spezialklassen«.

Nur wenige Pädagogen oder Politiker kennen bisher (aus den Medien) spezielle Schulen in den USA, wo Schüler, die insbesondere aus sozialen Brennpunkten stammen und häufig als potentiell verhaltensgestört bzw. gewaltbereit gelten, in paramilitärischen Schulen ausgebildet werden, die durch Drill und Uniformierung gekennzeichnet sind und die tatsächlich von der US-Armee materiell – und punktuell auch personell – unterstützt werden. Aus amerikanischer Sicht arbeiten diese Schulen erfolgreich. Die »Lern-Camps« integrieren verschiedenste Ethnien. An diesen High Schools wird mit Hilfe militärischer Methoden für Disziplin gesorgt – um Lernen überhaupt möglich zu machen (*Die Zeit* vom 9.1.03). Dieses Modell kann in Deutschland allerdings nicht viele Anhänger gewinnen.

HAMBURG MACHT SCHULE veröffentlicht in dieser Ausgabe verschiedene (kontroverse) Positionen und Berichte.

Colette Busse / Manfred Schwarz

»Alter, du stinkst, eh. Ich schlag dir die Fresse blau.«

Schwer zu glauben, dass dieser Satz aus dem Munde einer neunjährigen Grundschülerin stammt, die gut im Unterricht mitkommt, eine Gymnasialempfehlung präsentieren kann, auf den ersten Blick lieb und zerbrechlich wirkt. Anlass für diese Äußerung ist ein Junge aus ihrer Klasse, der einfach nur dasteht und sie einfach durch seine bloße Anwesenheit stört. Weil der Mitschüler zunächst keine Reaktion zeigt, greift das Mädchen zu immer tiefergehenden Wortverletzungen wie z. B.: »Hurensohn« oder »Du bist der Sohn einer Schlampe«. Allmählich verliert der Junge nun die Fassung und antwortet in ähnlicher Weise. In genau diesem Moment dreht die Schülerin den Spieß für sich um. Sie wird beleidigt und damit hat sie das Recht auf ihrer Seite, sich durch Schlagen gegenüber dem Angreifer zu wehren. Nachdem sich auch noch andere Kinder um die beiden im Kreis positioniert haben, gleicht der Austragungsort einem Boxkampfing.

Am Ende fällt das Mädchen durch einen kräftigen Stoß zu Boden. Um aus der persönlichen Niederlage dennoch einen verspäteten Sieg herauszuholen, fängt sie die Lehrkraft direkt nach der Pause ab und schildert in dramatischer Weise wie grob ihr Mitschüler sie behandelt hat und klagt über Atemnot. Diese kündigt sofort an, zunächst mit dem Jungen und anschließend mit beiden ein klärendes Gespräch zu führen. Da rennt das Mädchen wutentbrannt ins Klassengebäude, verschließt sich hinter dann der Toiletentür und schreit laut herum.

Die Lehrkraft hat inzwischen durch andere erfahren, dass der Junge offensichtlich nicht der Auslöser der Auseinandersetzung war. Sie erteilt dem Rest der Klasse bei geöffneter Klassentür eine

Stillaufgabe und wartet solange ab, bis sie aus dem Toilettenraum nichts mehr hört. Dann geht sie zu dem Mädchen, das mittlerweile mit verschränkten Armen und erhitztem Kopf auf dem Boden des Vorraumes sitzt. Die Lehrkraft kniet sich zu ihr herunter und fordert sie in ruhigem Tonfall auf, zu erzählen, wie es überhaupt zu diesem Streit kam. Da rasst die Schülerin völlig aus, haut mit den Fäusten gegen die Kachelwände und droht der Lehrkraft damit, ihren Vater und Onkel zu holen und einen Rechtsanwalt einzuschalten. Kurz darauf bahnt sie sich ihren Weg zum Klassenraum und brüllt dem Jungen entgegen, dass er morgen tot sei. Sie fügt noch hinzu, dass sie immer die Schuld kriegt, die Nase voll hat und jetzt nach Hause geht. Die Lehrkraft hält sie nicht von ihrem Vorhaben ab und weg ist sie.

Fünf Minuten später setzt sich dasselbe Mädchen kleinlaut und erschöpft wirkend auf ihren Platz, legt für eine Weile den Kopf auf den Tisch und holt nach einer gewissen Zeit ihr Schreibheft heraus. In der nächsten Pause findet ein Gespräch zwischen der Lehrkraft und dem Kind statt. Die Lehrkraft erläutert der Schülerin sachlich, dass sie mehrfach bestehende Klassenregeln gebrochen hat und es ihr im Zuge der Gesamtverantwortung nicht länger möglich ist, die Aufsichtspflicht für sie zu übernehmen. Somit müsse sie sich zwischen zwei Möglichkeiten entscheiden. Die eine heißt, sich anzupassen, und die andere, ins Schulbüro zu gehen, um von dort die Eltern zwecks Abholung anzurufen.

Da krallt sich das Mädchen förmlich an ihrem Stuhl fest, entschuldigt sich für ihr Verhalten und bittet mit weinerlicher Stimme darum, in der Schule bleiben zu dürfen. Sie erklärt, dass sie erst gegen

FÜNF MINUTEN SPÄTER SETZT SICH DASSELBE MÄDCHEN KLEINLAUT UND ERSCHÖPFT WIRKEND AUF IHREN PLATZ, LEGT FÜR EINE WEILE DEN KOPF AUF DEN TISCH UND HOLT NACH EINER GEWISSEN ZEIT IHR SCHREIBHEFT HERAUS.

zwei Uhr ins Bett gegangen ist, weil es noch einen Gruselfilm im Fernsehen gab. Außerdem nervt sie momentan sowieso alles. Manchmal möchte sie ja eher nett sein, aber oftmals bekommt sie ihre launischen Wutanfälle einfach nicht in den Griff, so wie heute. Außerdem haben ihre Eltern gesagt, dass sie sich nichts gefallen lassen soll. Darüber hinaus haben sie und ihre Freundinnen diesen »fight« bereits vergangenes Wochenende beschlossen. Die Lehrkraft zieht das Kind auf ihren Schoß, streicht ihr die Haare aus dem Gesicht und drückt es kommentarlos an sich.

In der darauffolgenden Unterrichtsstunde schlägt die Schülerin von sich aus vor, nach Schulschluss freiwillig den Klassenraum zu fegen, die Tafel für den nächsten Tag zu wischen und entschuldigt sich bei ihrem Mitschüler.

Die angeführte Geschichte versteht sich als eines von vielen Fallbeispielen aus dem Grundschulalltag. Keineswegs soll hiermit eine generell bestehende Konfliktsituation zum Ausdruck gebracht werden, die pauschaliert auftritt.

In Anlehnung an die Überschrift dieser Ausgabe geht es vielmehr darum, auf eine mögliche Ursachenvermutung und Teillösung für ein zunehmend häufiger zu beobachtendes und in die Schule von außen hineingetragenes Problem aufmerksam zu machen. Zum Einen soll dabei die psychische Schiefelage in manchen Kinderköpfen angesprochen und zum Anderen das vielschichtige Anforderungspotential an die betroffene Lehrkraft verdeutlicht werden.

Die Medienwelt verführt viele Kinder in eine wirklichkeitsfremde Welt, die oft mit einem unerfüllbarem Wunschdenken verbunden ist und eine seelische Unausgewogenheit hervorruft. Um sich dennoch eine persönliche Befriedigung bzw. einen Ausgleich zu verschaffen, stellen sie mit einer überheblich anklingenden Selbstverständlichkeit völlig überfordernde Ansprüche an ihre Eltern und verarzten sich damit sozusagen selbst. Die Eltern wieder-

um wollen ihr Kind glücklich sehen und leiden, wenn sie den gewünschten Anforderungen nicht nachkommen können. Tatsächlich muss man nicht direkt mit Kindern zu tun haben oder in der Schule beschäftigt sein, um zu erleben, wie schwer es manchen Eltern fällt, ein klares Nein auszusprechen und einzuhalten. Dazu reicht ein Beobachtungseinkauf im Supermarkt oder ein Besuch bei Bekannten aus. Dabei fühlen sich Eltern häufig überfordert, dem Überzeugungskampf bis hin zu Tobsuchtsanfällen durchzustehen. Einige sind auch einfach bequem und wollen ihre Ruhe haben. Und wieder andere besitzen ein zu geringes Selbstwertgefühl, um sich durchzusetzen.

Einige verwechseln fälschlicherweise auch die Nicht-Einhaltung von Toleranzgrenzen damit, dass sie ihrem Kind Möglichkeiten einräumen wollen, die sie selbst nie hatten. So passiert es nicht selten, dass Eltern trotz des Vermerks einer Versetzungsgefährdung im Zeugnis ihr Kind auf dem Gymnasium anmelden möchten. Ihr eigener Daseins-Wunsch wird somit auf die Tochter oder den Sohn übertragen, ohne Rücksicht darauf, dass sie oder er seinen eigenen Weg finden und machen muss. Kinder wiederum haben ein gutes Gespür dafür, mit welchen Druckmitteln sie sich ihre Eltern gefügig machen können. Wenn ich das

und das nicht kriege oder du mich da nicht anmeldest, dann tu ich das auch nicht. Das Resultat dieser verfehlten Erziehungsstrukturen sind immer egozentrischere Schüler, die vielfach nicht in der Lage sind, sich den Unterrichtsstoff anzueignen, weil die innere Bereitschaft zum Lernen fehlt und sie einfach keine Vorstellung davon haben, wie man sich das Einmaleins selbst beibringen kann. Und alles, wofür man sich anstrengen muss, wird als langweilig angesehen. Eigentlich wären sie gerne ein

Superstar und wollen für die kleinste Kleinigkeit ein Lob ernten, aber bitte mit möglichst wenig Einsatz. Tauchen in der Schule Schwierigkeiten bei der Einhaltung von Regeln, der Wertschätzung von Sekundärtugenden oder mit der nicht sofort rechtgebenden Lehrkraft auf, schalten sie ihre Eltern ein. Erlauben tut es ihnen die Gewissheit darüber, dass ihre Eltern ihnen am Ende doch zur Seite stehen. Für das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkraft bedeutet dies oftmals eine nervliche Zer-

reißprobe mit bitterem Nebengeschmack.

Als Lehrkraft nützt mir die beste Vorbereitung nichts, wenn keine tragfähige Unterrichtsatmosphäre herrscht. Das ständige Besprechen von Problemfällen

blockiert wichtige Unterrichtszeit und birgt auch die Gefahr von einer gewissen Uneffektivität durch eine sich einschleifende Klärungsroutine.

Rückblickend auf meine bisherigen Erfahrungswerte hat es sich im Schulalltag bewährt, Schüler in bestimmten Situationen eine nicht hinterfragbare Lehrer-Autorität mit Signalwirkung für den Rest der Klasse spüren zu lassen. Kinder in der Grundschule suchen zwar einerseits nach einer Zweitmutter, aber ebenso brauchen sie auch das Gefühl auf Widerstand zu stoßen, um neue Einsichten zu gewinnen und Verhaltensänderungen aus eigener Kraft zu vollziehen. Sie haben ein großes Bedürfnis nach geordneten und verlässlichen Strukturen und legen Wert darauf, dass die tonangebende Person authentisch ist. Das heißt, man sollte sie ruhig mal für längere Zeit schmollen lassen, Ignoranz zeigen und ihnen auch Gelegenheit geben, mit dem einen oder anderen Problem allein fertig zu werden. Unverzichtbar dazu gehört ein offener und aufklärender Gesprächsaustausch von Anfang an mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten.

Es muss gemeinsame Absprachen über Umgangsformen im Klassenraum geben (zum Beispiel Klassenregeln-Vertrag, Konflikte zwischen Eltern und Lehrern werden

UND ALLES, WOFÜR MAN SICH ANSTRENGEN MUSS, WIRD ALS LANGWEILIG ANGESEHEN. EIGENTLICH WÄREN SIE GERNE EIN SUPERSTAR UND WOLLEN FÜR DIE KLEINSTE KLEINIGKEIT EIN LOB ERNTEN, ABER BITTE MIT MÖGLICHT WENIG EINSATZ.

AUßERDEM HABEN IHRE ELTERN GESAGT, DASS SIE SICH NICHTS GEFALLEN LASSEN SOLL. DARÜBER HINAUS HABEN SIE UND IHRE FREUNDINNEN DIESEN »FIGHT« BEREITS VERGANGENES WOCHENENDE BESCHLOSSEN.

nicht im Beisein von Kindern ausgetragen usw.), Konsequenzen müssen besprochen und verdeutlicht werden. Das gegenseitige Bedingen von bestimmten Grundvoraussetzungen (ausreichend Schlaf, gesunde Ernährung) und die Zielsetzung vom eigenständigen Schüler sollten nicht unerwähnt bleiben. Einfach dargestellt und leicht nachvollziehbar finden sich diese Gesichtspunkte unter wissenschaftlichem Aspekt in der Bedürfnis-Pyramide von Abraham Maslow wieder. Dabei unterschied der New Yorker Psychologe fünf Arten von Bedürfnissen, die aufeinander aufbauen: 1. Grundbedürfnisse wie Hunger, Durst, Schlaf stillen 2. Bedürfnis nach Sicherheit, Recht und Ordnung stillen 3. Soziale Bedürfnisse stillen 4. Bedürfnis nach Anerkennung stillen 5. Bedürfnis nach Selbstverwirklichung stillen.

Ein allgemeingültiges und dennoch den einzelnen berücksichtigendes Rahmengerüst schafft Transparenz, ermöglicht Verständnis, bietet Orientierungsperspektiven und sorgt für einen mehrheitlichen Rückhalt.

*Silke Rajski,
Haupt- und Realschullehrerin*

Unerzogenheit? Schlechtes Benehmen? Auffälliges Verhalten oder Verhaltensstörung? Was ist der Grund dafür, dass in immer mehr Klassen ein konzentrierter Unterricht kaum noch möglich ist? Mit der Einführung von REBUS – den regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren – liefern die Schulen für Verhaltensgestörte aus. Alle Kinder mit solchen Symptomen besuchen heute Regelklassen. REBUS hat den Auftrag, den Lehrerinnen und Lehrern und damit den Kindern in schwierigen Situationen Hilfe zu geben. Dazu gehört auch, dass diese Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung« zeitweise aus dem Unterricht herausgenommen werden können.

Soweit die Theorie.

Lehrerinnen und Lehrer, die Tag für Tag und oft Stunde für Stunde versuchen, trotz massiver Störungen ertragreich und leistungsorientiert zu unterrichten, hilft diese Theorie wenig. Die Bemühungen um mehr Integration stoßen in der Praxis an Grenzen, wenn die Vor-



Frankfurter Rundschau vom 11.12.02

Unterricht muss stattfinden können!

aussetzungen – und dazu gehört die Ausstattung mit Sonderpädagogen – nicht gegeben sind. Gerade auch die Beispiele gelungener Integration belegen dies.

Es darf nicht sein, dass die Lernchancen in unseren Klassen durch das Verhalten weniger Schülerinnen und Schüler für alle anderen massiv beeinträchtigt werden.

LEHRERINNEN UND LEHRER, DIE TAG FÜR TAG UND OFT STUNDE FÜR STUNDE VERSUCHEN, TROTZ MASSIVER STÖRUNGEN ERTRAGREICH UND LEISTUNGSORIENTIERT ZU UNTERRICHTEN, HILFT DIESE THEORIE WENIG.

Dass eine Verhaltensstörung eine reale Behinderung ist, wird nicht bestritten. Der Studienschwerpunkt innerhalb der Sonderpädagogik besteht weiterhin. Probleme in der Diagnostik sind dadurch

gegeben, dass die meisten dieser Kinder und Jugendlichen in einem schwierigen häuslichen Umfeld leben und ihr Fehlverhalten nicht ihnen allein angelastet werden kann und nicht unbedingt eine wirkliche Behinderung ist.

Wenn die Integration also gelingen soll, muss eine sehr sorgfältige Diagnose durch Lehrer mit Spezialkenntnissen erfolgen und die Therapie muss auch sozialpädagogische und familientherapeutische Aspekte einbeziehen. Weil aber auch die sorgfältigste Diagnose die in den Lebensumständen liegenden Ursachen nicht beseitigen kann, sind die therapeutischen Möglichkeiten begrenzt. Das bedeutet, dass der Lehrer und die Klasse mit massivem Fehlverhalten leben müssen. Es soll nicht verkannt werden, dass die Integrationskraft der Klasse einiges bewirken kann, wenn in der Klasse nur einzelne Schüler mit emotionalem und sozialem Förderbedarf unterrichtet werden.

Gibt es bessere Lösungen?

Der Lehrer oder die Lehrerin ist verantwortlich für das Erreichen der in den

Bildungs- und Rahmenplänen vorgegebenen Ziele und die zu erreichenden Standards. Angesichts dieser Anforderungen werden die Kollegen zunehmend adäquate Bedingungen für ihre Arbeit einfordern oder aber die Verantwortung ablehnen.

Die Versuche in der Vergangenheit, von Kleinklassen über Präventionslehrer bis zu Sonderschulen für Verhaltensgestörte sind alle abgebrochen worden. Es leuchtet ein, dass eine Massierung solcher Schüler keine wirkliche Lösung sein kann.

Integrative Lösungen können nur dann gelingen, wenn vor Ort in der Einzelschule sonderpädagogische, sozialpäda-



Hamburg Abendblatt vom 11.5.04

gogische und familientherapeutische Hilfen vorhanden sind. Diese Hilfen müssen in verbindliche Therapie- und Förderpläne eingebunden werden, die auch Sanktionsmaßnahmen enthalten. Der für

für alle möglich ist.

Ingeborg Knipper,
frühere Seminarleiterin und
ehemalige Leiterin
des Amtes für Bildung

Es geht um die Kinder!

Physische und psychische Verwahrlosung als akutes Problem

Als ich in einer öffentlichen Veranstaltung das Beispiel der Grundschullehrerinnen erwähnte, die jeden Morgen für ihre Klassen Brot und Milch mitbringen, um die Versorgung der Kinder vorzunehmen, die ohne Frühstück von zu Hause kommen, und von den Kolleginnen berichtete, die in ihrem Bekanntenkreis gesammelte Kleidungsstücke in ihren Klassen verteilen, weil mehrere Kinder dort über Wochen die gleichen ungewaschenen Sachen tragen, bezeichneten Teilnehmer meine Darstellung als »Zerrbild von Schule«. Eine Mutter verkündete unter Beifall aus dem Plenum, Lehrer könnten heute eben nicht mehr erwarten, die Kinder »schulfertig« angeliefert zu bekommen.

Symptomatisch für derartige Diskussionen in letzter Zeit: Die Augen werden vor der unbequemen Realität verschlossen und Fronten werden aufgebaut, die eine angemessene Sachargumentation praktisch unmöglich machen. Zusätzlich wird das Thema ideologisch belastet, wie jüngst von der Vorsitzenden der Hamburger GEW, die es als »unsoziale Rabeneltern Diskussion« abqualifizierte.

EINE MUTTER VERKÜNDETE UNTER BEIFALL AUS DEM PLENUM, LEHRER KÖNNTEN HEUTE EBEN NICHT MEHR ERWARTEN, DIE KINDER »SCHULFERTIG« ANGELIEFERT ZU BEKOMMEN.

SICH UM KINDER INTENSIV ZU KÜMMERN IST AUFGABE DER ELTERN. SCHULE KANN KEIN ELTERNERSATZ SEIN, ERST RECHT NICHT BEI STEIGENDEN ANSPRÜCHEN

Nur wenn ein Problem rückhaltlos beim Namen genannt wird, können Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Deshalb gebührt den Kolleginnen und Kollegen höchste Anerkennung, die den Mut haben, in der Öffentlichkeit die Verwahrlosung von Kindern anzuprangern. Wir sollten nicht warten, bis erst eine Katastrophe wie im Zusammenhang mit »Gewalt an der Schule« die öffentliche Aufmerksamkeit erzwingt. Maulkorberlasse durch die Behördenleitung sind daher kontraproduktiv.

Sich um Kinder intensiv zu kümmern ist Aufgabe der Eltern. Schule kann kein Elternersatz sein, erst recht nicht bei steigenden Ansprüchen an die Sachvermittlung und Unterrichtsqualität, bei stark verdichteten Inhalten durch die Rahmenrichtlinien, bei verkürzter Lernzeit und einem Lehrerarbeitszeitmodell (LAZM), das die persönliche Zuwendungszeit der Lehrkraft für einen Schüler auf Bruchteile von Minuten pro Woche reduziert.

Politisch konsequentes Handeln ist gefragt, wenn es darum geht, die Eltern an ihre im Grundgesetz verankerte Erziehungspflicht zu erinnern, aber auch darum, ihnen entsprechende Hilfen anzubieten. Die Kinder sollten uns das wert sein.

Arno Becker, Vorsitzender des DLH

Gibt es Verwahrlosung in unseren Schulen?

1. Dass es Verwahrlosung von Kindern gibt und diese nicht vor den Schultoren halt macht, kann wohl niemand bestreiten. Nicht umsonst weist der Kinderschutzbund immer wieder auf die Lage der Kinder hin: Gewalt gegen Kinder, Missbrauch von Kindern, Armut von Kindern, Vernachlässigung von Kindern sind leider gang und gebe. Das Problem der Kinderarmut hat zugenommen. 15 Prozent der Kinder in Hamburg leben in zwischen von Sozialhilfe, in den letzten zwanzig Jahren eine ständig steigende Zahl. Durch den geplanten Abbau der Arbeitslosenunterstützung droht sich die Zahl zu verdoppeln. Wenn die Eltern den Boden unter den Füßen verlieren, durch Arbeitslosigkeit, durch Drogenabhängigkeit, durch Auseinanderbrechen der Familie, wenn ihr Leben durch Existenzängste und Hoffnungslosigkeit zerrüttet wird, sind die Kinder mit betroffen. Kinder streifen die Probleme nicht ab, wenn sie die Schule betreten.

2. Auch wenn Kinderarmut eines der großen und sich verschärfenden Probleme ist, sind Kinder aus einem wohlhabenden Milieu nicht dagegen gefeit, emotional zu verwahrlosen. Die aktuelle Werteentwicklung in unserer Gesellschaft ist alles andere als kinderfreundlich und soziale Verantwortung fördernd. Das ist nicht nur ein individuelles Rabenelternproblem! Wo bleibt die Zeit für Kinder, wenn Arbeitszeiten gnadenlos flexibilisiert und ausgeweitet werden, wenn die Einkaufszentren am besten rund um die Uhr geöffnet sein sollen, wenn Glück zur Konsumfrage wird? Um Zeit für Kinder zu haben, brauchen Menschen die Zeit zum Leben, siehe den Slogan aus den fünfziger Jahren »Samstag gehört Papi

mir«. Für Frauen und Männer muss es möglich sein, Berufstätigkeit und Zeit für Kinder zu vereinbaren. Dafür brauchen sie Unterstützung durch geeignete gesellschaftliche Institutionen, angefangen von der Krippe, Kita bis zur Schule.

3. Unser Bildungssystem ist alles andere als kinderfreundlich und hat negative Auswirkungen für die Persönlichkeitsentwicklung. Wenn schon früh sortiert wird, wer Verlierer und Gewinner sein wird, wirkt sich das massiv auf das

Selbstwertgefühl aus. Kinder registrieren die Bewertung durch die Schule sehr genau und erleben ihr Zurückbleiben als individuelles Scheitern. Der jüngste Grundschultest zeigt, wie wichtig Förderung von Anfang an ist. Die Förderung in den ersten Lebensjahren hat starke Auswirkungen auf den Entwicklungsstand der Kinder und muss bereits in der Kita beginnen, wenn herkunftsbedingte Unterschiede ausgeglichen werden sollen. Wenn Kinder hinter den anderen zurück bleiben, besteht die Gefahr, sich selbst aufzugeben, im Sinne einer »self-fulfilling prophecy«. SchülerInnen registrieren früh, dass Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss oder gar ohne Abschluss kaum Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben. Die menschlichen Kosten dieses Systems von Aussortierung und Ausgrenzung sind hoch, zu hoch! Ein bedenkliches Symptom ist das Verhalten der Kinder, ihre Bewertung der Schule, ihre Aggressionen gegen LehrerInnen

und gegen MitschülerInnen. Es ist höchste Zeit endlich dieses aussortierende System zu überwinden.

4. Es ist absurd, eine Lösung durch Strafgeder zu erwarten. Strafgeder für Eltern wie beim Falsch-Parken von Autos sind denkbar ungeeignet, weil mangelnde Fürsorge der Eltern mit komplexen Problemen verbunden ist. Eine Lösung ist dann möglich, wenn gesellschaftliche und individuelle Verantwortung zusammen trifft, zwischen beidem besteht eine innere Verbindung. Gesellschaftliche Verantwortung heißt heute: eine Schule für alle realisieren, Ganztagschulen einrichten, alle Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern, ausgrenzende Lebensverhältnisse überwinden. Endlich Schluss damit machen, dass Deutschland der Weltmeister in Bildungsbenachteiligung ist. Die individuelle Verantwortung als Eltern kann langfristig gestärkt werden, indem in Kita und Schule rechtzeitig und nachhaltig die Kunst des Zusammenlebens gelernt wird. Soziale Kompetenz und Wissen über Kindererziehung fällt nicht vom Himmel, sondern ist ein Lernprozess, bei dem Schule und andere Institutionen eine wichtige Rolle spielen können. Kurzfristig brauchen die

LehrerInnen Unterstützung, um bei drohender Verwahrlosung von Kindern wirkungsvoll intervenieren zu können, mit den Eltern Kontakt auf zu nehmen, Hilfsdienste einzuschalten, mit der Jugendhilfe zusammenzuarbeiten.

Die Klassen sollten nicht zu groß sein und die Arbeitszeit so gestaltet, dass LehrerInnen Zeit für Kinder und Jugendliche haben, ihre Nöte wahrnehmen und als Gesprächspartner ihr Vertrauen gewinnen können. Das lässt sich nicht zwischen Tür und Angel bewerkstelligen, sondern braucht Sorgfalt und Zeit für die einzelnen. Alle Kinder und besonders die vernachlässigten brauchen in der Schule das Gefühl, aufgehoben zu sein, beachtet und wertgeschätzt zu werden.

Dr. Stephanie Odenwald,
GEW-Landesverband

EINE LÖSUNG IST DANN MÖGLICH, WENN GESELLSCHAFTLICHE UND INDIVIDUELLE VERANTWORTUNG ZUSAMMENTRIFFT, ZWISCHEN BEIDEM BESTEHT EINE INNERE VERBINDUNG.

KURZFRISTIG BRAUCHEN DIE LEHRERINNEN UNTERSTÜTZUNG, UM BEI DROHENDER VERWAHRLOSUNG VON KINDERN WIRKUNGSVOLL INTERVENIEREN ZU KÖNNEN.

AUCH LERNENDE REFLEKTIEREN DIE QUALITÄT
DER UNTERRICHTSARBEIT VON LEHRKRÄFTEN.



Was macht die Diagnostik pädagogisch?

Obgleich Themen wie »Pädagogische Diagnostik«, »Diagnostische Kompetenz« oder »Qualitätssicherung durch Diagnostik« prominente Themen der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Diskussion sind, scheint sich noch kein einheitliches Verständnis dieser Begriffe etabliert zu haben. So ließen auch die Reaktionen potentieller Autorinnen und Autoren für dieses Heft ein breites Spektrum unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten erkennen: »Pädagogische Diagnostik? Das machen wir doch schon immer! Ich weiß gar nicht, warum das auf einmal so was Besonderes sein soll!« – »Dass das nun auch noch dazu kommt, bringt das Fass wirklich zum Überlaufen. Als hätten wir nicht schon genug zu tun mit all den schulischen Einzelaufgaben!« – »Wir versuchen, die Schüler stärker in die diagnostische Arbeit einzubeziehen. Das ist ziemlich aufwändig und anstrengend, aber auch spannend!« – »Sie meinen Vergleichsarbeiten, Tests, Auswertungen usw.? Na ja, wir machen das eben! Was soll man da groß drüber schreiben?«

In der PISA-Studie werden definitorische Anhaltspunkte gegeben: »Eine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung ist eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, also die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können« (*Deutsches PISA-Konsortium* 2001, S. 132). Mit Recht stellen Autoren wie Annemarie von der Groeben und Urs Ruf die Frage: »Was folgt daraus?« (*von der Groeben* 2003, S. 6). Was brauchen wir? Was muss sich verändern? Und in der Tat stellt sich die Frage: Was bedeutet es denn, pädagogisch zu diagnostizieren?

Es bedeutet in erster Linie die Einbeziehung der Lernenden in die Diagnostik der Lehrenden, und das ist es auch, was die Beiträge dieses Heftes – trotz aller Unterschiede, die sich aus Schulstufen, persönlichem Unterrichtsstil, Schulprogramm oder lerngruppenspezifischen Besonderheiten ergeben – auszeichnet. Der pädagogische Charakter der in den einzelnen Erfahrungsberichten vorgestellten Diagnostik beruht, vom Vorschulbericht aus naheliegenden Gründen einmal abgesehen, im Wesentlichen auf drei Faktoren:

- Lernende werden in diagnostische Prozesse einbezogen,
- Diagnostik bezieht sich nicht nur auf (Lern-)Schwierigkeiten, sondern auch auf (Lern-)Fortschritte,
- die gemeinsame Diagnostik schließt einen Perspektivwechsel ein, d.h. nicht nur diagnostizieren Lehrende das Lernen und Verhalten von Lernenden, sondern auch Lernende reflektieren die Qualität der Unterrichtsarbeit von Lehrkräften.

»Diagnostik« in den hier vorliegenden Berichten meint also sowohl die von Lehrkraft und Lerngruppe gemeinsam vorgenommene Betrachtung und Reflexion von Unterricht als auch eine eher evaluationsorientierte Diagnostik bis hin zum stärker instrumentenbezogenen Diagnostizieren. Dies ist umso bemerkenswerter, als der Begriff »Diagnostik« – und zwar nicht nur im Alltag, sondern eben oft auch in der Schule – eine meist negative Konnotation mit sich führt. Diagnostiziert wird eher ein Problem als ein Erfolg, und der Diagnostizierende ist eher der Veranlassende, also der Lehrer, Fachexperte oder für die Diagnostik Beauftragte als der betroffene Schüler. Wenn aber Kinder und Jugendliche schrittweise Verantwortung für ihr Ler-

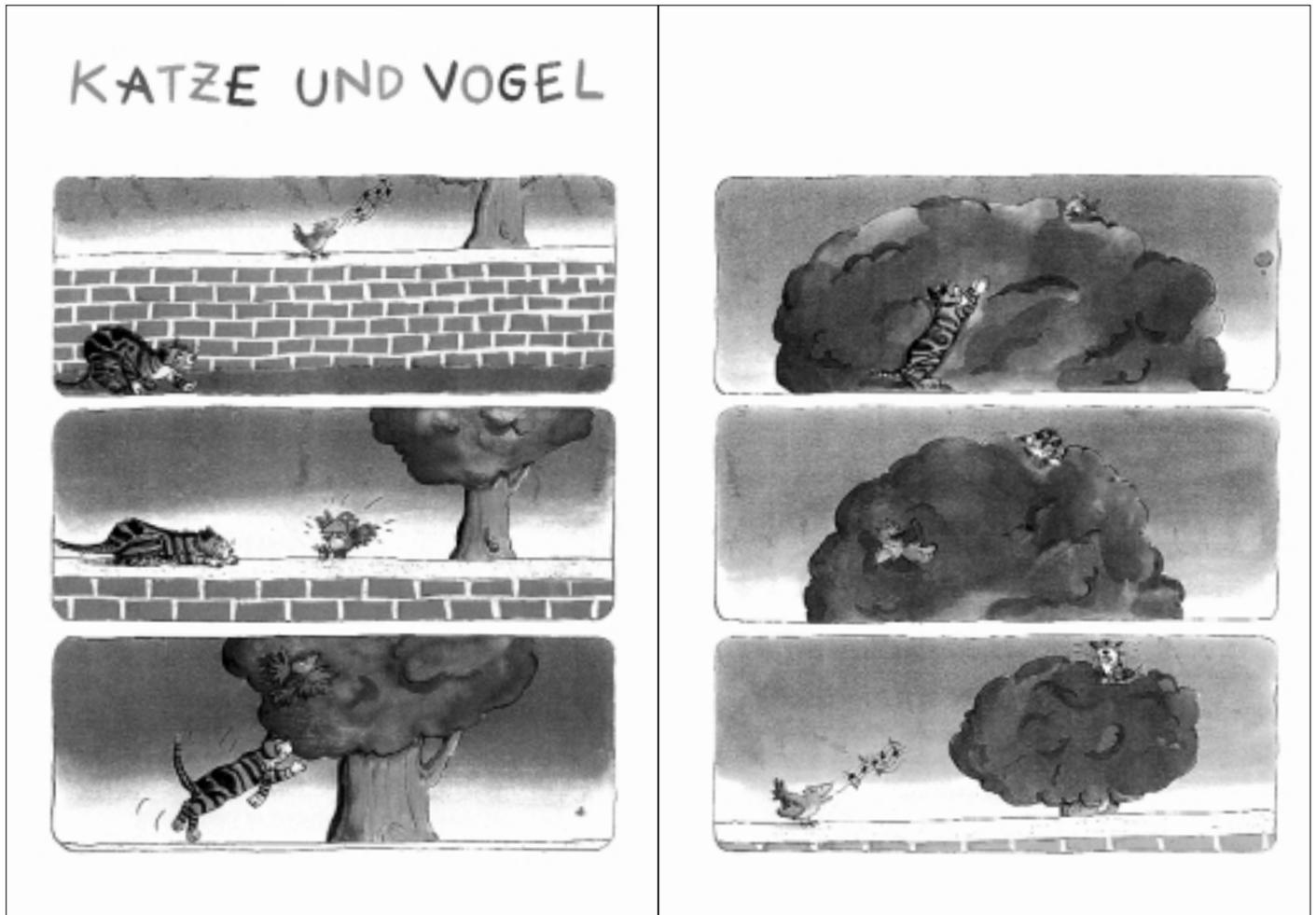
nen übernehmen und weitgehend selbstbestimmt lernen sollen, wenn es um subjektorientiertes Lernen geht und darum, durch Lernen das Selbst-Bewusstsein zu stärken, dann gehört auch die Diagnostik zum Verantwortungsbereich der Lernenden dazu – in angemessenem Rahmen, unter Anleitung und Begleitung und je nach Lernvoraussetzungen divergierend, aber doch im Prinzip unabdingbar.

Im Gegensatz zur alltagstheoretischen, eher aus der Medizin abgeleiteten »Diagnostik« (laut Duden-Fremdwörterbuch ist Diagnostik »die Fähigkeit und Lehre, Krankheiten zu erkennen«) sollte die »pädagogische Diagnostik« von Lehrenden und Lernenden gemeinsam vorgenommen werden und in einem kontinuierlichen dialogischen Prozess erfolgen. Dann nämlich trägt sie zum einen dazu bei, dass Unterrichtsqualität und Schülerleistung im Zusammenhang gesehen werden, und zum anderen bewahrt sie die am Gesamtgeschehen Beteiligten vor einer ungünstigen Rollenaufteilung, die Lehrkräfte vor der frustrierenden Konzentration auf Fehler- und Defizitanalysen und die Lernenden vor den langfristig entmutigenden Folgen einer solchen Sichtweise auf ihre Leistung.

Literatur

siehe Kasten auf Seite 21!

*Dr. Beate Grabbe,
Landesinstitut für Lehrerbildung
und Schulentwicklung
Abt. Ausbildung und Fortbildung,
Hohe Weide 12–16,
20259 Hamburg*



»Warum weint die Katze?«

Sprachstandsanalyse bei Fünfjährigen

Erhebung und Analyse der sprachlichen Fähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung für eine angemessene individuelle Förderung – schon in der Vorschule. »Havas 5« ist ein Instrument, das bei dieser Diagnose helfen soll. Inzwischen liegen erste Erfahrungen vor. Das Beispiel zeigt, welche Potenziale Havas 5 bietet und wie diese genutzt werden können.

Vorarbeiten

Endlich waren sie da: die Unterlagen zur Anwendung von »Havas 5«, dem Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen. Seit Beginn des Schuljahres 2003/04 waren die Kolleginnen und Kollegen der Vorschulklassen mit dem Vorhaben konfrontiert worden, »Havas« bei den fünfjährigen Kindern ihrer Schule durchzuführen. Eine sechsstündige Fortbildung zur Anwendung dieses Instruments erfolgte im September 2003. Eine weitere Fortbildung zum Thema »Fördermaßnahmen nach Havas« sollte sich im November des selben Jahres anschließen, wird aber voraussichtlich erst im Frühjahr 2004 stattfinden.

Entsprechend der bislang noch ungeschlossenen Gesamtsituation mit »Havas«, sind auch unsere Erfahrungen vorerst sporadisch und in keiner Weise repräsentativ. Eine im eigentlichen Sinne

diagnostische Auswertung hat noch nicht stattgefunden, und auch im Umgang mit spezifischen Fördermaßnahmen liegen noch keine umfangreichen Ergebnisse vor. Doch gibt es erste Eindrücke, über die zu berichten sich lohnt. Zunächst aber noch einmal zurück zum Herbst 2003.

Die Schulung zum Umgang mit dem Instrument »Havas« umfasste das Kennenlernen und Durchführen des Interviews mit dem Kind anhand der Bildfolge »Katze und Vogel«, die Auswertung der Sprechprobe sowie die Arbeit mit einem Fragebogen zur sprachlichen Situation des Kindes. Zum selben Zeitpunkt besuchten die Kinder bereits gute acht Wochen die Vorschulklassen. Sie hatten sich untereinander kennen lernen können, zu den Vorschulpädagogen eine Beziehung hergestellt und sich auch mit den Räumlichkeiten vertraut gemacht. Auch die Elterngespräche erfolgten in dieser Zeit. Hier ging es darum, mit den Eltern über den kognitiven, emotionalen, motorischen und sprachlichen Entwicklungsstand ihrer Kinder zu sprechen.

Die Gespräche mit den Kindern

Waldemar, fünf Jahre alt und mittleres Kind einer russischen Migrantenfamilie, war mir im Klassenverband durch seine zögerliche Haltung aufgefallen: »Ich kann das nicht«, schien sein Verhalten zu signalisieren, »ich traue mich nicht, und ich weiß auch nichts.« Seine sprachlichen Fähigkeiten waren für mich kaum wahrnehmbar. Ich konnte das Interview mit Waldemar im Vorschulklassenraum durchführen, musste hierfür aber Tonbandgerät und Mikrofon aufbauen. Für den Jungen entstand auf diese Weise eine Verfremdung seines gewohnten Umfelds, und wie ich es von ihm kannte, reagierte er zunächst zurückhaltend und ängstlich. Dann aber machte er sich mit der Anlage vertraut und half mir beim Aufbauen. Kleine Spielereien mit dem Mikrofon und das probeweise Wiederhören der eigenen Stimme schließlich ließen ihn die Angst vor der ungewohnten Situation überwinden.

Ich erzählte Waldemar, dass ich eine Geschichte mitgebracht hätte und zeigte ihm die ersten drei Bilder der Bildfolge »Katze und Maus«. Die Impulsfrage »Was passiert da?« löste folgendes Gespräch aus:

Waldemar: Also, da singt ein Vogel, und die Katze will ihn fangen.

Sozialpäd.: Prima!

Waldemar: Jetzt erschreckt er sich. Er will wegfliegen, und die Katze will ihn wieder fangen, und dann will er ihn, den, wieder fangen, und er ist weggeflogen. Auf den Baum.

Sozialpäd.: Und wie geht die Geschichte weiter? (Zweite Seite der Bildfolge)

Waldemar: Da ist ... Wo soll ich anfangen?

Sozialpäd.: Da.

Waldemar: Er ist fast hochgeklettert und will ihn fangen.

Sozialpäd.: Mmh.

Waldemar: Und jetzt ist er mit seinen Kopfofen, und er ist weggeflogen, und dann ist er oben, und er ist, ist unten und lacht.

Sozialpäd.: Und was macht er?

Waldemar: Er heult.

Sozialpäd.: Was meinst du: Warum weint die Katze?

Waldemar: Weil die oben ist und nicht runterklettern kann, weil sie den nicht gekriegt hat.

Sozialpäd.: Das hast du ganz prima erzählt!

Im Anschluss an das Gespräch konnten Waldemar und ich uns die Aufnahme noch einmal gemeinsam anhören. Der Junge war sichtlich stolz auf diese Leistung. Seine Zurückhaltung hatte er aufgegeben.

Für dieses Interview hatte ich Zeit, und das Kind kannte mich. Ich hatte mich einstellen können auf seine Unsicherheit und ihm Zeit gegeben, sich mit der Atmosphäre vertraut zu machen. Noch vor der Auswertung mit Hilfe des Erhebungsbogens war ich von dem Ergebnis überrascht, denn es überstieg gerade bei diesem Kind meine Erwartungen erheblich. Der Junge war in der Lage, nach wenigen und sparsamen Aufforderungen die Aufgabe zu bewältigen. Er hatte die Idee der Geschichte sofort erfasst und konnte zusammenhängend sprechen. Dabei gebrauchte er beispielsweise elf Verben und benutzte das Perfekt sicher. Wie oben be-

reits erwähnt, waren diese sprachlichen Fähigkeiten in der Klassensituation für mich nicht erkennbar gewesen. Das kurze Gespräch mit Waldemar, eigentlich »nur« zum Zwecke der Sprachstandserhebung geführt, veranlasste mich, meine Einschätzung seiner – zumindest – sprachlichen Kompetenzen zu korrigieren und diese auch im Unterricht stärker differenzierend zu berücksichtigen.

Bedingungen

Das hier vorgestellte Beispiel und ähnliche Erfahrungen mit anderen Kindern zeigen, dass diese Sprachstandserhebung wichtige Hinweise geben kann. Sie zeigen aber auch, dass dafür bestimmte Bedingungen notwendig sind.

1. Die Erhebung sollte erst nach einer Eingewöhnungsphase in der Vorschulklasse erfolgen.
2. Die Pädagogen brauchen ein hohes Maß an Flexibilität sowohl im Erhebungszeitraum als auch in der Gesprächssituation.
3. Die räumlichen Bedingungen sollten so gestaltet sein, dass die Vorschulkinder eine vertraute Atmosphäre vorfinden, die sie zu kommunikativem (Sprach-) Handeln ermutigt.

Auch die Auswertung der Sprachprobe erfordert einen beträchtlichen zeitlichen Aufwand, der nur dann gerechtfertigt erscheint, wenn sich die daraus ergebenden Fördermaßnahmen wirklich durchführen lassen, wenn also unter Umständen sowohl Einzel- als auch Kleingruppenförderung in ausreichendem Maße erfolgen kann. Dies aber sind Maßnahmen, die zur Zeit aufgrund der bestehenden Rahmenbedingungen der Vorschulklassen kaum verlässlich umzusetzen sind.

Margrit Heitmann,
Sozialpädagogin in der Vorschulklasse der
Grundschule Eulenkrußstraße,
Eulenkrußstr. 16,
22359 Hamburg,
E-Mail: schule.eulnkrußstrasse@t-online.de

Wie kann ich von jedem einzelnen Kind etwas darüber erfahren, wie es lernt, was ihm beim Lernen hilft oder was ihm fehlt ?
 Vorgestellt werden Gesprächsblätter als Diagnoseinstrumente.
 Diese sind Basis für eigenes Nachdenken und Gespräche mit Eltern und Lehrern. Ausgangspunkt in diesem diagnostischen Prozess ist das, was ein Kind selbst über sich denkt und mitteilt.

»Kann ich dir das Blatt vom Munde nehmen?«

Kinder und Eltern in Prozesse der Pädagogischen Diagnostik einbeziehen

Ein »Gesprächsblatt«

Im Rahmen einer Fortbildung zum »Netzwerk Demokratieerziehung« unter der Leitung von Frau Beutner (Schulinformationszentrum Hamburg) kam es auf den Tisch: Das »Gesprächsblatt« – Grundlage für Gespräche mit Kindern und Eltern in einer Dänischen Schule. Der folgende, hier ins Deutsche übersetzte Text ist dem eigentlichen Gesprächsblatt vorangestellt und trägt die Unterschrift des Schulleiters:

»Demnächst ist Elternsprechtag in der Schule. Du sollst bis zu diesem Gespräch Stellung nehmen zu einigen Punkten, die alle etwas darüber aussagen, wie es dir in der Schule geht. Denke gut darüber nach und sprich auch mit deinen Eltern, so dass deine Einschätzung so genau wie möglich ausfällt. Für jede Aussage gibt es vier Möglichkeiten: 1) richtig, 2) beinahe richtig, 3) nur wenig richtig, 4) falsch. Schreibe das Wort oder die Zahl, die du passend findest, in das Kästchen für jede Aussage. Du sollst auch dieselben Wörter oder Zahlen bei jedem einzelnen Fach benutzen. Beim Gespräch werden deine Lehrer ihr eigenes Gesprächsblatt mit deinem Gesprächsblatt vergleichen und schauen, wo sie dich auf dieselbe Art beurteilen. Es ist Platz vorhanden, um aufzuschreiben, wenn es

noch etwas anderes gibt, worüber du reden möchtest.«

Einführung in der 1. Klasse

Da ich vermute, dass die meisten Kinder Ende der 1. Klasse ein solches Textangebot noch nicht allein bewältigen können, gebe ich die erklärenden Worte des dänischen Schulleiters mündlich und bespreche sie mit den Kindern eingehend. Und da auch die Aussagen 1 bis 11 meiner Einschätzung nach erhebliche Leseprobleme darstellen würden, gehen wir alle Punkte einzeln und mit großer Sorgfalt durch. So wird beispielsweise geklärt: Was sind »Kameraden«, und was bedeutet »aufraffen«? Trotz der Mühe, die es uns kostet, den Sinn der Gesprächsblätter zu klären und alle zu bewertenden Aussagen zu verstehen, zeigen sich die Kinder an diesem Vorhaben hoch interessiert und sind ausnahmslos motiviert, die Gesprächsblätter zu bearbeiten.

Obgleich nach Fertigstellung des Gesprächsblattes keine Veränderungen mehr vorgenommen werden sollen – und auch nicht werden –, vergleichen die Kinder ihre Antworten mit denen ihrer Tischnachbarn oder anderer Tischgruppen und kommen nicht selten intensiv ins Gespräch. Es gibt nur ein Kind, das seine Bewertungen nicht differenziert und alles mit 1 (»richtig«) beantwortet. Dieses Kind ist erst später in



unsere Klasse gekommen und hat nun zum ersten Mal die Gelegenheit, sich in dieser Weise zu äußern. In einem Gespräch mit ihm wird deutlich, dass es die Aufgabe sehr wohl verstanden hat, mit seinen Bewertungen jedoch seiner Zustimmung und Freude darüber Ausdruck geben wollte, in diese Klasse gekommen zu sein.

Einsatz in der 1. und 2. Klasse

In den Klassen 1 und 2 lasse ich das Gesprächsblatt, kurz vor dem Elternsprechtag, von den Kindern bearbeiten. So kann ich am Sprechtag selbst gemeinsam mit den Eltern die Einschätzungen ihres Kindes betrachten. (Ich habe für jedes Kind eine Mappe mit unterschiedlichen Dokumenten angelegt. Hier sammle ich sowohl die Gesprächsblätter als auch die Ergebnisse von Schreibproben, HSP, Leseproben oder auch Fragebögen, die ich zu verschiedenen Zwecken entwickelt habe.) Die Eltern können ihre eigenen Beobachtungen mit den Einschätzungen ihres Kindes

GESPRÄCHSBLÄTTER FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER DER KLASSEN 1/2

Name: _____
 Klasse: _____
 Wähle zwischen: 1) richtig, 2) beinahe richtig, 3) nur wenig richtig oder 4) falsch

1. Ich gehe gern zur Schule.
2. Ich bin gern in der Schule Winterhuder Weg.
3. Ich verstehe mich gut mit meinen Klassenkameraden.
4. Ich tue selbst etwas, damit wir uns in der Klasse gut verstehen.
5. Ich arbeite so gut ich kann in den Stunden mit.
6. Ich verstehe mich gut mit meiner Lehrerin.
7. Ich nehme gern an dem teil, was wir in der Klasse tun.
8. Ich kann mich selbst zu meiner Arbeit aufraffen.
9. Ich halte Ordnung in meinen Sachen.
10. Ich liefere Mitteilungen zu Hause oder in der Schule an dem Tag ab, an dem ich sie bekomme.
11. Ich bin pünktlich.
12. Gibt es deiner Meinung auch noch etwas anderes, worüber wir reden sollten?

FÄCHER	Ich bin gut in	Ich mache meine Hausaufgaben	Ich störe nicht den Unterricht
Lesen			
Schreiben			
Geschichten schreiben			
Mathematik			
Sachunterricht			
Musik			
Kunst			
Basteln			

- »Das Gesprächsblatt ist gut, weil du dann genau lesen kannst, was ich denke«
- »Sicher sein können Sie nicht, wenn ich die Sache mit meiner Lehrerin, ich verstehe mich gut mit meiner Lehrerin, lieber nicht so genau beantworte, dann krieg ich vielleicht Ärger, könnte einer denken und macht lieber nicht 3 oder 4.«

Mit der letzten Bemerkung trifft dieses Kind, das übrigens erst später in unsere Klasse gekommen ist (s. o.), gewiss einen heiklen Punkt. Er wird in der Gesprächsrunde von den anderen Kindern aber nicht aufgegriffen, obwohl ich die Äußerung besonders verstärke. »Ich überlege mir immer genau, wie ich das finde und schreibe das dann auf«, »Ich mag solche Bögen gern ausfüllen, am liebsten mit Ankreuzen« – so oder ähnlich lauten die Kommentare.

So bestätigt diese Gesprächsrunde meinen Eindruck, dass die Kinder das Gesprächsblatt bereitwillig und ernsthaft aufnehmen und den Sinn dieses Instruments auch nicht in Frage stellen. Dass ihre Antworten von Bedeutung für unsere Zusammenarbeit und nicht zu ihrem Schaden sind, hat ihnen der Umgang mit dem Instrument von Klasse 1 an gezeigt. Alle Kinder kommen zu Wort, auch die, die häufig schweigen. Sie müssen ihre Gedanken nicht gleich in Worte fassen, geben aber durch die Zuordnung von 1 bis 4 einen Einblick in ihre Einschätzung. Welchen Wert ich diesen Einschätzungen beimesse, spiegelt mein Verhalten gegenüber den Kindern, wenn ich mich ihnen zum Beispiel in Gesprächen oder bei meinen Beobachtungen unter einem vielleicht veränderten Blickwinkel – oder besser: »Hörwinkel« – nähere. Die Kinder haben gelernt, ihr Denken in die eigene Hand zu nehmen und sich selbst und mir gegenüber »kein Blatt vor den Mund zu nehmen«.

vergleichen, Übereinstimmungen konstatieren oder gelegentlich auch Abstand gewinnen von »festgefahrenen« Sichtweisen und Ansprüchen. Was auch immer wir herausfinden: Es gibt Anlass genug, über das Kind zu sprechen. Probleme im Sozial- und Arbeitsverhalten oder auch in den Leistungsbereichen werden durch den Vergleich in besonderer Weise sichtbar. Sie geben Anstoß zu weiteren Gesprächen, gezielten Beobachtungen und gemeinsam vereinbarten Hilfestellungen. Alles dient dazu, dem Kind Verständnis zu signalisieren und es zum Lernen zu ermutigen, und immer ist das, was das Kind selbst über sich denkt, Ausgangspunkt unserer Gespräche.

Über die Einzelauswertung hinaus verschaffe ich mir einen Überblick über die Ergebnisse der Klasse insgesamt. Dabei fällt mir beispielsweise auf, dass bei der Rubrik »Geschichten schreiben« vier Kinder mit 4 (»falsch«) und sieben Kinder mit 3 (»nur wenig richtig«) geantwortet ha-

ben – ein Hinweis darauf, dass hier bei elf Kindern eine große Unsicherheit besteht, was mich natürlich dazu veranlasst, dem Problem auf die Spur zu kommen. Auch in Mathematik gibt es deutliche Divergenzen, die ich sogleich dem Fachlehrer zurückmelde, und auch hier folgen intensive Gespräche über die betreffenden Kinder. Die Klassenauswertung lege ich den Eltern-Vertretern vor und bekomme viel Anerkennung und Ermunterung, die Arbeit mit den Gesprächsblättern fortzuführen.

Kann ich dir mit dem Gesprächsblatt das Blatt vom Munde nehmen?

Zu dieser Fragestellung sammle ich während einer Gesprächsrunde, etwa eine Woche nach dem Elternsprechtag, die Äußerungen der Kinder. Hier sind einige Beispiele:

- »Ich überlege mir genau, wie ich das finde, was wir hier machen.«
- »Ich sage offen, wie ich das finde.«

*Erika Huth,
 Grundschule Winterhuder Weg,
 Winterhuder Weg 126,
 22085 Hamburg*

Pädagogische Diagnostik lernen

Wenn diagnostische Kompetenz schwach ausgebildet ist, dann muss sie ausgebildet werden. Wie ist sie lernbar? Wie können diagnostische Instrumente pädagogisch genutzt und weiterentwickelt werden? Wie werden Schülerinnen und Schüler beteiligt? Erfahrungen zeigen, dass diagnostische Arbeit dann gelingt, wenn sie als hilfreich für die Unterrichtsarbeit erfahren wird.

»Schülerbeobachtung und Lernprozessentwicklung« ist Grundlage Pädagogischer Diagnostik und gibt wesentliche Hinweise darauf, welche Fähigkeiten ein Kind hat, an welche Kompetenzen angeknüpft werden kann, und welche Kompetenzen noch ausgebildet werden müssen.

Wie bekomme ich Informationen über die individuellen Lernprozesse?

Die Referendarinnen und Referendare lernen in der Seminararbeit verschiedene Beobachtungsverfahren und -instrumente kennen, probieren sie aus und entwickeln sie förderort- und lerngruppenspezifisch weiter. Dazu nutzen die Referendare ihre Schülerbeobachtungen, die sie in verschiedenen Schulalltagssituationen – zunächst unsystematisch – gemacht und in ihrem Logbuch (einem individuellen Reflexionsinstrument, das in der Seminararbeit eingesetzt wird) schriftlich festgehalten haben. Die Schülerbeobachtungen werden im Laufe der zweiten Ausbildungsphase sukzessive fortgesetzt und systematisiert, d. h. sie werden ziel- und zweckgebunden sowie kriterienorientiert vertieft und im Hin-

blick auf anstehende Planungsentscheidungen (Unterricht, Fördermaßnahmen, Therapieplanung) reflektiert. Auf diese Weise kann auch vorschnellen Zuschreibungen oder gar Etikettierungen entgegengewirkt werden.

Die Schüler an den Beobachtungen beteiligen

Eine wichtige Rolle spielt die aktive Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler sowohl in den diagnostischen Prozess und in die konkrete Lernplanung als auch bei der Themenfindung im Unterricht und in der Sprachtherapie. Besonders aufschlussreich für die individuellen Lernvoraussetzungen sind nach den Erfahrungen der Referendare die Selbsteinschätzungen der Schüler(innen) im Hinblick auf fachbezogene Kompetenzen, Arbeits- und Lernverhalten sowie auf Lernziele und -schritte. Diese werden in Gesprächen oder auch im Rahmen von Portfolioarbeiten (das sind »Lernwegmappen«) ermittelt und von den SchülerInnen selbst dokumentiert. (Vgl. auch den Beitrag von Deutschmann auf S. 28f. diese Hefte.)

Damit liegt der Schwerpunkt von Lernprozessdiagnostik nicht mehr, wie in den vergangenen Jahrzehnten, auf standardisierten Testverfahren und der Erfassung aktueller Entwicklungsstände, sondern vielmehr auf fortlaufenden Beob-

achtungen und zu reflektierenden Wahrnehmungen. Diese wiederum werden in einer persönlichen Schülerkartei gesammelt, dokumentiert und für die Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben genutzt.

Was passiert mit den Beobachtungsdaten?

Die lerngruppenspezifisch erstellte Informationssammlung, die fortlaufend mit weiteren Beobachtungen gespeist oder auch korrigiert wird, enthält relevante Hinweise auf die bei einem Kind oder Jugendlichen vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Förderbedürfnisse, an die sinnvollerweise angeknüpft werden kann und soll. Hierauf wird nun im Rahmen der konkreten Unterrichtsplanung gezielt zurückgegriffen.

Im Hinblick auf die Evaluation und Dokumentation der Beobachtungen bietet sich folgende Aufteilung an:

- a) *Sachstrukturelle Lernvoraussetzungen* (u.a. Kompetenzen, Interessen, Lernstände in den einzelnen Fächern oder Lernbereichen)
- b) *Arbeitsmethodische Lernvoraussetzungen* (u.a. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das jeweilige Unterrichtsvorhaben erforderlich sind, z.B. Gesprächs-, Ordnungs-, Kooperationsverhalten)
- c) *Entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen* (u.a. Lern- und Arbeitsverhalten, Kognition, Soziabilität und Emotionalität, funktionelle Systeme, Sprachentwicklung)

Mit dieser Einteilung arbeiten die Referendarinnen und Referendare in allen

sonderpädagogischen Fachrichtungsseminaren (Förderschwerpunkte: Sehen, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung, Lernen, Hören, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung). Traditionellerweise wird hier den entwicklungsbezogenen Lernvoraussetzungen besondere Beachtung geschenkt. Der letzte Bereich muss je nach Förderschwerpunkt ausdifferenziert werden, um die individuellen Stärken und Schwächen eines Kindes gleichermaßen erfassen zu können.

Die ausgewählten Informationen münden also in die »individuellen stundenbezogenen Lernvoraussetzungen« und ermöglichen zum einen die genaue Gestaltung und Aufbereitung des Lerngegenstandes entsprechend der curricularen Anforderungen und gegebenen Förderbedürfnisse. Zum anderen fokussieren sie den (diagnostischen) Blick auf jene lebensweltlichen und kommunikativen Lernausgangsbedingungen, die für die Bewältigung der anstehenden Lerngegenstände relevant sind. Damit bilden die individuellen stundenbezogenen Lernvoraussetzungen die Handlungs-

grundlage für jegliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Darüber hinaus verhelfen sie den Referendarinnen und Referendaren zu einer ermutigenden pädagogischen Grundhaltung.

Mögliche Notationsformen oder »form follows function«?

In den Fachrichtungsseminaren Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Sprache haben wir den Referendaren ein Beobachtungs- und Planungsraster angeboten, in das die relevanten stundenbezogenen Lernvoraussetzungen ökonomisch und auf einen Blick überschaubar eingetragen werden können. Es verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Planungsaspekten und dient darüber hinaus als Grundlage für die Selbstreflexion und gemeinsame Betrachtung von Entscheidungen und Erkenntnissen. Ob das Raster in Zeichenform, Textform oder Mischformen ausgefüllt wird, ist jedem selbst überlassen. Erfahrungsgemäß verändert sich der Umgang mit dem Raster im Laufe der Ausbildungszeit. Er wird individueller, ökonomischer und oft auch differen-

zierter in Bereichen aktueller Ausbildungs- und Arbeitsschwerpunkte.

Wir erhoffen uns vom täglichen Umgang mit dem Raster vor allem eine verbesserte Analyse der Lernausgangslage, denn die Referendarinnen und Referendare müssen den Ansprüchen der Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts genügen können. Dies sind Forderungen, die in den aktuellen Bildungsplänen durchgängig normativ gesetzt sind und dem Anliegen einer Pädagogischen Diagnostik als verstehender Situations- und Lernprozessdiagnostik entsprechen.

Die in der Tat umfangreichen Beobachtungskriterien zwingen zum genauen Hinsehen und Beobachten des einzelnen Schülers in dessen Umfeld. Dies mag manchem Referendar zu Anfang mühselig erscheinen und gelegentlich auch Widerstände auslösen. Aber gerade um die genaue Beobachtung und Diagnostik geht es. Gleichzeitig wird – und dies ist vielleicht ein angenehmer Nebeneffekt – die präzise und pointierte Beschreibung trainiert, die dann nicht nur bei der konkreten Pla-



nung wertvolle Hilfe leisten, sondern auch im Rahmen von Elterngesprächen, Lernberatungen, Förderplan- und Gutachtererstellung sowie bei Zeugnis-konferenzen aussagekräftiges Material liefern kann.

Gelingt es den Referendarinnen und Referendaren, den Sinn und Nutzen dieses Ansatzes und den Gewinn für das ei-

gene Unterrichts- und Erziehungshandeln zu erkennen, und gelingt es ihnen, das Ganze nicht etwa als eine abzuarbeitende »Top-down«-Anforderung zu verstehen, sondern als verlässliche Hilfe für die tägliche und zukünftige Arbeit, kann das Beobachtungsraster ein alltagstaugliches Instrument sein, das sich auch im weiteren Berufsleben, z.B. als

Kommunikationsgrundlage im kollegialen Team, bewährt.

Was macht den sonderpädagogischen Anteil aus?

Als Sonderpädagoginnen stehen wir bei der Unterrichtsplanung vor einer doppelten Herausforderung: Zum einen sind wir, wie alle Kolleginnen und Kollegen,

THEMA DER UE:
FÄCHERÜBERGREIFEND:
UNT.-GEGENSTAND:
STUDENTHEMA:

WER BIN ICH? WER BIST DU?
RELIGION UND DEUTSCH, LERNBEREICH SPRECHEN/ GESPRÄCH
BILDERBUCH »IRGENDWIE ANDERS« VON KATHRYN CAGE UND CHRIS RIDDEL
»DU BIST IRGENDWIE ANDERS.«

Schülernamen ->	1	2	3	4	5
Sachstrukturelle Lv					
Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen	kann themenbezogene Erlebnisse einbringen	Hört gut zu, stellt sachbezogene Fragen	vertritt selbstbewusst eigene Meinung	differenzierte Ausdrucksweise, themenbezogene Beiträge möglich	Kann genau die Problematik bei anderen erkennen
Erfahrungen F LGG „Irgendwie anders“	Migrationserfahrungen (Alevit)	Klassenwiederholung (konfessionslos)	Zwillingskind (konfessionslos)	Heterogenität der Klasse (ev.)	Wohnort- und Schulwechsel (kath.)
Interesse(n) Motivation	sehr mitteilungsfreudig	liebt Bilderbücher	hohe Gesprächsbereitschaft	sehr aufmerksam und interessiert	0
mögliche Aneignungsprobleme	Sprachverständnis	Semantik	z.T. abschweifende Beiträge	keine Verständnisprobleme	bei guter Konzentration keine!
Arbeitsmethod. Lv					
Arbeitssozialformen Methodenkompetenz: Hier: Gesprächskreis	*	+	+	*	-
Entwicklungsbez. Lv					
Lern- und Arbeitsverhalten	* ausdauernd	- willig, motivierbar	+ schnelles Arbeitstempo	* bis auf Kommunikationsverh.	0 Sorgfalt
Mnestische Fkt.	*	0	+ unruhig	*	0
Motorik	+	+ Hypotonus	-	0	Orofacialer Bereich
Wahrnehmung Kognition	+ unauffällig gute Transferleistungen	- Geringfall laut CFT 1 KZG	- aud. Figur-Grund-W. unauffällig gutes Abstraktionsverm	+ gute Transferleistungen	0 Phonol. Bewusstheit ? gutes Symbolverständnis
Sprachhandlungskompetenz / Sprachgebrauch	Anweisungsverständnis, äußersfreudig Erstsprache: Kurdisch	Kommunikationsfreudig, spontan mitteilungsbereit	hastige, z.T. undeutliche Sprechweise, mitteilungsbereit	+ Sprachvermeidungsverhalten, leise Sprechweise, schreibt gern	- zuhören und auf andere eingehen, reagiert auf Nachfragen
Sprachstrukturelle Kompetenzen + Förderbedarf aktuelle Therapie-GG	Lexikon Wortfindung bes. Nomen Wortbedeutung	SSES Grammatik: Verbweitstellung (V2 + SVK)	Redefluss leichte Politerkomponente,	sehr gutes SV und Sprachgedächtnis aktive kommunikative Kompetenz stärken	Überwindung von phonol. Prozessen: AUS + RMK Phoninventar vollständig
Sozialität / Emotionalität	ausgeglichene Grundstimmung, regelbewusst, empathisch	Kooperativ, kontaktfreudig, z.T. stark entmutigt	schnell erregbar, z.T. Versagensängste und Verweigerungen	hilfsbereit, häufig ängstlich muss mdl. ermutigt werden, empathisch	Außenstärkerolle, hat einen festen Freund, s. ELDIB ->IEP

Abb. 1: Raster für eine Unterrichtsstunde im Fach Deutsch

curricularen Aufgaben und Standards verpflichtet. Zum anderen sollen wir aber auch den individuellen sonderpädagogischen Förderbedürfnissen im Unterricht gerecht werden. Für Schüler(innen) mit Förderbedarf im Bereich Sprache bedeutet dies: Sie müssen in ihrem sprachlichen Handeln – d.h. im Spracherwerb, im Sinn stiftenden Sprachgebrauch und in der Sprechfähigkeit – mit Hilfe des jeweiligen Lerngegenstands so gefördert werden, dass sie eine sprachliche Identität aufbauen können, die ihrer kommunikativen Ausdrucksfähigkeit entspricht.

In den Unterrichtsentwürfen der Referendarinnen und Referendare spiegelt sich dieser Anspruch u. a. darin wider, dass Sprache zum ausgewiesenen Lerngegenstand wird. Das Raster in Abb. 1, hier bearbeitet für eine Unterrichtsstunde im Bereich Religion-Deutsch, soll dies verdeutlichen (vgl. Abb. 1).

Mit Hilfe dieses Analyse-, Planungs- und Reflexionsinstruments kann die Aufmerksamkeit des Betrachters primär auf das »Wie« der Aneignung und Verinnerlichung des ausgewählten Lerngegenstandes gerichtet werden. Hier liefert das Instrument wertvolle Detailinformationen über individuelle Handlungsstrategien, Interessen und Stärken, und es zeigt auf einen Blick, in welchen Entwicklungsbereichen individuelle Hilfen durch die Lehrkraft erforderlich sind. Die spezifischen (diagnostischen) Beobachtungen und Erkenntnisse wiederum finden ihren entsprechenden Ausdruck in den didaktisch-methodischen Entscheidungen und im schülerbezogenen Kommentar.

*Britta Kuss,
Fachrichtungsseminarleiterin im LI,
Abteilung Ausbildung für den
Förderschwerpunkt Sprache,
Hohe Weide 12–16,
20259 Hamburg
E-Mail: b.kuss@hansenet.de,*

*Gudula Pracht,
Fortbildnerin im LI, Abteilung Fortbildung
für den Schwerpunkt »Pädagogische
Diagnostik« und Mitarbeiterin im Projekt
»Das Regionalprojekt«,
Felix-Dahn-Str. 3,
20357 Hamburg
E-Mail: g.pracht@web.de*

Literatur und Materialhinweise zum Thema

Zusammengestellt von Beate Grabbe

1. *Apel, H.*: Neue Wege in der sonderpädagogischen Diagnostik. II. Orientierungslandkarte »Sonderpädagogische Diagnose«. <http://nibis.ni.schule.de/-infosos/diagnost.htm>; 18. 12. 2002
2. *Appeldoorn, H. und Reuß, W.*: Vom nächsten Nachbarn Niederlande lernen – Spitzenplätze in Europa erreichen – oder: Schüler/innen integrativ fördern. In: SYSTEM SCHULE, 4/2003, S. 106-110
3. *Baumert, J. u. a.*: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen 2001
4. *Barth, G. (Hg.)*: Denkpause. Ein Arbeitsbuch für Lehrer im Umgang mit Schülern beim Lehren und Lernen. Hohengehren 2003
5. *Eberwein, H. und Knauer, S. (Hg.)*: Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1998
6. *Eggert, D.*: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderdiagnostik. Dortmund 1997
7. *Grabbe, B.*: Dennis: »Ich bin hier der Schulschreck!« Wie die pädagogische Arbeit die Unterrichtsqualität verbessert. Donauwörth 2003
8. *Von der Groeben, A. (Hg.)*: Diagnostische Kompetenz. Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK, Heft 4/2003 Weinheim und Basel
9. *Von der Groeben, A.*: Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung. In: PÄDAGOGIK, 4/2003, S. 6-9, Weinheim und Basel
10. *Journal für LehrerInnenbildung, 2/2003*: Diagnostizieren in der Schule
11. *Lies, F. und Werning, R.*: Beobachten und fördern. In: Lernchancen 16/2000, S. 2 – 9
12. *May, P.*: Lernförderlicher Unterricht. Teil I. Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a. M. 2001
13. *Mutzeck, W.*: Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim 2000.
14. *Weigert, H. und Weigert, E.*: Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim und Basel 1996
15. *SP BL:ATT*. Informationsblatt für in Beratung und Unterstützung Tätige an Hamburger Schulen, Nr. 5: Juni 2003: Diagnostik. Behörde für Bildung und Sport, Hamburg
16. *Winter, F., von der Groeben, A. und K.-D. Lenzen*: Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn 2002

Lehrer und Schüler sind unzufrieden mit dem Unterricht. Beide Seiten wollen etwas ändern. Die Hauptfragen der Diagnose lauten: Wie können wir den Unterricht in unserer Klasse verbessern? Und: Wie können wir unsere Lehrkräfte in ihrer Unterrichtskompetenz beurteilen? Der Beitrag zeigt, wie die Schülerinnen und Schüler bei der Klärung dieser Fragen die Regie übernehmen.



Unzufriedenheit im Unterricht

Montag, 7. Stunde: Arbeitslehre in der R8: Die Klassenlehrerin ist frustriert. »Warum sind die Schüler bloß so unmotiviert im Arbeitslehreunterricht? Irgendetwas stimmt da nicht. Ich muss etwas ändern. Aber wie?«

Im Anschluss an das Schülerforum zum Thema »Lasst uns Schule verbessern!« informieren die Klassensprecher ihre Mitschüler und uns über Inhalte, die dort bearbeitet worden waren – eine sinnvolle Gelegenheit, das Gespräch über die Situation in Arbeitslehre wieder aufzugreifen. Es entwickelt sich eine angeregte Diskussion, in der sowohl der Unterricht als auch das Schülerverhalten differenziert betrachtet werden. Die Jugendlichen erkennen den Bedarf, die Unterrichtsqualität zu verbessern und entscheiden gemeinsam, das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren, die Lehrkräfte in ihrer Unterrichtskompetenz zu bewerten, Regeln aufzustellen und weitere Verbesserungsvorschläge zu machen. Die Hauptfragen sollten sein: »Wie können wir den Unterricht in unserer Klasse verbessern? Und: Wie können wir unsere Lehrkräfte in ihrer Unterrichtskompetenz beurteilen?«

Planung und Organisation

Um das Vorhaben organisieren zu können, bitten die Klassensprecher um eine Woche Planungszeit. Dabei lassen sich die beiden Klassensprecher durch zwei weitere

Schüler reflektieren Unterrichtsqualität

Schüler – »Moderatoren« – unterstützen. Diese vier Moderatoren haben das Vorhaben ausschließlich in ihrer Freizeit geplant. Nach einer Woche werden wir über das weitere Vorgehen informiert: Die Klasse soll in zwei gleichgroße Gruppen geteilt und von jeweils zwei Moderatoren betreut werden. Als zeitlicher Rahmen wird ein ganzer Schultag erbeten, an dem die Moderatoren nicht an die regulären Pausen gebunden sein wollen. Hinzu kommt die Forderung, dass wir ausschließlich als Zuschauer agieren und nicht in den Arbeitsprozess eingreifen sollen – auch nicht um zu disziplinieren. Auf diese Forderung können wir uns einlassen, weil die Schüler dieser Klasse gewohnt sind, eigenständig zu arbeiten und bereits eine gewisse Methodikkompetenz besitzen.

1. Phase: Vorbereitung

Die Arbeit beginnt pünktlich um 8.20 Uhr. Die Moderatoren stellen den thematischen und methodischen Ablauf des Tages vor und rufen noch einmal die zentrale Frage ins Gedächtnis: »Wie kann un-

ser Unterricht verbessert werden?« Die beiden Teilgruppen werden instruiert, an denselben Fragen zu arbeiten, sich anschließend im Plenum zu treffen und sich hier die erarbeiteten Ergebnisse mit Hilfe von Schautafeln gegenseitig vorzustellen.

2. Phase: Arbeit in Halbgruppen, 1. Teil

Nach einem einleitenden und von den Moderatoren straff geführten Brainstorming zu der Frage: »Was ist gut und was ist schlecht an unserem Unterricht?« werden positive und negative Äußerungen auf verschiedenfarbige Karten gesammelt. Die Ergebnisse werden innerhalb der Teilgruppe diskutiert und nach Oberbegriffen zusammengefasst. Zwei Schüler präsentieren die Ergebnisse später im Plenum. Die Präsentation selbst wird vorher in den Halbgruppen eingeübt.

Die Ergebnisse der beiden Halbgruppen sollen hier gebündelt wiedergegeben werden.

Positiv wurden empfunden:

- Gruppenarbeit, die in den meisten Fächern stattfindet

- Vorträge und Referate
- Rollenspiele in Deutsch und Geschichte
- Ausflüge: häufiges Mitspracherecht der Schülerinnen und Schüler
- Strafen, wie sie seit der 7. Klasse in den »Klassenregeln« existieren
- Problem- und Konfliktbearbeitung mit der ganzen Klasse
- Ansprechbarkeit der Lehrkräfte für einzelne Schüler
- Angenehmes Klassenklima

Negativ wurden empfunden:

- Zu viele Hausaufgaben
- Im Fach Geschichte: Keine – z.B. themenbezogenen – Ausflüge
- Störende Lautstärke in einigen Fächern
- Inkonsequenz bei der Androhung und Anwendung von Strafen
- Unordnung
- Unregelmäßigkeit der Ordnungsdienste
- Im Fach Sport: Auf Schülerwünsche wird nicht eingegangen
- Lösung von Konflikten: Die Klassenstrecher kritisieren, dass die Schüler mit ihren Problemen nicht zuerst zu ihnen kommen

Beschluss im Plenum: Weiterarbeit an den als negativ empfundenen Punkten.

3. Phase: Arbeit in Halbgruppen, 2. Teil
Auf Karten werden nun Verbesserungsvorschläge notiert. Nach deren Veröffentlichung einigen sich die Schülerinnen und Schüler auf mehrere Vorschläge. Sie werden von einer Schülerin protokolliert. Hier sind fünf Beispiele:

Hausaufgaben:

An Kurstagen und am Klassenlehrertag sollen keine Hausaufgaben gegeben werden

Unordnung:

Wenn jemand seinen Klassendienst nicht macht, soll er zwei Tage lang alle Dienste machen

Konfliktlösungen:

Konflikte sollen zuerst mit den Klassensprechern gelöst werden. Erst wenn das nicht klappt, soll die Klassenlehrerin eingeschaltet werden.

Strafen:

Die Lehrkräfte sollen wieder konsequenter bestrafen. Wenn beispielsweise die ganze Klasse nicht mitar-

beitet, sollen mehr Hausaufgaben aufgegeben werden.

Sportunterricht:

Die Lehrerin soll eine Stunde der Woche auf die Wünsche der Schüler eingehen. Damit es schnell geht, soll bereits vor dem Unterricht eine Liste mit Angeboten vorliegen.

4. Phase: Arbeit in Halbgruppen und Plenum zur Gestaltung des Feedbacks

Nach einem kurzen Plenum, in dem regelmäßiges Feedback für die Lehrkräfte vereinbart wird, beraten die Schüler über die Art des Feedbacks. In gleicher Weise wie zuvor machen die Schüler Vorschläge, die dann geprüft und sortiert werden. Im Plenum geben die Gruppen ihre Ergebnisse bekannt. Hier einige Beispiele zum Bereich »Feedback«:

- 1.: Alle zwei Monate geben sich Lehrer und Schüler gegenseitig ein schriftliches Feedback, das dann als Gesprächsgrundlage dienen soll mit dem Ziel, die Unterrichtsqualität gemeinsam zu verbessern.
- 2.: Die Schüler fertigen für jede Lehrkraft zwei »+/-Listen« an. Zum einen beurteilen sie das Lehrerverhalten, zum anderen den Unterricht in den einzelnen Fächern.
- 3.: Die Lehrer fertigen ebenfalls zwei »+/- Listen« an. Sie beurteilen das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Fächern. Die Klassenlehrerein wird gebeten, die Beurteilungen der anderen Fachlehrkräfte zusammenzufassen.
- 4.: Um das hier theoretisch erarbeitete Konzept auf seine Praktikabilität hin überprüfen zu können, wird es einen »Probedurchlauf« mit der Klassenlehrerin geben – vorbehaltlich ihrer Zustimmung.

Wir erklären uns mit dem Probedurchlauf einverstanden. Er wird in gemeinsamer Arbeit organisiert und durchgeführt. Die einzelnen Fächer werden, wie vereinbart, von den Schülern nach von ihnen selbst entwickelten Kriterien bewertet. Im Anschluss an den Probedurchlauf wird ein regelmäßiges Feedback beschlossen. Es soll alle zwei Monate stattfinden. Die Ergebnisse sollen der Klassenlehrerin schriftlich und mit

der Bitte vorgelegt werden, mit den Fachlehrern darüber zu sprechen.

Reaktion der Lehrkräfte

Die Klassenlehrerin ist überrascht: Beim Lesen und Nachdenken über die Beurteilung, die mir die Klasse gegeben hat, stellte ich fest, dass die Schüler den Unterricht sehr gut beobachtet haben und dass die von ihnen benannten Defizite in den Fächern Arbeitslehre und Biologie auch tatsächlich vorhanden sind. Das hat mich veranlasst, neu über meinen Unterricht nachzudenken und ihn umzugestalten.

Wir haben uns auf alle von den Schülerinnen und Schülern gewünschte Veränderungen eingelassen – mit einer Ausnahme: den Hausaufgaben. Gefordert waren weniger Hausaufgaben an den Kurs- und Klassenlehrertagen. Da aber jeder Tag ein Kurs- oder Klassenlehrertag ist, war das nicht möglich. Wir sagten aber zu, dass wir uns künftig besser untereinander absprechen würden. Damit wiederum waren die Schüler einverstanden.

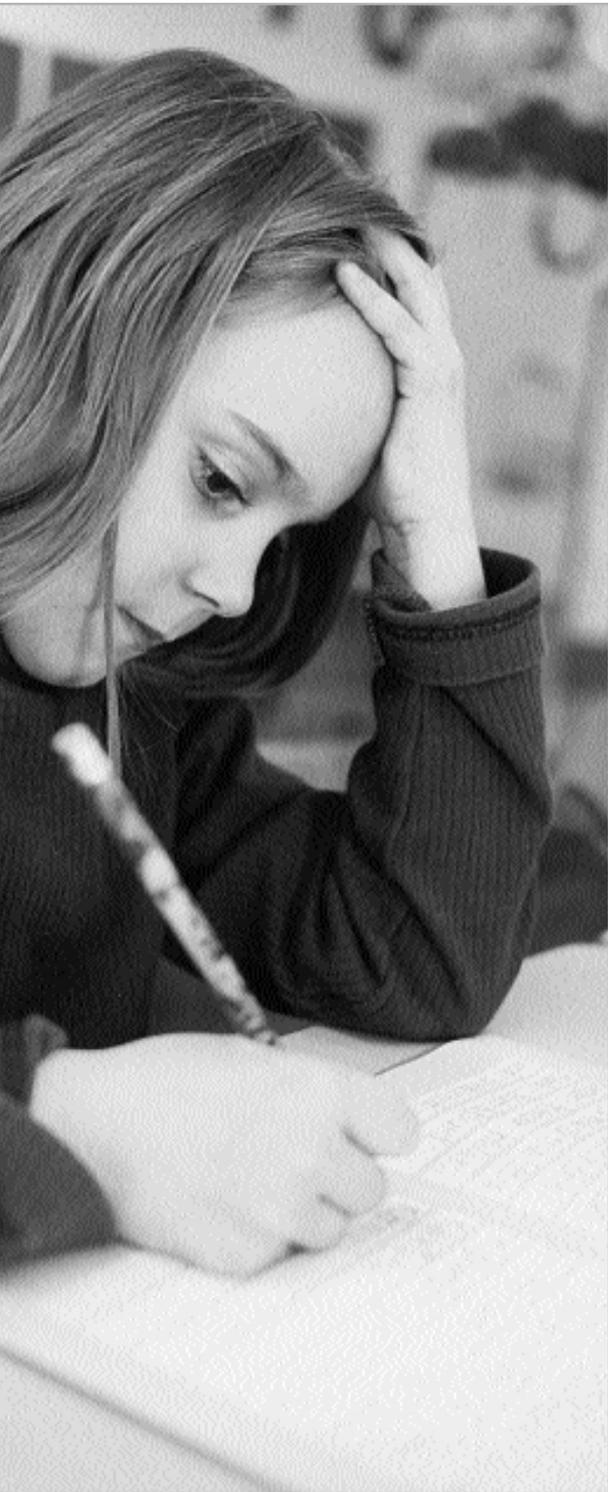
Resümee

Bei der intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik »Wie können wir unseren Unterricht verbessern?« hat sich gezeigt, dass sich die Schülerinnen und Schüler ernsthaft, kritisch und ergebnisorientiert mit Fragen des Unterrichts und des Schülerverhaltens auseinander setzen können, ja dass sie durchaus in der Lage sind, Stärken und Defizite der gemeinsamen Arbeit zu diagnostizieren und zu benennen. Doch natürlich, das wissen wir, ist die Arbeit mit diesen beiden Schultagen noch nicht getan. Nun liegt es an uns, was wir daraus machen!

*Yvonne Hackbarth (Klassenlehrerin)
und Petra Konradi (Referendarin),
Ganztagsschule Osterbrook,
Osterbrook 17-19,
20537 Hamburg,
E-Mail: yvonne.hackbarth@hamburg.de
Petra.Konradi@gmx.de*

»Diagnostische Zeit«

»Amadeus« – oder der Anfangsunterricht
Klasse 5 im Fach Deutsch



Ausgangslage

Der 5. Jahrgang der Gesamtschule ist ein »melting pot« aus unterschiedlichsten Grundschulen. Wir sehen uns also Kindern mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und Lernständen in den Bereichen Lesen und Schreiben gegenüber. So gilt es, sich in möglichst kurzer Zeit mit einem praktikablen Instrument einen Überblick über bestehende Fähigkeiten und Defizite zu verschaffen und daraus Konsequenzen für individuelle Lernangebote zu ziehen.

Darüber hinaus besteht der Wunsch, dieses Projekt vergleichbar im ganzen Jahrgang durchzuführen, um nicht jedes Schuljahr aufs Neue geeignete Maßnahmen zur Überprüfung entwickeln zu müssen. Auch sollen in Zukunft sowohl die Tutorinnen und Tutoren als auch die Kolleginnen und Kollegen der anderen Fächer einbezogen werden, damit die Förderung von Kompetenzen und die Aufarbeitung von Defiziten nicht allein dem Fach Deutsch überlassen bleibt.

Dieser Beitrag möchte aufzeigen, dass es möglich ist, sich im laufenden Deutsch-Anfangsunterricht gezielt und effektiv ein Bild vom Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu machen, ohne diese einer fortwährenden Überprüfungs- und Testsituation auszusetzen. Dies gilt hier für folgende Bereiche:

- Handschrift (buchstabengetreue Schreibweise)
- Seitengestaltung (Aufteilung der Seite, Rand, Überschrift usw.)
- Schreibgeschwindigkeit (beim Abschreiben und freien Schreiben)
- Abschreibfähigkeit

Wie kann man sich zu Beginn der 5. Klasse ein vergleichbares Bild von den Lese- und Schreibfähigkeiten machen. Wie gehen die Schüler mit Texten um? Wie entnehmen sie Informationen? Wie ist die Rechtschreibe sicherheit ausgeprägt? Diese und andere Fragen werden mit Hilfe eines selbst entwickelten Instruments bearbeitet, ohne die Schüler einer dauernden Testsituation auszusetzen.

- Rechtschreibung (Sicherheit beim gelenkten Schreiben, z.B. Diktat, sowie beim freien Schreiben, z.B. Textproduktion)
- Textverständnis

»Amadeus« – ein skurriler Text als Grundlage für erste diagnostische Eindrücke

Lange vor den Sommerferien treffen sich die Deutsch-Kolleginnen und -Kollegen des kommenden Jahrgangs 5, um die ersten acht bis zehn Wochen des neuen Schuljahrs im Beisein einer Schriftsprachberaterin möglichst detailliert zu planen. Daneben bildet ein Vorhaben den roten Faden für die ersten Wochen des Schuljahrs: AMADEUS.

»Amadeus« ist ein Floh, über den in einer siebenteiligen Fortsetzungsgeschichte (Verfasser unbekannt) erzählt wird. Keiner dieser Texte enthält mehr als 75 Wörter, und damit sind alle Textteile gut überschaubar. Die sprachlich klare, anschauliche und sehr motivierende Geschichte ist eine Fundgrube für unterschiedliche Lese- und Schreibaktivitäten. Im Folgenden sollen die einzelnen Abschnitte der Geschichte vorgestellt und einige Beispiele für überprüfbare Lese- und Schreibaktivitäten gegeben werden:

AMADEUS

1. *Amadeus hat keine feste Wohnung. Meistens schläft er in einem Hundebett. Dort liegt er weich, und es ist mullig warm. Wenn Amadeus Hunger hat, bohrt er seinen Rüssel durch das Fell*

BEISPIELE FÜR LESE- UND SCHREIBAKTIVITÄTEN

Überschrift

Vermutungen anstellen, wer oder was sich hinter dem Namen »Amadeus« verbergen könnte und Fragen entwickeln, die an den Text gerichtet werden sollen

mündlich und/oder schriftlich begründen, warum es sich bei »Amadeus« um einen Floh handelt (Weiterverarbeitung von Informationen)

Text 6:

Schreiben nach Gehdiktat (Konzentrationsfähigkeit, Arbeitsfähigkeit, Schriftbild)

Text 7:

Ungeübtes Diktat schreiben (Rechtschreibe-sicherheit)

Text 1

Fragen am Text überprüfen
Angaben und Hinweise, die weiterhelfen, im Text suchen und unterstreichen (Informationsentnahme unter spezifischen Fragestellungen)

Text 2:
Abschreiben (Handschrift)

Text 2-5:
Eine ungeordnete Vorgabe der einzelnen Sätze in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und diese begründen (Textverständnis)

»Text 8«:

Einen eigenen Schluss finden (Kreatives Schreiben, Textproduktion)

bis in die Haut und trinkt etwas Blut. Dem Hund tut das nicht weh.

2. Aber es juckt ihn. Er kratzt sich, und Amadeus hüpfst schnell auf einen anderen Hund. Amadeus kennt alle Hunde in der Stadt, und alle Hunde kennen ihn. Die Freunde von Amadeus heißen Gustav und Anton. Manchmal trifft er sie auf einem Schäferhund oder auf einem Bernhardiner oder auf einer Bulldogge.

3. Sie spielen miteinander oder üben sich im Weitsprung oder im Hochsprung. Amadeus kann am weitesten springen. Ein Junge sieht das und verkauft Amadeus an einen Flohzirkus. Das Leben im Flohzirkus ist sehr anstrengend.

4. Amadeus muss im Flohzirkus lernen, wie man in der Luft einen Purzelbaum schlägt. Und wie man zwei Purzelbäume hintereinander schlägt. Und wie man einen Handstand macht und einen Kopfstand. Amadeus muss auch Seilspringen lernen und boxen.

5. Endlich darf Amadeus öffentlich auftreten. Alle Zu-

schauer bewundern seine Kunststücke. Amadeus wird berühmt. Aber eines Tages macht ihm das Künstlerleben keinen Spaß mehr. Mitten in der Vorstellung hüpfst Amadeus auf und davon. Er landet im Pelzkragen einer feinen Dame. Der Flohzirkusdirektor ist aufgebracht. Die Vorstellung wird abgebrochen. Alle suchen Amadeus, aber niemand findet ihn.

6. Amadeus lässt sich von der feinen Dame aus dem Flohzirkus tragen. Er fühlt sich im Pelzkragen sehr wohl. Zu

Ein Rückmeldebogen erfasst wichtige Einzelaspekte im Bereich Lesen, Schreiben und anderen grundlegenden Fähigkeiten

Rückmeldung Förderbedarf Kl.: _____ D. Lehrer: _____ Datum: _____

NAME	Beobachtete Diagnose
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	
36	
37	
38	
39	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	
61	
62	
63	
64	
65	
66	
67	
68	
69	
70	
71	
72	
73	
74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	
81	
82	
83	
84	
85	
86	
87	
88	
89	
90	
91	
92	
93	
94	
95	
96	
97	
98	
99	
100	

Anmerkungen zu:

A. Arbeitet sehr anpassend
 B. Ist nicht orientiert / orientiert /
 C. Probleme mit Hg. / Mappenföhrung
 D. Ungeübtes / geübtes Schreiben
 E. Viele A. / Schreib- / Rechtschreibfehler
 F. Stets neue / neuen Satzzeichen
 G. Ungeübter / klarer / klarer
 H. Viele Endsilben / Präpositionen / Fehler
 I. Ungeübter / unter / über / den / durch /
 K. I. Mallesätze (alle eintragen)
 L. Eltern sprechen gesprochen /
 (saur)

Hause legt die feine Dame den Pelzkragen ab. Amadeus springt auf den Hals der feinen Dame und bohrt seinen Rüssel in ihre zarte Haut. Sie spürt den Stich und schreit erschrocken auf. Ihr Mann eilt ins Zimmer. Er ist rot vor Zorn. Beide sind entsetzt, dass die feine Dame einen Floh hat.

7. Die feine Dame und ihr Mann versuchen, Amadeus zu fangen. Da hüpfst er schnell in den Pelzkragen zurück. Dort geht er in Deckung und wartet ab, was passiert. Der Mann aber hat Amadeus gesehen. Schnell nimmt er eine Papiertüte und steckt den Pelzkragen hinein. Jetzt sitzt Amadeus im Dunkeln. Der Mann bringt die Tüte in ein Geschäft . . .

8. ...

Diagnose

Am Ende dieser acht- bis zehnwöchigen Phase wird für jedes Kind ein Rückmeldebogen erstellt, der wichtige Einzelaspekte im Bereich Lesen und Schreiben erfasst, darüber hinaus einige grundlegende Fähigkeiten wie Konzentration, Ausdauer, Arbeitstempo, Heft- und Mappenführung berücksichtigt und den anderen Fachkolleginnen und -kollegen zur Verfügung gestellt wird. So soll gewährleistet werden, dass alle Kolleginnen und Kollegen im Gespräch über die Kinder bleiben.

Weiteres Vorgehen

Der Anfang ist geschafft: Die Kolleginnen und Kollegen sind sich bezüglich der Notwendigkeit diagnostischer Arbeit einig und haben einen effektiven Kooperationsstil gefunden. Offen sind vor allem Fragen der Vergleichbarkeit der ermittelten Ergebnisse. Daran arbeiten wir und sind sicher, eine gemeinsam abgestimmte diagnostische Grundlage zu entwickeln.

Barbara Möller,
 Gesamtschule Eppendorf,
 Fachleitungsteam Deutsch,
 Plus-Multiplikatorin,
 Löwenstr. 58,
 20251 Hamburg
 E-Mail: studio22299@aol.com

Disziplin als Gegenstand von Diagnostik

Nicht selten gibt es eine negative Dynamik aus Disziplinlosigkeit der Schüler, eigenen Selbstzweifeln, aggressiven Interventionen sowie einer Abnahme der Unterrichtsqualität. Dieser Beitrag zeigt, wie man die Fähigkeiten der Schüler nutzen kann, Unterrichtsstörungen zu analysieren und Vorschläge zur Verbesserung zu machen.

Wer hat sich nicht schon einmal diese Fragen gestellt: »Ist denn mein Unterricht so schlecht?« oder »Mögen mich die Kinder denn gar nicht?« Jede Äußerung von Schülerinnen und Schülern wird auf die eigene Person bezogen und schürt die Selbstzweifel.

Was mache ich falsch? Ein schwieriger Anfang

Ich habe die Herbstferien genutzt, um intensiv über meine 9. Klasse und meine Rolle in dieser Lerngruppe nachzudenken und bin zu dem Ergebnis gekommen, dass ich diese Klasse als undiszipliniert, respektlos und uninteressiert erlebt hatte. Viele Schüler kamen zu spät, andere mussten ständig ermahnt werden, es wurde permanent geredet und gerangelt, es wurden Mitschüler und Lehrkräfte beschimpft, und vor allem: Jeder Impuls und jedes Thema war prinzipiell »langweilig«. Ich selbst, so stellte ich fest, wurde zunehmend gestresst und immer aggressiver in meinen Ermahnungen. Bald ließ auch die Qualität meiner Unterrichtsvorbereitungen nach, denn ich sah nicht mehr ein, diese gewissenhaft und ansprechend zu gestalten, wenn es doch den Jugendlichen ganz offensichtlich egal war, was im Unterricht passierte. Nach dem Eingeständnis, dass es so nicht mehr weitergehen kann, entschloss ich mich, die Situation grundlegend zu verändern, und um den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass es hier um ihren Unterricht geht, entschied ich mich, die Lerngruppe in die Diagnostik und Veränderung einzubeziehen.

Die Evaluation: Fragen, Antworten . . .

Am ersten Schultag nach den Ferien setzte ich mich mit der Klasse im Kreis zusammen, um mit ihr über den Unter-

richt zu sprechen. Ich schilderte meine Unzufriedenheit mit der Situation und räumte auch eigene Fehler ein. Anschließend waren die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Einschätzungen und Bewertungen abzugeben. In einem ersten Eindruck zeigte sich, dass sie ihr Verhalten nicht ganz so problematisch fanden wie ich. Dennoch wurde vielfach geäußert, dass der Unterricht aufgrund der zahlreichen Störungen nicht optimal verlaufe, und dass es einen Versuch wert sei, gemeinsam daran etwas zu ändern. Wir vereinbarten eine Evaluation des Unterrichts, um den Problemen auf die Spur zu kommen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten in den nächsten Deutschstunden folgenden mit ihnen abgestimmten Fragebogen:

1. Was hat dir im bisherigen Unterricht Spaß gemacht? Was fandest du interessant? Was hat gut geklappt? Was hat dir keinen Spaß gemacht? Was war uninteressant? Was hat gar nicht geklappt?
2. Was kritisierst du an deinem Lehrer? Was findest du an deinem Lehrer lobenswert?
3. Wo hat sich deiner Meinung nach die Klasse positiv gezeigt, und wo liegen ihre Stärken?
4. Worin siehst du die Gründe für die häufigen Störungen und das Desinteresse am Unterricht?
5. Wie wirken die Störungen auf dich?
6. Wie wirken deiner Meinung nach die Störungen auf die Unterrichts- und Klassensituation?
7. Was können wir deiner Meinung nach tun, um die Störungen zu verringern

und die Unterrichtssituation zu verbessern?

Da die Schülerinnen und Schüler ihre Antworten zu den einzelnen Fragen auf jeweils einen Zettel geschrieben hatten, konnten sie sich nun in Gruppen zusammensetzen und die Auswertung vornehmen. Jeweils eine Gruppe wertete die Antworten jeweils einer Frage aus. Nachdem sich die Schüler einen ersten Überblick verschafft hatten, fassten sie die Antworten zusammen und präsentierten sie der Klasse auf Overheadfolien. Ich möchte die Ergebnisse hier nicht im Detail wiedergeben, sondern fünf zentrale und mir wichtig erscheinende Punkte herausgreifen.

1. Viele Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie besonders in Phasen der Gruppenarbeit und in der kreativen Eigenproduktion die Stärken der Klasse sahen, und dass sie in diesen Phasen





den Unterricht auch am gewinnbringendsten empfinden.

2. Die Lerngruppe hat mein Verhalten als Lehrer nicht so negativ wahrgenommen wie ich selbst. Auch das eigene Auftreten wurde, im Vergleich zu meiner Einschätzung, als weniger undiszipliniert empfunden.
3. Die Gründe für die Störungen sind den Angaben der Jugendlichen zufolge vielfältig und sollen hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden. Deutlich wurde, dass Müdigkeit ein entscheidender Faktor zu sein scheint. Ferner wurde eine gewisse Unlust an den Inhalten des Deutschunterrichts genannt. Das Zusammensein mit Freundinnen und Freunden, Sportverein, Fernsehen, PC-Spiele usw. seien einfach interessanter als »irgendwelche Bücher und Texte«. Der Hauptgrund aber liegt offenbar darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig »hochschaukeln«.
4. Die meisten Schülerinnen und Schüler gaben an, selbst unzufrieden zu sein mit den Störungen. Sie fühlten sich am Lernen und an ihrer Weiterentwicklung gehindert.
5. Hier wurde von vielen der Wunsch geäußert, »notorische Störer« härter zu bestrafen. Andere wiederum gaben zu bedenken, dass eine solche Verfahrensweise nur Frustrationen erzeuge und die Situation verschlimmern würde. Die Klasse selbst, so der Vorschlag von einigen, könne störende Schülerinnen

und Schüler auf ihr Fehlverhalten aufmerksam machen und sie zur Konzentration ermahnen. Wie ein roter Faden durchzieht die Bereitschaft, »bei sich selbst zuerst anzufangen und sich mehr Mühe zu geben«, die Antworten.

Einerseits mag es etwas hoch gegriffen erscheinen, hier schon von »Evaluation« und »Diagnostik« zu sprechen. Andererseits zeigen die Antworten durchaus, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur offen und selbstkritisch sind, sondern auch fähig, zentrale Punkte, z.B. Ursachen für die Unterrichtsstörungen, zu benennen und, darüber hinaus, Vorschläge für eine Verbesserung der Situation zu machen. Wichtig erscheint mir, dass die Jugendlichen in diesen Prozess einbezogen wurden, dass die Vorschläge primär von ihnen kamen und dass wir nun gemeinsam daran arbeiten konnten, sie umzusetzen.

... und einige wichtige (diagnostische) Erkenntnisse

Zahlreiche Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern ergänzten die gemeinsame Arbeit an der Verbesserung der Unterrichtsqualität. Hier, in den Gesprächen, wurde noch deutlicher als bei den im Klassenverband veröffentlichten Antworten, dass sich viele Jugendliche nicht trauen, im Unterricht situationsangemessen mitzuarbeiten oder sich kooperativ zu verhalten. Sie befürchten einen Sympathieverlust in der Gruppe und bevorzugen es – obgleich sie darunter leiden –, sich dem Konformitätsdruck der Gruppe bzw. der störenden und damit oft Ton angebenden Klassenkameraden zu unterwerfen. Auf diese Weise, so nannte es eine Schülerin, »schaukeln wir uns mit den Störungen gegenseitig immer weiter hoch« – eine wichtige diagnostische Erkenntnis.

Viel Aufwand! Das mag man kritisieren. Doch glaube ich, dass nur in Kooperation mit der Klasse ein nachhaltiger Effekt und damit eine wirkliche Verbesserung der Situation erzielt werden kann.

Gefahr erkannt – Gefahr gebannt?

Natürlich wurde nun nicht schlagartig alles gut. Dennoch hat sich manches geändert. Vor allem habe ich mich selbst geändert.

Ich versuche verstärkt, mich auf die positiven Ansätze der Klasse zu konzentrieren und diese auch zu benennen. So werden sie den Schülerinnen und Schülern bewusst. Störungen ignoriere ich weitestgehend, und wenn ich meine, doch einmal darauf eingehen zu müssen, dann nicht tadelnd.

Ich selbst habe wieder mehr Freude am Unterricht, weil ich mich nicht mehr als Projektionsfläche den Provokationen anbiete. Dies ist meine entscheidendste eigene Veränderung. Ich habe wieder mehr Spaß an den Unterrichtsvorbereitungen, und dies wiederum wirkt sich positiv auf die Lernatmosphäre aus.

In einer weiteren Evaluation, etwa ein Vierteljahr später, gaben 86 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, das Auftreten des Lehrers sei freundlicher und entspannter geworden. Eine Verbesserung der Unterrichtsqualität stellten immerhin 59 Prozent der Jugendlichen fest.

Dennoch: Wer die Klasse als Außenstehender heute betrachtet, wird sie wohl immer noch als etwas »undiszipliniert« bezeichnen, und das ist auch nicht verkehrt. Denn über eines sollte man sich im Klaren sein: Auf einem Weg wie dem hier beschrieben brauchen Lehrkräfte wie Schüler einen langen Atem. Der Einsicht, Verhalten zu verändern, muss das Training folgen. Wiederholungen, Übungen und immer wieder das Bewusstmachen sind erforderlich. Den Arbeitsaufwand würde ich nicht höher einschätzen als bei konventionellen Methoden, denn das permanente Organisieren von Disziplinierungsmaßnahmen nimmt meiner Erfahrung nach mindestens so viel Zeit in Anspruch, ist dabei aber pädagogisch weniger ergiebig. Die Schülerinnen und Schüler haben sich jedenfalls explizit für mein Engagement in ihrer Klasse bedankt.

*Christian Knauer,
Gymnasium Hochedrad,
Hochedrad 2,
22605 Hamburg,
E-Mail: Christian.Knauer@hamburg.de*



Mit der Gestaltung ihres Portfolios als Dokumentation der eigenen Leistung entscheiden die Lernenden selbst, wie sie sich gegenüber Außenstehenden präsentieren. Diese Form der Selbstdiagnose erfordert Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Wie gelingt die Entwicklung solcher Fähigkeiten und welche Instrumente unterstützen eine eigenverantwortliche Selbsteinschätzung?

Pädagogische Diagnostik und Lernerautonomie

Die Portfoliomethode

Wer möchte das nicht: Die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler entwickeln, dafür sorgen, dass sie Verantwortung übernehmen für ihr eigenes Lernen, dass sie ihr Lernen planen, sich Lernziele setzen, ihren Lernprozess selbst evaluieren und darüber reflektieren, wie sie ihren Lernerfolg noch wirksamer gestalten können? Und wenn sie dann noch während des Lernprozesses ihre Erfahrungen dokumentieren, am Ende ihre Kompetenzen gegenüber den künftigen »Abnehmern« im Bewerbungsprozess präsentieren und so ihre Chancen auf Arbeit und weitere Ausbildung wirksam erhöhen: Wäre das nicht geradezu ein Quantensprung in den schulischen Lehr- und Lernprozessen?

EU-Projekt Milestone fördert das Lernen von Migranten

All dies sind Ziele des EU-Sokrates Projekts »Milestone«. Insbesondere das Lernen von Migranten soll verbessert und ihre berufliche und soziale Integration

nachhaltig gefördert werden. Im Zentrum aller gemeinsamen Aktivitäten steht die Entwicklung eines vom Europarat validierten Sprachenportfolios.¹

Die Arbeit mit dem Portfolio

»Das Portfolio ist wie ein Spiegel für mich ...«, sagt Anna, 17 Jahre, als sie im Rahmen der Abschlusspräsentationen in der Berufsvorbereitungsklasse für Migranten (BVJM) nach ihren Erfahrungen mit dem Sprachenportfolio gefragt wird. Mehmet, 18 Jahre, pflichtet ihr bei: »Das Portfolio hilft mir zu sehen, was ich gut und was ich noch nicht so gut kann. Und Miriam, 19 Jahre, ergänzt: »Ich habe mein Portfolio meinen Lehrern, Freunden und Eltern gezeigt, und ich denke, auch bei einem Vorstellungsgespräch kann ich zeigen, wer ich bin und was ich schon kann.«

In ihren Aussagen beschreiben die Jugendlichen wesentliche Elemente eines Portfolios: Als eigenverantwortlich geführte Sammelmappe stellt es zunächst

einen Rahmen für die Dokumentation von Unterrichtsergebnissen zur Verfügung. Nach dem Motto: »Ich zeige, was ich kann!« legen die Schülerinnen und Schüler Rechenschaft ab über ihre Leistungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern und Projekten. In einem eigenständigen Produktions-, Auswahl- und Bewertungsprozess entscheiden sie, mit welchem Inhalt sie sich gegenüber Außenstehenden präsentieren wollen. Arbeitsergebnisse werden dokumentiert und gestaltet, gesammelt, ausgewählt und bewertet.

Den Lernprozess sichtbar machen

Aber es geht um mehr: Nicht nur die Lernergebnisse sind wichtig. In der Portfolioarbeit kommt es besonders auf den Lernprozess an: Ähnlich wie der Segler eines Segelbootes muss der selbststeuernde Lerner das Ruder in die eigenen Hände nehmen, und es ist genau dieses Bild vom Steuermann, das uns im Unterricht hilft, unserem Ziel von mehr Eigen-

verantwortung, Selbstbestimmung und Selbstorganisation näher zu kommen.

Doch es kann auch schief gehen! Deshalb ist selbstgesteuertes Lernen ein zielgerichteter Prozess, der mit einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beginnt. Nach der Einführung in die Arbeit mit dem Portfolio steht im ersten Kapitel die Standortbestimmung im Vordergrund: Jeder Schüler stellt sich zu Beginn mit Foto, Lebenslauf, eigenen Kompetenzen – insbesondere den sprachlichen Fähigkeiten – vor. Migranten haben da häufig mehr zu bieten als wir ahnen: Praktische (vor-) berufliche Erfahrungen und nicht selten Fähigkeiten in mehreren Sprachen werden hier mit Hilfe geeigneter Arbeitsblätter aufgezeigt.

Eigenverantwortung übernehmen

Szenenwechsel: Es ist Montag, der 1. März. Heute sind die Anwesenheitslisten des vergangenen Monats, unterschrieben von den Erziehungsberechtigten, abzugeben. Sie dokumentieren die erteilte Unterrichtszeit, entschuldigte und unentschuldigte Fehlzeiten sowie Verspätungen. Sie sind täglich von den Schülern und Schülerinnen zu führen – nicht immer zu ihrer Freude. Mehmet, 17 Jahre, bekennt: »Ich bin sehr unzuverlässig. Die Anwesenheitslisten sind sehr schrecklich für mich, aber sie haben mir doch geholfen.« Isolina, 19 Jahre, hingegen meint: »Die Anwesenheitslisten habe ich jeden Tag eingetragen. Dann habe ich nachgeguckt, wie viele Fehltage ich habe, und dann habe ich versucht, mich zu verbessern.« Behzad, 18 Jahre, weist auf den Dokumentationswert hin: »Wenn ich in einem Betrieb arbeiten will, kann ich zeigen, dass ich bisher immer pünktlich gekommen bin.« Obwohl eher ungeliebt, hat diese Art der Dokumentation und Reflexion die Eigenverantwortung und Selbststeuerung doch nachhaltig unterstützt.

Selbst- und Fremdbeurteilung mit Checklisten

Im zweiten Kapitel steht das Lernen im Vordergrund. Wir beginnen mit der Zielbestimmung: Warum will ich eigentlich diese Schule, diese Klasse besuchen? Wie lerne ich, und wie möchte ich lernen? Was



fällt mir (noch) schwer, wo mache ich Fortschritte? Gemeinsam verabredete Klassenregeln und Lernkontrakte mit Schülerinnen und Schülern, die feste Vereinbarungen für die Arbeitssteuerung brauchen, gehören hierher. Als besonders hilfreich ist von den Jugendlichen die Arbeit mit Checklisten bewertet worden: Alex, 17 Jahre, sagt: »Checklisten haben mir sehr geholfen, mich auf Bewerbungsgespräche vorzubereiten. (...) Ich habe gemerkt, was ich noch nicht konnte und was ich noch lernen muss.« Wir haben die Checklisten sowohl fach- als auch auf den Sprachprozess bezogen eingesetzt. In Form einer »Ich kann ...«-Auflistung werden einzelne Fertigkeiten beschrieben, die den Schülern eine Selbsteinschätzung ihres Lernstandes ermöglichen (kann ich gut/ teilweise/ gar nicht).

Als Sprachenportfolio entsprechen die Checklisten für »Deutsch als Zweitsprache« dem Europäischen Referenzrahmen, der die sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen »Hören«, »Lesen«, »Schreiben«, »An Gesprächen teilnehmen« und »Zusammenhängendes Sprechen« für bestimmte Niveaus detailliert beschreibt. Leistungen lassen sich so an Hand standardisierter Kriterien selbst- und fremdevaluieren. Mit Hilfe weiterer gemeinsam vereinbarter Kriterien (formale Gestaltung, Dokumentation der Lernfortschritte etc.) stellt sich jeder Schüler seinen Mitschülern und Lehrern vor. Im persönlichen »Gespräch« gilt es dann, Feedback zu geben, konstruktive Kritik anzunehmen und sich konkrete neue Schritte für

die weitere Arbeit vorzunehmen. Festgehalten werden diese in individuellen und klassenbezogenen Vereinbarungen. Besonders unterstützend und wertschätzend ist es für die Jugendlichen, wenn die im Portfolio sichtbar werdenden Kompetenzen und Lernprozesse auch von einer größeren Schulöffentlichkeit (Kollegium, Schulleitung, Eltern) gewürdigt werden.

Fazit: das Portfolio – eine Erfolgsstory

Diese ersten Erfahrungen haben gezeigt, dass das Portfolio mit seinem produkt- und prozessbezogenen Ansatz gerade leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen entgegenkommt. Für den Zweit- oder auch Fremdsprachenunterricht bietet diese Arbeit realistische und damit auch authentische Sprechansätze, denn natürlich sind Planen und Entscheiden, Rechenschaft ablegen, Präsentieren und Bewerten authentische Gelegenheiten, die eigenen Sprachkompetenzen immer wieder zu überprüfen und zu erproben. Idealerweise sollte das Portfolio fächerübergreifend eingeführt werden, damit das interkulturelle und soziale Lernen mit dem sprachlichen und fachlichen Lernen verbunden werden kann.

Das Portfolio bietet hierzu eine Fülle von Instrumenten und Arbeitshilfen.

Die Dokumentationen mit den Arbeitsergebnissen finden sich im Internet unter www.eu-milestone.de.

Anmerkung

¹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen zum Sprachenlernen in Europa; hg. v. Europarat Straßburg 2002.

*Rolf Deutschmann,
Staatl. Gewerbeschule Arbeits- und
Werktechnik (G8); LI (Referat Berufl. Bildung),
Felix-Dahn-Str. 3,
20357 Hamburg
E-Mail: Rolf.Deutschmann@li-hamburg.de*

*Reinhard Kober,
Staatliche Fremdsprachenschule (H15),
Mittelweg 42a
20148 Hamburg
E-Mail: Reinhard.Kober@hamburg.de*

Bei meinen Recherchen für diesen Beitrag stieß ich auf die Ergebnisse zweier Umfragen unter Lehrkräften. Die erste Umfrage wurde im Jahr 2000 vom Referat Schulpsychologie bei allen Hamburger Schulen durchgeführt. Die zweite ist Teil einer noch unveröffentlichten Umfrage der Schulaufsicht speziell in den Grundschulen zum Umgang mit Förderressourcen. In beiden Erhebungen fällt auf, dass der Einsatz von Tests für die Diagnose von Lern-

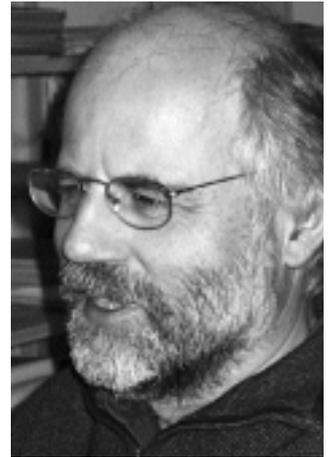
ständen – außer im Bereich Rechtschreibung, wo relativ häufig die »Hamburger Schreibprobe« eingesetzt wird – kaum verbreitet ist. Ein erstaunliches Ergebnis angesichts der nachweislich hohen Bedeutung von Fördermaßnahmen und der entsprechend umfangreich bereitgestellten Ressourcen. Deshalb sprach ich mit dem Schulpsychologen Wolfgang Rohlfing über Probleme und Perspektiven der Diagnostik in Hamburger Schulen.

Diagnostik in der Schulpraxis

Probleme und Perspektiven aus Sicht der Schulpsychologie



*Dr. Peter May,
Landesinstitut*



*Wolfgang Rohlfing,
REBUS Nord-West*

Herr Rohlfing, warum werden in Hamburger Schulen so wenig Tests für die pädagogische Diagnostik eingesetzt?

Dafür gibt es verschiedene Gründe. Zum einen gibt es nicht für alle Lernbereiche brauchbare Test-Verfahren. Darüber hinaus sind vielen Lehrkräften die vorhandenen Verfahren nicht bekannt. Und häufig empfinden die Lehrkräfte den Einsatz von Tests auch nicht als ökonomisch. Es könnte sein, dass sie aufgrund vergangener Reihentestungen den Eindruck gewonnen haben, die Testanwendung bedeutet zwar mehr Arbeit, bringt aber wenig neue und praktisch umsetzbare Erkenntnisse.

Der erste Grund ist eine Kritik an Testautoren und wissenschaftlichen Instituten, eine zügige Entwicklung geeigneter Tests vernachlässigt zu haben. Hier soll ja künftig auch das Referat »Standardsicherung und Testentwicklung« im neuen Landesinstitut eingreifen. Der zweite Punkt richtet sich auch an die Kolleginnen und Kollegen der Lehreraus- und -fortbildung, nicht genügend für die Auf-

klärung und Anleitung zur Anwendung standardisierter Verfahren getan zu haben. Sehr wichtig finde ich den dritten Punkt: Bringt die Anwendung von Tests wirklich zu wenig Neues gegenüber der Alltagsbeobachtung?

Ich möchte an dieser Stelle anmerken, dass wir mit »Test« oft unterschiedliche Arten von diagnostischen Instrumenten in der Schule meinen. Neben normierten Tests im »klassischen« Sinne, für deren Verwendung meistens eine spezielle Diagnostikausbildung nötig ist, gibt es mehr oder weniger standardisierte informelle Verfahren und Inventare für die Hand der Lehrkraft. Diese Verfahren werden entweder im Einzelkontakt mit einem Schüler verwendet, und/oder sie geben im Sinne eines »Screenings« Hinweise auf mögliche Probleme in der Lerngruppe. Es geht doch bei der pädagogischen Diagnostik um die Frage, wo die Schüler im Lernprozess stehen, also was sie schon können und was noch nicht, und wo die Lehrkräfte mit gezielter Hilfe einsetzen können. Können hier Testergebnisse nicht

eine wichtige Informationsquelle bilden, zum Beispiel indem sie auf Kinder aufmerksam machen, die erwartungswidrige Schwächen im Lernstand aufweisen?

Ja natürlich, aber was erfährt man denn wirklich, wenn ein Kind im Test oder in der Vergleichsarbeit ein schwaches Ergebnis hat? Man weiß lediglich, dass dieses Kind bestimmte Aufgaben noch nicht lösen kann. Man weiß noch nicht, warum das so ist und wie man dem Kind helfen kann. Dazu bedarf es nämlich eines diagnostisch ausgerichteten Dialogs mit dem Kind, und erst in einem solchen Dialog können Hintergründe punktuellen Versagens sowie Möglichkeiten des Weiterlernens geklärt werden. Zum Beispiel in Mathematik: Wenn ich festgestellt habe, dass ein Kind eine Matheraufgabe nicht lösen konnte, kann ich es nach seiner Vorgehensweise, seinen Überlegungen und Schwierigkeiten fragen. Anschließend könnte ich ihm die gleiche Problemstellung unter pädagogisch veränderten Bedingungen geben,

etwa indem es die Lösung zeichnerisch erstellt oder indem es mit anschaulichen Gegenständen statt mit abstrakten Zahlen operiert. Hierbei kann man dann erfahren, zu welchen Lernschritten das Kind mit Hilfe des Erwachsenen in der Lage ist, Lernschritte, die es ohne Hilfe noch nicht gehen kann. Diese »Zone der nächsten Lernentwicklung« sollte nach dem berühmten russischen Lernpsychologen Wygotski das Kernstück der zu planenden Fördermaßnahmen bilden.

Dazu gehören auf Seiten der Lehrkräfte einige Voraussetzungen: Zum einen müssen die Lehrkräfte sehr genau die Struktur des Lerngegenstands kennen. Sie benötigen darüber hinaus eine Lernentwicklungstheorie, um den Lernstand des Kindes zu verorten. Und sie brauchen wohl auch eine besondere Neugierhaltung dem Kind gegenüber, die besagt: »Ich kann von dem Schüler lernen, wie er lernt, wie ich ihm dabei helfen kann und ob meine Hilfe an der richtigen Stelle ansetzt.« Der Pädagoge darf nicht einfach nur distanziert feststellen, wo ein Kind Schwierigkeiten hat, sondern muss den Mut zu eigenen Interpretationen und Förderideen haben. Was hindert so viele Lehrkräfte daran, sich auf diesen »diagnostischen Dialog« einzulassen?

Was immer wieder genannt wird, ist der Zeitfaktor. Aber hinderlich ist auch, dass viele Lehrkräfte Fächer unterrichten müssen, für die sie nicht ausgebildet sind. Darüber hinaus muss man beachten, dass Lehrkräfte stets Teil des Gesamtgeschehens sind und deshalb die Feststellung des Lernstands immer auch etwas über sie und ihre unterrichtliche Arbeit aussagt. Erschwerend für eine unvoreingenommene pädagogische Diagnostik ist jedoch vor allem die Rolle der Lehrkräfte als Bewertende. Stets sind sie dazu angehalten, die Leistungen und die Lernstände der Schüler auch unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, welche Note die Schüler bekommen sollen, ob sie in die nächste Klasse versetzt werden oder in eine bestimmte Schulform wechseln sollten. Dies beeinträchtigt die Herstellung einer entspannten diagnostischen Situation, in der die Lernenden

spüren können: »Der/die will mir nicht schnell etwas beibringen oder mich zensieren, sondern der/die interessiert sich wirklich für meine Gedanken und Lernwege.« Daher ist es für einen Diagnostiker, der von außen kommt, häufig leichter, unvorbelastet in den diagnostischen Dialog einzutreten, während es für die Lehrkräfte bedeutet, dass die Kinder großes Vertrauen in sie haben müssen.

Und nicht nur die Schüler könnten bei dieser Art der Diagnostik Angst vor einer negativen Bewertung haben und sich daher vor der Überprüfung zu drücken versuchen. Auch die Lehrkräfte haben

häufig Sorge, dass das Ergebnis der Diagnostik unangenehme Fragen aufwirft. Bei der PISA-Erhebung hat es beispielsweise ein Großteil der Fachlehrkräfte abgelehnt, die Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Klasse zu erhalten. Hier scheint verbreitet die Sorge zu herrschen, die Testergebnisse könnten die eigene Position in Frage stellen. Nur: In gewisser Weise handeln diese Lehrkräfte wie ein Mensch, der nicht in sein Portemonnaie schauen mag, weil er denkt, das Geld werde schon irgendwie zum

Einkaufen reichen. Auf jeden Fall darf an der Schule kein Klima der Missgunst und Häme herrschen, denn sonst vermeiden die einzelnen Lehrkräfte jede ehrliche Diagnose und Rechenschaftslegung bzw. es wird keinen konstruktiven Austausch über die Testergebnisse in den Klassen geben.

Deshalb brauchen wir in den Schulen nicht nur eine größere diagnostische Sensibilität und Erfahrung bei den Lehrkräften, sondern auch ein Mehr an solidarischer Unterstützung im Umgang mit Lern- und Lehrschwierigkeiten. Wenn ein Kind nicht so gut lernt, macht es wenig Sinn, dies sogleich als persönliches Versagen der Lehrkraft zu betrachten. Nützlicher erscheint es mir, danach zu suchen, welche Ressourcen im eigenen Unterricht, beim Kind selbst und auch in seinem Umfeld bisher ungenutzt blieben. Lehrer und Lehrerinnen wissen ja auch,

dass nicht nur kognitive Aspekte das Lernen behindern können, sondern dass Gefühle, Motive und vor allem das Selbstbild des Lernenden damit verknüpft sind und in den diagnostischen Dialog einbezogen werden können.

Wo liegen Ansatzpunkte für eine Verbesserung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte? Was kann zum Beispiel das Landesinstitut dazu beitragen?

Wichtig sind natürlich die Kenntnis der verschiedenen Test- und anderen Verfahren und der Mut, diese regelmäßig anzuwenden sowie darüber hinaus vor allem detailliertes Wissen um die Hindernisse in den einzelnen Lernbereichen, an denen die Kinder scheitern können. Dieses Wissen muss sich auch auf psychische Aspekte, also beispielsweise auf Motivation und Emotion, beziehen. Lehrkräfte müssen ermutigt und trainiert werden, häufiger diagnostische Mittel einzusetzen und sich mit den Kollegen auszutauschen – ohne Angst vor Blamagen oder Sanktionen. Und nicht zuletzt ist die Zeitfrage zu lösen. Ich weiß aber von vielen Lehrkräften, dass es sich für sie gelohnt hat, sich mit einem Kind in der vorhin beschriebenen Weise zusammensetzen – und sei es auch nur für zehn Minuten.

Demnach dürfte es eigentlich keinen didaktischen Kurs im Landesinstitut geben, in dem die Fachexperten – neben der Vermittlung von Konzepten zur Unterrichtsgestaltung – nicht auch die entsprechenden Hinweise zur Feststellung des Lernstandes und der nötigen passgenauen Förderung geben. Und jedes Förderprogramm wiederum muss auf einer gründlichen Diagnose beruhen, aus der sich ein gezielter Förderplan einschließlich der Maßnahmen zur Überprüfung des Lernerfolgs ableiten lässt. Vielen Dank für das Gespräch, Herr Rohlfing.

*EIN VERBREITETER
EINDRUCK IST, DASS
TESTS VIEL ARBEIT
MACHEN ABER NUR
WENIG NEUE
ERKENNTNISSE BRINGEN.*

*ICH WEISS VON
VIELEN LEHRKRÄFTEN,
DASS SICH EIN
DIAGNOSTISCHER
DIALOG MIT EINEM KIND
GELOHNT HAT.*

*Dr. Peter May,
Leiter des Referats Standardsicherung und
Testentwicklung am Landesinstitut,
Moorkamp 3,
20357 Hamburg,
E-Mail: peter.may@li-hamburg.de*

Raketenboot aus Brausetabletten

»In der kalten Jahreszeit versuchen wir unsere Abwehrkräfte mit Vitaminen aus Obst und Brausetabletten zu stärken. Dabei können wir das Auflösen einer Brausetablette beobachten und – natürlich – genauer untersuchen! Wieviel Gas entsteht eigentlich dabei? Ist es immer gleich viel?

Zusätzlich zu chemisch-physikalischen Untersuchungen kann ein mit Brausetabletten dösengetriebenes Raketenboot gebaut werden ...« Dies ist eine der Aufgaben, mit denen sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Programms NATEX beschäftigen.

»Baue ein Raketenboot, das mit einer Brausetablette »betankt« wird. Versuche, möglichst einfachste Materialien zu verwenden, z. B. eine Filmdose. Fange das entstehende Gas jeweils mit einem umgedrehten, wassergefüllten Glas in einer Plastikschißel auf. Wieviel Gas wird von einer Tablette freigesetzt? Wieviel Gas wird von zwei Tabletten freigesetzt? Macht die Wassertemperatur einen Unterschied aus, arbeite bei verschiedenen Temperaturen. – Wie lange dauert der Auflösenvorgang bei verschiedenen Temperaturen oder wenn du die Brausetablette vorher zerkleinerst?«

Versuchslabors in Bad und Küche

Mit einfachsten Mitteln, die im Haushalt vorhanden sind, führen die Schülerinnen und Schüler ihre Experimente außerhalb des regulären Unterrichts zu Hause durch.

Dabei können die jungen Forscher selbst entscheiden, ob sie allein, zu zweit oder zu dritt tätig werden.

Keine Forschung ohne Dokumentation

»Beschreibe den Bau und die Funktionsweise deines Bootes. Wie weit fährt es mit einer Tablette? Ergänze deine Beschreibung durch Fotos und Zeichnungen. Beschreibe den Aufbau und die Durchführung der anderen Versuche sowie die Beobachtungen und Messungen, die du gemacht hast.« So sind die Vorgaben für die Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 und 6. Für ältere Schüler gibt es Erweiterungen der Aufgabenstellungen. »Stelle eine Tabelle mit den

Natex

Naturwissenschaftliches Experimentieren für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–10

Bestandteilen von Brausetabletten zusammen. Überprüfe durch weitere Versuche, welche Stoffe für die Gasentwicklung verantwortlich sind. Protokolliere die Versuche und die Ergebnisse.« Oder »Formuliere die Reaktionsgleichungen zum Auflösen der Tabletten bzw. zur Gasentwicklung. Informiere dich über eine Nachweisreaktion des entstehenden Gases und formuliere auch hierfür eine Reaktionsgleichung.«

Eine solche Aufgabe knüpft an den Rahmenplan Chemie an und geht gleichzeitig über den klassischen Chemieunterricht hinaus.

Auf diese Weise kann das Wissen aus dem Unterricht praktisch angewandt und gleichzeitig vertieft werden.

Darius-Jan Wakilzadeh, Fabian Kazemi und Tom Piplack von der Grundschule Stockflethweg haben in einer Badewanne experimentiert und schreiben darüber:

»Das Boot sollte so klein und leicht wie möglich sein, damit es durch eine Brausetablette genügend angetrieben wird. Statt einer Filmdose haben wir ein Brausetablettenröhrchen genommen, weil es als Boot besser im Wasser liegt. Zunächst haben wir ein Loch in den Boden des Röhrchens gebohrt. Dann wurde ein Strohhalm durch das Loch gesteckt. Um das Röhrchen abzudichten, haben wir weiches Wachs in die Ritzen gedrückt.

An den Seiten des Röhrchens brachten wir zwei Flossen aus Wachs an, die das Boot am Umkippen hindern sollten. Der Strohhalm wurde als Ruder genutzt und konnte das Boot in verschiedene Richtungen lenken. Das fertige Boot betankten wir mit einer Brausetablette, füllten das Röhrchen mit warmem Wasser und setzten es in die Badewanne. Wir nahmen warmes Wasser, weil wir im ersten Versuch festgestellt hatten, dass dadurch schneller mehr Gas zum Antrieb des Bootes entsteht. Außerdem haben

wir darauf geachtet, dass das Ende des Strohhalmes sich unter Wasser befand. So trat das Gas unter Wasser aus und trieb das Boot damit an. Es fuhr mit einer Brausetablette ungefähr 1,50 m weit.«

Düngemittel, Rost und Gummi

Der Bezug zum Alltag der Schülerinnen und Schüler und die Rahmenpläne bilden die Grundlage für die Auswahl der Experimente. Dabei führt der Alltagsbezug in selbstverständlicher Weise zu fächerübergreifenden Aufgabenstellungen.

So haben die Schülerinnen und Schüler im Jahr 2002 das Thema Rost und seine Folgen experimentell untersucht.

Wer weiß schon, dass weltweit etwa 300 Millionen Tonnen Eisen, ein Drittel der Weltjahresproduktion, verrosten?

Grundlage der Planung der Aufgaben zum Thema Rost waren die Rahmenpläne Chemie und Physik. So mußte zum Beispiel die Federkonstante einer rostenden Kugelschreiberfeder bestimmt werden.

Bei der Aufgabe »Viel hilft viel ?« (Erfahrungsbereich Wasser/Düngemittel) waren die Rahmenpläne Naturwissenschaft / Technik für die Klassen 5/6 sowie Biologie Grundlage der Planung.

»Gib Gummi – Autos ohne Benzin ...« war eine Aufgabenstellung zu der mehr als 100 Modellautos eingereicht wurden. Als Antrieb dienten Gummiringe, als Räder Marmeladendeckel oder CDs und für die Achsen wurden Stricknadeln, Speichen oder Schaschlikspieße verwendet.

Aus Kinderzimmern wurden Autowerkstätten. In ihnen wurde gebaut, probiert, gemessen. Wie viel Energie kann maximal in einem Gummiring gespeichert werden? In ihren Laboren stellten die jungen Forscher Übersichten zu umweltfreundlichen Antriebstechniken her und recherchierten im Internet.

Alle bisherigen Aufgaben enthalten gruppengerechte Aufgabenteile für Kin-

der der PROBEX-Kurse, Kinder der 5. und 6. Klassen sowie für alle Schülerinnen und Schüler bis zur 10. Klasse aller Schulformen.

Nur Spaß wäre zu wenig – selbständiges Arbeiten lernen

Alle Experimente sind ungefährlich. Die Versuche können ohne Anleitung durchgeführt werden.

Die Aufgabenstellungen vermitteln naturwissenschaftliche Kenntnisse und machen Spaß. Nur Spaß zu haben, wäre zu wenig!

Grundlage für die Auswahl der Aufgaben sind die Rahmenpläne bzw. die Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Dabei sind sie Teil eines ganzheitlichen Angebotes der Begabtenförderung im Bereich der Naturwissenschaften, das in der Grundschule beginnt und die Breiten- und die Spitzenförderung im Bereich der Naturwissenschaften verbindet.

Beim Experimentieren erleben die Schülerinnen und Schüler, dass sie auch außerhalb des Unterrichts experimentelle Erfolgserlebnisse haben können. Sie werden angeregt zu einer späteren Teilnahme mit selbst gewählten Themen bei den Wettbewerben »Schüler experimentieren« und »Jugend forscht«.

Gleichzeitig bereiten die NATEX-Aufgaben die älteren Schülerinnen und Schüler auf die »naturwissenschaftlichen Olympiaden« vor.

Begeisterte Forscherinnen und Forscher

Der naturwissenschaftliche Experimentierwettbewerb NATEX wurde im Schuljahr 2002/2003 zum ersten Mal mit großem Erfolg durchgeführt. Es nahmen 575 Schülerinnen und Schüler aus 58 Schulen aller allgemein bildenden Schulformen teil.

Eingereicht wurden 144 Einzelarbeiten sowie 94 Arbeiten von Zweier- und 79 von Dreier-Gruppen.



19 Arbeiten wurden als herausragend, 67 mit »sehr gut« und 130 mit »gut« bewertet.

Einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde darüber hinaus empfohlen, ihre Arbeiten zu einem »Schülerexperimentieren«-Projekt auszubauen.

Zwischenzeitlich haben sich weit mehr als 1000 Schülerinnen und Schüler beteiligt. Die Altersverteilung der Lernenden zeigt ein deutliches Maximum in der 5. Klasse, was daran liegt, dass die Themen an den Rahmenplan Naturwissenschaften und Technik der Klasse 5 an-

knüpfen. Außerdem zeigt sich, dass das weit verbreitete Vorurteil, Mädchen hätten ein geringeres Interesse an den Naturwissenschaften zumindest in dieser Altersgruppe nicht zutrifft.

Irina Castilla und Frederike Koopmann vom Corvey Gymnasium schreiben:

»Hallo liebes NATEX-Team ! Wir haben uns sehr gefreut in die 2. Runde Ihres Wettbewerbes zu kommen und wir haben uns auch diesmal viel Mühe beim Experimentieren gegeben ! Es hat uns auch sehr viel Spaß gemacht die Versuche durchzuführen. Diesmal haben wir allerdings gezeichnet und nicht fotografiert, weil wir dachten, es ist schöner, die Pflanzen zu zeichnen.«

Unterstützung auch für die Kolleginnen und Kollegen

Ein nicht unerwünschter Nebeneffekt ergibt sich daraus, dass die Aufgabenstellungen sich an den Rahmenplänen orientieren, und so sind sie auch als Unterrichtsthema durchaus geeignet.

Kolleginnen und Kollegen können sie für einen praxisorientierten experimentellen Unterricht nutzen, dadurch profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler aus der Teilnahme am Wettbewerb, sondern auch deren Lehrer, wie aus dem folgenden Brief deutlich wird:

»Liebes NATEX-Team ! Vielen Dank für Ihre NATEX-Aufgabe »Gib Gummi«. Mit Freude habe ich den Schülerinnen und Schülern meines »Natur und Technik«-Kurses WP 8 diese Aufgabe gestellt (zumal ich gerade über eine ähnliche Aufgabe mit einer Mausefalle als Antrieb nachdachte). Ihre Aufgabe halte ich für sehr geeignet, da sie ganz unterschiedliche, dem je-

weiligen Leistungsvermögen des Schülers entsprechende Lösungen zulässt.

Leider benötigen die Schüler z. T. viel mehr Zeit, als ich gedacht hatte – gerade dann, wenn ich darauf verzichtete, Lösungen vorzugeben. Bis heute haben sich nur drei Schüler mit den Zusatzaufgaben befasst, bei denen ich sie v. a. bei den grafischen Darstellungen gern noch etwas mehr unterstützt hätte. Für die Einzelbetreuung eines Schülers fehlt im Schulalltag heute jedoch absolut die Zeit.«

Was gibt's zu gewinnen ?

Es gibt Urkunden und Preise.

Die Preisverleihung für die Erstplatzierten des Jahrgangs 2002/2003 und die Sieger der 1. Runde des Jahrgangs 2003/2004 erfolgte am 23. März 2004 in der Handelskammer im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Veranstaltungsreihe »Wasserstoff – Energieträger der Zukunft«.

Im Rahmen dieser Veranstaltung wurden von Herrn Dr. Fürwentsches, dem 1. Vorsitzenden der Wasserstoffgesellschaft Hamburg, allen Erstplatzierten des Jahrgangs 2002/2003 Bücher-Gutscheine für ein Lesevergnügen freier Wahl und allen Siegern der 1. Runde des Jahrgangs 2003/2004 wertvolle Brennstoffzellen-Modellautos übergeben.

Zusätzlich werden die besten Schülerinnen und Schüler, die an zwei Runden erfolgreich teilgenommen haben, wieder im Rahmen des Wettbewerbsfestes der Freien und Hansestadt Hamburg geehrt.

Und was dann ?

Wenn sich die Schülerinnen und Schüler so richtig fit fühlen und eigene tolle Ideen haben, dann können sie mit eigenen Themen bei Schüler experimentieren bzw. Jugend forscht mitmachen.

Außerdem gibt es noch die internationalen naturwissenschaftlichen Olympiaden, die ältere Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen einladen.

*Rainer Wagner (LI),
Projektkoordination NATEX,
Felix-Dahn-Straße 3,
20357 Hamburg
E-Mail: rainer.wagner@li-hamburg.de*

WIE LÄUFT'S ?

Zweimal im Jahr gibt es neue Aufgaben, die allein, zu zweit oder zu dritt bearbeitet werden können. Die Aufgaben erscheinen jeweils im September und im Februar – am 9. September 2004 gibt es die neuen Aufgaben für das Jahr 2004/2005.

Von der Arbeit wird ein Versuchsbericht angefertigt, der an das NATEX-Team geschickt wird.

Der Versuchsbericht sollte natürlich korrekt sein – aber auch besonders originelle Darstellungen werden belohnt!

Bei der Bewertung des Versuchsberichtes wird die Jahrgangsstufe berücksichtigt. Ein Sechstklässler mit einem tollen Versuchsbericht kann also gegen einen Zehntklässler gewinnen!

Die Gewinner werden schriftlich benachrichtigt.

Wo gibt's die Wettbewerbsunterlagen?

- ab Mitte September und Februar bei allen Lehrkräften der Fächer Biologie, Chemie und Physik oder
- im Internet unter www.natex-hamburg.de
- im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung unter den Telefonnummern 4 28 01-23 85, -35 71 oder -3650, Kennwort NATEX
- Der Einsendetermin für den Versuchsbericht steht jeweils auf dem Aufgabenblatt.

Projektkoordination:

Rainer Wagner, Arbeitsbereich Chemie am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg, Tel. 0 40-4 28 01-23 85;

Labor: -35 71; Fax: -27 99, E-Mail: rainer.wagner@li-hamburg.de

In Zusammenarbeit mit Frau Dr. Elke Hertel, Referat Schülerwettbewerbe, Dr. Helmut Quitmann, Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) am LI.

NATEX-Team:

Biologie: Willi Kössler, Olaf Schmidt

Chemie: Marlon Körper, Klaus Ohrner, Rainer Wagner

Physik: Christian Kleinert, Oliver Liebenberg, Markus Ziebegk

Unterstützt von: Wasserstoff-Gesellschaft Hamburg e.V. und dem Fonds der Chemischen Industrie



Evaluert – und für gut befunden

Schulqualität, Schülerleistung und innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen

Im Jahr 1999 hat das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin auf gemeinsame Initiative von fünf hessischen Gesamtschulen¹ sowie des hessischen Kultusministeriums eine quantitativ ausgerichtete Schulleistungsuntersuchung in diesen Schulen durchgeführt, deren Ergebnisse jetzt gedruckt vorliegen².

An der Studie nahmen die kompletten 8. Jahrgangsstufen teil. Im Mittelpunkt standen die Lernstände in Mathematik, da gerade in diesem Bereich frühere Studien bei Gesamtschulen Defizite aufgezeigt hatten. Darüber hinaus spielte für die Autoren der Einsatz von Instrumenten zur Untersuchung der psychosozialen Entwicklung eine herausgehobene Rolle.

Ziele der Untersuchung waren

- die Feststellung der Lernstände in Mathematik und (optional) in den Naturwissenschaften,
- die Feststellung des motivationalen und psychosozialen Status der Schülerinnen und Schüler,
- die Feststellung von Indikatoren sozialen Lernens und
- die Beurteilung des Mathematikunterrichts, um Informationen zur Optimierung von Unterrichtsprozessen zu erhalten.

Die eingesetzten Untersuchungsinstrumente waren der TIMS-Studie und der Studie »Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter« (BIJU) entnommen.

Der Forschungsbericht stellt ausführlich die empirischen Befunde für die fünf untersuchten Schulen dar. Danach liegen die Lernstände »signifikant über den Leistungen der in der TIMS- und der BIJU-Studie untersuchten Gesamtschüler« (S. 215). Beispielsweise erreichten die Achtklässlerinnen und Achtklässler der Helene-Lange-Schule in Mathematik und Naturwissenschaften im Durchschnitt Lernstände, die zwischen denen der Realschule und des Gymnasiums liegen. Die Mittelwerte für die Schülerinnen und Schüler in den Erweiterungskursen betragen 552,3 Skaleneinheiten in Mathematik und 578,4 Skaleneinheiten in den Naturwissenschaften und lagen damit in der Nähe der gymnasialen Referenzwerte aus TIMSS von 565,0 bzw. 581,5. Die entsprechenden Befunde für das Grundkursniveau verdeutlichen, dass die Lernstände in Mathematik über dem Mittelwert in Hauptschulen, in den Naturwissenschaften sogar mit einer deutlichen Annäherung an die in Realschulen im Mittel erreichten Lernstände liegen. Darüber hinaus ist es allen fünf Schulen gelungen, kognitive und soziale Ziele gut miteinander zu vereinbaren.

Die Autoren sehen in den untersuchten Schulen Beispiele dafür, dass Veränderungsmaßnahmen, die in der Folge von TIMSS und PISA als vorrangige Optionen gehandelt werden, in die tägliche Praxis Eingang gefunden haben: »Ein verstärkter Einsatz von Gruppenarbeit im Unterricht, der Einbezug auch fächerübergrei-

fender, längerfristiger Projekte, in denen Schüler selbstständiges Lernen praktizieren sollen, die Entwicklung von Schulprogrammen und die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit von Schulen – all dies sind Maßnahmen, die (...) an den untersuchten Schulen schon seit längerer Zeit praktiziert werden.« (S. 229). Die Erfolge dieser Bestrebungen – bei aller Unterschiedlichkeit in den Voraussetzungen der beteiligten Schulen – so eindrucksvoll bestätigt zu finden, eröffnet dem Leser Einblicke in die Chancen innovativer Schulentwicklung.

Anmerkungen

¹ Die beteiligten Schulen waren:

- die Helene-Lange-Schule, Wiesbaden (www.helene-lange-schule.de)
- die Integrierte Gesamtschule Kastellstraße, Wiesbaden (www.igs-kastellstrasse.de)
- die Offene Schule Waldau (www.osw-online.de)
- die Reformschule Kassel (www.reformschule.de)
- die Steinwaldschule, Neukirchen / Knüll (www.steinwaldschule.de/)

² Köller, Olaf und Ulrich Trautwein: Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. Juventa-Verlag, Weinheim und München 2003

Thomas Littmann,
Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung (LI)

Reform- und Umschichtungskonzept der BBS

6.000 Schüler mehr bis zum Jahre 2008

Trotz erheblicher Finanznöte: Verbesserungen im Primarbereich und an Haupt- und Realschulen / Erhöhung der Klassenfrequenzen in anderen Schulformen

Dass sich die Schulpolitik der Hansestadt in einer schwierigen Phase befindet – darüber sind sich alle Schulpolitiker einig, unabhängig von der Parteizugehörigkeit. Öffentliche Gelder werden immer knapper – aber die Schülerzahlen steigen und kostspielige Reformmaßnahmen im Schulsystem sind dringend geboten.

»Es ist wie die Quadratur des Kreises: Wir wollen die Qualität der Schulen verbessern, müssen das aber im Rahmen der begrenzten Ressourcen aus eher sinkenden Steuereinnahmen tun«, das sagte Bildungssenatorin Alexandra Dinges-Dierig auf einer Pressekonferenz am 14. Mai, während den Medien ein neues Reformkonzept der Behörde für Bildung und Sport (BBS) präsentiert wurde. Es müssen – das zeigen die Studien PISA,

LAU, IGLU, TIMMS und KESS nur allzu deutlich – etliche Reformen im Schulsystem erfolgen. Deshalb ist in der BBS geplant:

- das Angebot von Ganztagschulen erheblich auszuweiten,
- die Reform des Gymnasiums (G 8) weiter voranzutreiben,
- die Arbeitsbedingungen an den Haupt- und Realschulen merklich zu verbessern, die in der Großstadt als besonders schwierig gelten,
- das Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte nachzubessern.

Diese Reformen kosten Geld, viel Geld. Aber der Stadtstaat Hamburg befindet sich – ähnlich wie die anderen Länder und auch der Bund – in einer bedrohlichen Finanzkrise. Es gilt zu sparen. Alle Behörden müssen einen Spar-Beitrag er-

bringen. Auch die BBS hat mit einer zusätzlichen Schwierigkeit zu kämpfen: Die Statistiker rechnen bis zum Schuljahr 2008/2009 mit rund 6.000 Schülern zusätzlich – dann wird es voraussichtlich 230.000 Schüler geben. Dadurch werden zusätzliche Planstellen benötigt. Die BBS benötigt vor diesem Hintergrund in den nächsten vier Jahren allein 1.000 Stellen, um die gebotenen Reformen realisieren zu können.

Vor diesem Hintergrund hatte die Behördenleitung schwierige Grundsatzentscheidungen zu fällen. Die Senatorin Alexandra Dinges-Dierig erläuterte diese Entscheidungen auf der Pressekonferenz. Die BBS will einerseits folgende Verbesserungen durchführen:

- Die Zahl der Ganztagschulen wird erheblich erhöht – im Sinne einer erheb-

BBS: NEUES REFORM- UND UMSCHICHTUNGSKONZEPT

Reaktionen von Parteien, Verbänden und Medien

Die Reformmaßnahmen der Behörde für Bildung und Sport stoßen teilweise auf Widerstand – aber auch auf Zustimmung.

So erklärte die Sprecherin der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Ilona Wilhelm, eine »wachsende Stadt« benötige mehr Geld für Bildung – und nicht weniger. Die Vereinigung der Hamburger Schulleitungen befürchtet eine »weitere Arbeitszeitverdichtung«. Arno Becker (Deutscher Lehrerverband) meint, Hamburg bräuchte zusätzliche und nicht weniger Lehrer-Stellen. Elternkammer-Sprecher Holger Gisch fühlt sich durch die Maßnahmen »verschaukelt«.

Die *Hamburger Morgenpost* kritisierte, für »die immer noch reiche Hansestadt sind Investitionen in die Zukunft der Kids offenbar zu teuer«. Die

taz meinte, »Gemeinheiten begehnen Regierungen zu Beginn ihrer Arbeitszeit«. Größere Klassen seien abzulehnen. Denn »selbst die PISA-Studie sagt aus, dass kleine Lerngruppen zum Bildungserfolg beitragen (...). Lehrer, Schüler und Eltern erleben große Klassen als durchweg anstrengend und nachteilig.«

Das *Hamburger Abendblatt* sprach zwar auch von der »bitteren Wahrheit für Hamburgs Schulen«. Den Kassensturz, den die Bildungssenatorin Dinges-Dierig präsentiere, führe aber immerhin zur »Verlässlichkeit«. »Wenn das Kürzungs-Programm beschlossen wird, wissen die Schulen immerhin, woran sie 2008 sind.« Die Erhöhung der Klassenfrequenzen sei zwar »das letzte Tabu in der Bildungspolitik, weil sie direkt zu Lasten der Schüler geht«. Aber: Was bliebe

»der Senatorin anderes übrig?« Schon »mehrfach« sei doch »die Arbeitszeit der Lehrer erhöht worden – die zweite große Stellschraube im Personalhaushalt«. Das Manko der Sparaktionen sei jedoch, dass es nach wie vor an wissenschaftlichen Untersuchungen fehle, die die echte »Leistungsfähigkeit der einzelnen Schulformen« untersuchen. Man wisse nicht, »wo wirklich noch Luft im System ist und wo schon jetzt nichts mehr geht«.

Fazit des *Hamburger Abendblattes*: »Angesichts der dramatischen Steuer-einbrüche war klar, dass auch die Schulen von Einsparungen nicht ausgenommen würden. Immerhin hat die Bildungssenatorin es erreicht, dass die Schulen nicht zum Steinbruch der Finanzpolitik werden – sie hat den Stellenbestand gesichert.«

HHS

lichen quantitativen und qualitativen Verbesserung von Erziehung und Unterricht*.

- Der Unterricht an den Gymnasien wird weiterhin verdichtet – dafür entfällt in sieben Jahren das 13. Schuljahr.
- Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen unterrichten künftig durch eine Veränderung des Arbeitszeitmodells pro Woche im Schnitt eine Stunde weniger – und haben dadurch mehr Zeit für Elterngespräche.
- Die Klassenfrequenzen an Haupt- und Realschulen werden von 25 auf 24 Schüler gesenkt.
- Sport-, Musik- und Kunstlehrkräfte sollen es durch eine besondere Zuweisung

von 20 Lehrerstellen erleichtert werden, Wettbewerbe zu organisieren.

- Für Klassenreisen erhalten Lehrer künftig eine »angemessene Kostenerstattung«.

Auf der anderen Seite allerdings erfolgen folgende Umschichtungsmaßnahmen:

- In Grundschulen erhöht sich die Basisfrequenz** von 23 auf 24 Kinder pro Klasse.
- In den Klassen fünf und sechs steigt die Klassengröße von 25 auf 26 Kinder.
- In allen anderen Klassen in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe erhöht sich der Richtwert um einen Schüler pro Klasse (Ausnahme: Haupt- und Realschule).

- In den Oberstufen der Gymnasien und Gesamtschulen steigt die Kurs-Frequenz von 20,5 auf 22.

Manfred Schwarz

Anmerkung

* Die Betriebskosten (ca. 20 Mio. Euro) sollen voraussichtlich über größere Klassen und eine reduzierte »Ausstattung« der 37 schon bestehenden Ganztagschulen – zumeist Gesamtschulen – aufgebracht werden.

** Die Basisfrequenz bezeichnet die Mindest-Klassengröße und ist zugleich rechnerische Grundlage für die Zuweisung der Lehrergrundstunden (ohne Teilungs- und Verfügungsstunden). Die realen Klassengrößen liegen häufig darüber.

Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4

Extreme Unterschiede

KESS-Untersuchung macht erste Schlagzeilen

Nun war es soweit: Nach PISA, IGLU und LAU sind erste Ergebnisse der KESS-Untersuchung vorgelegt worden (»Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4«). Die KESS-Studie wurde im Auftrag der Behörde für Bildung und Sport – im Juni 2003 – durchgeführt, und zwar in allen vierten Klassen der Hamburger Grundschulen. Getestet wurden Lesen, Rechtschreibung, das Verfassen von Texten, Mathematik, naturbezogenes Lernen sowie das Englisch-Hörverständnis – von rund 14.000 Jungen und Mädchen in 638 vierten Klassen der 263 Hamburger Grundschulen. Die genauen Gesamtergebnisse sollen im August 2004 vorgelegt werden – im Rahmen eines wissenschaftlichen Berichtes. Verantwortlich für die Studie ist Prof. Dr. Wilfried Bos (Universität Hamburg).

Erste Trends und Tendenzen sind schon jetzt bekannt geworden. So erreicht eine Klasse mit der Leseleistung 126,95 Punkte – 100 Punkte entsprechen dem statistischen Leistungsdurchschnitt in Hamburg. Auf nur 58,8 Punkte dagegen kommt die Klasse mit der schlechtesten Leseleistung. Die Differenz zum Spitzenreiter beträgt 68,15 Punkte, das entspricht einem Leistungsunterschied

von mehr als vier Schuljahren. Denn Prof. Wilfried Bos erklärte in diesem Zusammenhang, dass knapp 15 Punkte Abweichung dem Lernfortschritt – bzw. Rückstand – eines Schuljahres entsprechen. Bos bezieht sich dabei auf Werte und Erfahrungen der internationalen Grundschulstudie IGLU (Leseuntersuchung), die der Hamburger Hochschullehrer ebenfalls geleitet hat.

Prof. Bos dazu insgesamt: »Die besten Hamburger Klassen erreichten IGLU-Spitzenländer wie Schweden, die schwächsten Klassen haben das Niveau von Argentinien, das ganz unten auf der IGLU-Skala steht«.

Doch sogar innerhalb einzelner Schulen gibt es höchst unterschiedlich leistungsstarke Klassen. Die leistungsstärkste Klasse einer Schule verzeichnete bei der Leseleistung 33,95 Punkte mehr als die leistungsschwächste (85,32 Punkte zu 119,27 Punkte). Das entspricht dem Lernfortschritt von mehr als zwei Schuljahren.

Über die Ursachen für die extremen Leistungsunterschiede wird man wahrscheinlich im KESS-Abschlussbericht nachlesen können.

Schon bei PISA und bei IGLU war festzustellen, »dass Deutschland der Staat ist, in dem Bildung, Einkommen und Her-

kunft der Eltern am stärksten auf die Leistungen der Kinder durchschlagen« (*Hamburger Abendblatt* vom 11.5.2004).

Bei der Auswertung der Bestandsaufnahme ist auch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) beteiligt. Insgesamt will man die Leistungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler auch mit den Ergebnissen der internationalen IGLU-Studie und mit einer im Kern ähnlichen Berliner Studie vergleichen. Nach den Sommerferien 2004 wird dann wohl sichtbar werden, »in welchem Leistungsfeld Hamburgs Grundschüler bundesweit und international liegen« (*taz* vom 11.5.2004). Insgesamt geht es dabei um eine möglichst effektive Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht.

Mittlerweile spielt Hamburg in Sachen Leistungstests eine »Vorreiterrolle« (*Hamburger Abendblatt*). Das war nicht immer so – getreu dem Slogan »Vom Wiegen wird die Sau nicht fett«. Nun aber erwartet die Bildungsszene den KESS-Abschlussbericht »mit Spannung, weil der jetzt getestete Grundschuljahrgang der erste war, der landesweit von der Verlässlichen Halbtagsgrundschule profitierte und mehr Unterricht genoss als der im Jahr 2000 getestete PISA-Jahrgang oder die in der Hamburger Lernausgangsuntersuchung LAU getesteten und zu Beginn der 90er Jahre eingeschulten Schüler« (*taz* vom 11.5.2004).

*Hans-Herrmann Schumann/
Manfred Schwarz*



Keike Johannsen und Alexandra Dinges-Dierig

Zooschule Hagenbeck eröffnet neuen Pavillon

»Hamburgs größtes Klassenzimmer in Hamburgs kleinster Schule«

Mogli ließ sich die Laune vom Regen nicht verderben. Die Elefantendame überreichte Senatorin Alexandra Dinges-Dierig am Donnerstag den Schlüssel zum neuen Pavillon der Zooschule im Tierpark Hagenbeck. »Die Zooschule ist Natur zum Anfassen und Erleben«, sagte die Senatorin. Sie versprach, dass die Stadt Hamburg diese Arbeit auch in Zukunft unterstützen werde.

Tierpark-Direktor Joachim Weinlig-Hagenbeck bezeichnete die Zusammenarbeit mit der Stadt Hamburg als vorbildlich. »Die Zooschule ist Hamburgs größtes Klassenzimmer in Hamburgs kleinster Schule und Europas schönstem Tierpark.« Ohne die Hilfe der Stadt wäre diese Art des Schulunterrichts nicht möglich. Ganz besonders hob er das Engagement von Keike Johannsen hervor. Als Zoopädagogin führt sie seit 1985 Kinder und Gruppen durch den Tierpark: »Hier macht Lernen tierisch Spaß.«

Die Zooschule im Tierpark Hagenbeck ist die größte und modernste in Deutschland. In Zusammenarbeit von Landesinstitut (LI) und Tierpark Hagenbeck bietet sie Kindern, Jugendlichen und Lehrern ein umfangreiches pädagogisches Programm. Bei Erkundungsgängen durch den Tierpark lernen die Kinder spielerisch Tiere und Pflanzen kennen, Lehrer können Unterrichtsmaterialien nutzen und an Fortbildungen teilnehmen.

*Ann-Mari Conrad,
Staatliche Pressestelle*

Hamburgs junge Einsteins

Rekordergebnisse bei Jugend forscht

Unter dem Motto »Auf einmal ist alles relativ« meldeten sich in diesem Jahr in Hamburg 385 Schülerinnen und Schüler. »So viele waren es noch nie«, kommentierte die Stiftung »Jugend forscht« die Teilnehmerzahlen. Doch damit nicht genug – Hamburg verzeichnete im Vergleich zu anderen Bundesländern den größten Teilnehmerzuwachs an den Wettbewerben der 39. Runde »Jugend

forscht«. Während bundesweit die Teilnehmerzahlen um zwei Prozent auf den höchsten Stand seit Beginn im Jahr 1965 gestiegen sind, verzeichnet Hamburg den stärksten Zuwachs unter allen Bundesländern mit 18 Prozent.

Hamburgs Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, besuchte gleich zu Beginn ihrer Amtszeit den Landeswettbewerb beim Unternehmen Beiersdorf und lobte die jungen Forscherinnen und Forscher: »Besonders freue ich mich, dass in Hamburg so viele Mädchen an dem Wettbewerb teilge-

nommen haben. Es waren dieses Mal mehr als 50 Prozent.« Hamburg liege damit bundesweit an der Spitze.

Die Schulen mit den meisten Projekten waren in diesem Jahr die Gymnasien Willhöden (24) und Heidberg (23).

Insgesamt sieben Teilnehmer (vier Mädchen und drei Jungen) mit fünf Projekten werden die Stadt Hamburg beim Bundeswettbewerb in Saarbrücken vertreten.

*Rainer Wagner (LI),
Landeswettbewerbsleiter
Jugend forscht,*

E-Mail: rainer.wagner@li-hamburg.de



100. Geburtstag: Gymnasium Eppendorf Jahrzehntelang nur Jungen

»Realschule in Eppendorf« – unter diesem Namen wurde die Schule 1904 gegründet, die heute »Gymnasium Eppendorf« heißt. Erst seit 1972 dürfen hier, an der Hege-



straße, auch Mädchen ihren Schulbesuch absolvieren, die heute freilich die Mehrheit in der Schülerschaft bilden.

Vor hundert Jahren besuchten rund 200 Jungen die Eppendorfer Realschule, die 1911 umbenannt wurde, in die »Oberrealschule Eppendorf«. 1938 gab es wieder einen neuen Namen: »Oberrealschule für Jungen in Eppendorf«. 1957 hieß die Schule »Gymnasium für Jungen in Eppendorf«. Erst seit 1972 heißt es: »Gymnasium Eppendorf«.

Derzeit arbeiten fast 700 Schülerinnen und Schüler in dem hundert Jahre alten,

denkmalgeschützten Gebäude – unterrichtet von 42 Lehrkräften. Schwerpunkte dieser Arbeit bilden unter anderem die Naturwissenschaften, Wirtschaft und die bilinguale Ausbildung. »Die Palette der Arbeitsgemeinschaften reicht bis zum Theater, Swing, Pop-Musik und Zirkus« (*Die Welt* vom 8.5.04). Einige der früheren Schüler gehören heute zu den »Promis« – so Regisseur Jürgen Roland, der frühere Vorstandsvorsitzende der Axel Springer AG und »Marine-Sammler« Peter Tamm sowie der Komiker Dirk Bielefeldt (»Herr Holm«). Auch der spätere Schriftsteller Wolfgang Borchert ging hier zur Schule.

Weitere Infos unter: www.gymnasium-eppendorf.de

Eidelstedt

Grundschule feiert den 100. Geburtstag

In Eidelstedt hat es im Mai eine Festwoche gegeben: Ihren 100. Geburtstag feierte die Grundschule Furtweg. Im Rahmen einer Festwoche vom 18. bis 14. Mai gab es Erzählungen ehemaliger Furtweg-Schüler und eine besondere Ausstellung. Überraschende Gelegenheiten in Sachen Spiel und Spaß wurden auch den Jüngsten angeboten.

HHS

75-jähriges Jubiläum: W 2

Über Jahrzehnte nur Mädchen

Vor 75 Jahren wurde sie gegründet, die »Staatliche Allgemeine Gewerbeschule für das weibliche Geschlecht« – die heutige Berufliche Schule Uferstraße (W 2).

Die damaligen Schülerinnen waren keine Höheren Töchter: »In den Familien war das Geld knapp und die Vorbereitung auf Herd und Heirat erschien für Mädchen ausreichend« (*taz* vom 12.5.2004). Viele Schülerinnen »versäumten damals monatelang den Unterricht, um eine kranke Mutter zu pflegen, während die Söhne in die Lehre geschickt wurden« (ebd.).

Diese Schwierigkeiten gab es, obgleich 1923 in Hamburg ein »Gesetz zur Fortbildungsschulpflicht« eingeführt worden war. Gegen den Widerstand vieler Familien waren jetzt alle Eltern gehalten, auch ihre Töchter auf eine »allgemeine Berufsschule« zu schicken.

Inzwischen gibt es Anmeldungen zuhauf für die Schule, die heute natürlich auch dem männlichen Geschlecht offen steht. Die W 2 offeriert Ausbildungen in hauswirtschaftlichen Fächern und im Bereich Fachoberschule für Sozialpädagogik. Eine Berufsvorbereitung für Immigranten und Menschen mit Behinderungen bietet die berufliche Schule ebenfalls an.

MSz



Siegerliste

Hamburger Nachwuchs- forscher erfolgreich

Beim 39. Bundeswettbewerb Jugend forscht in Saarbrücken vom 13. bis 16. Mai traten sieben Hamburger Nachwuchsforscher(innen) mit fünf Projekten an. Drei von ihnen setzten sich auch auf Bundesebene durch.

Im Fachgebiet Physik erhielt Lorenz Kahl (19) vom Gymnasium Buckhorn eine Einladung zur Nobelpreisverleihung 2004 in Stockholm.

Andreas Wilken (19) vom Gymnasium Dörpsweg bekam für die Entwicklung einer Online-Schülerzeitung mit dem Content-Management-System einen Sonderpreis in Höhe von 1.000 Euro für die beste Arbeit auf dem Gebiet der Softwaresystemtechnik und den 5. Preis im Fachgebiet Mathematik im Wert von 250,00 Euro.

Einen 3. Preis im Fachgebiet Geo- und Raumwissenschaften im Wert von 500,00 Euro errang Ulrike Mohr (16) vom Gymnasium Heidelberg für ihre bodenkundlichen Analysen rezenter und fossiler Vulkanböden.

Rainer Wagner (LI)

Änderungen im Hamburgischen Schulgesetz und viele Ausbildungs- und Prüfungsordnungen

RECHT AKTUELL

Informationen der BBS-Rechtsabteilung

Seit dem Jahre 2002 sind viele Vorschriften des Hamburgischen Schulgesetzes und fast alle Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für allgemein bildende Schulen geändert worden. Dies war und ist für viele Kolleginnen und Kollegen eine besondere Herausforderung. In der Rechtsabteilung der BBS haben sich die Juristinnen und Juristen nach Kräften bemüht, auch während der Zeit intensiver Rechtsetzungsverfahren mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.

Seit über einem halben Jahr müssen sich nun die neu geschaffenen rechtlichen Regelungen in der Praxis bewähren. Anhand der in der Rechtsabteilung der BBS auflaufenden Nachfragen können die Juristen erkennen, wo dies bereits reibungslos zu funktionieren scheint und wo es noch kleinere oder größere Probleme gibt.

Aus der Sicht der Abteilung war es jetzt höchste Zeit, im Rahmen einer neuen Ausgabe von »RECHT AKTUELL« einen

schriftlichen Überblick über die wichtigsten schulrechtlichen Änderungen des vergangenen Jahres zu geben.

Diese neue Ausgabe von RECHT AKTUELL ergänzt die diversen Schulungsveranstaltungen, die die Kolleginnen und Kollegen aus dem Amt für Bildung und der Rechtsabteilung im Amt für Verwaltung in den zurückliegenden Monaten durchgeführt haben – und auch weiterhin anbieten werden.

RECHT AKTUELL 10/2004 bezieht sich vor allem auf folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Änderungen der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie des Schulgesetzes: Erneuerungen mit direkter Bezugnahme auf frühere Ausgaben von RECHT AKTUELL
- Änderungen in § 49 HambSG seit dem 1.8.2003
- Verfahren bei Erlass von Ordnungsmaßnahmen nach § 49 HambSG
- Klassenkonferenz und Zeugniskonferenz

- Übergänge zwischen den Schulformen, § 42 Absatz 3 Satz 2 HambSG.

Adressaten für RECHT AKTUELL in den Schulen sind vor allem: Schulleitungen, Funktionsträger, Elternratsvorsitzende und Schülerratsvorsitzende.

In der Ausgabe 10/2004 von RECHT AKTUELL heißt es hierzu insgesamt: »Wir hoffen, dass wir die für Sie brennendsten Themen herausgepickt haben. In einer weiteren Ausgabe von »RECHT AKTUELL« werden wir uns in Kürze noch ausführlich dem Thema »Zentrale Prüfungen« widmen. Bitte signalisieren Sie uns aber gerne auch noch weitere für Sie besonders wichtige oder schwierige Themenbereiche, in denen Sie sich eine schriftliche juristische Aufbereitung wünschen« (S. 1). Herausgebracht haben diese neuen Informationen der BBS-Rechtsabteilung: Margareta Brünjes, V 36, Telefon: 4 28 63-29 27, margareta.brünjes@bbs.hamburg.de und Anke Pörksen (stellvertretende Leiterin der Rechtsabteilung), Telefon: 4 28 63-34 53, anke.pörksen@bbs.hamburg.de.

MSz

Spenden erwünscht

»Trainingsraum« für störende Schüler

Ingo Wulf – er ist Leiter der Fritz-Köhne-Schule in der Marckmann Straße 61 – will neue Wege gehen. In Rothenburgsort, an seiner Grund- und Hauptschule (mit Beobachtungsstufe und Vorschulklassen) soll ein sogenannter Trainingsraum eingerichtet werden. In diesem Raum soll sich ab 1. August eine Sozialpädagogin um diejenigen Schüler kümmern, die den Unterricht erheblich gestört haben. »Das soll genervte Lehrer entlasten, lernwillige Schüler schützen und die Störenfriede zur Besinnung bringen – und sie schließlich zu einem eigenverantwortlichen Lernen anleiten« (*Hamburger Abendblatt* vom 13.5.04).

Das Pilotprojekt ist bis auf zwei Jahre befristet. Die zusätzliche sozialpädagogische Arbeit hat man für die Klassen

drei bis neun vorgesehen. Das Konzept basiert auf einem Programm, das 1994 in Phoenix (Arizona) entwickelt worden ist. Angeblich ist dieses sozialpädagogische Programm dort und auch in Australien erfolgreich realisiert worden. In Deutschland gibt es anscheinend ebenfalls inzwischen gute Erfahrungen.

Grundlage des jeweiligen Projekts sind drei Regeln, die verbindlich sind:

- Jeder hat das Recht, ungestört zu lernen.
- Jeder Lehrer hat das Recht, ungestört zu unterrichten.
- Jeder respektiert die Rechte des Anderen.

Stört ein Schüler trotzdem den Unterricht, kann er selbst entscheiden, ob er lieber in den Trainingsraum möchte. Die Sozialpädagogin hilft jedenfalls, das

Schüler-Handeln zu überdenken und einen »Rückkehr-Plan« zu entwickeln. Dabei geht es um Festlegungen dahingehend, dass ein Verhalten angestrebt wird, das Störungen ausschließt. Ist der Schüler dazu nicht bereit, wird er nach Hause geschickt. In diesem Falle sollen die Eltern später mit ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule kommen.

Freilich sind noch 20.000 Euro notwendig, um zum Beispiel eine Sozialpädagogin als Honorarkraft einstellen zu können. Die Bildungsbehörde hat bisher keine Mittel bewilligen können. Deswegen hofft Schulleiter Wulf auf Spenden an den Schulverein der Fritz-Köhne-Schule (BLZ: 200 505 50; Konto: 12 18/12 11 09).

CB

Medienverleih am LI, Hartsprung 23

Neue Videos und DVDs

NEUERSCHEINUNGEN VIDEO

Spielfilmtipp:

Hilfe, ich bin ein Junge

Fantasyfilm über die Abenteuer zweier Kinder, deren Leben durch einen Zauberspruch durcheinander gerät. Die 11-jährige Emma, ein ehrgeiziges Schwimmtalent, das sich aber durch die hohe Erwartungshaltung ihrer Mutter überfordert fühlt, und ihr Klassenkamerad Mickey, ein großmäuliger Tagträumer, tauschen unfreiwillig ihre Körper. Der Weg zur Rückverwandlung bringt für die beiden viele Turbulenzen mit sich, doch auch ganz neue Erkenntnisse über die eigene Lebenswirklichkeit. (Regie: Oliver Dommenges)

90 min, *42 02824

SACHUNTERRICHT

Aus der Serie »Willi will's wissen«

Warum werden manche Männer Mönche?

Besuch in einem Benediktinerkloster

26 min, *42 31631

Was hält die Ponies auf Trab?

Arbeiten auf einem Gestüt

25 min, *42 31630

Wie geht die Post ab?

Weg einer Ansichtskarte von Nord- nach Süddeutschland

25 min, *42 31628

Wie ist das mit dem Tod?

Kindgerechte Aufarbeitung des Themas Sterben

25 min, *42 31625

Wie sieht ein Knast von innen aus?

Einblick in den Gefängnisalltag

25 min, *42 31627

Wie viel Power hat der Bauer?

Zwei Biobauernhöfe in Bayern

25 min, *42 31626

DVDs:

Eisen- und Stahlerzeugung

*46 02230

Erdöl und Erdgas

Entstehung, Gewinnung, Verwendung

*46 02180

Golfstaaten – Beispiel Oman

Erdöl und Wasser aus der Wüste

*46 02190

Insekten – Bau und Entwicklung

*46 02250

Moleküle

*46 02240

Steinkohle

Entstehung, Gewinnung, Verwendung

*46 02170

Süßwasserfische

*46 02150

Textzusammenstellung: Annette Gräwe

SO BESTELLEN SIE UNSERE MEDIEN:

Neuer Standort seit Januar 2004: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Medienverleih und Medienservice, Hartsprung 23, Haus B, 22529 Hamburg (Lokstedt)

Telefonische Bestellungen:

Volker Möller

4 28 01-28 85

Renate Bering

4 28 01-28 86

Iris Faulhaber, Mirco Steidel

4 28 01-28 87

Bestellungen per Fax:

4 28 01-28 88

Bestellungen per E-Mail:

medienverleih@li-hamburg.de

Bestellungen per Online-Katalog:

www.li-hamburg.de

BESTELLUNGEN REGIONAL:

Mediothek Bergedorf, Leuschnerstraße 17, 21031 Hamburg

Telefonische Bestellungen:

Anne-Lore Boos

7 21 35 94

Bestellungen per Fax:

7 24 21 66

Bitte beachten Sie, dass alle Diareihen, Tonkassetten und Folien in die Mediothek Bergedorf ausgelagert wurden und dort direkt bestellt werden sollten.

Mediothek Harburg, Maretstraße 25, 21073 Hamburg

Telefonische Bestellungen:

Doris Schliemann, Leonore Tewis

4 28 71-20 77

Bestellungen per Fax:

7 65 50 73

Bitte beachten Sie, dass alle 16mm-Filme in die Mediothek Harburg ausgelagert wurden und dort direkt bestellt werden sollten.

SO FINDEN SIE UNS:

Öffnungszeiten zur persönlichen Abholung:

Mo.–Mi. 12.00–15.30 Uhr

Do. 12.00–18.00 Uhr

Anfahrt zum Hartsprung 23, Haus B über den Heckenrosenweg, der von der Niendorfer Straße abgeht. Parkplatz vorhanden.

Mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichen Sie uns mit der U 2 bis Hagendeel (Fußweg Hinter der Lieth, Heckenrosenweg) oder mit dem Metrobus 5 bis Niederfeld (Durchgang Feldhoopstücken, Von-Eicken-Park, Hartsprung).



Aktuelle Stunde in der Bürgerschaft

Über das schwierige Spannungsfeld zwischen Loyalität und Meinungsfreiheit

Wortgefechte zwischen Regierung und Opposition zum sogenannten »Maulkorberlass«

12. Mai 2004 im Plenarsaal des Hamburger Rathauses: Der sogenannte »Maulkorberlass« der Bildungsbehörde ist Thema in der Aktuellen Stunde. Hintergrund: In einer Verfügung (5. Mai) hatte Staatsrat Dr. Reiner Schmitz (BBS) darauf hingewiesen, dass bei »öffentlichkeitswirksamen Anfragen« – insbesondere durch Journalisten – Mitarbeiter der BBS den Pressesprecher zu informieren haben. »Nur in Absprache und Übereinkunft mit dem Pressesprecher ist die öffentlichkeitswirksame Anfrage zu beantworten. Das Pressereferat oder in besonderen Fällen die Behördenleitung entscheiden, wer die Anfrage beantwortet«. Diese Verfügung präzisiert entsprechende Verfügungen der Bildungsbehörde aus den Jahren 1985 und 1990, als diese Behörde noch von SPD-Politikern geführt wurde, nämlich von Prof. Dr. Joist Grolle und Rosemarie Raab.

Kritik übte zunächst Christa Goetsch, Fraktionsvorsitzende und schulpolitische Sprecherin der GAL. Sie meinte, man dürfe Loyalität nicht mit Gehorsam verwechseln – BBS-Mitarbeitern sollten mehr Freiheiten eingeräumt werden. Goetsch wörtlich: »Wir wollen keine Rede- und Denkverbote, keine preußische Behördenmentalität.«

Auch der GAL-Abgeordnete Willfred Maier kritisierte, die früheren SPD-Anweisungen seien »verschärft« worden.

Britta Ernst, schulpolitische Sprecherin der SPD-Fraktion, erinnerte an Erfahrungen früherer SPD-Schulsenatoren mit solchen Verstößen: »Ein Maulkorb wird nie dazu führen, dass über Schulen nicht mehr kritisch geredet wird, das ist in Hamburg wie ein Naturgesetz.«

Der SPD-Abgeordnete Willfred Buss brachte zum Ausdruck, die neue Verfügung sei nicht in Einklang zu bringen mit einem »konstruktiven Dialog«.

Anschließend konterte der CDU-Abgeordnete Robert Heinemann: »Manche Lehrer unterschätzen, welche öffentliche Wirkung bestimmte Themen haben.« Daher sei es richtig, in wichtigen schulpolitischen Fra-



gen die Hilfe von Medien-Experten in Anspruch zu nehmen: Auch alle großen Unternehmen hätten Pressestellen, die in der Regel – neben der Unternehmensleitung – ausschließlich für diese Betriebe sprechen. Heinemann meinte, es gebe »gar keinen neuen Maulkorb, sondern nur eine alte SPD-Richtlinie, die nicht mehr eingehalten wird«. Und ähnliche Verfügungen seien auch in SPD-geführten Bundesländern gültig – zum Bei-

spiel in Berlin und Nordrhein-Westfalen. Wenn Journalisten in Schulen und in Behördenabteilungen anfragten, sei es in wichtigen Fragen nicht gut, wenn jeder einzelne Beamte seine individuelle Meinung kundtut. Allzu leicht entstünde so ein »heilloser Chaos«. Besser sei es, sich mit der Pressestelle abzusprechen. So sei der Pressesprecher »schnell im Bilde«, könne beraten und gegebenenfalls auch in der Behörde »nachhaken«.

Der Vorsitzende des Schulausschusses der Bürgerschaft, der CDU-Abgeordnete Marino Freistedt, verteidigte ebenfalls die Behörden-Verfügung. Mit der oppositionellen Kritik wollten SPD und GAL nur vom Versagen ihrer Schulpolitik ablenken. Im Übrigen meinte Freistedt, auch bei der SPD und GAL gebe es bei Partei und Fraktion jeweils Pressestellen, deren Aufgabe es sei, die Öffentlichkeitsarbeit der Parteien zu koordinieren.

Die Bildungssenatorin Alexandra Dinges-Dierig verteidigte ebenfalls die Anweisungen ihrer Behörde in Sachen Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Im »vermeintlichen Spannungsfeld zwischen Loyalität und Meinungsfreiheit« sei die »Präzisierung« der unter der SPD-Senatorin Rosemarie Raab erlassenen Richtlinie »kein Maulkorb«. Selbstverständlich dürften zum Beispiel Schulleitungen »in Angelegenheiten ihrer Schule weiterhin kommunizieren«. In allen relevanten schulpolitischen und schulübergreifenden Fragen jedoch müsse die Behörde mit einbezogen werden. Die Senatorin wörtlich: »Das hat nichts mit Maulkorb, aber viel mit Loyalität zu tun. Diese Loyalität fordere ich ein.« Es gehe grundsätzlich nur darum, »normale bürgerliche Umgangsformen« zu praktizieren.

Manfred Schwarz

ZEIT-Stiftung/ Hamburger Abendblatt

Schüler-Wettbewerb der Schreibtalente

Spätestens im Herbst 2001 (PISA lässt schön grüßen) begann eine neue Diskussion über Leseförderung in Deutschland. In dieser Zeit besann sich die ZEIT-Stiftung auch auf die wichtige Fähigkeit des Schreibens. Die Stiftung initiierte – gemeinsam mit dem *Hamburger Abendblatt* – einen Wettbewerb: Gemeinsam wollte man wissen, wie und was die Hamburger Schülerinnen und Schüler schreiben. Man wollte auch in Erfahrung bringen, ob Schüler überhaupt noch eigene Texte schreiben. Auf diese Weise wurde ein Wettbewerb organisiert. Name: SCHREIBMAL.

Adressaten: Schülerinnen und Schüler der Klasse 7–13 an den weiterführenden Schulen.

Beim 1. Schreib-Wettbewerb (»Hamburg Underground«) konnte die Jury immerhin 724 Texte begutachten. Das Fazit des Abendblatts: »Breite Schreibbegeisterung und einzelne, überraschende Schreibtalente« (3.4.04).

Der Erfolg motiviert. SCHREIBMAL wurde erneut »ausgelobt«. Thema dieses Mal: »Hamburg im Fluss«.

Der »Funke zündete erneut« (ebd.). Noch mehr Jugendliche als 2003 schickten ihre Schreib-Produkte an die ZEIT-Stiftung. Die Autoren kommen aus Gymnasien, Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen. Im März hatte die Jury entschieden. Sie vergab 12 Preise. Gewonnen wurden Reisen, Autorenlesungen, die Teilnahme an weiterführenden Schreibkursen und etliche Sachpreise. Überdies gab es ei-

nen »Teilnehmer-Preis« für alle Schüler, die sich am Wettbewerb beteiligt hatten.

Das Medien-Fazit dieses Jahres: »ZEIT-Stiftung und Hamburger Abendblatt wissen nun: SCHREIBMAL ist ein gelungenes Forum für kreatives Schreiben. Wer gewinnt, darf bei sich ein echtes Schreibtalent vermuten« (ebd.). Und: Dieser Wettbewerb bedeute stets »einen Lernprozess«. Insbesondere dann, wenn Klassen gemeinsam daran teilnahmen. Auf diese Weise werde »kreatives Schreiben bei aller Einzelleistung auch ein Gruppenerlebnis«.

2004, nach den Sommerferien, soll es einen neuen Wettbewerb geben. Dann heißt es in Schulen zum Beispiel auf Plakaten oder auf der Homepage wiederum: SCHREIBMAL. Übrigens: Auch Klassen bzw. Kurse aus beruflichen Schulen können an dem Wettbewerb teilnehmen.

Was den letzten Wettbewerb angeht: Im Internet sind alle produzierten Texte nachzulesen – unter:

www.abendblatt.de

www.zeit-stiftung.de/schreibmal

JURY: 15 Experten

Unter den 15 Juroren sind Autoren, Verleger, Journalisten, Theaterpädagogen und Lehrkräfte. Hier die Jury-Mitglieder in alphabetischer Reihenfolge:

- Signe Barschdorff, Jg. 1971, Lehrerin für Deutsch und Geschichte am Wolfgang-Borchert-Gymnasium, Halstenbek

- Dr. Kirsten Boie, Jg. 1950, Literaturwissenschaftlerin, Autorin, ausgezeichnet u.a. mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis
- Hans-Juergen Fink, Jg. 1953, Ressortleiter Kultur beim Hamburger Abendblatt
- Nikolaus Hansen, Jg. 1951, Verleger des marebuchverlags
- Hannelore Heidenreich, Jg. 1948, Lehrerin an der Max-Brauer-Gesamtschule
- Klaus Humann, Jg. 1950, Verleger des Carlsen Verlags
- Dr. Hannah Jacobmeyer, Jg. 1969, Projektleiterin bei der ZEIT-Stiftung
- Arnhild Kantelhardt, Dipl.-Bibliothekarin, Lektorat »Kinder- und Jugendmedien« in den Hamburger Öffentlichen Bücherhallen
- Michael Müller, Jg. 1959, Lehrer, Theaterpädagoge, Dramaturg (u.a. am Deutschen Schauspielhaus, Hamburg)
- Christian Nitschke, Jg. 1967, stellv. Schulleiter am Gymnasium Stellingen
- Uwe Queißer, Jg. 1969, Gymnasium Ohlstedt, Fachvorsitzender Deutsch
- Dr. Ingrid Röbbelen, Deutsch-Dozentin am LI, Schreibworkshops u. a. zusammen mit dem Goetheinstitut
- Gonda Schnell, Jg. 1946, Haupt- und Realschule Holstenhof in Hamburg
- Ralf Schweikart, Jg. 1964, Lektor, freier Journalist und Literaturkritiker
- Sibylle Terrahe, Jg. 1957, Lektorin, freie Beraterin und Autorin.

MSz

»Jugend debattiert«

Saseler siegt bei Bundeswettbewerb

30.000 Schüler debattierten im Rahmen des neuesten, bundesweiten, Wettbewerbs »Jugend debattiert«. Die *Süddeutsche Zeitung (SZ)* berichtete: »Valentin Jeutner und Michael Seewald haben sich durch mehrere Vorrunden debattiert – jetzt stehen sie im Blitzlicht, und Bundespräsident Johannes Rau hält die Laudatio« (17.5.04). Grund: Die beiden Schüler – V. Jeutner vom Gymnasium Oberalster in Hamburg-Sasel und M. Seewald vom Ludwigsgymnasium Saarbrücken – sind Bundessieger bei dem bundesweiten Wettbewerb »Jugend debattiert« geworden. Der

Hamburger hat im Bereich der Klassen 8 bis 10 gewonnen, der Saarländer bei den Klassen 10 bis 13.

Bundespräsident Rau überreichte den Siegern jeweils eine Sieger-Urkunde. Und: Der Hamburger »Neuntklässler darf an einem einwöchigen Rhetorik-Seminar teilnehmen« (*Hamburger Abendblatt* vom 17.5.04).

Im Wettbewerbsfinale hatte sich Valentin Jeutner auf die Fragestellung »Sollen die Maßnahmen gegen Schulschwänzer verschärft werden?« äußern müssen. Die Meinung des Gymnasialisten aus Hamburg: »Nein«. Denn: »Die meisten Schulschwänzer kommen aus ärmeren Verhältnissen, die Bußgelder würde letztlich das Sozialamt zahlen« (*SZ* vom 17.5.04).

HHS

Schutzgemeinschaft Deutscher Wald Waldspiele: 500 Schüler entdecken das Bergedorfer Gehölz

Ort des Geschehens: Das Gelände hinter dem Bergedorfer Luisengymnasium. Wieder sind die »Waldspiele« für Viertklässler organisiert worden – von der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald. Jedes Jahr im Mai – und übrigens auch im September – geht es in Hamburger Wäldern darum, bei den Kindern Interesse für Wald und Umwelt zu wecken. In diesem Wonnemonat Mai hatten sich in Bergedorf immerhin 500 Schüler aus 14 Hamburger Schulen eingefunden, »um sich beim Nagelwettschlagen, Waldpuzzeln und Stelzenlaufen zu messen« (*Bergedorfer Zeitung* vom 13.5.04).

Die Initiatorin des Treffens am Gymnasium, Cordula Bier, sagte dazu: »Einige Kinder waren in ihrem Leben noch nicht ein Mal im Wald. Das wollen wir ändern«.

Deshalb hatte man 22 Stationen im Wald für eine Rallye aufgebaut. So hatten die Schüler Gelegenheit, ihr Wissen

rund um die Natur zu testen. Auch ging es darum, Geschicklichkeit und Kreativität zu trainieren. Teamfähigkeit und die Kommunikation sollten dabei gestärkt werden – deshalb bildeten die Kinder Gruppen: Die Aufgaben waren stets gemeinsam zu lösen.

Am Erfolgreichsten arbeitete übrigens die Klasse 4 b der Schule Ochsenwerder. Zur Belohnung haben diese Viertklässler

nun die Möglichkeit, einen neuen Baum auf ihrem Schulhof zu pflanzen.

Weitere Informationen zur Arbeit der Schutzgemeinschaft Deutscher Wald sind zum Beispiel bei deren Landesgeschäftsführer Rüdiger Kruse – er ist auch MdHB – erhältlich (Tel.: 58 69 27).

MSz



Persönlich gesehen

Echo aus Hamburg

MARINO FREISTEDT (CDU), neuer Vorsitzender des Schulausschusses der Hamburger Bürgerschaft und Leiter des katholischen Gymnasiums St. Ansgar, ist bereit, auf besondere Art und Weise das Hamburger Schulwesen zu fördern: »Im Schulausschuss will ich vor allem moderieren und vermitteln. Es gilt auch, parteienübergreifend überzeugende gemeinsame schulschulpolitische Linien und Positionen zu realisieren – zum Wohle der Schüler, Eltern und natürlich auch der Lehrer und der Hansestadt Hamburg insgesamt.«



BRITTA ERNST, Diplom-Sozialvolkswirtin und schulpolitische Sprecherin der SPD-Bürgerschaftsfraktion, äußerte sich zur These, in Hamburg verwehrten immer mehr Schüler. Sie konstatierte, dass Schule und Jugendhilfe »institutionell getrennt« sind: Hier brauchen wir mehr Nähe, damit der Staat schneller reagieren könne. Wenn ein Kind zum Beispiel eine Woche lang hungrig zur Schule komme, müsse »das Jugendamt bei den Eltern vor der Tür stehen«. Die Sozialdemokratin hält auch »Sanktionen« gegen »nachlässige Eltern« für vertretbar.



ROBERT HEINEMANN, schulpolitischer Sprecher der CDU-Bürgerschaftsfraktion, unterstrich in der Hamburger Bürgerschaft die Bedeutung einer neuen, langfristigen Schulentwicklungsplanung, die es nach dem Willen der christdemokratischen und sozialdemokratischen Abgeordneten für den Zeitraum 2005 bis 2015 geben soll. Im Rahmen dieser Planung sollen Schulkonferenzen, die Kammern, Sportvereine und Gewerkschaften in die Diskussions- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Heinemann ist von der Notwendigkeit einer solchen umfassenden Standortplanung überzeugt: »So



können wir vermeiden, dass sich kleine Standorte in einer Region gegenseitig die Schüler abjagen, nur um ihre Existenz zu sichern. Und wir können vermeiden, dass Schulen erst teuer saniert und dann geschlossen werden.«

Bis zum Ende des Jahres sollen die umfangreichen Beratungsprozesse abgeschlossen sein, damit die Pläne rechtzeitig zur Anmelderunde für die neuen 5. Klassen im Februar fertig sind. In diesem Zusammenhang forderte die GAL-Fraktionsvorsitzende, **CHRISTA GOETSCH**, zusätzliche Entscheidungskompetenzen in Form von Regionalkonferenzen – die von den CDU- und SPD-Parlamentariern in der Bürgerschaft abgelehnt wurden. Goetsch zu der Ablehnung: »Den großen Parteien fehlt der Mut.«



ALEXANDRA DINGES-DIERIG, Senatorin für Bildung und Sport, verkündete auf der einen Seite erfreuliche Nachrichten. Die Grundschule bei der Katharinenkirche im Stadtteil Hamburg-Altstadt und die Grundschule in Moorburg sind gerettet. Diese Grundschulen – wie elf weitere Schulen – sollten nach bisherigen Plänen der Schulbehörde wegen zu wenig Schüler-Anmeldungen womöglich geschlossen werden. Die Senatorin begründete die Entscheidung so: »Die Schule Katharinenkirche wird im Zuge der Entwicklung der HafenCity als Wohnquartier eine neue Perspektive erhalten.« Zur Schule Moorburg sagte der Präses: »Sie liegt in einem durch Elbe, Hafen und Autobahn stark eingegrenzten Bereich und spielt für den Stadtteil und seine Entwicklung eine besondere Rolle.« In beiden Fällen, so die Senatorin, erforderten die gegebenen Besonderheiten besondere Lösungen.



Andererseits: Wohl zehn Schulen müssen damit rechnen, dass bei ihnen künftig keine ersten Klassen eingerichtet werden und dass damit der jeweilige Schulstandort auf Dauer nicht gesichert ist. Die endgültige Entscheidung darüber trifft die zuständige Deputation.

Persönlich gesehen

Echo aus anderen Ländern

HARALD SCHARTAU, gelernter Chemielaborant, SPD-Vorsitzender in Nordrhein-Westfalen und Minister für Wirtschaft und Arbeit, wurde mit der Aussage konfrontiert, die Firmen heute klagten, viele Jugendliche seien gar nicht befähigt für eine Berufsausbildung, wenn sie aus der Schule kommen. Dazu Schartau: »Die Schule ist und bleibt in der Pflicht, für gutes Deutsch und gutes Rechnen zu sorgen. Wenn sich da in den Betrieben Mängel zeigen, muss es ein Schulangebot geben, mit dem das ausgeglichen wird. Aber die Betriebe dürfen auch nicht zu viel verlangen. Die Ausbildungen werden überfrachtet. Man muss ja bald schon ein Technikstudium absolviert haben, bevor man als reif für eine Elektrolehre gilt.«



PEER STEINBRÜCK (SPD), Chef der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen, meinte zum Vorhaben der rot-grünen Bundesregierung, eine Ausbildungsplatz-Umlage per Gesetz einzuführen: »Wer umgelegt worden ist, kann nicht mehr ausbilden.«



ANNETTE SCHAVAN (CDU), Kultusministerin in Baden-Württemberg, lässt an sieben Grundschulen wissenschaftlich beobachten, wo neuerdings Grundschüler schon in der 1. Klasse Englisch oder Französisch lernen. Die Ministerin dazu wörtlich: »Viel zu lange hat man frühes Lernen als Belastung der Kindheit angesehen. Man nimmt Kinder aber nur dann ernst, wenn man ihre natürlichen Lernpotenziale schon möglichst früh fördert.«



HEIDE SIMONIS (SPD), Ministerpräsidentin von Schleswig-Holstein, hat eine Vision – sie und ihre sozialdemokratische Kultusministerin **UTE ERDSIEK-RAVE** wollen »ein neues Kapitel« aufschlagen und flächendeckend eine »Einheitsschule«, eine »Schule für alle« schaffen, die die

Klassen 1 bis 10 umfasst. Simonis will hier sogar noch den Elementarbereich integrieren: »Kindergärten und Schulen sollten künftig unter einem Dach vereint sein. Dort werden vom Babyalter bis zum Alter von 16 Jahren alle zusammen leben und lernen.«

Ministerin Erdsiek-Rave meint, in 10 bis 20 Jahren könnte das ehrgeizige Ziel erreicht werden – zuvor müssten eine Debatte über die Ziele geführt und Bündnispartner gesucht werden; auch brauche man »ein Jahrzehnt der Kooperation zwischen den Schularten«.

DR. MARGOT KÄßMANN, Landesbischöfin in Niedersachsen, macht sich Sorgen um Jugendliche, die als ausgesprochen lernschwach gelten und »daher keine Chance auf irgendeine Ausbildung« in einem Betrieb haben. Auf die Forderung der GEW, die Integration im deutschen Schulsystem massiv voranzutreiben, reagierte die Bischöfin in einem Interview mit der gewerkschaftseigenen Zeitschrift *Erziehung und Wissenschaft* mit besorgten Fragen: »Was machen wir mit den Kindern, deren Lernschwäche bleibt, und wie sind diejenigen integriert, die nie einen Schulabschluss – geschweige denn das Abitur – schaffen werden? Wie kommen sie zu ihren Erfolgserlebnissen? Die GEW fordert, alle Kinder sollen möglichst lange zusammen unterrichtet werden, aber bedenkt sie auch, was eine Dauererfahrung von schlechten Noten für Lernschwächere bedeutet?«



MANFRED TRIEBE, Mitglied des Gesamtpersonalrats für Berliner Schulen, erklärte, von den 35.000 Lehrern in der Hauptstadt seien derzeit 681 chronisch krank. Die Krankheitsstatistiken seien aber vielfach »noch geschönt«: »Viele Lehrer, die psychisch kaputt sind, halten oft noch durch bis zum Ferienbeginn«. Diese Ausfälle würden gar nicht erfasst

und seien dafür mitverantwortlich, dass etliche Lehrer schon bis zum 57. Lebensjahr aus dem Berufsleben ausstiegen.

RENATE HENDRICKS, Vorsitzende des Bundeselternrates von 1998 bis Mai 2004, äußerte sich zum Ende ihrer Amtszeit zu der Frage, auf welche Art und Weise die Ganztagschule ein Erfolgsmodell werden könnte. Hendricks: »Sie werden nur dann ein Erfolg, wenn sie so attraktiv sind, dass die oberen Schichten ihre Kinder dort hinschicken. Leider sind die meisten Ganztagschulen derzeit nichts anderes als die alte Halbtagschule mit Mittagstisch und billiger Hausaufgabenbetreuung. Wenn das so bleibt, werden die Ganztagschulen so einen schlechten Ruf bekommen wie die Gesamtschulen.«



FRANZ MÜNTEFERING, SPD-Bundesvorsitzender und Vorsitzender der SPD-Bundesfraktion, hat zunehmend Schwierigkeiten, die von der Bundesregierung geplante Ausbildungs-Umlage durchzusetzen. Dieses gesetzgeberische Projekt stößt bei der Bevölkerung auf immer größere Ablehnung. Das jedenfalls hat die Forschungsgruppe Wahlen Mannheim für das ZDF-Polit-Barometer ermittelt (20. bis 22. April 2004). Demnach sind nur noch 37 Prozent der Bürger der Ansicht, dass Betriebe, die nicht ausbilden, eine Umlage zahlen sollten. 59 Prozent lehnen sie ab. Selbst in der SPD-Anhängerschaft plädieren nur noch 47 Prozent für die Umlage, 49 Prozent sind dagegen. Und sogar die Gewerkschaftsmitglieder wollen mehrheitlich (53 Prozent) keine Sonder-Zahlungen.



HELMUT SCHMIDT, Bundeskanzler und Hamburger Innensenator a. D., äußerte sich zum Jugendkult in Deutschland. Aus seiner Sicht ist dieser Kult eine vorübergehende Erscheinung. Der Jugendkult komme »alle dreißig oder alle fünfzig Jahre wieder«. Am einzelnen Menschen gehe »er sowieso vorbei«. Und: »Selbst die meisten der sogenannten 68er haben mit ihrem 50. Geburtstag schließlich doch die Pubertät hinter sich gelassen.«

Zahlen soll, wer nicht ausbildet

Bundestag verabschiedet umstrittene Ausbildungsplatzabgabe

Leidenschaftliche Debatte im Parlament

Am 7. Mai hat der Bundestag das Gesetz zur Einführung einer Lehrstellenumlage mit der Koalitionsmehrheit beschlossen. 300 Abgeordnete votierten in einer namentlichen Abstimmung für die Regierungsvorlage samt 23 Änderungsanträgen – 284 waren dagegen. Vor der Abstimmung lieferten sich Bundesregierung und Oppositionsparteien einen »leidenschaftlichen, mit Kurzinterventionen, Zwischenrufen und -fragen gespickten Schlagabtausch im Plenum« (*Das Parlament* vom 10.5.2004). Die Redner aus den Koalitionsreihen verteidigten das – auch in ihren Reihen umstrittene – Umlagevorhaben. Vorrang vor einer gesetzlichen Regelung habe freilich eine »freiwillige Verbindlichkeit« der Wirtschaft. Oppositionsredner jedoch warfen der Regierung jedoch vor, eine »kontraproduktive« und »planwirtschaftliche Scheinlösung« anzubieten – auf dem Rücken der Jugendlichen und der Wirtschaft.

Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) warnte vor einem Fachkräftemangel in Deutschland. Es reiche nicht aus, den »Kopf in den Sand zu stecken«. Bis 2010, so die Ministerin, droht in der Altersgruppe der 30- bis 45-Jährigen ein Defizit von 3,5 Millionen Fachleuten. Die Bundesregierung setze weiterhin darauf, dass die Wirtschaft, die für die berufliche Ausbildung verantwortlich sei, aus eigener Kraft verbindliche und konkrete Lösungen anbietet. Bulmahn: »Der Ball liegt jetzt im Feld der Wirtschaft.« Die Unternehmen und ihre Verbände hätten es selbst in der Hand, ob die gesetzliche Regelung in Kraft treten werde.

Heftige Kritik an dem Gesetz übte die Unions-Fraktionsvize Maria Böhmer. Es

sei »ein absurdes Theater«, dass die rot-grüne Koalition ein Gesetz beschließe, »das nicht in Kraft treten soll« (ebd.).

Der CDU-Bundestagsabgeordnete Hartmut Schauerte spottete: »Unter Druck kommen freiwillige Lösungen verdammt schwer zu Stande.« Die CDU/CSU »zeigte sich zudem besorgt, dass dieses bürokratische Instrument ›Billigausbildung‹ fördern werde, während sich Be-

von den Liberalen bereits mehrmals vorgeschlagene Stufenausbildung mit einer zweijährigen Grundausbildung könnte vielen ausbildungsschwachen Jugendlichen mehr helfen als das von der Regierung vorgelegte Gesetz. »Ursache für die schlechte Situation auf dem Ausbildungsmarkt sei im Übrigen nicht die Unwilligkeit der als ›vaterlandslose Gesellen‹ beschimpften Unternehmer, sondern

die konjunkturelle Schwäche Deutschlands, die zu hohe steuerliche Belastung der Betriebe und die unflexible Ausbildungsvergütung« (ebd.). Das alles habe die Bundesregierung zu verantworten. Mit dem »Ausbildungsverhinderungsgesetz« würden keine neuen Lehrstellen geschaffen, »sondern mittelständische Unternehmen in die Pleite getrieben« (ebd.).

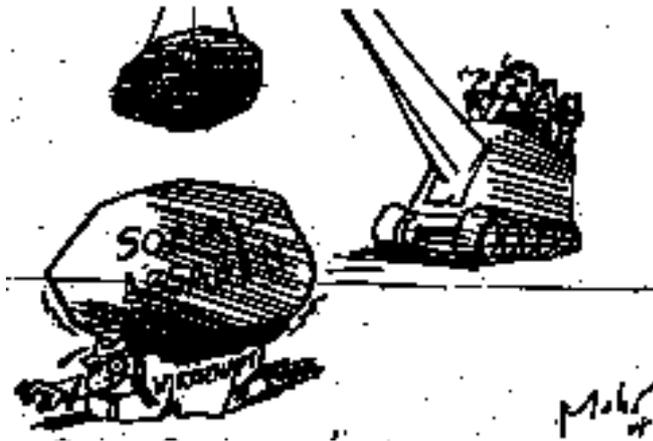
Die grüne Abgeordnete Grietje Bettin wies diese Vorwürfe dezidiert zurück. »Die Opposition hat nur die Interessen der Wirtschaft im Kopf, die Jugendlichen müssen die

Zeche zahlen.« (ebd.) Aus der Sicht der Grünen ist die Umlage keine Strafabgabe, vielmehr schaffe sie einen gerechten Ausgleich zwischen den Betrieben. Dabei würden die großen »Ausbildungsverweigerer« zur Kasse gebeten.

Von »Politik nach Gutsherrenart« sprach hingegen CDU-MdB Werner Lensing, der auch vor einer »gewaltigen Fehlsteuerung« auf dem Ausbildungsmarkt warnte. Lensing: »Lehrstellen entstehen keineswegs auf Knopfdruck.«

Unterstützung fand die neue Ausbildungsplatzabgabe jedoch bei den PDS-Abgeordneten. So sagte Petra Pau, das Gesetz sei zwar »nicht das Gelbe vom Ei«, jedoch besser als Nichthandeln.

MSZ



Das Parlament vom 10.5.04

triebe von der Ausbildung in hochqualifizierten Berufen »freikaufen« würden« (ebd.). Auch wäre es wohl kaum möglich, allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu garantieren – auch wenn die Koalitionsparteien dieses forderten. Die Realität sei zu sehen. Nicht alle jungen Menschen seien ausbildungswillig und ausbildungsfähig – so Böhmer.

Willi Brase (SPD) ließ das Argument der mangelnden Reife der Ausbildungssuchenden nicht gelten. Auch junge Menschen mit mittlerer Reife könnten nicht selten keine Ausbildungsplätze finden. Die FDP sah das ganz anders. Christoph Hartmann meinte, 25 Prozent der Heranwachsenden hätten Schwierigkeiten mit Lesen, Schreiben und Rechnen. Eine



Kinder von Gutausgebildeten fehlen in den Schulen

Familienministerin Renate Schmidt warnt vor neuer Bildungskatastrophe

Sind neue Betreuungsangebote unumgänglich?

Wenn in Deutschland Akademiker-Paare zum ersten Mal über so weitreichende Fragen wie Familienplanung nachdenken, ist es – so meint die Bundesfamilienministerin Renate Schmidt (SPD) – häufig schon zu spät. Denn für viele Frauen sind Kinder allzu häufig eine Karrierebremse. Nach neusten Umfragen gilt: »Gut 41 Prozent der Paare mit einem hohen Bildungsabschluss bleiben kinderlos« (*Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 22.4.04).

Die Bundesfamilienministerin Renate Schmidt hat diese Entwicklung schon häufiger beklagt. Nicht nur ein demografisches Desaster drohe, sondern vielmehr auch eine neue Bildungskatastrophe, wenn »der Nachwuchs aus den »bildungsnahe« Schichten ausbleibt« (ebd.).

Die PISA-Schulstudie hat es nochmals unterstrichen: Der Erfolg in der Schule hängt sehr stark von der sozialen Herkunft ab. Weiterhin gilt die Regel: »Kinder aus Elternhäusern, die Wert auf Bildung legen, erreichen in der Regel gute Schulabschlüsse« (ebd.). Dagegen scheitern allzu häufig Kinder aus sozial schwachen Familien bzw. aus Einwandererfamilien – »auch, weil Sprachförderung oder individuelle Unterstützung im deutschen Schulwesen wenig entwickelt sind und deshalb familiäre Defizite nicht aufgefangen werden« (ebd.).

Im Verlaufe der Diskussionen über die PISA-Ergebnisse versuchen Schulpolitiker in den Bundesländern mit besonderen Sprachkursen vor und während der Grundschule kompensatorisch zu wirken.



Für viele Frauen sind Kinder allzu häufig eine Karrierebremse.

Die sozialdemokratische Familienministerin Schmidt beleuchtet nun ein neues Problem. Ihrer Ansicht nach könne das Niveau in den Schulen merklich gehoben werden, wenn wieder mehr Akademiker-Paare Kinder bekämen. Nach der Um-

frage »Perspektive Deutschland« – an der sich 450.000 Menschen beteiligt haben – geben sich die meisten deutschen Bürger als eher kinderfreundlich aus. Eine große Mehrheit der Deutschen ist nach der Studie aber der Meinung, dass Familie und Arbeit nur mit erheblich beruflichen Nachteilen miteinander zu vereinbaren sind. Nach dieser empirischen Studie halten die Deutschen eine Erhöhung des Kindergeldes für nicht primär wichtig – »gefordert wird dagegen eine bessere öffentliche Kinderbetreuung«.

Darauf setzt auch die Bundesfamilienministerin. Sie hat im April erneut ein 1,5-Milliarden-Programm des Bundes zur Schaffung von rund 260.000 neuen Betreuungsplätzen für die Kleinen gefordert.

Viele der zuständigen Kommunen aber winken ab. Grund: »Die Finanzierung sei nicht gesichert« (ebd.). Niedersachsens Kultusminister Bernd Busemann (CDU) – er ist auch für die Kitas im Lande zuständig – spricht von einem »leeren Versprechen« aus Berlin.

MSz

Zeitgeist in Deutschland

Evolutionäre oder revolutionäre bildungspolitische Reformthesen?

SPIEGEL-Redakteure: Unterrichtsdisziplin als Schlüsselkompetenz

Im österreichischen Kärnten – so wird in einem neueren SPIEGEL-Buch berichtet –, in der Sauna eines Luxushotels, traf der Hamburger Erziehungswissenschaftler Peter Struck unverhofft auf einen bundesdeutschen Spitzenpolitiker: den bayerischen Ministerpräsidenten Edmund Stoiber. Man sprach miteinander. Der CSU-Politiker – angetan mit einem weißen Badetuch – sagte dem Urlauber aus dem hohen Norden laut SPIEGEL, »dass in Bayern 17 Prozent eines Schülerjahrganges zum Abitur kommen, in Hamburg aber 37 Prozent irgendwie zur Hochschulreife«. Der Professor aus der Hansestadt hielt dagegen: »Ist es denn nicht besser, wenn möglichst viele junge Menschen ein breites, allgemein bildendes Fundament erhalten?«

Martin Doerry/Joachim Mohr (Hg.):

Die Bildungsoffensive.

Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss.

Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart / München 2003



Diese Dampfplauderei verrät einiges über die aktuellen bildungspolitischen Kontroversen: Mit gegenseitigen Vorwürfen versuchen Schulpolitiker ihre Gegner gehörig ins Schwitzen zu bringen.

Dieses Buch zur Frage, was sich an Schulen und Universitäten ändern muss, ist im SPIEGEL-Buchverlag (im Hause der Deutschen Verlags-Anstalt) erschienen. Mehr als 30 Autoren, fast alles SPIEGEL-Redakteure, kommen zu Wort.

Zunächst beklagt man, dass es bei den meisten deutschen Schülern an grundlegenden Kompetenzen in Sachen Lesen und Schreiben hapere. Eltern fühlten sich häufig überfordert und hätten zu wenig Zeit für ihren Nachwuchs. Lehrer kapitulierten vor gelangweilten Schülern, denen es an Konzentrationsfähigkeit, an der Lust zum Lernen und an Disziplin mangle. Professoren sprachen den meisten Abiturienten die Fähigkeit zu studieren ab. Dabei sei das deutsche Bildungssystem vor 40 Jahren »Weltspitze« gewesen (OECD-Chefstatistiker Andreas Schleicher).

Vieles deute darauf hin, dass die deutsche Politik im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts epochale soziale Umwälzungen unberücksichtigt gelassen habe – Versäumnisse, die sich in einer Serie bildungspolitischer Todsünden niederschlagen hätten.

Schon auf den ersten Seiten des SPIEGEL-Buches haben Autoren vor diesem Hintergrund folgende Thesen formuliert:

1. Es gebe zu wenig »Integrationsdruck« auf nicht-deutsche Schüler (Sprachförderung etc.).
2. Die Erfüllung der Forderung nach Kindergartenplätzen für »alle« sei lange überfällig.
3. Die Arbeit in der Vorschule sei auszuweiten und qualitativ erheblich zu verbessern.
4. Das Ende der Kuschel-Pädagogik sei angesagt – auch in der Grundschule, wo man mehr Lesen und Fremdsprachen trainieren solle.
5. Allgemeine Disziplin sei eine im Unterricht anzustrebende Schlüsselqualifikation.
6. Das Training der schriftlichen Ausdrucksweise sei sträflich vernachlässigt worden.
7. Ein breites Spektrum an Ganztagschulen müsse Elternversagen kompensieren.
8. Mit den »Schwachen« gehe man am »miserabelsten« um.
9. Deutschland brauche eine neue »Schulkultur« (mehr Leistung / Selbstständigkeit für die einzelne Schule).
10. Die Frage der »Gesamtschule« sei nicht mehr eine vorrangige Problematik.
11. Die Hochschulen bräuchten mehr Autonomie und Leistungswettbewerb.

Manfred Schwarz

Leserbriefe

Betr. Relaunch HMS

Erstaunliche Leistungen

Ein wenig hat es mich schon erstaunt, dass es in der Hamburger Bildungsbehörde immerhin sechsmal im Jahr gelingt, eine anspruchsvolle Zeitschrift für Lehrkräfte und Eltern zu produzieren. Respekt! Nach meiner Information gibt es in Deutschland vergleichbar gute Produkte nur in ganz wenigen anderen Flächenstaaten.

Dass es keineswegs um »Hofberichterstattung« geht, ist gut. Es ist zum Beispiel interessant, die verschiedenen Kontroversen zu schulpolitischen Prozessen zu beobachten – regional und überregional.

Hans-Detlef Rook, MdHB

Betr. HmS 1/2004:

Einheitliche Schulkleidung?

Im Großen und Ganzen bin ich mit der Einstellung von Frau Karin Brose einverstanden. Ich kann nur nicht verstehen, warum der Klassen- bzw. Markenkampf unterhalb der Gürtellinie aufhören soll. Auch zu meiner Zeit (Bj. 66, Julius-Leber-Gesamtschule) gab es schon diese Kämpfe und die reduzierten sich nicht nur auf die „Oberteile“, sondern es waren sogar besonders die Marken-Jeans und Marken-Schuhe, für die man »gelobt oder getadelt« wurde. Dies hat sich auch heute nicht geändert. Das Argument, in der Klasse, im Unterricht sehe man ja eh nur den Oberkörper, kann ich nicht gelten lassen, denn spätestens auf dem Pausenhof kommt alles ans Licht. Dort fanden zu meiner Zeit auch die Hänseleien statt. Also: Wenn Schulkleidung, dann auch ganz!

Thomas Preuß, (Pflege-)Vater

Blaue Sweatshirts für alle Schüler?

Einheitliche Schulkleidung – von Schülern gewünscht oder nur von Eltern und Schule verordnet?

Jedes Jahr kocht ein Thema immer wieder in den Medien hoch – einheitliche Schulkleidung! Mal ist es die Diskussion um den »Markenwahn«, mal ist es die Frage, ob ein Lehrer bei so viel

»bauchfrei« überhaupt ordentlich unterrichten kann. Mit diesen Diskussionen werden immer wieder in der »Sauren Gurkenzeit« die Emotionen der Leser angesprochen, denn jeder kann da doch mitreden. Damit wird die Auflage von Zeitungen erhöht.

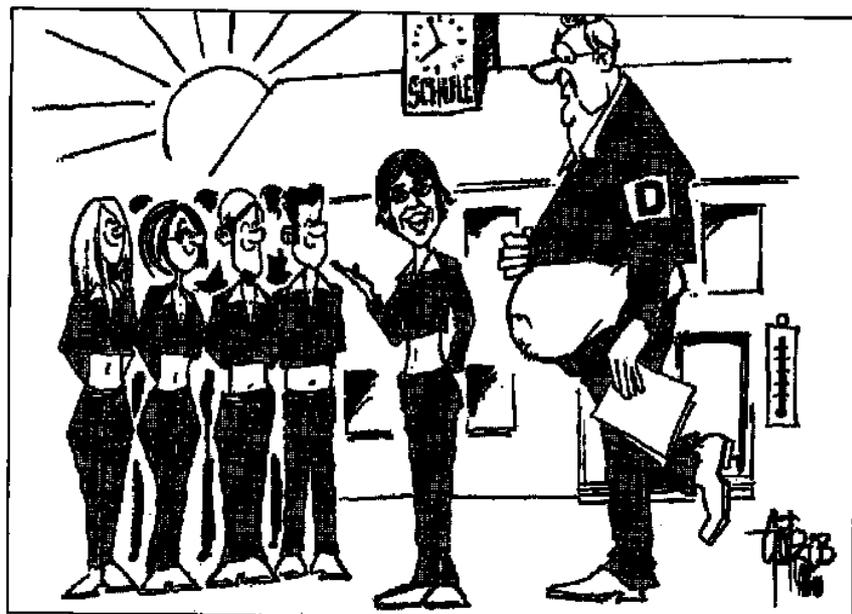
Jede Schule ist für eine lange Zeit ein Ort des gemeinsamen Lebens und Lernens, ein Ort, der ein »Wir-Gefühl« unter Schülern, Eltern und Lehrern braucht, um erfolgreich zu sein. Am Anfang der Entwicklung einer Schulkultur stand die Frage, welche Schulkultur haben wir, welche wollen wir und wie erreichen wir das? Jedes Mitglied einer Schulgemeinde muss sich darin wieder finden, seinen Platz einnehmen.

Dabei kann einheitliche Schulkleidung, das »blaue Sweatshirt für alle«, ein Mosaikstein sein, sich mit der Schule, ihren Menschen und Methoden zu identifizieren, es durch gemeinsame Kleidung auch zu zeigen. Eine hessische Schule geht den Weg, jedem Schüler in der Schul-Galerie, einem Backsteinbau, in dem immer wechselnde Ausstellungen und öffentliche Veranstaltungen stattfinden, seinen Backstein zu geben. Dieser Backstein wird im Kunstunterricht frei und individuell gestaltet. Die Wände haben sich in den Jahren zu großen Kunstwerken ent-

wickelt. Ein anderes Beispiel: Jeder Schüler bekommt bei Schuleintritt seinen eigenen Stuhl, welcher ihn durch die Schulzeit begleitet. Dieser Holz-Stuhl bekommt durch den Schüler eine eigene Note, wird durch ihn individuell gestaltet. Lehne vorne und hinten, Sitzfläche werden bemalt, beklebt gespritzt oder sonst wie verfremdet. Damit hat jeder Schüler seinen Platz in dieser Schule.

Kurzlebige Trends und Eintagsfliegen sind schädlich für Schüler, deren Eltern und ihre Lehrer. Rituale und Traditionen geben durch ihre Beständigkeit ein Gerüst, an dem sich Schulleben aufbaut. Entscheidet sich eine Schule – nicht nur die Eltern und Lehrer, sondern ganz bewusst auch die Schüler – für das »blaue Sweatshirt«, dann muss es für alle Klassen sein. Sicher gehört auch das gemeinsam über einen Wettbewerb ermittelte Schul-Logo mit auf dieses Sweatshirt. Bleibt zum Schluss nur noch die Frage zu klären, ob die Farbe klassenbezogen ist, sich je nach Klassenstufe verändert und damit durch die Farbe signalisiert: »Sieh her, das ist meine Schule, hier gehöre ich hin und so weit bin ich schon gekommen!«

*Sabine Bick,
ehem. Vorsitzende der
Elternkammer Hamburg*



„Uniform ist Uniform, Herr Direktor!“

Karikatur: Wiedenroth

Die Lehrerin stellt nachts Zettel her!

Kindermund oder Philosophie, das ist hier die Frage

»Was ist eigentlich dein Beruf?« wurde ich jüngst von einer Drittklässlerin anlässlich eines entsprechenden Unterrichtsprojekts befragt. Zum Glück gelang es mir, das Lachen zu unterdrücken, aber dafür blieb mir auch die Antwort im Hals stecken. Ich gab die Frage an die Klasse zurück:

»Ein Lehrer unterrichtet den ganzen Tag bis er fertig ist!«

»Die Lehrerin stellt nachts Zettel her.«

»Die Lehrerin passt meistens auf Kinder auf.«

Sogenannter Kindermund – gern belächelt und deswegen schon immer von Erwachsenen gesammelt – ist weit unter Preis verkauft, wenn man glaubt, die Kleinen hätten aus Versehen etwas Witziges gesagt, weil sie es eben nicht besser ausdrücken konnten. Im Sinne der Kinder sind ihre Beiträge keinesfalls witzig sondern das ernstgemeinte sprachliche Abbild der Welt, wie sie sie zur Zeit sehen.

Kinder sehen die Welt anders, und sie drücken sich auf ihre Sichtweise bezogen meist sehr exakt aus. Erwachsene sollten die Gedanken der Kinder res-



pektieren und (hinter dem natürlich erlaubten Schmunzeln über irreführende, doppeldeutige oder einfach putzige Formulierungen) den tieferen Sinn, also ihre eigentliche Bedeutung suchen.

So verbirgt sich z.B. viel Wahres hinter der Sichtweise, dass Lehrerinnen nachts Zettel herstellen; schließlich ist

es vielleicht diese Zettelflut, mit der die Schülerinnen tagtäglich konfrontiert werden. Deshalb ist eben diesem Kind als Erstes, Bedeutendstes und Wichtigstes in bezug auf Lehrerarbeit die Produktion der vielen Arbeitsblätter eingefallen. Und weil es so viele Zettel sind, muss die Nacht zu ihrer Herstellung zu Hilfe genommen werden, da sonst die Zeit unmöglich reichen kann.

Kinder machen sich zu vielen Themen ernsthafte Gedanken. Man braucht nicht viele Worte, um etwas zu beschreiben, wohl aber treffende. Wo Erwachsene gern dozieren, umschreiben, abschwächen, schönen und ausschmücken, sagt manch kleine Kinderformulierung mehr:

»Eine Lehrerin braucht erst einmal Geduld. Dann braucht sie beruhigtes Blut und zum Schluss muss sie die Kinder mögen.«

So liest sich eine Antwort auf die Frage, welche Eigenschaften eine gute Lehrerin denn haben muss. Ein anderes Kind formuliert kurz und bündig:

»Eine Lehrerin muss wenigstens ein großes Gehirn haben.«

Die Kinder verarbeiten Beobachtungen, Erlebnisse und Gedanken und legen sich so ihr Weltbild zurecht.

Genau das ist der Gegenstand der Philosophie, die danach trachtet, die Zusammenhänge des Seins sowie die Grundsätze des Lebens und seiner Bewältigung zu verstehen.

»Wenn Mama Diät macht, hat sie immer schlechte Laune« lautet die Formulierung eines Kindes, das mit dieser schnörkellosen Aussage seine Erfahrung auf den Punkt bringt

Erstaunlicherweise spielt im Bereich Lifestyle (Mode, Trends, Sport) das Thema Diät bereits in jüngsten Jahren eine erhebliche Rolle. Man sollte denken, das sich allenfalls selbstbetroffene Kinder mit Leidensdruck für diese Problematik interessieren; es zeigt sich aber ganz im Gegenteil, dass »Diät« ein weitverbreitetes Phänomen in unserer Gesellschaft ist und der Schlankheitswahn schon sehr früh mit all seinen Aspekten erlebt wird.

»Bei Diät darfst du nur essen, was nicht schmeckt.« und »Ich glaube, Diät ist schwer, weil das nie aufhört mit Dicksein.« sind tiefsinnigere Bemerkungen von Kindern als sie auf den ersten Blick erscheinen. Auch in den eigentlich nur beschreibenden Sätzen »Mein Papa ist viel dicker als meine Mama, aber er macht nie Diät« und »Mama macht Diät – heute macht sie eine Ausnahme« steckt eine große Portion Bedeutung:

> Mama macht Diät, aber was macht die Diät mit Mama?

> Heute macht sie eine Ausnahme, wie oft findet »heute« wohl statt ?

> Papa macht nie Diät, welche Rolle spielt das Modediktat von »nur schlank



gleich schön« und (warum) gilt das nur für Frauen?

Philosophieren mit Kindern? Ist das nicht ein bisschen zu hoch gegriffen? Der Philosoph Montaigne beklagt sich schon im 16. Jahrhundert darüber, dass man das Kind zwar lehrt, »eine Waffe, ein Pferd, eine Laute hand(zu)haben, indem es sich darin übt! Aber man will die Kinder denken und sprechen lehren, ohne dass man sie denken und sprechen lässt.« Solange »Kindermund« als etwas Verrücktes abgetan wird, Phantasie, Träumerei und Kreativität als unrealistisch bezeichnet werden und Sprachfindungen immer der Erwachsenenkorrektur unterliegen, kann man nur von einer Missachtung der kindlichen Äuße-

rungen sprechen. Auch vermeintlicher Unsinn hat oft, wenn man ihn mit Abstand betrachtet, einen versteckten Sinn. Es empfiehlt sich in jedem Fall, von vornherein in Betracht zu ziehen, dass auch der andere recht haben kann, um gemeinsam in der Sache weiterzukommen

In den letzten Jahren ist der Kinderphilosophie zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt worden. Es wurden entsprechende Kongresse abgehalten, Fördervereine ins Leben gerufen und es sind zahlreiche neue Veröffentlichungen erschienen, die viele gute Ideen für die Praxis enthalten.

Auch in den neuen Hamburger Bildungsplänen ist das Philosophieren mit Kindern an diversen Stellen berücksichtigt. Man findet es sowohl unter den verbindlichen Inhalten im Arbeitsbereich »Sprechen und Zuhören, Erzählen und Gespräche führen« (Klasse 1 bis Ende Klasse 4) wie auch im Arbeitsbereich »Lesen« (bis Ende Klasse 4), in dem ebenfalls verbindlich Texte als Anlass zum Philosophieren verlangt werden.

Die wenigen Grundsätze für das Philosophieren mit Kindern sind schlicht, aber trotzdem nicht immer leicht zu befolgen:

- > alle Themen, die Kinder von sich aus mitbringen, sind erlaubt,
- > es gibt keine richtigen oder falschen Fragen oder Antworten,
- > keine Frage oder Antwort wird bewertet (schon gar nicht vom Lehrer),
- > wo die Sprache (noch) nicht reicht, wird sie durch eigene Zeichnungen ergänzt und/oder ersetzt.

Auf diese Weise nähert man sich der Philosophie auf leichten Füßen. Die Kinder erschließen sich Quellen für Einfälle,



werden im Nachdenken trainiert und schärfen ihr Urteil.

Genau darin liegt die befreiende Kraft der Philosophie; sie stärkt die Fähigkeit, selbst zu denken und verringert die Abhängigkeit vom Urteil anderer.

Hans Joachim Gelberg schreibt: »Alle Kinder sind kreativ, bis man sie eines anderen belehrt. Kinder haben etwas gegen Dummheit und Heuchelei. Aus der Sicht der Kinder ist alles anders.«

Astrid Lindgren hat mit Pippi Langstrumpf die bekannteste kindliche Philosophin erschaffen:

»Vom ersten Moment an donnert Pippi als philosophisches Gewitter durch die idyllische Kleinstadt und stellt alles auf den Kopf. Sie ist Sachensucher und Denkerin und sie interpretiert die Welt neu und verändert sie. Pippi ist einzigartig.«

Aber in jedem Kind steckt ein bisschen von Pippi, und, wenn wir sie nur lassen, sind alle Kinder kleine Philosophen.

Das kann man jetzt bunt auf weiß nachlesen und anschauen. Wir haben Gedanken und Bilder von Vor- und Grundschulkindern der Schule Bahrenfelderstraße und Schule Arnkielstraße gesammelt und in mehreren kleinen Büchern herausgegeben. In beiden Schulen ist eine bunt gemischte Schülerschaft aus aller Welt versammelt. Das hat inhaltlich den Horizont erweitert, obwohl die Kinder manch sprachliche Hürde überwinden mussten. Vielleicht sind genau deshalb auch viele der kindlichen Illustrationen so eindrucksvoll geraten.

Die beiden ersten Bücher handeln von der Liebe und ihren Folgen, von Eltern und dem Familienleben. Dann folgen die zwei Bände, von denen in diesem Artikel ausführlicher die Rede war: »Die Lehrerin stellt nachts Zettel her« und »Mama macht Diät – heute macht sie eine Ausnahme«. Ende Mai 04 wird »Manche Pferde sind verschimmelt – alles über Tiere« erscheinen.

Darüber hinaus haben wir uns mit den Kindern auch an die großen deutschen Dichter herangewagt. So wird ebenfalls Ende Mai das Buch »Über allen Wipfeln ist Ruh? Kinder schreiben und malen lustige Verse und starke Sprüche von Goethe« herauskommen, im Herbst gefolgt von einem Band mit Weisheiten ver-

schiedener Klassiker mit dem Titel »Wehe, wenn sie losgelassen!«

Und in genau diesem Sinne wünschen wir allen Schülerinnen und Lehrerinnen ebenso vergnügliche und erkenntnisreiche Philosophiestunden, wie wir sie hatten und weiterhin haben werden.



Literatur

Sybille Ekrut, Barbara Püschel: Nach der Hochzeit darf man nicht mehr tauschen, Europa Verlag 2003

Dito: Der Klapperstorch braucht keine Biene, Europa Verlag 2003

Dito: Die Lehrerin stellt nachts Zettel her, Europa Verlag 2004

Dito: Mama macht Diät – heute macht sie eine Ausnahme, Europa Verlag 2004

Dito: Manche Pferde sind verschimmelt, Europa Verlag, erscheint Mai 2004

Dito: Über allen Wipfeln ist Ruh?, Europa Verlag, erscheint Mai 2004

Dito: Wehe, wenn sie losgelassen..., Europa Verlag, erscheint voraussichtlich im Herbst 2004

Ingeborg Becker-Textor, Gretl Michelfeit: Was Kindergeschichten erzählen, Don Bosco Verlag 2000

Jorgen Gaare, Oystein Sjaastad: Pippi und Sokrates, Oetinger 2003

Hans-Joachim Gelberg: Um Kindheit zu verstehen, Beltz 1999

Brigitte Labbe, Michel Puech: Denk dir die Welt, Loewe 2003

Jens Soentgen: Selbstdenken!, Peter Hammer Verlag 2003

www.philosophieren-mit-kindern-hamburg.de

Sybille Ekrut, Li 11, Sprachen Deutsch
Barbara Püschel, Li 11, Ästhetische Bildung, Kunst

Rezension

Kleine und große Meister

Kommentare von Kindern beim Betrachten von Kunstwerken sind unbefangen, unverbildet. »Die Engel halten ein Sprungtuch und fliegen gleich hoch«, beobachtet eines in Meister Franckes Altarbild »Die Weihnacht«. Und bei Emil Nolde »Herr und Dame (Im roten Salon)« fällt einem spontan auf: »Sicher ist denen vor Langeweile schon ganz schlecht.«

Das trifft die Sache auf den Punkt: Der mittelalterliche Maler lässt das Jesuskind geradewegs aus dem Himmel in den Schoß Marias plumpsen, das Tuch der Engel sichert eine sanfte Landung; und die Gesichter des Paares, das schweigend, ohne sich anzuschauen, nebeneinander sitzt, erscheinen wie vor Übelkeit gelb angelaufen.

Kindermund tut Wahrheit kund: Aus dieser Einsicht lassen Thomas Sello, der Leiter der Museumspädagogik, und seine Kolleginnen der Malschule in der Kunsthalle das Gesehene in schlichten Worten beschreiben – der erste Schritt, um 5- bis 13-Jährige an die Bildende Kunst heranzuführen. Im zweiten Schritt animieren Sello und sein Team die Kinder, die Werke und die darin gedeuteten Motive zum Ursprung eigener Zeichnungen, Collagen und Plastiken zu machen.

»Augen auf und mitgemacht«, heißt die Parole, wobei es weder um bloßes Nachmalen geht noch um die Förderung von Hochbegabten und Frühreifen. Vielmehr sollen, so Sello, »Neugier, Entdeckerfreude, Empfinden für künstlerische Zusammenhänge und Spaß« geweckt werden.

Das von Sello herausgegebene Buch »Das Kind als Künstler« zeigt 21 Werke aus der Hamburger Kunsthalle, vom Mittelalter bis zum 21. Jahrhundert, sowie deren Reflexion in mehr als hundert Kinderbildern. Schade, dass die meisten Abbildungen nur Briefmarkengröße haben – der Layouter hat sich etwas zu sehr in leere Zwischenflächen verliebt. Dennoch bietet das Buch einprägsame Anregungen für Kunstpädagogen samt praktischen Anleitungen für Materialien, Techniken und Werkzeuge.

Wichtig ist, dass der Fantasie der Kinder keine Grenzen gesetzt werden, auch wenn die Rezeption manchmal eigenwillig erscheinen mag wie beim Ritter Georg, der mit seiner Lanze einen grauslichen Drachen bezwingt. Einer der kleinen Künstler entschied für sich: »Ich mal einen lieben Drachen, der Blumen frisst und nicht Menschen.«

Barbara Püschel (LI)



Thomas Sello (Hg.):
»Das Kind als Künstler.
Kleine und große Meister der
Hamburger Kunsthalle.«
Dölling und Galitz Verlag,
Hamburg; 120 Seiten, 250
Farbabbildungen; 15 Euro.

Veranstaltungsankündigung

Supervision in Schule und Lehrerbildung

1. Norddeutsche Fachtagung, Carl von Ossietzky Universität
Oldenburg, 09.–11. September 2004

Lehrerinnen und Lehrer gestalten den Erfolg von Schule. Es ist ein Gebot der Klugheit, die Kompetenzen und die Professionalisierung von Lehrkräften zu stärken. Supervision hat sich hierbei in vielfältiger Weise als wirkungsvoll erwiesen. Sie eröffnet neue Sichtweisen und Handlungsperspektiven, sie verhindert Resignation und führt zur Zuversicht, stärkt Personen und klärt die Sachen (von Hentig), ermutigt das Team, fördert Innovationen und unterstützt die Gesundheit.

Die erste Norddeutsche Fachtagung zur Supervision in Schule und Lehrerbildung bietet einen umfassenden Einblick in unterschiedliche Verfahrensweisen und Anwendungsfelder von Supervision im Bereich Schule. Sie gibt die Möglichkeit für Anregungen, Impulse und den Erfahrungsaustausch. Sie versteht sich als Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Schule und Lehrerbildung.

Die Fachtagung wendet sich an Lehrkräfte aller Schulformen, an Beratungslehrkräfte, an Funktionsträgerinnen und Funktionsträger, Fachleiterinnen und Fachleiter an Studienseminaren, Supervisorinnen und Supervisoren, an Schulpsychologinnen und Schulpsychologen,

sowie an Vertreterinnen und Vertreter von Schulbehörden, zu deren Aufgabenfeld die Sorge für das Wohlergehen und die Professionalität von Lehrkräften sowie die Qualitätsentwicklung in Schulen gehört.

Vier Vorträge, 20 Workshops; Teilnahmegebühr 90,- € bei Anmeldungen bis zum 28. Mai. 2004, danach 110,- €; Für Studenten und Referendare 70,- €.

Veranstalter:

Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) in Kooperation mit der Arbeitsstelle für reflexive Person- und Organisationsentwicklung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, dem Förderverein PAEDALE e. V. und der Gesellschaft Kollegiale Supervision und Organisationsentwicklung (GKSO).

Ausführliches Programm, weitere Informationen:

Wilm Renneberg, Oldenburger Fortbildungszentrum im didaktischen Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in D-26111 Oldenburg; Tel: 04 41/7 98-30 36 u. -30-39; Fax: 04 41/7 98-49 00; E-Mail: ofz@uni-oldenburg.de;

Im Internet ist das Programm unter: www.ofz.de abrufbar.

PISA-Erfolge

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



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

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

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

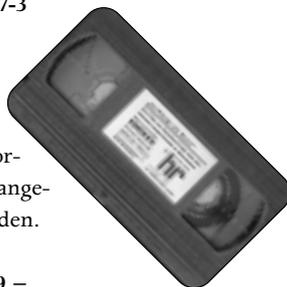
Unerwartet über den Erwartungswerten

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

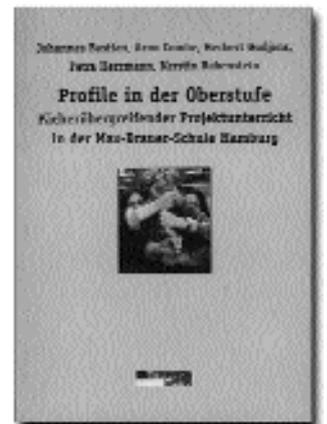


Gerold Becker, Arnulf Kunze, Enja Riegel, Hajo Weber:
Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden.
DAS ANDERE LERNEN – Entwurf und Wirklichkeit
372 Seiten, gebunden, € 24,-
ISBN 3-925 836-37-3

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



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



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

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

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

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

Unsere Bücher erhalten Sie im Buchhandel oder bei CVK (Cornelsen Verlagskontor), Postfach 100271, D-33502 Bielefeld, Telefon (05 21) 97 19-1 21, Telefax (05 21) 97 19-1 37

PÄDAGOGIK

**BERGMANN+
HELBIG**