Hamburg macht Schule

1'07

Förderung von schwachen Schülern

Forum: Schulranking – Pro und Contra
BBS-Info: Die Ausgebrannten – Studie zur Lehrergesundheit
Schulforschung: Schulen in schwieriger Lage

PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE VERLAG

Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte

Behörde für Bildung und Sport

WERBUNG U2

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Die Finnen sind in allem weiter: Sie haben schulstrukturelle Bedingungen, die das Fördern ohne Auslese in einer inklusiven Schule ermöglichen. Die dortigen Förderquoten sind ein Symbol für ein gutes Assessment verbunden mit einer erhöhten diagnostischen Aufmerksamkeit und Professionalität, eingebettet in taugliche pädagogische Konzepte.« Diese »schulstrukturellen Bedingungen«, von denen der Hamburger Erziehungswissenschaftler Karl Dieter Schuck in einem Vortrag vor einem Jahr auf der DIDACTA in Hannover sprach, haben wir in Deutschland – abgesehen von der Grundschule – nicht. Stattdessen fragte zur gleichen Zeit – wie zum Beleg für Schucks These – das Rütli-Kollegium in seinem ›Brand-Brief‹ rhetorisch: »Welchen Sinn macht es, dass in einer Schule alle Schülerinnen und Schüler gesammelt werden, die weder von den Eltern noch von der Wirtschaft Perspektiven aufgezeigt bekommen?« (Drei von 60 Schülern der letzten Abschlussklassen erhielten einen Ausbildungsplatz!). Die Antwort gab der Interims-Rektor, Helmut Hochschild, in einem *SPIEGEL*-Interview: »Eine Berliner Hauptschule kann nicht gesund werden – denn das System ist krank.«

Wenn es nach dem kürzlich der Bürgerschaft übergebenen Abschlussbericht der Enquetekommission geht, werden sich die strukturellen Bedingungen im Hamburger Schulwesen ab dem Schuljahr 2009/10 mit der Reduzierung von sechs auf zwei Schulformen in der Sekundarstufe I deutlich verändern. Es heißt dann ganz offiziell Abschied zu nehmen von einer Mentalität, die Klaus-Jürgen Tillmann als »Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe« bezeichnet. Auch wenn es diese in der schulischen Realität einer Metropole längst nicht mehr gibt – auch nicht am Gymnasium – haben solche Denkfiguren nach wie vor einen bestimmenden Einfluss auf die Wirksamkeitsüberzeugungen und die Unterrichtskonzepte von Lehrkräften.

Sabine Reh von der TU Berlin belegt mit Verweis auf verschiedene Studien und eigene Befragungen, »dass binnendifferenzierende Maßnahmen im schulischen Alltag Deutschlands eine ausgesprochen niedrige Relevanz haben« (*Die Deutsche Schule* 1/05, S. 79). Das gelte auch für Klassen mit unterdurchschnittlichem Leistungsniveau, wo Kompensationsmaßnahmen besonders nötig wären.

Am dringlichsten sind sie, wenn es um die Förderung schwacher Schüler geht. Jochen Schnack ordnet sie in seiner systematischen Einführung zum Schwerpunktteil dieses Heftes drei großen Gruppen zu und benennt die Hauptaufgaben einer tragfähigen Förderung.

Die nachfolgenden Erfahrungsberichte geben Zeugnis von einer Schul- und Unterrichts»kultur« – hier passt der Begriff –, die wissenschaftliche Erkenntnisse, eigene Beobachtungen und konzeptuelles Handeln verbindet.

Alle, die über schwache Schüler stöhnen, und alle, die über Gleichschrittspädagogik klagen, sollten diese Berichte aufmerksam zur Kenntnis nehmen. Zusammen mit den Beispielen aus dem letzten *HmS*-Heft zur »Individualisierung« geben sie Auskunft über eine Entwicklung, die dem politischen Kunstwort von der »Finnlandisierung« eine neue Bedeutung zuweist. Schön, wenn diese allmählich zu einer Hamburgensie würde.

Peter Daudert

Förderung von schwachen Schülern

Moderation: Jochen Schnack

10 Jeder Schüler kann etwas!
Die Förderung schwacher Schüler erfordert oft auch eine Änderung der Haltung ihnen gegenüber

14 Früh fördern
Gezielte Förderung in spezifischen Gruppen

16 Erfolgreiche Förderarbeit in der Grundschule

18 Eine Oase in der Schule
Ein Förderprogramm für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5

20 Störer positiv einbinden
Zusätzliche Förderung im Schulversuch »Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung«

22 Das Arbeitsleben in die Schule holen
Praxisorientiertes Lernen erfordert neue Prüfungsformen

24 Grundprinzip Individualisierung
Erfahrungen mit KooBi am Standort Langbargheide/G12

26 Förderung durch Kompetenzorientierung
Studienzeiten in der Sekundarstufe I des Gymnasiums

Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

6 Schulranking – Pro und Contra
Argumente abwägen

6 Ranking fördert die Ausbildungsqualität
Förderung des Wettbewerbs um Qualität
von Helmut E. Klein

8 Ranking ist im Schulbereich zu Recht umstritten
Auf die Rahmenbedingungen kommt es an
von Uwe Hameyer und Peter Wendt

Werkstatt Schule

28 Neue Referendarsausbildung an der Schule
Ein Gespräch von Thomas Unruh mit Jenny Mentzel und Doris Schuckay

Schulforschung

30 Schulen in schwieriger Lage
von Ulrich Vieluf

BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

Nachrichten: BBS

Deutscher Hauptschulpreis 2007 32
Drei Hamburger Schulen ausgezeichnet

Treffen der Mathe-Cracks 32
Siegerehrung: Über 300 Preisträger

Interkultureller BMW Award 32
G 8: Berufsschüler gewinnen Preis

SVS: Auftaktveranstaltung 32
BBS-Senatorin Dinges-Dierig lädt ein

Landeszentrale: Neue Angebote 33
Andi: Comic gegen Rechtsextremismus

Per Mail schnell auf dem Laufenden 33
Neues Informationsangebot für Eltern

Nachrichten: Regional

Professionell tanzen 34
Tanzprojekte an fünf Schulen

Filmbildung 34
Fortbildungsangebote 2007

Tagung und Preisverleihung 36
Berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Der Studienkompass 36
Welches Fach sollte ich studieren?

9. Juni: Nacht des Wissens 38
Wissenschaft zum Anfassen und Mitmachen

Interview zum Schulsanitätsdienst 39
Die meisten Unfälle passieren in den Pausen

Das Hamburger Integrationskonzept 40
Interview mit Maria Maderyc

Schule und Landwirtschaft 43
Unseren Nahrungsmitteln auf der Spur

BBS-Info

Nachrichten: Überregional

Die Ausgebrannten 44
Deutsche Studie zur Lehrergesundheit

BBS: Workshop mit nationalen Experten 45
Lehrergesundheit: Denktüren öffnen

90000 Sportvereine integrieren täglich 46
DOSB-Vizepräsident referiert im Deutschen Bundestag

Schwierige Suche nach Ausbildungsplätzen 46
Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern

Das finnische Bildungssystem 47
Neue Broschüre informiert

Ein Gutachten macht Schlagzeilen 47
„Aktionsrat Bildung" will „Bildungsgerechtigkeit" sichern

Sind Frauen gar nicht besser? 47
Untersuchung von Führungskompetenzen

Vordemokratische Prinzipien 49
Kritik am „Lob der Disziplin" von Bernhard Bueb

Marktplatz

Landesinstitut schließt Qualitätstestierung erfolgreich ab 50

»Schulportfolio Qualifizierungsplanung« 50

1/07
18. Jahrgang

Impressum

Herausgeber:
Behörde für Bildung und Sport (BBS),
Peter Daschner, Landesschulrat, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Felix-Dahn-Str. 3, 20357 Hamburg,
E-Mail: peter.daschner@li-hamburg.de
Alexander Luckow, Leiter Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg;
E-Mail: alexander.luckow@bbs.hamburg.de
Verlag:
Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Rothenbaumchaussee 11, Curiohaus, 20148 Hamburg
Tel. (0 40) 45 45 83; Fax (0 40) 4 10 85 64
Verlagsredaktion und Gestaltung:
Sören Havemester
Redaktion für Schwerpunkt, Werkstatt Schule, Beitrag, Schulforschung, Marktplatz:
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich), Christine Roggatz, Dr. Jochen Schnack, Tilman Kressel (Werkstatt Schule); Adresse: Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg
Redaktion für Bildungspolitisches Forum und BBS-Info:
Dr. Manfred Schwarz (verantwortlich), Karin Brose, Colette Busse, Ulrich Hinderer, Hans-Hermann Schumann, Jörg-R. Vahle, Rainer Wagner; BBS-Redaktionsassistenz: Rita Göttsche; Adresse: Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg,
Tel.: 4 28 63-21 59, Fax: 4 28 63-30 34,
E-Mail: redaktion@bbs.hamburg.de
Druck: Schüthedruck, Kanzlerstraße 6, 21079 Hamburg, Telefon (0 40) 7 63 20 25
Anzeigen: v. Wels + Schütze, Hamburger Str. 148, 22083 Hamburg, Tel.: (0 40) 29 80 03-0, Fax: 29 80 03-90
Erscheinungsweise: 4-mal pro Jahr
Auflage: 15.000
Bilder: V. Mette: Titel, S. 4, 10, 12, 17, 19, 21, 27. Alle weiteren Fotografien dieser Ausgabe wurden uns von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt.
Bezug: Hamburger Lehrkräfte und Elternräte erhalten HAMBURG MACHT SCHULE kostenlos über die BBS. HAMBURG MACHT SCHULE kann auch beim Verlag bestellt werden.
Hamburg macht Schule im Internet:
www.publikationen.bbs.hamburg.de
Preis: EUR 3,00 zzgl. Versandkosten.

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

ISSN 09 35 – 98 50

Argumente abwägen

Schulranking – Pro und Contra

Verhaltensbiologen »übersetzen« den Begriff Rangordnung oft mit »Hackordnung«. Dieses Ranking beschreibt zum Beispiel eine bestimmte Hierarchie in Tiergruppen. Anders wird der Begriff in der Bildungspolitik verwendet.

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) – eine gemeinnützige Stiftung – versteht sich als »Reformwerkstatt« für das deutsche Hochschulwesen. Die Bertelsmann Stiftung und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) haben es 1994 in Gütersloh gegründet. Bekannt geworden ist das CHE durch die jährlich veröffentlichten Hochschulrankings, in dem gleiche oder ähnliche Studiengänge an verschiedenen Hochschulen verglichen und bewertet werden. Etliche Zeitschriften drucken die Ranking-Ergebnisse regelmäßig.

Hochschulrankings sind verschiedentlich auch in die Kritik geraten. Zwar hat etwa *Die Zeit* festgestellt, das CHE-Ranking sei »vermutlich das beste verfügbare Modell in der Welt des Hochschulrankings« (4. Mai 2006). Doch viele Beobachter sind sich einig in der Feststellung, dass manche Methoden des Rankings durchaus problematisch seien. Oftmals sind danach untersuchte Fächer an verschiedenen Hochschulstandorten nicht ohne weiteres vergleichbar. Häufig gebe es zudem zu große gruppenspezische Unterschiede zwischen den jeweiligen Studenten.

Ein vergleichbares Ranking für Schulen gibt es in Deutschland bisher nicht. Einige Schulexperten meinen, ein Schulranking könnte die schulpolitische Entwicklung positiv beeinflussen. Gerade weniger gut klassifizierte Schulen würden so vermehrt Anstrengungen unternehmen (müssen), um die Qualität schulischer Arbeit – und die Anziehungskraft ihrer Institution – zu verbessern.

Viele Gegner eines Schulrankings vertreten dezidiert die Ansicht, solche Rankings könnten allzu leicht in einen Circulus vitiosus führen. Schlecht bewertete Schulen seien immer weniger attraktiv für leistungsstarke Schüler und überdurchschnittlich motivierte Lehrkräfte. Die Schulen, die als weniger leistungsfähig gelten, hätten wenig Chancen, diesem Teufelskreis zu entrinnen.

Auf den folgenden Seiten von *Hamburg macht Schule* (*HmS*) haben Experten die Gelegenheit, ihre kontroversen Argumente zu präsentieren.

MSz

Förderung des Wettbewerbs um Qualität

Schulranking fördert Bildungsqualität

Helmut E. Klein

Leistungsfähige Bildungssysteme sind aus bildungsökonomischer Sicht solche Systeme, denen es gelingt, hohe Effektivität und hohe Effizienz zu erreichen. Beides ist im deutschen Schulsystem bislang nicht der Fall. Was machen effiziente Bildungssysteme anders? Sie steuern das, was sie erreichen wollen, über die Parameter Bildungsstandards, Evaluation und Schulautonomie. Dass sich dabei die Transparenz hinsichtlich der Wirksamkeit schulischer Bemühungen auf die Leistungsfähigkeit der Schulen positiv auswirkt, ist längst ein offenes Geheimnis. Schulrankings fördern so den Wettbewerb um Bildungsqualität und zeigen Handlungsbedarfe sichtbar auf.

Im deutschen Schulsystem ist weder gesichert, dass Mittel effizient, also auf die kostengünstigste Weise, noch, dass sie effektiv eingesetzt werden, dass sie also das, was sie bewirken sollen, auch tatsächlich erreichen. Vielmehr wird Qualität bislang definiert über die Bereitstellung von Ressourcen sowie von administrativen Vorgaben zur Durchführung von Unterricht. Die so auf den Input ausgerichtete staatliche Schulaufsicht wird der Aufgabe einer wirksamen Qualitätssicherung nicht gerecht und ist obsolet.

Überdies haben die Bundesländer den Wettbewerb zwischen den Schulen um Leistungsfähigkeit, Bildungsqualität und Effizienz durch mangelnde Zielvorgaben, durch das Fehlen einer regelmäßigen und systematischen Evaluation der Leistungen des Systems wie auch der Einzelschulen, durch den Mangel an Leistungsanreizen und durch Überregulierung erschwert und damit insgesamt die Innovationsfähigkeit des Schulsystems eingeschränkt. Das staatliche Bildungsmonopol entdeckte bislang weder im föderalen Wettbewerb noch im Wettbewerb mit freien Schulträgern ein Instrument, um den der Schulbildung immanenten Funktionen durch ein möglichst hohes Maß an Qualität gerecht zu werden.

Auch deutete die Abwesenheit der deutschen Bundesländer bei internationalen Large Scale Assessments von den frühen 1980er bis zur Mitte der 1990er Jahre darauf hin, dass die Lust der deutschen Bildungspolitik auf Erkenntnisgewinn deutlich unterentwickelt war. Selbst bei den Surveys der OECD in den Jahren 1995 und 2000, die den Zusammenhang zwischen Schulorganisation, Schulleitungskompetenz, Schulklima und Schülerleistungen untersuchten, glänzte Deutschland mit

Abwesenheit. Mit Blick auf die Ergebnisse der PISA-Studien (siehe zum Beispiel die Befunde: überdurchschnittlich hoher Anteil an so genannten Risikoschülern, unterdurchschnittlicher Anteil von Schülern auf der höchsten Kompetenzstufe, enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg) wird deutlich, weshalb der Reformstau im deutschen Schulwesen so stark angewachsen ist und weshalb es keinen schulischen Bereich gibt, in dem es keinen Handlungsbedarf gibt. Vor diesem Hintergrund bedeuten die Konstanzer Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Jahr 1997 einen Politikwechsel, der sehr zu begrüßen ist. Doch gibt es für die damit intendierte Reformpolitik in Deutschland kein bewährtes Modell – etwa im Umgang mit der reformpolitischen Maxime: Bildungssysteme brauchen Wettbewerb – Wettbewerb braucht Rahmenbedingungen.

Ausgehend von der Fend'schen Theorie der Schule sind institutionalisierte Bildung und Erziehung Instrumente der Sozialisation, der Qualifikation (gleichzusetzen mit dem Erwerb von Basiskompetenzen) sowie der Allokation von Bildungs- und Beschäftigungschancen. Schulische Bildung und Erziehung können relativ eindeutig als öffentliche Güter deklariert werden. Daher sind schulische Bildung und Erziehung, wie sie in allen Schulgesetzen der Länder festgeschrieben sind, von der öffentlichen Hand zu finanzieren und zu regulieren – nicht zuletzt um ungleiche Startchancen zu kompensieren. Als öffentlich verantworteter Dienstleistungsbereich erwächst somit den Schulen die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung über die im Auftrag der Gesellschaft geleistete Arbeit. Deshalb hat die Öffentlichkeit, sprich der Steuerzahler, ein Recht darauf zu erfahren, mit welchem Erfolg staatliche Mittel eingesetzt werden.

Eltern und Jugendliche wollen über die Qualität des schulischen Angebots korrekt informiert werden. Die Qualität eines Unterrichtsangebots kann jedoch nur der einschätzen, der die Schule besucht oder der über zuverlässige Informationen verfügt. Da Bildung ein Vertrauensgut ist und der Bildungserfolg maßgeblich von den persönlichen Eigenschaften des Schülers (und denen seiner Mitschüler) abhängt, werden Nachfrager vor allem auf die Reputation der Anbieter vertrauen. Eine weitere Entscheidungshilfe sind Informationsquellen, die eine hohe Glaubwürdigkeit besitzen. Neben den eigenen Erfahrungen können das Personen aus dem eigenen sozialen Umfeld sein.

Zuverlässige, für alle zur Verfügung stehende Informationen liefern vor allem regelmäßige Evaluationen und Rechenschaftslegungen einer Schule. Evaluationen tragen maßgeblich zur Transparenz der Leistungsfähigkeit bei und bringen Vorteile insbesondere für jene Eltern, die bisher aufgrund unzureichender Information bei der Schulwahl eingeschränkt waren. Dieser Leistungsnachweis versteht sich als Teil der Qualitätssicherung, die der Wettbewerb unter Schulen braucht, auch um der Gefahr von Restschulen (mit überproportional vielen leistungsschwächeren und bildungsbenachteiligten Schülern) und einer minderwertigen Bildungsqualität vorzubeugen.

Ein Blick nach Kanada, die Niederlande und Schweden, die regelmäßig Evaluationsberichte der Schulen veröffentlichen, zeigt, dass es gelingen kann, eine gewisse Entkopplung der Vorhersagebeziehung von sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz bei hohem mittleren Kompetenzniveau zu bewirken. Verstärkt werden kann diese Politik zudem durch die Finanzierung des Schulsystems über Schulgutscheine – wie in den Niederlanden und Schweden. Damit lassen sich herkunftsbedingte Nachteile kompensieren und Schülerleistungen verbessern, da den Eltern größere Optionen der Schulwahl eingeräumt werden und sie sich für die am besten geeignete Schule entscheiden können.

Dass die einzelnen Schulen künftig Rechenschaft ablegen müssen, ist weithin Konsens – auch wenn es noch unterschiedlich motivierte Widerstände gegenüber der ungewohnten Evaluations- und Veröffentlichungspflicht gibt. Schulranking muss man sich dabei nicht notwendiger Weise als ein eindimensionales Tabellen-Ranking vorstellen. Die Wahrnehmung der Leistungsfähigkeit einer Schule gründet auf differenzierten quantitativen und qualitativen Analysen. Diese Informationen dürfen auch der Öffentlichkeit so zugemutet werden – auch wenn in den Medien der plakativen Vereinfachung von Sachverhalten gern das Wort geredet wird.

So werden beispielsweise bei den Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen die Schulen so genannten Clustern zugeordnet. Entscheidend für die Zuordnung sind dabei Merkmale der Schulen, die von den Lehrkräften nicht beeinflusst werden können, wie beispielsweise der Sprachhintergrund der Schüler, das Bildungsni-

Zum Autor

Helmut E. Klein ist Referent für Schulische Bildung im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, zuständig für den Wissenschaftsbereich Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik. Er studierte an der Universität Heidelberg Erziehungswissenschaft, Anglistik und Geschichte. Helmut E. Klein hat sich unter anderem mit Themen wie Bildungsstandards und Kerncurricula, Bildungsbenchmarking, Bildungsfinanzierung und Bildungsregulierung, Effizienzproblemen im Schulsystem und zuletzt mit der Wettbewerbssituation von staatlichen und privaten Schulen beschäftigt.

Sie erreichen den Autor im Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Gustav-Heinemann-Ufer 84-88, 50968 Köln. Internet: www.iwkoeln.de, E-Mail: klein@iwkoeln.de, Tel. 02 21/49 81-7 69.

veau und die sozialen Verhältnisse der Eltern. Bei den Haupt- und Gesamtschulen wurden drei, bei den Realschulen und Gymnasien zwei Standorttypen gebildet. Abgesehen davon, dass die Erhebungen den Befund der PISA-Studien bestätigten, lässt die Tatsache, dass die Ergebnisse nur in aggregierter Form und nicht für die einzelne Schule veröffentlicht wurden, vermuten, dass das Schulministerium der eigenen Courage nicht traut.

Auch für die überall in den Bundesländern startenden Qualitätsanalysen der Schul-TÜVs gilt: So lange die Berichte der Inspektorate für die Einzelschulen nicht veröffentlicht werden, bleibt die Politik der Öffentlichkeit – und somit letztlich Eltern und Schülern – Antworten schuldig, wie erfolgreich ihre Schulpolitik vor Ort ist. Qualitätssicherung entspricht dann eher einer Art Mogelpackung, die der Öffentlichkeit suggeriert, Schulqualität würde gesichert und kontrolliert. Wenn dem so wäre, stellt sich die Frage, weshalb die entscheidenden Informationen der Öffentlichkeit vorenthalten werden. Dabei steht außer Frage, dass Transparenz den Handlungsdruck auf die Akteure (Schulministerien, Schuladministration, Lehrerkollegien) erhöhen wird. Unter sichtbaren Druck gerät dabei vor allem die Politik, für Rahmenbedingungen zu sorgen, die auch so genannten belasteten Schulen eine erfolgreiche pädagogische Arbeit ermöglicht.

Schließlich ist auch hinlänglich bekannt, dass es aktive und passive Schulen gibt und dass vielerorts Handlungsspielräume in den Schulen in verstärktem Maße ganz offensichtlich erst bei der Wahrnehmung erheblicher Probleme genutzt werden, um Lösungen zu entwickeln. Rechenschaftslegung – auch in Form eines differenzierten Schulrankings – erhöht innerhalb des Kollegiums die Notwendigkeit zur Kooperation, zur Konsensbildung in Fragen des Lern- und Schulklimas und zur Nutzung evaluativer Verfahren. Und das kann doch nur im Interesse der Schüler und der Eltern sein.

Wie hilft man nicht so guten Schulen?

Rankings sind zu Recht umstritten

Uwe Hameyer / Peter Wendt

Sicher, wir kennen etliche Schulen, die in ihrer Arbeit sehr gut sind und nichts dagegen einzuwenden hätten, wenn ihre Ergebnisse im Rahmen eines Rankings veröffentlicht würden. Aber wir kennen auch viele andere Schulen, die in sozialen Brennpunkten unter erschwerten Rahmenbedingungen arbeiten, welche dazu führen können, dass sich Lehrkräfte mit zusätzlichen Herausforderungen in ihrer Berufstätigkeit auseinandersetzen müssen. Dazu zählen Probleme, die andere Schulen anderswo nicht kennen.

Rankings machen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen meist nicht oder nur mangelhaft deutlich. Auf diese Weise werden manche Schulen zu »Verliererschulen« abgestempelt, in denen faktisch aber nicht selten vorbildliche pädagogische Arbeit geleistet wird.

Auch im Ausland wird das Ranking-System durchaus kritisch diskutiert – schon deswegen, weil im Rahmen der Erstellung eines Rankings letztlich nur das Kognitive im Mittelpunkt steht. Eben das, von dem wir meinen, es könne am besten gemessen und auf einer Rangskala abgebildet werden.

Rankings gehen in die Öffentlichkeit. Dort verleiten sie die Öffentlichkeit allzu gern, nur auf die «Oberfläche« zu schauen, sich Momentaufnahmen anzusehen. Das sind dann die Lernergebnisse in zentralen Leistungsfächern. Für eine gründliche, systemisch-wissenschaftlich genaue Schul- und Standortanalyse ist es immer die zentrale Frage, wie Ergebnisse zustande kommen. Unter welchen Bedingungen stand die pädagogische Arbeit? Was zeichnet sie aus? Wo liegen Grenzen und Verbesserungsmöglichkeiten? Rankings beleuchten nicht die Qualität der Entwicklungsprozesse an einer Schule und auch nicht die Schwierigkeiten auf dem Weg zu möglichst guten Ergebnissen.

Rankings können natürlich relativiert werden. Das ist ein Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit. Öffentlichkeit und damit auch Politik sowie Verwaltung und Medien registrieren solche Relativierungen jedoch nur selten. In das gesellschaftliche Langzeitgedächtnis finden diese wichtigen Relativierungen keinen Einlass. Das macht Ranking für viele Schulen gefährlich.

Was will man mit Rankings erreichen?

Will man mit Rankings das Schulwesen verbessern? Will man mit »Best Practices« anderen Schulen zeigen, wo es lang geht? Suchen wir »gute« Schulen als Vorbilder für die »Verlierer«? Will man gleichsam einem »Ortsverein« zeigen, wie stark oder schwach seine Leistungen im Vergleich zu einem »Bundesligaverein« ist? Führen schlechte Ergebnisse dazu, dass die betreffende Schule geschlossen wird? Evaluierungen leiden zumeist un-

ter dem Defizit, dass die Verantwortlichen zwar auf eine spezifische Art und Weise evaluativ vorgehen, ihre Evaluierungsergebnisse reflektieren sie aber nur ungenügend. Und es fehlen Ratschläge oder Ansätze dafür, wie Defizite wirklich effektiv und schrittweise abgebaut werden können. In solchen Fällen reichen häufig weder Geld noch Zeit – und die Motivation wird durch schlechte Noten sicher keinen Aufwind bekommen.

Der Hinweis, die »autonome« Schule muss sich aufgefordert fühlen, erfolgreichere Wege zu beschreiten, reicht nicht aus. Ein wichtiges Ziel in der Schulpolitik sollte es sein, die Evaluierungen erst einmal selbst genauer unter die Lupe zu nehmen – Evaluationen und ihre praktische Wirksamkeit präzise und transparent zu evaluieren. Davor scheuen die meisten Institutionen zurück. Der lapidare Hinweis, dazu reiche das Geld nicht, ist dann nur noch eine ironische Anmerkung.

Es ist ratsam, sich im Ausland umzusehen, wie schulische Arbeit evaluiert wird. Schweden beispielsweise wendet interessante Methoden der Qualitätsanalyse und -sicherung an. Andere Länder tun das ebenfalls. Es kann nicht darum gehen, sich auf Rankings als »Einmalergebnisse« zu beschränken. Es braucht eine differenzierte Sicht auf das Systemische von Schule, auf ihre konkreten Rahmenbedingungen, auf die Komplexität von Unterricht, auf die Frage, wie motiviertes Lernen möglich ist und was wir tun können, um den Weg dorthin auszubauen, sei es über neue Formen der Netzwerkarbeit und Kompetenzentwicklung, sei es über Lerncoaching und Supervision, über längerfristige Bemühungen vieler Schulen, eigenverantwortliches Lernen mit schulinternen Leistungsstandards zu verbinden. Das sind alles Fragen, die sich nicht im Spotlight von Rankings erkennen und schon gar nicht lösen lassen. Sie brauchen eine konzertierte Anstrengung im ganzen System Schule, die von Dauer und Verlässlichkeit ist. Die vor allem das Systemvertrauen in unsere Schulen wieder herstellt.

Ranking allein hilft nicht weiter

Die Benennung von Ranking-Plätzen allein hilft den Schulen nicht weiter. In der Schule, die keinen guten Ranking-Platz erhalten hat, wird es – schon aus sozialpsychologischen Gründen – leicht zu Rückschlägen kommen. Die Veröffentlichung von Ranking-Listen wird sehr häufig bei »schlechteren« Schulen dazu führen, dass sich hier weniger »gute« Schüler anmelden. Leicht kann sich jetzt ein »Teufelskreis« bilden ... Am Ende kann die Schließung von Schulen stehen, die durchaus entwicklungsfähig sind.

Wäre ein Familien-Ranking zu empfehlen?

Die Grundsatz-Problematik eines Rankings könnte man auch dadurch grundsätzlich erkennen, wenn man sich vorstellte, in einzelnen Familien würden Ranking-Listen für Geschwister eingeführt. Dr. Peter Wendt, ehemals Schulrat in Schleswig-Holstein, hat auf dieses Bild verwiesen. Leicht vermag sich jeder Leser vorzustellen, welche negativen Auswirkungen ein privates Ranking für einzelne Geschwister haben könnte. Ranking-Listen würden die Familienharmonie und die sozialen Beziehungen zwischen Geschwistern schwer belasten. Auf diese Weise könnte sich eine sehr negative tiefen-psychologische Dynamik innerhalb der Familien entwickeln – eine Dynamik, die zum Zerfall von Familien führen kann.

Nicht ein Ranking ist anzustreben, sondern die Verbesserung von Rahmenbedingungen

Zurück zur Schulpolitik: Ein Schul-Ranking ist abzulehnen. Wegweisend und nützlich jedoch kann es sein, die systemischen Rahmenbedingungen insbesondere solcher Schulen zu untersuchen, die bei »Inspektionen« eher »schlecht« abschneiden. In einem weiteren Schritt muss es dann darum gehen, diese Rahmenbedingungen nach pädagogischen und strukturellen Standards zu verbessern. Und natürlich sehen wir obendrein viele strukturelle Möglichkeiten, dass sich Schulen in ihrer erfolgreichen Praxis untereinander austauschen und voneinander lernen. Dazu brauchen wir keine Rankingmodelle.

Zu den Autoren

Dr. Peter Wendt war bis zum Januar 2006 Schulrat in Ostholstein (Eutin), davor Aufsichtsbeamter in Lübeck. Er hat etliche Texte veröffentlicht – in Büchern und Zeitschriften. Peter Wendt berät heute Schulen in Fragen der Schulentwicklung (Tel.: 04504 / 6442; p.wendt-pansdorf@t-online.de).

Prof. Dr. Uwe Hameyer lehrt an der Universität Kiel. Seine Arbeits- und Forschungsgebiete beziehen sich vornehmlich auf: Innovationsforschung, Curriculumtheorie, Schulentwicklung und internationale Vergleiche, Analyse und Design von Lernarrangements, Lerncoaching, systemische Beratung und Projektmanagement. Uwe Hameyer hat zahlreiche Bücher und Aufsätze veröffentlicht.

Der Hochschullehrer ist telefonisch zu erreichen unter: 0431 880 15 67 (hameyer@paedagogik.uni-kiel.de; www.hameyer.uni-kiel.de).

Jeder Schüler kann etwas!

Die Förderung schwacher Schüler erfordert oft auch eine Änderung der Haltung ihnen gegenüber

Die Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler ist seit PISA das Gebot der Stunde. Aber bedarf es dazu immer gesonderter Angebote? Es muss die Frage erlaubt sein, ob nicht die herkömmliche Art des Unterrichts manchen Förderbedarf erst erzeugt, dem dann später aufwändig abgeholfen werden muss.

Wenn man in Deutschland an schwache Schülerinnen und Schüler denkt, so fallen einem zuerst die in der PISA-2000-Studie benannten Risikogruppen ein – jene 23 Prozent der 15-jährigen, die bei der Lesekompetenz nicht einmal über die erste Kompetenzstufe hinauskommen (bei der mathematischen Grundbildung sind es 24 Prozent). Wenn man diese Zahlen in der in Deutschland lange Zeit üblichen Art interpretiert, dann tragen die Schülerinnen und Schüler selbst die Verantwortung für ihr Scheitern, denn sie sind offenbar nicht in der Lage, den Ansprüchen der Testaufgaben zu genügen. Für solches Versagen hält das deutsche Schulsystem eine Reihe von Sanktionen bereit, vom Sitzenbleiben über den Verweis in eine andere Schulform bis zum Vorenthalten des Abschlusszeugnisses – sie alle zeigen dem Schüler, dass er für seinen Misserfolg selbst verantwortlich ist.

Aber ist dies die richtige Interpretation? Muss man nicht den Blick in eine andere Richtung wenden und fragen, ob die Schule tatsächlich alles getan hat, um die Kompetenzen und Stärken des Schülers zu fördern und herauszufordern? Ist nicht eigentlich vor allem die Schule verantwortlich für das Scheitern so vieler Schülerinnen und Schüler?

Diese Betrachtungsweise ist in Deutschland vergleichsweise neu, aber sie ist das Erfolgsgeheimnis z.B. der skandinavischen Staaten, deren Bildungsphilosophie »Keiner darf zurückbleiben!« lautet. Und sie ist für uns Lehrerinnen und Lehrer unbequem, weil sie kritische Fragen nach unserer beruflichen Kompetenz mit einschließt. Gleichwohl fängt eine effektive, langfristig wirksame Förderarbeit damit an, dass man radikal nach den Stärken und besonderen Fähigkeiten des einzelnen Schülers fragt – und zwar unabhängig davon, ob sie zum jeweils vom Lehrplan vorgegebenen Stoff passen. Überspitzt gesagt: Nicht der Schüler muss sich der Schule anpassen, sondern umgekehrt muss die Schule sich dem Schüler anpassen. Daher ist es gut, wenn die Handlungsspielräume der einzelnen Schulen ausgeweitet werden. Eine weitere Voraussetzung für eine effektive Förderarbeit ist eine angemessene finanzielle und personelle Ausstattung gerade der Schulen, in denen viele schwache Schülerinnen und Schüler anzutreffen sind.

Drei Gruppen

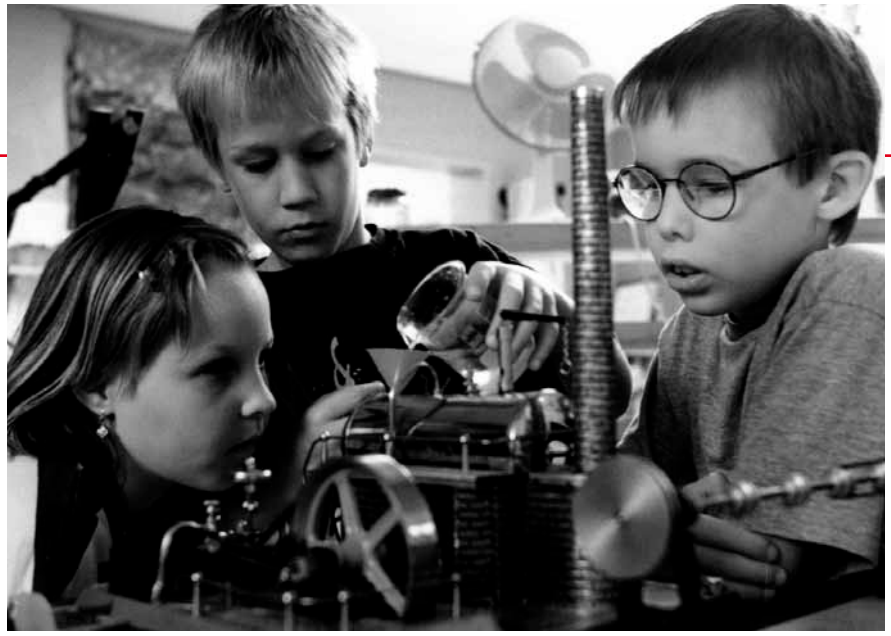
Doch um wen geht es eigentlich? Wenn wir von schwachen Schülerinnen und Schülern sprechen, so müssen wir vor allem drei Gruppen betrachten, die überproportional betroffen sind:

1. *Jungen:* Waren es noch vor einigen Jahrzehnten die Mädchen, die in der Schule teilweise erheblich benachteiligt worden sind, so hat sich das Bild heute umgekehrt (vgl. z.B. den Spiegel-Titel 21/2004: Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule): Rund 75 Prozent der Kinder, die eine Grundschulförderklasse besuchen, sind Jungen. Bei PISA 2000 haben die Jungen bei der Lesekompetenz um eine halbe Kompetenzstufe schlechter abgeschnitten als die Mädchen; die Geschlechterdifferenz ist größer als in den meisten anderen OECD-Staaten. Jungen bleiben häufiger sitzen und besuchen häufiger eine Sonderschule (vgl. auch *Böhmann* 2003). Jungen sind viel häufiger in Gewalthandlungen verwickelt als Mädchen, ihre Schulzufriedenheit ist deutlich geringer. Dementsprechend werden sie von den Lehrkräften quer durch die Schulformen eher als problematisch wahrgenommen.
2. *Kinder aus ärmeren, bildungsfernen Familien:* Die PISA-Untersuchungen haben gezeigt, dass die Bildungsbeteiligung in Deutschland stärker an die soziale Herkunft gekoppelt ist als in fast allen anderen OECD-Ländern. Das heißt: Wer aus einer armen, bildungsfernen Familie kommt, hat in Deutschland vergleichsweise geringe Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Dementsprechend finden sich diese Kinder häufiger in der Gruppe der »schwachen« Lerner. Nicht wenige sehen darin einen gesellschaftspolitischen Skandal – der noch größer wird, wenn man berücksichtigt, dass ein zentrales Ziel der vor über 40 Jahren begonnenen Schulreformen in der Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit bestand.
3. *Kinder aus Migrationsfamilien:* Eine im vergangenen Sommer veröffentlichte Sonderauswertung im Rahmen der PISA-Studie 2003 zeigt deutlich, wie sehr in Deutschland die Integration bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund misslingt (vgl. *PISA* 2006). Im Gegensatz zu allen anderen OECD-Ländern schneiden Jugendliche, deren Eltern zwar im Ausland geboren sind, die aber selbst komplett das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, im Durchschnitt schlechter ab als solche, die erst während der Schulzeit eingewandert sind. In keinem OECD-Land ist der Kompetenzunterschied in Mathematik zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und solchen der »ersten Generation« (im Aufnahmeland geboren) größer als in Deutschland. Das bedeutet auch, dass in der Folge des geringen Schulerfolgs die beruflichen Perspektiven dieser Jugendlichen sehr begrenzt sind.

Zusammengefasst und leicht zugespitzt bedeutet dies: Der 14-jährige Junge aus der türkischen Arbeiter- oder Arbeitslosenfamilie ist heute das, was vor vierzig Jahren das viel zitierte »katholische Mädchen aus einer Arbeiterfamilie vom Lande« war. Sein Risiko, keinen Bildungsabschluss zu erreichen, daraufhin längerfristig arbeitslos zu sein oder nur über ein geringes Einkommen zu verfügen, ist statistisch gesehen höher als das aller anderen Kinder und Jugendlichen. Nicht zuletzt deswegen wird gerade diese Gruppe in den Schulen als problematisch wahrgenommen; mit zunehmendem Alter verweigern sich viele der männlichen Jugendlichen den schulischen Anforderungen und sind mit den normalen pädagogischen Mitteln kaum noch zu erreichen. Ein Konzept zum Umgang mit schwachen Schülerinnen und Schülern muss diese Rahmenbedingungen berücksichtigen.

Drei Aufgaben

In Hamburg findet man die schwachen Schülerinnen und Schüler nach der Grundschulzeit vorrangig in den Sonderschulen, in den Hauptschulen und – auch



in schwierigen sozialen Lagen. Natürlich kennt auch das Gymnasium schwache Schülerinnen und Schüler, aber erstens wird »schwach« hier zu einem relativen Begriff und zweitens hat das Gymnasium im dreigliedrigen System die Möglichkeit und das Recht, diese Schülerinnen und Schüler an andere Schulformen abzugeben. Allerdings ist darüber den Angaben vieler Schulleiter zufolge in den letzten Jahren – wiederum in Folge der PISA-Studie, die seit ihrem Erscheinen im Jahr 2000 der archimedische Punkt aller bildungspolitischen Diskussionen ist – eine Debatte entstanden, die darauf abzielt, die Zahl der Klassenwiederholer und der »Rückläufer« zu verringern, so dass sich auch das Gymnasium verstärkt mit der Frage auseinandersetzen muss, wie die Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler verbessert werden kann. Der Beitrag von Fröhlich u.a. auf S. 26 zeigt beispielhaft, welche Wege dazu beschritten werden können.

Betrachtet man die Situation an der einzelnen Schule, so lassen sich drei zentrale Aufgaben bei der Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler nennen:

1. Die schwachen Schülerinnen und Schüler müssen identifiziert werden.
2. Es muss ein Förderkonzept entwickelt werden, das sich an den Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler orientiert.
3. Die Ergebnisse der Förderung müssen zeitnah und zuverlässig evaluiert werden, um das Konzept ggf. zu korrigieren.

Zur Identifikation schwacher Schülerinnen und Schüler: Was nach einer leichten Aufgabe klingt, führt in der Schulwirklichkeit häufig zu Problemen. Zwei von ihnen seien hier benannt: Erstens neigen Lehrkräfte nachweislich dazu, die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler erheblich zu überschätzen. Dies hat u.a. die PISA-Studie in erschreckender Weise aufgezeigt: »Innerhalb von Schulen mit Hauptschulbildungsgängen werden etwa 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die den Anforderungen der Kompetenzstufe I nicht gewachsen sind, von ihren Lehrerinnen und Lehrern als schwache Leser eingestuft, und bei den Jugendlichen, die Kompetenzstufe I erreichten, waren es 4 Prozent. (...) Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler der Risikogruppe wird von den Lehrkräften nicht erkannt« (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 120). Zweitens: Wenn es Lehrkräften gelingt, schwache Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, so ist damit noch wenig gewonnen, solange diese Schwächen nicht präzise beschrieben und ihre möglichen Ursachen ermittelt worden sind. Diese Diagnostik erfordert ein hohes Maß an pädagogischer und auch psychologischer Kompetenz, das bislang nur ausnahmsweise Gegenstand der Lehreraus- und -fortbildung gewesen ist und daher mühsam erlernt werden muss. Die Erfahrungsberichte dieses Themenschwerpunktes zeigen, dass die Schulen mittlerweile für diese Frage sensibilisiert sind und einen hohen Aufwand betreiben, um eine zuverlässige Diagnose zu stellen und damit die Grundlage für eine effektive Förderung zu schaffen. Dabei nutzen sie – mit unterschiedlichem Erfolg – auch Instrumente, die in den vergangenen Jahren entwickelt worden sind und u.a. vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung zur Verfügung gestellt werden.

Zur Entwicklung von Förderkonzepten: Bei den in diesem Themenschwerpunkt dargestellten Förderkonzepten lassen sich zunächst einmal integrative und additive Komponenten unterscheiden. So sind die Konzepte der Ganztagsgrundschule Ludwigstraße (vgl. Rathjens u.a. auf S. 14) sowie der Ida-Ehre-Gesamtschule (vgl. Schlünzen auf S. 18) eher additiv angelegt, während die Schule Oppelner Straße, die laut KESS 4 hervorragenden Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler mit einem ambitionierten Konzept erzielt, das sowohl integrative als auch additive Bestandteile hat (vgl. Braasch auf S. 16). Integrative Konzepte erfordern immer erhöhte Anstrengungen und neue Konzepte bei der Binnendifferenzierung und Individualisierung des Unterrichts (vgl. dazu auch HAMBURG MACHT SCHULE 4/2006), wie die Erfahrungsberichte deutlich zeigen. Additive Konzepte benötigen zunächst einmal Zeit, die vor allem in Ganztagsschulen zwar theoretisch zur Verfügung steht, auf der Grundlage der neuen, erheblich abgesenkten Bedarfsgrundlagen jedoch nur noch in begrenztem Umfang für die notwendigen Fördermaßnahmen mit dafür qualifizierten Personen aufgewendet werden kann. Halbtagsschulen stehen bei der additiven Förderung stets vor dem Dilemma, dass ein als Hilfe gedachtes nachmittägliches Angebot von den betroffenen Schülerinnen und Schülern wie eine Strafe empfunden werden kann.

In den Erfahrungsberichten dieses Schwerpunktes wird weiter deutlich, dass die Förderkonzepte für die jüngeren Schülerinnen und Schüler deutliche Schwerpunkte in den Bereichen Sprachentwicklung und allgemeine Lernkompetenz haben.

Bei den älteren Schülerinnen und Schülern sind die Ursachen für Leistungsschwächen – wie oben beschrieben – häufig in Schulmüdigkeit und Perspektivlosigkeit zu suchen. Daher zielen die in diesem Heft dargestellten Förderkonzepte mehrheitlich darauf, die

Schülerinnen und Schüler durch eine radikale Veränderung ihrer Lernumgebung neu für das Lernen zu gewinnen. Dies geschieht vor allem dadurch, dass sie früher und ernsthafter als zuvor den Anforderungen, aber auch den befriedigenden Erfahrungen ausgesetzt werden, die das Arbeitsleben bietet. Aus diesen Erfahrungen heraus soll die Schule für diese Schülerinnen und Schüler eine neue Bedeutung gewinnen, und damit sie diese Rolle erfolgreich spielen kann, organisiert sie Lernprozesse in einer völlig anderen Weise: Nachfrageorientierung und Selbststeuerung stehen dabei im Mittelpunkt (vgl. die Beiträge von Kloppmann u.a. auf S. 22 sowie von Adomat/Schipull-Gehring auf S. 24). Diese Umorientierung, die vor ein paar Jahren an einigen Hauptschulen begonnen hat, ist mittlerweile so erfolgreich, dass zentrale Elemente davon wie z.B. die praxisorientierte Prüfung demnächst für alle Schulen vorgeschrieben sind.

Zur Evaluation der Förderkonzepte: Das Hauptziel der Förderung, egal ob sie integrativ oder additiv organisiert ist, besteht darin, dass die geförderten Kinder danach über die für ihr Lernalter geforderten Kompetenzen und Kenntnisse verfügen. Insofern findet eine grundlegende Evaluation bereits über die Ergebnisse statt, die diese Schülerinnen und Schüler in den Vergleichs- und Abschlussarbeiten erzielen. Zusätzlich können die Schulen Vergleichstests durchführen, die z.B. in einer mehr als 100 Tests umfassenden Testbibliothek des Landesinstituts zur Verfügung stehen (Ansprechpartnerin ist Ruth Bäßler, Telefon 4 28 01 24 47).

Auch wenn Tests und Vergleicharbeiten heute bei manchem als die Krone der pädagogischen Entwicklung gelten, so muss jedoch festgestellt werden: Viele Veränderungen lassen sich nicht abtesten, sie werden erst durch persönlichen Kontakt und Beobachtungen während der gemeinsamen Arbeit deutlich: Wenn z.B. ein zuvor schulmüder und lernunwilliger Jugendlicher sich freiwillig und ausdauernd mit einer für ihn relevanten Frage beschäftigt (vgl. u.a. den Beitrag von Kloppmann u.a. auf S. 22), dann braucht man als Lehrer kein besonderes Testinstrument, um den Erfolg der eigenen Förderarbeit wahrzunehmen.

Ausblick

Die Erfahrungsberichte machen deutlich, dass viele Förderprojekte erst in den vergangenen Jahren ins Leben gerufen worden sind – auch dies ist eine Folge der PISA-Ergebnisse, die deutlich gemacht haben, wie sehr die Förderung gerade der schwachen Schülerinnen und Schüler in Deutschland zuvor vernachlässigt worden war. Vieles davon ist noch zu neu, um in seiner Qualität abschließend beurteilt zu werden, aber in allen Berichten wird deutlich, dass sich vor allem die Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern geändert hat: Sie werden nicht mehr als defizitär betrachtet, sondern es wird – gemeinsam mit ihnen – nach ihren Stärken und Kompetenzen gesucht. Denn: Jeder Schüler kann etwas! Insofern muss bei der Konzeption der Förderarbeit immer auch die selbstkritische Frage gestellt werden, ob die Stärken und Kompetenzen der heute förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler im bisherigen Unterricht überhaupt einen Platz gefunden haben, um sich zu entfalten. Auf diese Weise kann schon durch eine Veränderung des »normalen« Unterrichts z.B. in Richtung Individualisierung und Selbsttätigkeit in Zukunft mancher besondere Förderbedarf entfallen – das ist zumindest eine Hoffnung.

Zugleich zeigen die Erfahrungsberichte aber auch Grenzen der schulischen Förderarbeit auf. Einige davon sollen hier benannt werden:

- Eine schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird auf mittlere Sicht nur erfolgreich sein, wenn die Familien insgesamt besser als bisher in unsere Gesellschaft integriert werden. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die Sprache; daher darf die Sprachförderung nicht nur die Kinder berücksichtigen, sondern muss auf die Familien und vor allem die Mütter ausgedehnt werden.
- Gerade weil das familiäre Umfeld eine so wichtige und für den Bildungserfolg durchaus negative Rolle spielen kann, ist ein umfassendes Förderkonzept für schwache Schülerinnen und Schüler leichter umzusetzen, wenn diese Kinder möglichst viel Zeit in der Schule verbringen. Deshalb sollten Ganztagsschulen vorrangig in den sozial benachteiligten Stadtteilen eingerichtet und angemessen ausgestattet werden.
- Die älteren Ganztagsschulen klagen mehrheitlich darüber, dass sie ihre Förderarbeit durch die deutlich verringerte Ausstattung stark zurückfahren müssen. Es bleibt abzuwarten, in welchem Umfang die – alten und neuen – Ganztagsschulen unter den geänderten Bedingungen noch eine erfolgreiche Förderarbeit leisten können.

Bei alledem ist aber zu hoffen, dass sich der eingangs beschriebene Perspektivwechsel in den Schulen zunehmend durchsetzt. Das Motto dafür könnten wir aus den USA übernehmen: No child left behind.

Literatur

Böhmann, Marc: Jungen in der Schule – ein Problemfall? Die neue Diskussion um die Jungen. In: PÄDAGOGIK 10/2003, S. 32–34

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

HAMBURG MACHT SCHULE 4/2006, Thema: Individualisierung.

Programme for International Student Assessment (PISA): Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris 2006

Dr. Jochen Schnack
ist Abteilungsleiter der Oberstufe der Ida-Ehre-Gesamtschule und Redaktionsmitglied von HAMBURG MACHT SCHULE.
E-Mail: jochen.schnack@bbs.hamburg.de

Früh fördern

Gezielte Förderung in spezifischen Gruppen

In vielen Stadtteilen fehlen den Kindern elementare Voraussetzungen, wenn sie in die Grundschule kommen. Ohne diese Voraussetzungen ist das erfolgreiche Lernen kaum möglich. Daher fördert die Ganztags-Grundschule Ludwigstraße diese Kinder von Anfang an in besonderen Lerngruppen.

Seit vielen Jahren haben wir Erfahrung mit der Förderung von Kindern, die Probleme haben, dem Unterricht zu folgen. Wir haben sie in allen Klassenstufen gefördert, doch trotzdem konnten viele von ihnen nur Teilerfolge verzeichnen. Wir analysierten die Gründe hierfür und kamen zu dem Schluss, dass die meisten der förderbedürftigen Kinder aus sehr anregungsarmen und häufig nicht muttersprachlich deutschen Elternhäusern stammen. Diese Kinder sind oft nicht nur nicht in der Lage, die deutsche Sprache differenziert zu verstehen, sondern sie haben nie gelernt, einer vorgelesenen Geschichte zuzuhören, ein Gesellschaftsspiel zu spielen usw. Ihnen fehlt es oftmals an grundlegenden Fähigkeiten, wenn sie zur Schule kommen. Aus dieser Erkenntnis heraus haben wir ein Förderkonzept entwickelt, das die Kinder bei ihren unterschiedlichen Entwicklungsstufen abholt.

Um den jeweiligen Förderbedarf bei den Kindern festzustellen, haben wir in diesem Jahr von allen 90 Kindern der ersten Jahrgangsstufe die Lernausgangslage erfasst. Hierfür haben wir den HAVAS 5 für die Sprachentwicklung, den Mathematik-Test für Klasse 1 für die mathematischen Voraussetzungen sowie einen Test für die phonologische und psychomotorische Entwicklung verwendet, der von zwei Erzieherinnen mit Zusatzausbildung zur Lerntherapeutin selbst entwickelt wurde.

Aufgrund dieser Testergebnisse, angereichert mit den Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, wurden die Kinder auf einer Stufenkonferenz unterschiedlichen Fördergruppen zugeordnet. Die Kinder mit dem höchsten Förderbedarf bekommen jetzt täglich mindestens 20 Minuten gezieltes Training in den unterschiedlichen Bereichen. Es gibt eine Förderung für die phonologische Bewusstheit, das mathematische und räumliche Verständnis, die deutsche Sprache sowie für die Körperbewusstheit. Psychomotorisches Turnen findet einmal pro Woche statt.

Am Ende des Schuljahres wollen wir wieder durch Tests überprüfen, wie erfolgreich die Kinder gefördert wurden.

Fördern in der Frühe

Da wir eine Ganztagsschule sind und keine guten Erfahrungen mit der nachmittäglichen Förderung gemacht haben (die Kinder sind zu müde), liegen die Förderstunden für Klasse 1 um 8:00 Uhr und um 8:25 Uhr, also vor dem verbindlichen Unterricht, der an unserer Schule in Klasse 1 erst um 8:50 Uhr beginnt.

Die Kinder starten morgens also in einer Kleingruppe in ihren Schultag, in der sie schnell kleine Erfolgserlebnisse verbuchen können. Wir versprechen uns davon, dass sie nicht nur ihre Fähigkeiten ausbauen, sondern dass dadurch auch ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird. In unseren ersten Klassen beträgt die Schülerfrequenz 30 Kinder. Bei dieser Größe ist die Gefahr besonders groß, dass Kinder mit ausgeprägten Schwächen, egal welcher Art, schnell aggressiv und unruhig reagieren. Sie könnten die Lust verlieren, zur Schule zu gehen. Auch das versuchen wir durch diese gezielte, kindgerechte Förderung zu verhindern.

Einbindung der Elternhäuser

Eine weitere Förderung erhalten Kinder aus Migrationsfamilien indirekt. Wir versuchen die Elternhäuser, speziell die Mütter einzubinden und ihnen die Schule ihres Kindes näher zu bringen. Einmal die Woche trifft sich diese Müttergruppe »Ana-Lu« mit einer Erzieherin für 1,5 Stunden. Es wird vermittelt, was und wie in der Schule gearbeitet wird. Die Mütter bekommen Anregungen für eine sinnvolle Freizeitgestaltung, sie lernen, was sie mit ihrem Kind spielen oder basteln können, aber auch wie sie gezielt üben können. Sie werden angeregt, ihrem Kind ein Buch vorzulesen. Es wird sich aber auch über grundsätzliche Erziehungsfragen ausgetauscht oder so praktische Dinge wie die Frage: Wie fahre ich mit dem HVV? An unserem 100-jährigen Schuljubiläum im September des vergangenen Jahres beteiligte sich diese Müttergruppe mit einem eigenen Stand.

Gisela Rathjens

Unser Förderkonzept zu Literacy und phonologischer Bewusstheit

Zur Einstimmung singe ich zusammen mit den Kindern ein Lied. Jedes einzelne Kind wird dabei namentlich erwähnt und willkommen geheißen. Sobald der Name in dem Lied gesungen wird, klatschen, stampfen oder klopfen wir ihn alle zusammen in Silben. Dem Anfangslied folgt eine Fingergymnastik. Zu Beginn der Förderung liegt der Schwerpunkt auf Lauschspielen, um die Ohren für unterschiedliche Laute zu sensibilisieren. Dazu kommen dann bald Reimspiele, Silbenspiele und erst später Lautanalyse und Synthese. Das Anfangslied zeigt, dass sich die Themen durchaus mischen können. Ein Beispiel für die Silbenarbeit: Alle Kinder bewegen sich zur Musik. Ich nenne ein Wort und sie müssen die Silbenanzahl bestimmen. Dies zeigen sie, in dem sie entsprechend der Silbenanzahl unterschiedlich viele Körperteile von sich strecken. Zum Beenden der Stunde sprechen wir alle einen Abschiedsvers. Regelmäßig lese ich den Kindern vor oder lasse sie lesen. Außerdem spielen wir das Gelesene nach und besprechen es. Interessante Wörter sammeln wir in »Wortschatzkästen«. Wir arbeiten mit diesen Wörtern, indem wir sie reimen, Silben klatschen oder sie pantomimisch darstellen.

Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, Sprache losgelöst von ihrem Inhalt zu betrachten. Die Aufmerksamkeit wird auf formale Aspekte der Sprache gerichtet. Sie äußert sich in der Fähigkeit, Reime erkennen zu können, Silben klatschen zu können oder Anlaute zu hören.

Dies ist die wichtigste Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb und das Lesen. Phonologische Bewusstheit unterliegt einem Entwicklungsprozess. Ist sie beim Schulantritt noch nicht ausreichend entwickelt, dann besteht ein ungleich höheres Risiko, dass das Kind eine Lese-Rechtschreibschwäche entwickelt.

Große Unterschiede

Bedeutsam sind außerdem die Literacy-Erfahrungen eines Kindes. Im Deutschen gibt es für den englischen Begriff »literacy« keine Entsprechung. Er umfasst Lesekompetenz und Schreibkompetenz und bezieht sich auf Interesse an Schriftsprache, an Büchern, Geschichten und am gemeinsamen Erzählen.

Eine Untersuchung besagt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien mit durchschnittlich 25 Stunden »eins-zu-eins Bilderbuchbetrachtung« in die Schule kommen, Kinder aus bildungsnahen Familien dagegen mit 1.000 bis 1.700 Stunden. Dieses enorme Ungleichgewicht bedeutet, dass bei der ersten Gruppe weniger Schrifterfahrung vorhanden ist sowie ein wesentlich geringerer Wortschatz. Diese Kinder verfügen nicht über das Wissen, etwas »nachschlagen« zu können, sie haben weniger Freude am Lesen und am Schreiben, weniger Fachwissen, und es fehlt an vielem mehr. Daher bilden phonologische Bewusstheit und Literacy den Schwerpunkt meiner Förderung – mit erfreulichen Ergebnissen!

Tamara Will

Gisela Rathjens
Schulleiterin der Ganztags-Grundschule Ludwigstraße.
Adresse: Ganztagsgrundschule Ludwigstraße 7/9, 20357 Hamburg

Tamara Will
Erzieherin und Lerntherapeutin an der Ganztags-Grundschule Ludwigstraße.
E-Mail: will.tamara@web.de

Erfolgreiche Förderarbeit in der Grundschule

Die Schule Oppelner Straße hat bei der KESS 4-Testung ungewöhnlich gut abgeschnitten. Die guten Testergebnisse der Kinder in diesem schwierigen Stadtteil lassen eine besonders effektive Förderarbeit vermuten. Was macht diese Schule anders als andere Schulen?

Viele Schulen haben in den letzen Jahren viel Arbeit dafür aufgewendet, ein umfassendes Förderkonzept zu formulieren – nicht unerheblich beeinflusst durch wichtige Impulse und auch »Druck« der BBS. Selbstverständlich ist schon früher gefördert worden, aber Bewusstheit und Planmäßigkeit beim Fördern haben sich merklich verstärkt.

Unsere Schule hat die langjährigen Erfahrungen beim Fördern in diesem Prozess nicht als »altes Wissen« abqualifizieren lassen, sondern selbstbewusst das Bewährte weiterentwickelt und dabei auch (wenig) Neues übernommen.

Ausgangslage

Bei der Einschulung stellen wir für jeden neuen Schüler die Ausgangslage fest. Diese Diagnose entsteht durch vernetzte Arbeit vor Ort, wobei der schulische Schwerpunkt inhaltlich und personell deutlich bei den sprachlichen Kompetenzen liegt. Dabei koordinieren wir die Ergebnisse

- aus dem (bis auf den Pflichtteil) selbst gestalteten Vorstellungsgespräch der Viereinhalbjährigen,
- der U8/U9-Untersuchungen,
- der sehr aussagekräftigen schulärztlichen Untersuchung,
- gezielter Beobachtungen aus der VSK und unserer Kooperationsprojekte mit den Kitas,
- die Ergebnisse der ausführlichen Einschulungsvorstellung,
- die Ergebnisbesprechungen mit den Kitas und
- (zukünftig) die Beobachtungen der erstmaligen vorschulischen additiven Pflicht-Sprachförderung.

Die so erhobene Ausgangslage sah für unseren Einschulungsjahrgang 2005/06 folgendermaßen aus:

Von 55 Schülerinnen und Schülern sind zwei Kinder ohne Beeinträchtigung, ein Kind hat nur einen Förderbereich und sieben Kinder haben sieben Förderbereiche. Die feststellbaren Beeinträchtigungen liegen bei 27 Kindern im Bereich Grobmotorik/Körperkoordination, bei 16 Kindern in der Feinmotorik, bei acht Kindern in der Visuellen Wahrnehmung, bei elf Kindern in der Auditiven Wahrnehmung, bei neun Kindern in der Merkfähigkeit, bei neun Kindern in der Konzentrationsfähigkeit, bei drei Kindern in der (getesteten) psychosozialen Entwicklung, bei 44 Kindern in der Sprache, bei 14 Kindern im Sprechen (Dyslalie), bei 17 Kindern in der Sehfähigkeit, bei sieben Kindern in der Hörfähigkeit. Wenn noch mit bedacht wird, dass über 20 Prozent unserer Schüler an Programmen der »Hilfen zur Erziehung« teilnehmen, kann man als Ausgangslage zusammenfassen: Unsere Schüler haben generell einen ganzheitlichen Förderbedarf.

Umsetzung

Ein ganzheitliches Förderkonzept lässt sich nicht »nebenher« umsetzen. Die beteiligten Personen brauchen fachliche Kompetenz, klare Aufgabenzuteilung, positive Grundhaltung und wirkliche Entscheidungsfähigkeit. Die Organisationsstrukturen müssen Verbindlichkeiten festlegen und umsetzbar machen. Das bedeutet: Lehrereinsatz und Stundenplan müssen auch für den Förderbereich verbindlich geplant werden.

Das Förderkonzept wird in vier Bereichen umgesetzt:

Vorschulische Förderung: Im vorschulischen Bereich wird sowohl im Kooperationsbereich mit den Kitas als auch in der eigenen VSK durch eine dafür qualifizierte Lehrerin eine ganzheitliche und elementar-grundlegende Sprachförderung durchgeführt. Sie basiert sowohl auf eigenen als auch auf erworbenen Fördermaterialien. Die »Förderlehrerin« arbeitet in enger Kooperation mit der jeweiligen Kollegin – je nach Notwendigkeit integrativ oder additiv – und verantwortet den Förderprozess.

Die additive Pflicht-Sprachförderung wird darüber hinaus von einer qualifizierten Lehrerin in den Kitas durchgeführt, da die mangelnde Sprachkompetenz der Kinder familiären Hintergrund hat und deshalb mit den familienergänzenden Institutionen zusammen angegangen werden muss.

Einige Beeinträchtigungen können durch gezielte VSK- oder Kitaarbeit gemildert werden. Etliche bedürfen einer Therapie. Die eigentlich dafür verantwortlichen Eltern nachsetzend zu begleiten gelingt bisher nur unzureichend und ist unser nächstes Vernetzungsprojekt.

Ganzheitliche Förderung in allen Fächern: Der notwendige ganzheitliche Förderansatz hat Konsequenzen für jeden Unterricht, nicht nur für Deutsch. Beispiele: Mathematik greift die Versprachlichung auf, Sport die psychomotorischen Elemente, Musik die auditive Förderung, Kunst die visuellen und feinmotorischen Defizite. Nach Möglichkeit beginnt jeweils die Klassenlehrerin den Tag, nimmt sich Zeit für entspannende

und konzentrierende Übungen und gestaltet den Klassenraum mit einer Vielzahl von Lern-Förder-Spielen aus.

Fördern in den Jahrgangsstufen 1 und 2: Für die Jahrgangsstufen 1 und 2 findet integrative und/oder additive Sprachförderung statt. Nach Testung durch die Klassenlehrerin wird die Sprachförderung von einer Kollegin durchgeführt, die ihre jahrelangen Erfahrungen als Schriftsprachberaterin fortgebildet hat. Sie koordiniert, verantwortet und gestaltet den individuellen Förderprozess, der vielschichtig angelegt ist und von ihr methodisch sowie inhaltlich fachkompetent durchgeführt wird. Sowohl ihre Stunden als auch die der Klasse sind verbindlich in den Stundenplan eingebaut, mindestens eine Stunde täglich je Klasse.

Fördern in den Jahrgangsstufen 3 und 4: Die Jahrgangsstufen 3 und 4 werden klassenübergreifend in »Werkstätten« gefördert: Jeder Schüler begibt sich stundenplanmäßig drei Stunden in der Woche jeweils in die »Werkstatt«, für die er von der Klassenlehrerin eingeteilt wurde. Es gibt z.B. im Jahrgang 4 eine Mathematik-, Deutsch-, Klang-, Technik-, Gestalt- und Kochwerkstatt. Jede Werkstattstunde unterscheidet sich deutlich von »normalem« Unterricht und enthält projektmäßig gezielte sprachfördernde und weitere Förderkomponenten, die auch im Kursheft dokumentiert werden. Nach etwa sechs Wochen (ungefähr 24 WST) wechseln die Kinder die Werkstatt. In einem Schuljahr durchlaufen sie demnach fünf verschiedene Werkstätten.

Das Konzept der Mathematikwerkstatt hat als Grundlage, dass u.a. nicht vorhandene Vorerfahrungen nachgeholt werden müssen. Dabei geht es nur sekundär um Übungen zur Rechenfertigkeit, sondern primär um Übungen z.B. zur Raum-Lagebeziehung, Erfahren der Mitte, sinnliches Erfahren von Mathematik (Faltarbeiten, Symmetrie, Parkettierung, Struktur, Origamie ...), Strukturierungsmöglichkeiten durch Mathematik, Verbalisierung von Rechenwegen und Denkvorgängen, Verstehen von Arbeitsanweisungen, Bauen und Legen von Körpern und Flächen ...

Für das leidige Problem der Hausaufgaben, mit denen nicht wenige Schüler Schwierigkeiten haben, bieten wir täglich nach Schulschluss eine Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte an. Bewusst heißt es »-betreuung« und nicht »-hilfe«, da vor allem ein Raum geschaffen werden soll, wo die Schüler die Ruhe und Konzentration haben können, um möglichst selbstständig und eigenverantwortlich ihre Aufgaben zu erledigen.

Evaluation

Der Erfolg unseres Förderkonzepts ist nur schwer genau zu erfassen. Im sprachlichen Bereich erhalten wir gezielte Rückmeldungen durch die jahresübergreifend vorgesehenen Sprachtests. In der Mathematik hat die Fachkonferenz überprüfbare Kriterien festgelegt, an denen die Zielerreichung festgestellt wird. Mit dem unverhältnismäßig aufwändigen HRT haben wir uns noch nicht so recht anfreunden können, da er zu viel Rechenfertigkeit abprüft, in der Sprache überfordert und zu wenig neue Erkenntnisse über die Schülerleistung vermittelt.

Leider haben wir insgesamt die Erfahrung gemacht, dass die vom Landesinstitut (LIQ) entwickelten Diagnoseinstrumentarien mit Rückmeldepflicht für unsere Arbeit vor Ort nicht immer hilfreich waren. Die Materialien und Verfahren erscheinen uns größtenteils wenig situationsangemessen, erheblich zu aufwändig, in Teilbereichen zu diagnosedifferenziert und – vor allen Dingen: Sie beinhalten kaum »Anschlussfähigkeit« an das eigentliche Fördern.

Die Rückmeldungen aus den weiterführenden Schulen sind zwar nicht normiert, geben uns aber auch Hinweise, ob unsere Förderziele erreicht worden sind und sich bewähren.

Peter Braasch
ist Schulleiter der Schule Oppelner Straße.
Adresse: Oppelner Str. 45, 22045 Hamburg
E-Mail: peter.braasch@bbs.hamburg.de

Eine Oase in der Schule

Ein Förderprogramm für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5

Disziplinprobleme in der Mittelstufe haben ihre wahren Ursachen oft in Lernproblemen in den ersten Schuljahren: Aus dieser Einsicht hat die Ida-Ehre-Gesamtschule ein besonderes Angebot für schwache Schülerinnen und Schüler entwickelt.

Als vor einigen Jahren in den Klassenstufen 8 und 9 einige Schülerinnen und Schüler auffällig wurden und den Unterricht erheblich beeinträchtigten, wurde beschlossen, nicht nur Sofortmaßnahmen einzuleiten, sondern genauer zu untersuchen, wie es zu dem Problem gekommen war. Schnell wurde deutlich, dass eine Ursache für diese Schwierigkeiten in über Jahren vorhandenen Lernproblemen lag. Die Schülerinnen und Schüler hatten den Anschluss an den Unterrichtsstoff verloren, fühlten sich permanent und in vielen Fächern überfordert, konnten kaum ihr Material organisieren. Offensichtlich sahen sie für sich in der Schule keine Perspektive mehr. Gemeinsam war ihnen, dass sie zwar ihren Alltag sprachlich meistern konnten, der in der Schule erwartete Sprachstandard sie aber zunehmend überforderte.

Da die Ida-Ehre-Gesamtschule es sich zum Ziel gesetzt hat, alle Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Problemen zu unterstützen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend zu entwickeln, hat die Schulleitung die Einrichtung einer besonderen Förderung dieser Schülerinnen und Schüler als präventive Maßnahme vorgeschlagen und fand damit die Zustimmung des Kollegiums. Der Name »Oase« war schnell gefunden. Das »Oasen«-Team besteht aus einer Sozialpädagogin, einer Sonderschullehrerin und mir, einer Deutschlehrerin mit Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache.

Auswahl der Schüler

Die Oase ist ein Unterrichtsangebot für Kinder der Jahrgangsstufe 5, die bereits aus der Grundschule negative Erfahrungen mit Schule mitbrachten und die starke Auffälligkeiten zeigen im Gebrauch der deutschen Sprache, im Lernen sowie im Verhalten.

Nach Durchsicht der Akten ermitteln wir in der Grundschule besonders geförderte Schüler und Schülerinnen. Das »Oasen«-Team erstellt aus der Datenkenntnis Vorschläge und übergibt sie an die Klassenlehrer und -lehrerinnen, die aufgrund ihrer eigenen Beobachtungen und Erfahrungen mit den Kindern Wünsche für die Aufnahme formulieren. Nach Hospitationen durch das »Oasen«-Team und Rücksprachen mit den Eltern, die der Aufnahme zustimmen müssen, wird die Oasengruppe gebildet. Die Oase soll den einzelnen Schülerinnen und Schüler eine konkrete Unterstützung bieten; gleichzeitig soll sie helfen, die Klassensituation stundenweise zu entspannen. Wir haben uns daher für zwei Schüler pro Klasse entschieden und achten auf ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen. Besonders auf die Auswahl von Mädchen legen wir Wert, weil es ihnen häufig gelingt, hinter angepasstem Verhalten ihre Defizite zu verbergen, während die »lauten« Jungen sofort für eine Förderung vorgeschlagen werden. Die Gruppengröße sollte den Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schülern entsprechend gewählt werden. In diesem Halbjahr unterrichten wir 13 Kinder in der Oasengruppe.

Die ersten Wochen

In den ersten Wochen geht es darum, die Schüler und Schülerinnen in der Oase ankommen zu lassen, ihre Lernausgangslage zu ermitteln und die Gruppe zu etablieren. Für den Unterricht steht uns ein eigener Klassenraum zur Verfügung, in dem die Kinder auch ihre Unterrichtsmaterialien aufbewahren können – ein erster Schritt zur Arbeitsfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler können einen ganzen Schülertisch für sich allein nutzen; das erleichtert es ihnen bereits sich zu konzentrieren, da viele kleine Ablenkungen und Rempeleien entfallen.

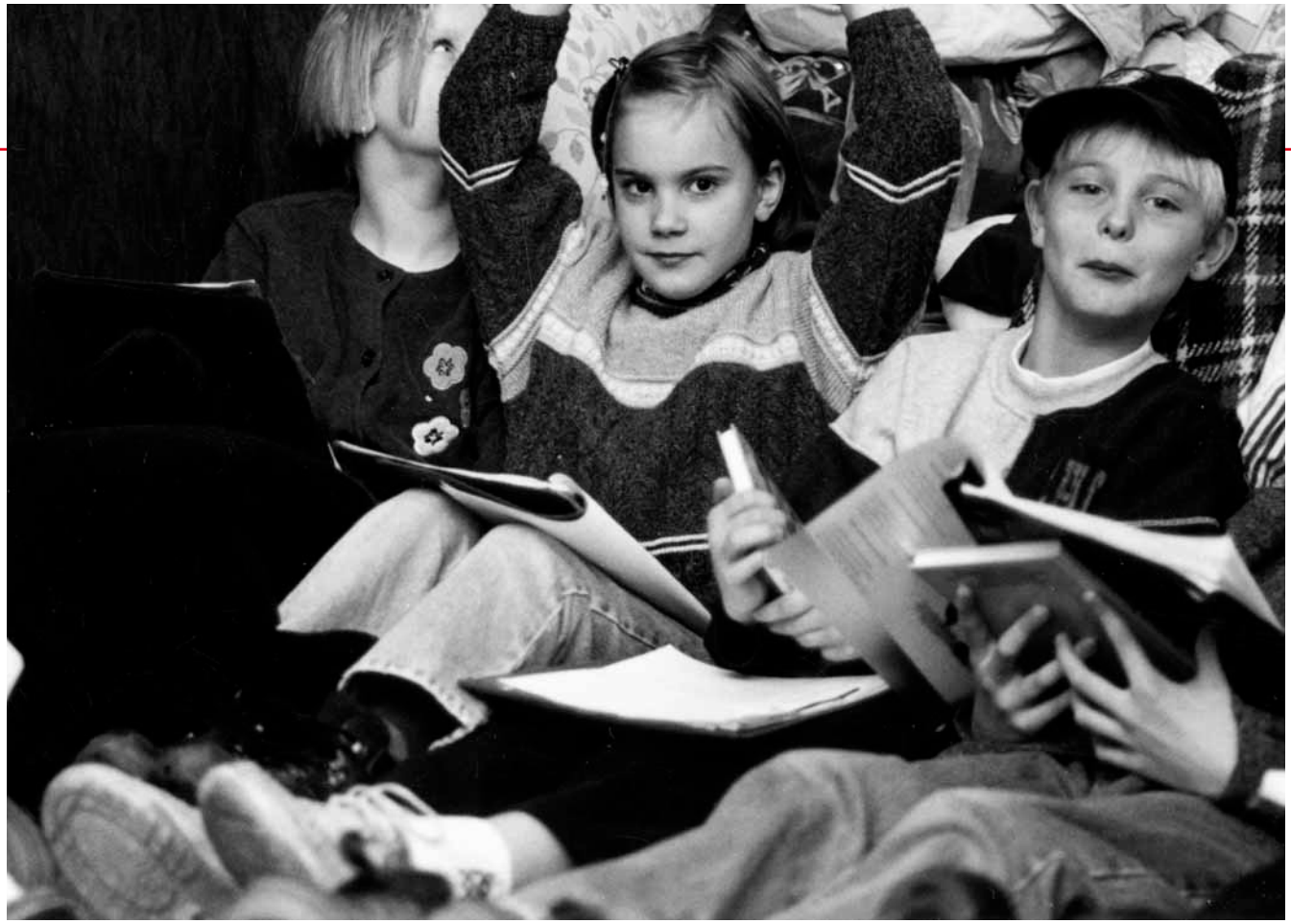
Sie erhalten fünf Stunden Unterricht, davon liegen zwei am Nachmittag, die anderen parallel zum Regelunterricht. Vier Stunden sind mit Sozial- oder Sonderpädagogin doppelt besetzt.

Wir unterrichten zunächst aus den unterschiedlichen Bereichen des deutschen Sprachunterrichts mit verschiedenen Methoden, um durch Beobachtungen und Tests den Lernstand der Schüler und Schülerinnen zu ermitteln und ihre individuellen Probleme zu erkennen. Von Anfang an reflektieren und trainieren wir dabei verschiedene Lerntechniken, erwünschtes Verhalten im Unterricht und Entspannungstechniken. Uns ist wichtig, eine angstfreie Atmosphäre aufzubauen.

In dieser Eingangsphase sollen die folgenden Fragen geklärt werden:

- Welche Schwierigkeiten hat der Schüler, die Schülerin?
- Welchen Sprachstand hat der Schüler, die Schülerin?
- Wie ist die Situation in der Klasse?
- Müssen weiterreichende Maßnahmen eingeleitet werden?

Wir legen fest, an welchen Themen mit der Gruppe insgesamt gearbeitet werden muss und in welchen Bereichen einzelne Schüler und Schülerinnen individuell gefördert werden müssen.



Die Arbeit in der Oase

Die Stunden sind fest strukturiert und zunächst stark lehrerzentriert, weil wir feststellen mussten, dass gerade diese Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten mit frei gestellten Aufgaben haben. Die Stunden beginnen immer mit »Übungen« oder Aufgaben, die auf ein Ankommen in der Oase abzielen. Den Nachmittag beginnen wir mit einem gemeinsam eingenommenen Imbiss. Während des Essens finden wichtige Gespräche statt. Wie ist der Tag gelaufen? Was ist Spannendes oder Trauriges am Wochenende passiert? Gibt es aktuell zu besprechende Probleme? So entlastet kann der Unterricht entspannter stattfinden. Die Doppelstunde beginnt mit Entspannungsübungen, mit dem Ziel zu lernen, Unruhe und Stress selbständig auszuschalten und sich für das Lernen selbst aktiv bereit zu machen.

Wir starten zunächst mit kleinschrittigem Arbeiten, das in individuell angepasstem Lerntempo möglich ist, um die Schülerinnen und Schüler wieder ins Arbeiten und Lernen zu bringen. Wir gehen von den ermittelten Problemen der Gruppe aus. Erfolgskontrollen durch den Lehrer, aber zunehmend auch durch die Schülerinnen und den Schüler selbst, sollen für Lernerfolg sorgen. Deutlich zeigen wir, dass wir viel von ihnen erwarten und dass sie dies auch erreichen können.

Lehrgangsartig behandeln wir Grundphänomene der Rechtschreibung, der Grammatik mit einem Zweitsprachenansatz, führen ein Lesetraining durch, behandeln aber auch Elemente des Regelunterrichts. Zunehmend treten daneben differenzierte Aufgaben, bei denen die Kinder zwar alle an einem Thema, aber auf ihrem Niveau an ihren eigenen Schwierigkeiten arbeiten.

Die Arbeit an klassischen, offenen Aufgaben wie freies Schreiben zu Bildern oder Reizwörtern fällt den Oasenschülerinnen und Schülern oft schwer. Gerade deshalb nehmen sie eine besondere Rolle ein. Durch Überarbeitung und Präsentationen vor der Gruppe versuchen wir den Schülerinnen hier Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Immer wieder werden Vorgehen und Lerntechniken besprochen, sowie die Erwartungen von Lehrern und Lehrerinnen reflektiert und überlegt, wie die Kinder mit ihnen umgehen könnten.

Fast alle Schüler und Schülerinnen kommen gern in die Oase. Häufig stehen sie schon vor Beginn des Unterrichts bereit, obwohl sie teilweise für sie spannenden Unterricht aufgeben, um an schwierigen und unangenehmen Aufgaben zu arbeiten. Sie sind bemüht und zeigen Arbeitseinsatz, immer wieder werden aber auch ihre Grenzen deutlich. Dann üben wir, wie sie damit umgehen können.

Wir haben den Erfolg der Oase durch Tests überprüft und zusätzlich die Schüler und Schülerinnen zu ihren Einstellungen zur Oase befragt. Alle Schüler und Schülerinnen, selbst solche, von denen wir es nicht erwartet hatten, zeigten Lernzuwachs in den Vergleichstests und äußerten sich durchweg positiv. Damit sie in ihren sprachlichen Problemen auch nach der 6. Klasse weiter arbeiten können, bieten wir ihnen in den Jahrgängen 7 und 8 einen Kurs »Basis Deutsch« an.

Katja Schlünzen
Adresse: Ida-Ehre-Gesamtschule, Bogenstraße 36, 20144 Hamburg

Störer positiv einbinden

Zusätzliche Förderung im Schulversuch »Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung«

Gerade an Hauptschulen sind schwache Schüler zumeist auch verhaltensauffällig. Es fehlt ihnen nicht nur an Motivation, sondern auch an elementaren Voraussetzungen im sozialen Miteinander. Hier setzt der Schulversuch »Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung« an, der zu Beginn des Schuljahres an einigen Hauptschulen gestartet wurde.

Die Situation kennen wohl alle Lehrer: Man betritt einen Klassenraum, und das Chaos regiert die Welt. Aus der einen Ecke quäkt Musik aus einem Handy, in der anderen springen einige über Tisch und Bänke, weil einer meint, er sei beleidigt worden. Eine andere Gruppe testet die Bruchfestigkeit des Besens, und von irgendwo her fliegt plötzlich der nasse Schwamm durch die Klasse. Er hinterlässt eine Wasserspur und noch mehr Geschrei, bevor er auf einem Tisch aufschlägt und auf dem dazugehörigen Stuhl liegen bleibt. Irgendwo sitzen einige Mädchen, schauen mit großen Augen dem Treiben zu und hoffen, unversehrt zu bleiben.

Der Reflex, der jetzt einsetzen sollte: »Achtung, Lehrer im Raum! Hinsetzen und benehmen!« fällt oft genug aus. Man versucht, sich lautstark kenntlich zu machen, und hofft, irgendwann in dieser Stunde noch ein paar Minuten unterrichten zu dürfen.

Kurz: Herzlich willkommen in einer Hauptschulklasse!

Ziele des Schulversuchs

Der Schulversuch »Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung« bezieht sich insbesondere auf die Schülerinnen und Schüler, die auf der Grundlage der Regelungen der APO-AS nicht versetzt werden können. An Stelle der Nicht-Versetzung und Klassenwiederholung gehen diese Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Schulversuchs in die nächst höhere Jahrgangsstufe über, werden aber zur Teilnahme an Förderunterricht verpflichtet. Durch diese zusätzliche Förderung sollen sie Leistungsdefizite gezielt abbauen und damit den Anschluss an das Anforderungsniveau ihrer Jahrgangsstufe wieder herstellen.

Der Schulversuch ist erfolgreich, wenn die Förderkonzepte zu folgenden Ergebnissen führen:

1. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule am Ende der Jahrgangsstufe 7 oder 8 verlassen, wird reduziert.
2. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, wird reduziert.
3. Der Altersdurchschnitt bei Absolventen der Hauptschule mit einem Hauptschulabschluss wird gesenkt.

Die Zielgruppe

Es geht in diesem Versuch also um diejenigen Schülerinnen und Schülern, die jedes Jahr die Schule mit einem Abgangszeugnis verlassen oder einige Jahre länger brauchen, um ihre schulischen Ziele zu erreichen. Diese Gruppe verhält sich in der Schule meistens so wie eingangs beschrieben: Es handelt sich also um Schülerinnen und Schüler, die nicht darauf gewartet haben, mit zusätzlichen Förderstunden schneller fit für einen Schulabschluss gemacht zu werden. Hätten sie daran ein Interesse, würden sie den Unterricht ernster nehmen und allein deshalb größere Lernzuwächse erzielen. Wir müssen also davon ausgehen, dass ein großer Teil der Gruppe, die wir eigentlich fördern wollen, ein zusätzliches Förderangebot als Strafe und nicht als Hilfe versteht.

Nun muss man aber so fair sein und unsere oben beschriebenen schwachen Schülerinnen und Schüler in einer Hauptschulklasse in mindestens zwei Gruppen teilen. Die eine besteht aus ruhigeren Kindern, die langsam lernen, Sprachprobleme haben oder einfach nur nicht in der Lage sind, ihre Fähigkeiten in der Schule voll zu entfalten, und in der anderen befinden sich Kinder, die große Defizite auf der Verhaltensebene haben und teilweise großes schulisches Potential ungenutzt lassen.

Als Lehrkraft steht man damit vor folgenden Herausforderungen:

- Wie kann man Schülerinnen und Schüler fördern, die eine Förderung als Strafe empfinden und verhaltensmäßig nicht in der Lage sind, sich fördern zu lassen?
- Wie werden wirklich schwache Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, dem Unterricht folgen zu können?
- Wie gelingt es, auch starke Schülerinnen und Schüler zu fordern?

Der Schulversuch basiert auf der Idee, mit einer Steigerung der effektiven Unterrichtszeit allen Gruppen eine gezielte Förderung zukommen zu lassen. Dazu müssen Wege gefunden werden, die permanent störenden Schülerinnen und Schüler positiv einzubinden und damit in die Lerngemeinschaft zu integrieren. Wenn dies gelingt, erhalten quasi nebenbei alle die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten weiter zu entwickeln und die schulischen Leistungen zu verbessern.

Das Konzept

Ein Ansatz zur Verbesserung der Situation kann also nur von einer Arbeit mit den verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern ausgehen. Durch gezielte Maßnahmen müssen Selbstwahrnehmung und Sozialfähigkeit der Lernenden so geschult werden, dass sie sich leichter in Unterrichtsprozesse integrieren. Damit einhergehend muss akzeptiert werden, dass an sich leistungsstarke, aber verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler ebenso in den Genuss von additiver Förderung kommen.

Wie kann dies aber nun konkret aussehen? In der Schule Langenhorn gibt es seit Februar 2005 einen Jungenkurs, der zusammen mit der »Hamburger Kinder- und Jugendhilfe e.V. Jugendhilfezentrum Nord« unter dem Titel »Ich, Jugend, Schule und Beruf« angeboten wird. Eingebunden sind jeweils der Klassenlehrer und ein Sozialpädagoge, von dem der Kurs hauptsächlich betreut wird. Inhaltlich ist der Kurs darauf angelegt, Orientierungen zu geben und soziale Kompetenzen bei verhaltensauffälligen Schülern zu fördern. Konkret bedeutet dies, dass den Jungen zusätzlich zum normalen Unterricht, also außerhalb der Schulsituation, die Möglichkeit gegeben wird, sich unter Anleitung mit den Problemen, die sie in der Schule und vor allem mit ihren Lehrern haben, auseinanderzusetzen.

Bei den schwachen, aber ruhigen Kindern wurde zudem durch klassische Förderarbeit das Leistungsniveau verbessert, so dass sie dem fortlaufenden Unterricht besser folgen.

Diese Maßnahmen – kombiniert mit klasseninterner Teambildung (so wurde z.B. eine Klassenreise zu diesem Thema durchgeführt), Selbsteinschätzungsseminaren und Lernvereinbarungen (in Kooperation mit dem Ausbildungsclub der einfal GmbH) – haben in einer 8. Hauptschulklasse zur erheblichen Steigerung der effektiven Unterrichtszeit geführt.

Sicher werden diese Maßnahmen nicht in jeder Lerngruppe zum gleichen Erfolg führen. Wichtig allein bleibt, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln das negative Verhalten der Kinder ändern zu wollen und sie dabei auf ihrem Weg trotzdem ernst zu nehmen.

Das Fazit

Durch die Maßnahmen sind zunächst einmal ruhigere und lernintensivere Unterrichtssituationen entstanden. Dies erleichterte eine individuelle Förderung aller Gruppen. Hervorzuheben ist, dass durch die neu gewonnene Selbstwahrnehmung der verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler gemeinsames, verantwortungsbewusstes Lernen möglich wurde. Es handelt sich bei diesem Ansatz um einen fortwährenden Prozess, der bei einer Unterbrechung schnell auch wieder in alten Mustern enden kann. Insgesamt aber konnten die beteiligten Schülerinnen und Schüler ihren Notendurchschnitt zum Ende der 8. Klasse deutlich steigern. Alle Schülerinnen und Schüler wurden in die 9. Klasse versetzt.

Aus unserer Sicht kann es nur darum gehen, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler so zu verändern, dass Schule nicht mehr als notwendiges Übel begriffen wird, sondern als wichtiger Baustein zur eigenen Zu-

Frank Hörhold
ist Lehrer und Leiter des Schulversuchs
»Individuelle Förderung statt
Klassenwiederholung«
an der Schule Langenhorn.
Adresse: Grellkamp 40, 22415 Hamburg
E-Mail: frank.hoerhold@schule-langenhorn.de
Internet: www.schule-langenhorn.de

Das Arbeitsleben in die Schule holen

Praxisorientiertes Lernen erfordert neue Prüfungsformen

Um gerade schwächeren Schülerinnen und Schülern eine neue Perspektive zu geben, wurde an den Hauptschulen der sogenannte »Praxislerntag« eingeführt. Damit die dort gemachten Erfahrungen auch in der Schule gewinnbringend eingesetzt werden können, sollen ab dem kommenden Schuljahr praxisorientierte Prüfungen verpflichtend eingeführt werden. Im nachfolgenden Bericht werden erste Erfahrungen damit dargestellt.

Es ist Freitag, 8.00 Uhr. Vier Schüler treten in den vorbereiteten Prüfungsraum. Im Raum befinden sich schon die für die Präsentationen benötigten Plakate und Anschauungsgegenstände. Das Thema der Gruppe ist »Umgang mit Kunden«. Alex, Timo, Tatjana und Sabrina geben eine kurze Einführung und erklären, dass es in jedem Beruf Kontakte mit Kunden gibt, die »Kunden« aber in jedem Beruf andere Menschen mit anderen Bedürfnissen sind.

Alex beginnt seinen Vortrag über die Reparatur eines Reifens damit, über die Wünsche seiner Kunden zu berichten. Alex (»Russlanddeutscher« mit immer noch großen Sprachproblemen) ist hervorragend vorbereitet und erzählt ohne zu stocken, dass man erst das Loch in einem kaputten Reifen finden muss, dann aufbohrt und dann einen Flicken mit Vulkanisierflüssigkeit einsetzt. Danach erzählt er anhand seines mitgebrachten Reifens noch etwas über verschiedene Reifen- und Profiltypen und wie man Kunden berät.

Auch Timo muss Kunden beraten. Als Mitarbeiter eines Gartenbaubetriebs muss er Kunden erklären, wann und wie Büsche und Bäume geschnitten werden oder welche Gehölze eine gute Hecke ergeben.

Dann erklärt er uns, wie man eine große Rasenfläche vertikutiert, stellt uns die Vertikutiermaschine vor und demonstriert an Rasenstücken, die er mitgebracht hat, den Unterschied zwischen einem moosdurchsetzten und einem vertikutierten Rasen. Timo, der im Unterricht nur mit großer Schwierigkeit zu mündlichen Mitarbeit bewegt werden kann, spricht frei und flüssig.

Sabrinas Kunden heißen Patienten, denn sie berichtet von der Arbeit bei einem Zahnarzt. Patienten haben Angst, vor allem die Kleinen. Hierauf muss sie reagieren können, damit die spätere Behandlung gelingt. Dann erklärt sie uns anhand eines mitgebrachten Gebissabdrucks, wie Kindern die richtige Zahnputztechnik beigebracht wird.

Tatjana arbeitete in einen Speiselokal und berichtet darüber, dass man Kunden gegenüber stets freundlich sein, sich aber nicht alles gefallen lassen muss. Sie hat bei ihrer Tätigkeit auch Erfahrungen mit Kunden machen können, die sich nicht zu benehmen wussten. Danach erklärt sie uns, wie man in diesem speziellen Restaurant den Tisch eindeckt und welche Bekleidungsregeln gelten.

Dann ist die Zeit auch schon um.

Die Prüfer stellen noch Nachfragen zu den einzelnen Vorträgen. Die Schüler antworten auch jetzt in ruhiger und kompetenter Art.

Dann verlassen die Prüflinge den Raum, damit die Prüfer über die Noten beraten können. Dies fällt ihnen nicht schwer, weil sie vorwiegend gute bis sehr gute Leistungen gesehen haben.

Stationen der Berufsorientierung

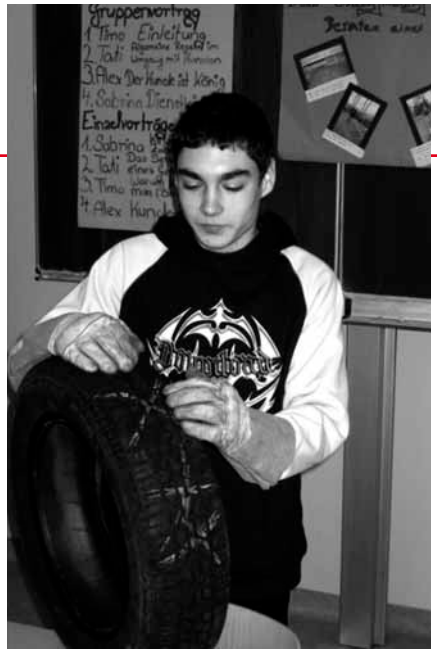
Was wir gerade erlebt haben ist der Abschluss eines Prozesses, der zwei Jahren zuvor begonnen hat und hoffentlich noch viele gute Früchte trägt.

Unsere Schule legt seit jeher viel Wert auf die Berufsorientierung. Aber in der Vergangenheit war häufig jede Kollegin auf sich selbst gestellt; es gab kein schulisches Gesamtkonzept zur Berufsorientierung, das allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen die Möglichkeit bot, die Schule ausbildungsfähig zu verlassen.

So haben wir uns vor drei Jahren entschieden, am Projekt »Praxislerntag« teilzunehmen und gleichzeitig unser Berufsorientierungscurriculum neu aufzustellen.

Jetzt gibt es von Klasse 7 bis 10 ein festgeschriebenes Nacheinander von wichtigen Stationen der Berufsorientierung, von Schnuppertagen über Handwerkswochen zu Schülerfirmen, Kompetenzfeststellung, BIZ und Berufswahltests bei der Agentur für Arbeit, vom Praxislerntag bis hin zu Bewerbertrainings mit außerschulischen Anbietern.

Im letzten Schuljahr kam noch der Schulversuch praxisorientierte Prüfung hinzu. Die Idee dieser neuen, verpflichtenden Prüfungsform ist, außerschulisch erworbene Kompetenzen in praktischer Form zum Prüfungsthema zu machen. Um keine vierte Prüfung für Hauptschüler zu schaffen, wird in der praxisorientierten Prüfung der mündliche Teil einer Fachprüfung mit abgenommen. Dementsprechend muss die Prüfung daher Aspekte der mündlichen



Fachprüfung Deutsch, Mathe oder Englisch abbilden.

Besonders Hauptschülern fällt es in einer mündlichen Deutschprüfung schwer, frei und flüssig zu Themen wie Kurzgeschichten oder Sachtexten zu sprechen oder kompetent auf Nachfragen zu reagieren.

In der praxisorientierten Prüfung sind sie jedoch die Experten, fühlen sich sicher, weil sie einen persönlichen Bezug zu dem Thema haben.

Unseren Schülern kommt diese Art der Prüfung sehr entgegen, haben sie doch das ganze Schuljahr über außerschulische Lernerfahrungen gemacht und diese in zum Teil hervorragenden Präsentationen dargestellt. Außerdem wird an unserer Schule viel Wert auf Methodenkompetenzen gelegt, die wir schon ab der 5. Klasse trainieren.

So sind sie in Übung und die meisten Prüfungen endeten deshalb mit guten und sehr guten Bewertungen. Dass die Note für die »praxisorientierte Prüfung« gesondert im Zeugnis erscheint, ist ein weiterer Ansporn für gute Leistungen.

Klare Strukturen

In der Vorbereitung der praxisorientierten Prüfung mussten wir zuerst klare Strukturen entwickeln, an die wir uns halten konnten und die den Schülern transparent machen, was erwartet wird und in welcher Zeit dies zu erledigen war.

Wir legten den Termin für die Prüfungen ans Ende des Schuljahres; sie finden nach allen anderen Prüfungen statt.

Dann klärten wir, welche Kolleginnen an den Prüfungen beteiligt sein sollten. Nach drei Treffen stand die Planung. Die Termine waren fixiert, das Themenfindungsverfahren war klar, die einzelnen Tage der Projektwoche hatten ihre Schwerpunkte mit den entsprechenden Arbeitsaufträgen und Zielsetzungen.

Zu Beginn des Prozesses mit den Schülern stand die Themen- und Gruppenfindung. Sechzehn Schüler hatten je vier Praktika hinter sich und brachten mindestens drei Themen von besonderen Lernaufgaben mit. Diese Themen wurden nun in einem offenen Prozess geclustert; es mussten gemeinsame Aspekte gesucht werden, die in Oberthemen für eine Prüfung münden konnten. Unser Ergebnis sah so aus:

- Gruppe 1: Geschichte des Handwerks (Maler, Tischler, Elektriker, Anlagenbauer),
- Gruppe 2: Sicherheit am Arbeitsplatz (Bürokaufmann, Klempner, Kfz-Mechatroniker, Elektroniker),
- Gruppe 3: Umgang mit Kunden (Vulkanisör, Gärtner, Fachkraft im Gastgewerbe, zahntechnische Angestellte),
- Gruppe 4: Umgang mit Kunden (sozialpädagogische Assistentin, Physiotherapeutin, Fachkraft im Hotelgewerbe, Frisörin).

Die folgende Projektwoche sah im Wesentlichen folgende Punkte vor:

- Themenfindung / Gruppenfindung
- Sammeln aller nötigen Informationen, Sichten, Auswählen
- Gruppenvorträge vorbereiten; am Ende des Tages: Reflektieren, Dokumentieren, Planen des nächsten Tages
- Individuelle Vorträge vorbereiten; am Ende des Tages: Reflektieren, Dokumentieren, Planen des nächsten Tages
- Generalprobe, Räume einräumen, Material vorbereiten, Video drehen

Wichtig ist für die Schüler, dass sie rechtzeitig wissen, was von ihnen erwartet wird und nach welchen Kriterien sie bewertet werden. Im Groben waren dies ähnliche Bewertungskriterien, die auch schon in den Präsentationen zum Praxislerntag galten. Für die Fachprüfung gelten ohnehin die Kriterien der Fachprüfung.

Der Aufwand lohnt sich

Zum Schluss sei noch einmal bemerkt, dass jede Schule ein eigenes Profil für die praxisorientierte Prüfung finden muss. Je nachdem, ob der Praxisbezug aus dem Bereich der Beruforientierung oder aus dem Bereich anderer außerschulischer Projekte herrührt, ergeben sich unterschiedliche Prüfungen.

Aufgrund der mit unseren Schülerinnen und Schülern gemachten Erfahrungen halten wir die praxisorientierte Prüfung für eine angemessene Prüfungsform, übrigens nicht nur für Hauptschüler. Aber gerade für die schwächeren, nicht so sprachgewandten Schülerinnen und Schüler lohnt sich der hohe Aufwand, der mit dieser Prüfung verbunden ist. Dieser wird mit wachsender Routine sicher geringer werden.

In einer sich verändernden Schule, die im Zusammenhang mit der Bildung von Lernfeldern und stärkerer Hinwendung zu Kompetenzen auch einen immer stärkeren Lebensweltbezug bekommt, ist die praxisorientierte Prüfung ein Gewinn für alle Beteiligten.

Rembert Kloppmann
Koordinator Berufsorientierung
E-Mail: ifalrk@online.de

Babette Dembski
E-Mail: babette-dembski@web.de

Joachim Hinz
Schulleiter
E-Mail: Joachim.hinz@bbs.hamburg.de

Schule Luruper Hauptstraße,
Luruper Hauptstraße 131, 22547 Hamburg

Grundprinzip Individualisierung

Erfahrungen mit KooBi am Standort Langbargheide/G12

Es gibt an den Hamburger Hauptschulen eine nennenswerte Zahl von Schülerinnen und Schülern, bei denen schon früh erkennbar ist, dass sie den Hauptschulabschluss nach neun Schuljahren nicht erreichen werden. Um diesen Schülerinnen und Schülern gezielt zu helfen, wurde im vergangenen Jahr der Schulversuch »KooBi« eingerichtet. Dahinter verbirgt sich ein kooperatives Bildungsangebot von Hauptschule und Berufsvorbereitungsschule.

Die Schülerinnen und Schüler des Schulversuchs »Kooperatives Bildungsangebot der Hauptschule und der Berufsvorbereitungsschule für abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler nach der Jahrgangsstufe 8« (KooBi) lernen zwei Jahre lang in Schule und Betrieb: drei Tage der Woche in der Schule und zwei Tage an einem betrieblichen Lernort. Das 9. Schuljahr findet an der Hauptschule Langbargheide statt, das 10. in der staatl. Berufsschule Eidelstedt (G12). Jeweils nach einem halben Jahr wechseln die Jugendlichen den Betrieb. Sie sammeln also Erfahrungen in vier unterschiedlichen Betrieben. Unterstützt werden sie dabei von Bildungsbegleitern. Das Team für eine KooBi-Klasse setzt sich aus einer Hauptschullehrkraft, einer Lehrkraft aus dem berufsbildenden Bereich und einem Bildungsbegleiter zusammen, d.h. die Schnittstelle im Übergang allgemeinbildende Schule / berufliche Schule wird strukturell durch die Bildung eines Teams überwunden.

Das Lernen in der Schule ist mit betrieblichen Themen verzahnt und bietet Schülerinnen und Schülern viele Möglichkeiten, an Erfahrungen aus ihrem betrieblichen Alltag anzuknüpfen und sie zu vertiefen. Dadurch sollen den Jugendlichen ein Schulabschluss sowie vorrangig der Übergang in eine Berufsausbildung, aber auch in Arbeit ermöglicht werden.

Auswahl der Schüler

Die KooBi-Schülerinnen und Schüler wurden überwiegend von den Lehrkräften der abgebenden Schulen für das Projekt empfohlen. Entscheidendes Auswahlkriterium war dabei, dass im Verlauf der Hauptschulklasse 8 erkennbar war, dass der Hauptschulabschluss nach der H9 voraussichtlich nicht erreicht werden kann. Mit jedem Bewerber haben wir als KooBi-Team ein ausführliches Auswahlgespräch geführt, bei dem es vor allem um die Bereitschaft ging, zwei Tage pro Woche im Betrieb zu arbeiten und zu lernen.

Betriebe sind nicht mehr nur Praktikumsplätze, an denen die Jugendlichen berufspraktische Erfahrungen sammeln können, sondern auch außerschulische Lernorte. Jeder Jugendliche wird im Schnitt von seinem Mentor pro Woche eine Stunde im Betrieb betreut. Diese Zeit dient der Reflexion betrieblicher Arbeitsabläufe, der Unterstützung bei schwierigen Anforderungen sowie der Klärung von sozialen Problemen beispielsweise im Umgang mit Kollegen oder Vorgesetzten. Auch hat sich das konkrete Mitarbeiten vor Ort als sinnvolle Unterstützung erwiesen. So können die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im konkreten Tun analysiert und thematisiert werden. Das gemeinsame Arbeiten schafft zudem einen intensiven persönlichen Kontakt und begründet ein Vertrauensverhältnis. Es lässt zu, dass die Jugendlichen gegenüber den Bildungsbegleitern in die Expertenrolle kommen können.

Die Verknüpfung der Lernorte Betrieb und Schule

- *Betriebliche Erfahrungen* der Schülerinnen und Schüler werden im Lernangebot »Lernen für die Arbeitswelt« reflektiert. Dabei geht es um Themen wie z. B. »Verhalten im Krankheitsfall«, »Umgang mit Kritik von Kollegen oder Vorgesetzten« oder »Durchhalten am Arbeitsplatz«. In der Regel sind aktuelle Erlebnisse einzelner Schülerinnen und Schüler in ihren Betrieben Anlass für eine vertiefte Bearbeitung in der Gruppe. Die Erfahrung, mit betrieblichen

Drei KooBi-Klassen sind seit dem 1. August 2006 gestartet:
- Standort Eidelstedt / Lurup:
  Schule Langbargheide / Staatl. Berufsschule Eidelstedt (G12)
- Standort Altona / St. Pauli:
  Schule Königsstr. / Staatl. Gewerbeschule Werft und Hafen (G7)
- Standort Bergedorf:
  Schule Richard-Linde-Weg / Staatl. Gewerbeschule Verkehrstechnik/Arbeitstechnik/Ernährung (G20)
- Zum 1. August 2007 steigt ein weiterer Standort in den Schulversuch ein:
  Schule Osterbrook / Berufliche Schule Recycling- und Umwelttechnik (G8)

Schwierigkeiten oder Verhaltensunsicherheiten nicht allein zu stehen, ist für die Jugendlichen sehr wichtig.

- *Fachbezogene Themen und Fragestellungen* aus den Betrieben werden zum Lerngegenstand in der Schule. Schülerin F. brachte beispielsweise Ausbildungsunterlagen aus ihrem Friseurbetrieb mit in die Schule und beschäftigte sich dort intensiv mit der Fragestellung »Wie wachsen eigentlich Haare?« Schüler J. , Praktikant in einer Kfz-Werkstatt, klärte an seinen Schultagen die chemischen Grundlagen des Phänomens, dass aus dem Auspuff bei laufendem Motor Wassertropfen abgesondert werden.
- Die *Besondere Lernaufgabe* ist eine zentrale Klammer, die beide Lernorte miteinander verbindet. In Absprache mit dem Anleiter wählen die Jugendlichen eine Arbeitsaufgabe aus der betrieblichen Praxis. Schüler J. hat sich beispielsweise für den Austausch von Sommer- durch Winterreifen entschieden. Die einzelnen Arbeitsabläufe werden detailliert festgehalten und mit einer Fotoreihe dokumentiert. In der Schule wird der Arbeitsauftrag schriftlich dargestellt und am Ende im Rahmen einer Präsentation vorgestellt. Die Gelegenheit, eigenverantwortlich ein Projekt im Betrieb bearbeiten zu können und sich damit auf einem Sachgebiet zum Experten zu entwickeln, wirkt sich sehr motivierend auf die Jugendlichen aus und überträgt sich auch auf den schulischen Teil der Lernaufgabe. Themen aus dem Lernbereich Deutsch wie z. B. Textproduktion und -bearbeitung sowie Rechtschreibung werden dabei an einer selbst gewählten spannenden Aufgabe mit bearbeitet.

Lernen in der Schule

Zentrale Grundprinzipien für die Gestaltung der drei Schultage sind die Individualisierung des Lernens und die Selbststeuerung der Lernprozesse. Jugendliche, die in der Hauptschule ohne Perspektive auf einen Abschluss waren, können nun an ihren Stärken ansetzen.

- KooBi-Schülerinnen und Schüler wählen in Absprache mit einer Lehrkraft ihren Lerngegenstand selbst. Dabei können sich auch kleine Lerngruppen ergeben. Die Lehrkräfte sind vor allem Lernberater. Inputs für die gesamte Lerngruppe oder eine Halbgruppe haben wir auf ein Minimum reduziert. Sie reproduzieren für die meisten Schülerinnen und Schüler unweigerlich das alte System lehrerzentrierten Unterrichts und führen zu Verweigerung und Störungen.
- Wesentliches Strukturelement der Lernprozesse ist der Lernpass. Er schafft für die Schülerinnen und Schüler Transparenz, indem er ihnen einen Überblick über den gesamten Lernstoff gewährt. Individuelle Lernfortschritte und erworbene Kompetenzen werden täglich im Lernpass dokumentiert. Er ist damit zentrales Element der Selbststeuerung, denn auf der Basis der Eintragungen kann bereits Erreichtes reflektiert werden und weitere Lernschritte können geplant werden.

Jeder Schultag beginnt mit einer Besprechung zur Planung des Tagesablaufes, in der festgelegt wird, welche individuellen und gegebenenfalls gemeinsamen Arbeitsphasen stattfinden. Da die KooBi-Schülerinnen und -Schüler nach zwei Jahren die Abschlussprüfung der Berufsvorbereitungsschule machen, über die sie die Berechtigungen des Hauptschulabschlusses erlangen, konzentriert sich das Lernangebot auf die Fächer Deutsch bzw. Sprache und Kommunikation, Mathematik und Englisch. Das gesamte Angebot wird von zwei Lehrkräften abgedeckt, hinzu kommt der Bereich »Lernen für die Arbeitswelt«, der maßgeblich von der Bildungsbegleiterin betreut wird. Sämtliche Arbeits- und Lernmaterialien sind für die Schülerinnen und Schüler frei verfügbar, so dass sie ihr Arbeitsprogramm selbst zusammenstellen können.

Zu guter Letzt ...

Für die meisten Jugendlichen der KooBi-Lerngruppe Langbargheide/G12 hat sich das neue Lernarrangement bisher bewährt. Sie lernen wieder freiwillig und phasenweise auch sehr konzentriert. Hilfreich wäre für eine Reihe von Jugendlichen allerdings ein etwas klarer strukturierter Rahmen. Wir werden deshalb einen Wochenarbeitsplan einführen.

Kritisch anzumerken ist, dass auf Grund der Rahmenbedingungen des Schulversuchs die Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu »homogenen« Lerngruppen führte,in denen insbesondere bisher problembeladene Jugendliche sind. Wie viel erfolgreicher könnte das beschriebene Lernarrangement noch sein, wenn in heterogenen Gruppen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit sich gegenseitig in ihren Lernfortschritten stimulieren könnten!

Literatur

Sturm, H. u.a. (2006): Individualisierung des Lernens in Schule und Betrieb – Pädagogische Grundlagen und Praxisberichte. Hamburg: Förderverein d. Staatl. Berufsschule Eidelstedt. ISBN 3-00-0117394-3

Sturm, H. u.a.: Lernpass. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport Hamburg.

KooBi-Lernpass (2006): Behörde für Bildung und Sport Hamburg. Bezug als gebundene Fassung: agentur@mediamor.de (25 Euro)

Petra Adomat
Mentorin KooBi, Staatliche Berufsschule Eidelstedt (G12), Reichsbahnstr. 53, 22525 Hamburg, in Kooperation mit Schule Langbargheide, Langbargheide 40, 22547 Hamburg

Frauke Schipull-Gehring
Leitung der Begleitgruppe im Schulversuch KooBi (LiF 21)
Mitarbeiterin der staatlichen Berufsschule Eidelstedt (G12) und der Gesamtschule Eidelstedt

Förderung durch Kompetenzorientierung

Studienzeiten in der Sekundarstufe I des Gymnasiums

Das Gymnasium fördert schwache Schüler nicht, sondern sortiert sie aus – so lautet manches Vorurteil. Dass es auch anders geht, zeigt das Beispiel des kompetenzorientierten Unterrichts aus dem Kurt-Tucholsky-Gymnasium.

Es klingelt. Studienzeit. Die Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klassen sitzen in Gruppen im Lernflur und bearbeiten Aufgaben oder Projekte, für die sie sich zu Beginn der Woche entschieden haben. Einige Gruppen haben sich jahrgangsübergreifend zusammengefunden und beschäftigen sich im Fach Deutsch mit einer Geschichte, die fortgeführt werden soll. Fatih weiß gar nicht, worum es in Deutsch geht. Die Lehrerin hilft ihm; dafür geht sie zu einer Neuntlässlerin und bittet diese, die Aufgaben zur Prozentrechnung weiter zu betreuen.

Im Rahmen des Normalunterrichts ist ein solches Arrangement allerdings kaum möglich; daher erproben wir seit einem guten Jahr am Kurt-Tucholsky-Gymnasium eine neue Struktur des Lernens. Welches Konzept steht dahinter, welche Bausteine greifen ineinander und über welche Erfahrungen können wir bisher berichten?

Der Schlüssel zum individualisierten Lernen liegt in der Kompetenzorientierung. Das Besondere kompetenzorientierten Unterrichts liegt formal darin, dass der Unterricht nicht bei Zielen oder Kompetenzen endet, sondern mit ihnen beginnt: Die Lernenden erhalten Einsicht in die ihnen vorgegebenen Ziele. Diesen Zielen werden Aufgaben zugeordnet, mit deren Hilfe sie erreicht werden können. Durch diese Verbindung können die Schülerinnen und Schüler mehr Verantwortung für ihren Lernweg übernehmen.

Größere Verantwortungsübernahme entsteht aber auch dadurch, dass der Unterricht im inhaltlichen Sinn kompetenzorientiert ist. Wer »kompetent« ist, kann in einem Zuständigkeitsbereich Verantwortung übernehmen (vgl. *Weinert* 2001, S. 27 f.). Kompetenzen sind für die Hand der Lernenden dem entsprechend als Fähigkeiten formuliert, die sich auf größere Sinneinheiten beziehen. »Ich kann …« lautet die Standardformulierung, die den Schülerinnen und Schülern pro Fach ausgehändigt wird (zum kompetenzorientierten Lernen vgl. www.institut-beatenberg.ch/lernjobs, www.maxbrauerschule.de).

Im Rahmen kompetenzorientierten Lernens haben wir neben jahrgangsübergreifenden Studienzeiten, dem Doppelstundenprinzip und Projekttagen auch Räume geschaffen. In der Mitte der betreffenden Klassen liegt ein Lernflur, in dessen abgeteilten Ecken gearbeitet werden kann. Außerdem haben wir ein Lernatelier eingerichtet, in dem Neue Medien, individuelles Lernen, Gruppenarbeit und Metaplanarbeit wie in einem Großraumbüro nebeneinander Platz finden (vgl. *Förderer* 2004). Die wöchentliche Studienzeit umfasst vier Stunden, die wir aus den Kernfächern genommen haben und in denen diese Fächer im Mittelpunkt stehen.

Wie sicher fühlst du dich in den folgenden Situationen?	sicher	ziemlich sicher	unsicher	sehr unsicher
Ich kann zwischen Wortarten und Satzgliedern unterscheiden.				

Abb. 1: Teil eines Selbstdiagnosebogens

Effizienter lernen

Mit Hilfe der Orientierung an Kompetenzen möchten wir zuallererst mehr Selbstständigkeit und ein effizienteres Lernen fördern. In einem differenzierten Lernarrangement können deswegen auch und gerade diejenigen gefördert werden, die im normalen Unterricht »hinterherhinken« würden: Wir haben nun mehr Zeit für ihre Betreuung. In der Studienzeit entscheidet sich beispielsweise Louise dafür, dass sie mit Fatih zusammenarbeitet, um ihr selbstgestecktes Wochenziel in Englisch zu erreichen. Er konnte ihr beim Vokabellernen bisher immer gut helfen. Martin hingegen zieht es vor, mit vier Jungen an einem Gruppentisch im Lernatelier zu arbeiten, obwohl die gemeinsame Arbeit schon in der letzten Woche uneffektiv war. Wir lassen ihn diese Erfahrung machen, steuern aber durch individuelle Gespräche und das Lerntagebuch so nach, dass er aus dem Scheitern lernen kann.

Eine hilfreiche Struktur zur Einbeziehung der Lernenden bieten Diagnosebögen (vgl. *Reiff* 2005), mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler den Stand ihrer Fähigkeiten selber einschätzen und nach dieser Überprüfung passende Trainingsaufgaben bearbeiten. Außerdem bieten solche Diagnosebögen auch eine

Grundlage, Vorschläge für die weitere Unterrichtsarbeit zu machen.

Ein Selbstdiagnosebogen enthält gemäß Reiff die »Ich kann …«-Fähigkeiten feiner gegliedert und mit einer Skalierung versehen, während ein Partnerdiagnosebogen Behauptungen enthält, die die Lernenden beurteilen sollen – erst allein, dann mit Partner, und schließlich hilft ggf. ein (Schüler-)Experte. Unsere ersten Erfahrungen zeigen, dass Selbstdiagnosebögen erst nach einer Eingewöhnungszeit zu besseren Lernergebnissen führen – weil insbesondere schwächere Schüler sich nicht gut einschätzen können und zu einer verantwortlichen Arbeit an ihren Lernerfolgen erst erzogen werden müssen. Partnerdiagnosebögen dagegen sind vor allem deshalb geeignet, weil sie zum »Knobeln« und die Urteilskraft herausfordern.

Lerntagebücher

Lerntagebücher eröffnen die Möglichkeit eines Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden, der besonders bei individuellen Problemen in einem geschützten Rahmen stattfinden kann. Unsere Erfahrung zeigt, dass es sinnvoll ist, die Schreibaufträge für das Lerntagebuch zunächst auf überschaubare Unterrichtssequenzen oder konkrete Unterrichtssituationen auszurichten. Erst dadurch eignen sich die Schülerinnen und Schüler eine reflektierende Haltung an und arbeiten mit größerer Selbstverständlichkeit mit dem Lerntagebuch. Ein Schreibauftrag könnte etwa lauten: Prüfe, ob du die Ziele, die wir uns mit unserem Projekt gesetzt haben, erreicht hast. Formuliere Konsequenzen für künftige Projekte.

Im Jahrgang 7 und 8 findet für Louise kompetenzorientierter Förderunterricht Deutsch statt. Sie soll auch hier möglichst selbstständig arbeiten. Der Förderkurs ist eher als Training, weniger als Unterricht gedacht. Louise bekommt zwar das gleiche Lernmaterial wie alle anderen, aber alle bekommen Portfolios, d.h. Materialmappen, so dass sie die Aufgaben in ihrem individuellen Tempo bearbeiten können.

»Abschreiben erwünscht« lautet der Titel des Übungsbuches (vgl. *Jacobs* 2005) und dementsprechend enthält jede Trainingseinheit einen Abschreibtext, dem Übungen mit besonders fehlerträchtigen Wörtern und Wortgruppen vorgeschaltet sind. Falsche Schreibweisen sollen konsequent vermieden werden, durch das korrekte Abschreiben soll nur die richtige Schreibweise eingeprägt werden. Das Buch passt hervorragend zu dem Ansatz, die Schüler in ihrem eigenen Tempo möglichst selbstständig arbeiten zu lassen. Auch wenn manche Schüler sich subjektiv unterfordert fühlten, zeigte ein Diktat schnell, dass von Unterforderung nicht die Rede sein kann.

Insgesamt gesehen bedeutet Umstellung des Lernens zunächst auch Rückschritte: Wer geht schon gerne in die Freiheit, wenn er zuvor wohlbehütet war? »Pubertätsprobleme« sind (nicht nur in der Sek. 1) auf dem Weg zur Selbstständigkeit und zu kooperativen Lerngemeinschaften ganz normal. Aber was »normal« ist, verändert sich schließlich auch durch Unterrichtsentwicklung, und sicherlich trägt das Prinzip jahrgangsübergreifenden Unterrichts dazu bei, dass die nachwachsenden Jahrgänge schneller selbstständig werden. Und dann – braucht es auch nicht mehr zu klingeln, damit die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten.

Literatur

Förderer, G.: Förderung besonders Begabter und Hochbegabter im Lernatelier. In: Minist. f. Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.), Kinder mit besonderen Begabungen: Erkennen – Beraten – Fördern. Kiel 2004, S. 59–61 (www.lernnetz-sh.de/fileadmin/bildungsserver/Schule/BiB/hochbegabte.pdf)

Jacobs, August-Bernhard: Abschreiben erwünscht. Cornelsen: Berlin, 2005 (6. Aufl.)

Rosel Reiff: Diagnose und Fördern. Ein Weg zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen. Vortrag. Hofgeismar 2005. (www.mathematik.uni-kassel.de/~didaktik/HomePersonal/jordan/VL260505/4DiagnoseVortrag.doc)

Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel 2001, S. 17–31

Kreuze bei jeder Behauptung an, ob du sie für richtig oder falsch hältst. Begründe!	richtig	falsch	Begründung (benutze auch die Rückseite)
Wenn man aus einer 8 dm langen und 5 dm breiten rechteckigen Holzplatte ein 4 dm langes Quadrat aussägt, dann entstehen 24 dm^2 Abfall.			

Abb. 2: Teil eines Partnerdiagnosebogens

Michael Fröhlich, Monika Gross,
Jessica Leiting, Endrik Schiemann
Kurt-Tucholsky-Gymnasium,
Eckernförder Straße 70,
22769 Hamburg

Neue Referendarsausbildung an der Schule

In der Startphase, vom 1.5. bis Schuljahresbeginn, bzw. vom 1.11. bis 1.2. des folgenden Jahres, werden die Referendare durch ein verstärktes Seminarangebot intensiv auf die selbstständige Unterrichtsarbeit in der dann folgenden einjährigen Kernphase vorbereitet. Weil die Startphase ebenso wie die abschließende Prüfungsphase von bedarfsdeckendem Unterricht frei gehalten sind, beträgt der Anteil des selbstständigen (bedarfsdeckenden) Unterrichts in der Kernphase 12 Unterrichtsstunden pro Woche.

Seit Referendare zunehmend selbstständig unterrichten und damit schulorganisatorisch wie »richtige« Lehrer eingesetzt werden, greift der Gedanke des »Anleiters« nicht mehr. Deshalb sind für die schulische Ausbildung nun Mentoren zuständig, die nach Möglichkeit die Referendare auch fächerübergreifend begleiten, beraten und ausbilden. An einigen Schulen gibt es »koordinierende Mentoren«, die für die Ausbildung mehrerer Referendare an ihrer Schule zuständig sind. Für die Beratung in speziellen fachlichen und fachdidaktischen Fragen gibt es Fachmentoren.

Mit der politischen Entscheidung, die Dauer der Referendarsausbildung auf 1 1/2 Jahre zu verkürzen und den bedarfsdeckenden Unterrichts auf durchschnittlich 8 Unterrichtsstunden pro Woche zu erhöhen, hat sich die Lehrerausbildung in Hamburg inhaltlich und organisatorisch deutlich verändert und die schulische Ausbildung insgesamt an Bedeutung gewonnen.

Jenny Mentzel, Referendarin, und Doris Schuckay, koordinierende Mentorin am Gymnasium Hochrad, erläutern im Gespräch mit Thomas Unruh, Hauptseminarleiter (LIA1), wie sich die veränderte Referendarsausbildung an ihrer Schule auswirkt.

TU: Die Bedeutung der schulischen Ausbildung ist durch die Reduzierung der Seminarausbildung in der Kernphase gewachsen. Woran merken Sie das?

JM: Die Lehrerinnen und Lehrer an meiner Ausbildungsschule wissen um die Rolle und um die Bedeutung des Referendariats und zeigen Interesse daran. Meine Fachmentoren und die koordinierende Mentorin sind jederzeit ansprechbar bzw. verabreden mit mir kurzfristig einen Termin. Ich kann auch banale Fragen stellen, egal ob es um Disziplinprobleme geht oder um fachliche Fragen.

Und ich finde es angenehm, selbst auch als Kollegin angesprochen zu werden, »hast du nicht schon mal was gemacht zu ...?«. Dann merke ich, dass ich dazu gehöre.

Ich weiß aber von Referendarskollegen, dass das nicht überall so läuft, dass nicht von an Anfang an klar war, wer ihr Mentor ist, dass ihnen geraten wurde, »suchen Sie sich einfach einen aus« oder dass sie ewig den Schlüsseln hinterher laufen mussten.

TU: Wie hat das »Einfädeln« an der neuen Schule funktioniert?

JM: Es gab ein Begrüßungstreffen mit der Schulleitung und der koordinierenden Mentorin. Im Lehrerzimmer, in diesem Wust von vielen unbekannten Gesichtern, wusste ich, das sind also die Leute, die für mich zuständig sind und sich auch zuständig fühlen. Und dann erhielten wir von der koordinierenden Mentorin am ersten Tag einen klar strukturierten Stundenplan. Außerdem war geklärt, bei wem wir von Anfang an hospitieren und unterrichten konnten. Frau Schuckay hatte einen guten Mix von Kollegen mit ganz unterschiedlichen Unterrichtsstilen vorbereitet, was sehr hilfreich war, um eine eigene Rolle zu finden: Wo gucke ich mir etwas ab, was ist eher nicht mein Stil.

TU: Welche Erfahrungen machen Sie mit Hospitationen durch Mentoren und mit festen Beratungszeiten?

JM: Feste Beratungszeiten sind aufgrund der sehr unterschiedlichen Stundenpläne schwer zu organisieren. In der ersten Hälfte der Kernphase wurde ich etwa alle zwei bis drei Wochen von einem Mentor hospitiert, in der zweiten Hälfte seltener. Generell melde ich meinen Hospitations- und Beratungsbedarf jetzt gezielt an.

TU: Um welche Aspekte geht es in der Beratung?

JM: Am wenigsten Beratungsbedarf habe ich fachlich, da kann ich mich auch selbst schlau machen. Wichtig sind die methodische und die pädagogische Beratung. Beide Aspekte sind etwas gleich verteilt auf meine beiden Fachmentoren und auf die koordinierende Mentorin.

TU: Welche besonders positiven Erfahrungen haben Sie mit der Ausbildung durch Mentoren gemacht?

JM: Das Positive fällt mir besonders auf, wenn ich mit Referendarskollegen spreche, an deren Schulen es nicht so gut läuft. Zum Beispiel, dass die Reflexion nach einer Unterrichtsstunde so abläuft, dass ich sie auch nachvollziehen kann, dass sie nicht zu voll gepackt ist, dass mir also nicht gleich zehn neue Aspekte an den Kopf geworfen werden und dass die Reflexion gut strukturiert ist und auch die positiven Aspekte der Stunde nicht zu kurz kommen Dabei ist es hilfreich, wenn die Reflexionsphasen so zelebriert werden, wie es vom LI vorgegeben wird.

Allerdings wünsche mir für die Mentoren, dass ihnen mehr Zeit für die Betreuung eingeräumt wird.

TU: Frau Schuckay, Sie sind koordinierende Mentorin am Gymnsium Hochrad. Wie viele Referendare betreuen Sie?

DS: Sieben Referendare, drei davon in der Startphase und vier in der Kernphase.

TU: Wie sieht die Ausbildung der Referendare in der einjährigen Kernphase bei Ihnen an der Schule aus?

DS: Die Fachmentoren und ich, versuchen, in der ersten Hälfte der Kernphase so oft wie möglich zu hospitieren. Ich selbst hospitiere dann bei jedem Referendar fast wöchentlich, weil der Bedarf der Referendare sehr hoch ist. In der Kernphase 2 ist der Hospitationsbedarf der Referendare deutlich geringer.

Es fehlen uns aber Freiräume für ausführliche allgemein-pädagogische Gespräche, die wir mit allen Referendaren an der Schule führen können, wie es zum Beispiel am Carl-von-Ossietzky-Gymnasium praktiziert wird.

TU: Als koordinierende Mentorin hospitieren Sie in der Regel fachfremd, auch in der Oberstufe. Geht das?

DS: Zu den fachlichen oder fachdidaktischen Fragen kann ich natürlich nichts sagen. Aber es gibt allgemeine Gesichtspunkte, die wir besprechen, zum Beispiel die Lehrerpersönlichkeit, Methodenrepertoire, Medieneinsatz, Stundenorganisation, Phrasierung, Formulierung von Arbeitsaufträgen, roter Faden und so weiter. Das sind Bereiche, zu denen ich gut etwas sagen kann.

TU: Jenny Mentzel hat gesagt, Reflexionsphasen werden »zelebriert«, wie vom LI vorgegeben. Wie haben Sie dieses Reflexionsverfahren kennengelernt?

DS: Das habe ich aus den Mentorentreffen mit den Hauptseminarleitern. Wichtig ist für mich aus der Fülle möglicher Besprechungsthemen Schwerpunkte für die Besprechung zu setzen und Themen zu finden, an denen der Referendar in der nächsten Zeit vor allem arbeitet und das dann in die nächste Hospitation mitzunehmen, um zu gucken, ob es eine Weiterentwicklung in Bezug auf die Schwerpunktthemen gegeben hat.

TU: Wie erfolgt der Austausch mit den Haupt- und Fachseminarleitern über die jeweiligen Ausbildungs- und Arbeitsschwerpunkte der Referendare?

DS: Dieser Austausch könnte noch verbessert werden, zum Beispiel über einen regelmäßigen Austausch der Protokolle, die die Referendare bzw. Seminarleiter über Hospitationsbesprechungen anfertigen.

TU: Welche Unterstützung erfahren Sie durch die Schulleitung und durch das LI?

DS: Unser stellvertretender Schulleiter hat meinen Stundenplan mit den Plänen der Referendare abgeglichen, und mir viele Hospitationsmöglichkeiten geschaffen. Ein Teil meiner zusätzlichen Arbeitsbelastung wird durch Anrechnung von F-Zeiten ausgeglichen.

TU: Welchen Tipp haben Sie für Mentorinnen und Mentoren?

DS: Entdeckt die besonderen Kompetenzen, die jeder Referendar hat und entwickelt – und achtet nicht vor allem auf die Fehler!

TU: Frau Schuckay, Frau Mentzel, wir danken Ihnen für das Gespräch.

Schulen in schwieriger Lage

In ihrem Beitrag »Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus« gehen Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann auf der Grundlage des PISA-2000-E-Datensatzes u. a. der Frage nach, inwieweit unterschiedliche schulformspezifische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern durch Kompositionseffekte erzeugt werden, die auf die leistungsmäßige, soziale, kulturelle und lernbiografische Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule zurückzuführen sind (»institutionelle Matthäuseffekte«).

Land	schwieriges Milieu	günstiges Milieu	Modalform
Bremen	96%	4%	0%
Hamburg	69%	0%	31%
Berlin	60%	0%	40%
Hessen	52%	4%	44%
Nordrhein-Westfalen	44%	8%	48%
Schleswig-Holstein	16%	0%	84%
Rheinland-Pfalz	9%	39%	52%
Baden-Württemberg	5%	62%	33%
Niedersachsen	4%	8%	88%
Bayern	0%	68%	32%

Abb. 1: Hauptschulen nach Land und Kompositionsprofil

Die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule wird dabei mithilfe folgender Merkmale erfasst:

- der mittlere Sozialschichtindex der jeweiligen Schule,
- der Anteil an Eltern ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung,
- der Anteil an Schülern, in deren Familie Deutsch nicht die Umgangssprache ist,
- der Anteil an Schülern, deren Väter nicht Vollzeit erwerbstätig sind,
- der Anteil an Klassenwiederholern,
- das mittlere Fähigkeitsniveau der Schule,
- die mittlere Lesekompetenz als Leistungsindikator und
- der Anteil gewaltbereiter Schüler als Indikator für die normative Peer-Kultur.

Den Analysen zufolge lassen sich drei Typen von Hauptschulen deutlich voneinander unterscheiden: die ›Modalform‹, ›Schulen in schwierigem Milieu‹ und ›Schulen in einem günstigen Milieu‹. In Tabelle 2 sind die entsprechenden Daten zusammengestellt. Danach findet sich in Hauptschulen in schwierigem Milieu eine Häufung von Risiko- und Belastungsfaktoren: Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat mindestens eine Klasse wiederholt. Ebenso hoch ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien, in denen zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird, 38 Prozent der Eltern verfügen nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung, 30 Prozent der Familien sind von Arbeitslosigkeit betroffen, 39 Prozent der Schüler haben nach eigenen Angaben in den zurückliegenden zwölf Monaten Schuleigentum beschädigt oder sind gegen Personen tätlich geworden. Das mittlere Leistungs- und Fähigkeitsniveau ist extrem niedrig.

Bundesweit lassen sich 16 Prozent aller Hauptschulen diesem Typ zuzuordnen. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, ist der Anteil an Hauptschulen in schwierigem Milieu vor allem in den Großstädten besonders hoch. Mit 96 Prozent sind nahezu alle Bremer Hauptschulen diesem Typ zuzuordnen, es folgen Hamburg mit 69 und Berlin mit 60 Prozent. Unter den Flächenländern weisen Hessen und Nordrhein-Westfalen mit 52 bzw. 44 Prozent die höchsten Anteile auf. Demgegenüber wird keine einzige bayerische Hauptschule diesem Typ zugeordnet, in Baden-Württemberg sind es gerade 5 Prozent. Entsprechend hoch sind hier die Anteile an Schulen mit günstigem Milieu.

Eine analoge Betrachtung der Realschulen führt zu einer Vier-Typen-Lösung. Hier ergibt sich ein Anteil an Schulen mit schwierigem Milieu von bundesweit 9 Prozent. Der hohe Anteil an Zuwanderern an diesen Schulen weist darauf hin, dass diese Schulen zur regionalen Grundversorgung mit weiterführenden Bildungsangeboten in sozial benachteiligten Gebieten beitragen und insofern eine bedeutende Integrationsleistung vollbringen. Diese Realschulen sind vor allem in Bremen und Hamburg zu finden: 71 bzw. 56 Prozent werden diesem Typ zugeordnet, es folgen Hessen mit 36 und Berlin mit 17 Prozent. In allen anderen Bundesländern liegt der Anteil unter 10 Prozent.

Die Analysen belegen eindrucksvoll, dass es vor allem soziale und ethnisch-kulturelle Entmischungsprozesse sind, die ungünstige Lernmilieus entstehen lassen. Für die Bundesrepublik insgesamt können Baumert et al. zeigen, dass kritische Schulmilieus vor allem in Einzugsbereichen entstehen, in denen das Schulsystem durch die Einführung weiterer Schulformen ausdifferenziert wurde. Dies sei insbesondere dann der Fall, »wenn Viergliedrigkeit, beschleunigte Expansion der weiterführenden Schulformen und die regionale Konzentration von Migrantenfamilien zusammentreffen« (S. 171).

Nun sind in Hamburg auch etliche Gesamtschulen als »Schulen in schwierigem Milieu« einzustufen, worauf Baumert et al. nicht gesondert eingehen. Vor diesem Hintergrund bleibt es eine spannende Frage, inwieweit die Schlussfolgerungen, die die Autoren ziehen, auch auf Metropolen anzuwenden sind.

Literaturhinweis: *Jürgen Baumert, Petra Stanat, Rainer Watermann:* Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Dies. (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2006, S. 95 - 188.

Ulrich Vieluf, LI

	mittlere Sozialschicht-zugehörigkeit	Eltern ohne Berufsaus-bildung	Deutsch nicht Familien-sprache	Vater nicht Vollzeit erwerbstätig	Wiederholer	gewaltbereite Schüler	mittleres Fähigkeits-niveau	mittlere Lese-kompetenz
schwieriges Milieu (16%)	39	38%	48%	30%	52%	39%	38	348
günstiges Milieu (38%)	43	11%	13%	9%	26%	33%	44	439
Modalform (45%)	42	20%	26%	18%	47%	35%	42	397

Abb. 2: Kompositionsprofile von Hauptschulen

WERBUNG I#1

Deutscher Hauptschulpreis 2007

Drei Hamburger Schulen ausgezeichnet

Die offene Ganztagsschule Veermoor (Hamburg-Lurup) hat Ende März den ersten Preis des Hamburger Landeswettbewerbs im Deutschen Hauptschulpreis 2007 erhalten. Für ihre Arbeit wurden im Rathaus außerdem die Katholische Bonifatiusschule Wilhelmsburg und die Kooperative Produktionsschule Altona geehrt.

Bildungssenatorin Alexandra Dinges-Dierig würdigte in ihrer Laudatio das »ausgezeichnete Spitzenengagement« der Schulen und verlieh gemeinsam mit Vertretern der Hertie-, der Robert Bosch-Stiftung sowie der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) die Preise.

Mit dem ersten Platz sind 5.000 EUR verbunden, der zweite Preisträger erhält 3.500 EUR und die dritte Siegerschule gewinnt 2.000 EUR. Die erstplatzierten Landessieger haben eine Chance auf einen der drei Bundespreise, die im Mai von Bundespräsident Horst Köhler verliehen werden.

luc

Auftaktveranstaltung: Die BBS-Senatorin lädt ein

»SVS«: Unterrichtsentwicklung in selbstverantworteten Schulen

Prof. Jürgen Oelkers von der Universität Zürich referiert am 22. Mai – im Rahmen der Veranstaltungsreihe »SVS auf dem Weg« – in der Bucerius Law School. Thema: »Unterrichtsentwicklung in selbstverantworteten Schulen – Rahmenbedingungen und Voraussetzungen«.

Nach dem Referat werden zwei Podiumsdiskussionen stattfinden. Hier heißen die Themen: »Gemeinsame Steuerungsprozesse für eine neue Schulkultur« und »Veränderte Kooperationsformen in Selbstverantworteter Schule«. Zu dieser Veranstaltung, die um 17.00 Uhr in der Jungiusstraße 6, 20355 Hamburg beginnt, hat die Senatorin für Bildung und Sport, Alexandra Dinges-Dierig, in einem Schreiben an die Schulen eingeladen.

Weitere Infos: www.svs.hamburg.de
MSz

Treffen der Mathe-Cracks

Siegerehrung 2007 in der TU Hamburg-Harburg: Über 300 Preisträger bei der 46. Mathematik-Olympiade

302 Preisträgerinnen und Preisträger mit ihren Eltern und Lehrern haben am 28. März den Großen Hörsaal der Technischen Universität Hamburg-Harburg bis auf den letzten Platz gefüllt: Nach Abschluss der Hamburger Landesrunde zur 46. Mathematik-Olympiade 2007 wurden unter anderem die Landessiegerinnen und Landessieger in den Jahrgangsstufen 3 bis 13 von der Behörde für Bildung und Sport ausgezeichnet.

An den ersten beiden Stufen des Wettbewerbs, der von der Technischen Universität Hamburg-Harburg und dem Verein Deutscher Ingenieure unterstützt wird, haben im laufenden Schuljahr über 9000 Schülerinnen und Schüler aller Schulformen teilgenommen. Damit entwickelte sich die Mathematik-Olympiade zum größten Schulwettbewerb in Hamburg. 678 Schülerinnen und Schüler haben an der 3. Stufe des Wettbewerbs, der Hamburger Landesrunde, teilgenommen. Besonders die Jüngeren aus den Klassenstufen 3 bis 6 waren in großer Zahl vertreten. Der Anteil der Mädchen stieg erstmals auf rund 40 Prozent. Repräsentanten der Behörde für Bildung und Sport haben die Siegerinnen und Sieger geehrt.

Die Landessiegerinnen und Landessieger ab Klasse 8 nehmen an der Bundesrunde des Wettbewerbs teil, die vom 6. bis 9. Mai 2007 in Karlsruhe ausgetragen wird. Dort treffen die Hamburger Mathe-Cracks auf die Landessiegerinnen und Landessieger aus den 15 anderen Bundesländern.

Weitere Informationen:
www.bbs.hamburg.de
luc

Interkultureller BMW Group Award

G 8: Berufsschüler aus Hammerbrook erhalten Preis für Afrika-Projekt

Riesenerfolg für Schüler der Beruflichen Schule Recycling- und Umwelttechnik, der Gewerbeschule 8: Für ihr Projekt »Solidarität macht Schule« haben neun Schüler aus Hammerbrook den Zweiten Preis des »BMW Group Award für Interkulturelles Lernen« – und somit ein Preisgeld von 5000 Euro – bekommen.

Darüber berichtete auch das Hamburger Abendblatt. Thema des Wettbewerbs war: »Von gemeinsamer Verschiedenheit gelernt«. Die Leitung des Projekts hatte die Pädagogin Dolores Rescheleit. Vier Wochen lang lebten und arbeiteten neun Schüler aus Hamburg im westafrikanischen Kannare.

Weitere Informationen:
www.gewerbeschule-8.de
MSz

Neue Angebote aus der Landeszentrale

Andi: Comic gegen Rechtsextremismus

Neu erschienen im Jugendinformationszentrum (JIZ) und in der Landeszentrale für politische Bildung (LZ) ist »Andi – Der Comic für Demokratie und gegen Extremismus«. Er bietet Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, sich mit dem Thema Rechtsextremismus auseinander zu setzen. Daneben gibt es einige neue Angebote der Landeszentrale.

Ein ausführlicher Anhang erklärt rechtsextremistische Zeichen und Symbole und bietet nützliche Hintergrundinformationen und Kontaktadressen.

Klassensätze können im JIZ unter jugend@mail.hamburg.com unter Angabe des Schul-Leitzeichens angefordert werden. Der Comic ist unter www.jiz.de/pdf/andi.pdf auch als Download verfügbar.

Chatten ohne Risiko?

Im JIZ ist auch der überarbeitete und aktualisierte Ratgeber »Chatten ohne Risiko?« erhältlich, der neben umfassenden Hintergrundinfos zum Thema Chat und einer rechtliche Bewertung von Übergriffen im Chat auch Sicherheitshinweise enthält und für Lehrkräfte sowie die Gestaltung von Elternabenden überaus hilfreich ist.

Zum Thema Chat sind ferner zwei Faltblätter erhältlich, die sich jeweilig an Kinder und Jugendliche selbst bzw. an Eltern und Pädagogen wenden.

Broschüre und Faltblätter stehen unter www.jugendschutz.net auch als pdf-Datei zum Download bereit.

Neu: Plakate »Was ist los in...«

Die doppelseitigen und in der Beschreibung mehrsprachigen Plakate geben einen umfänglichen Überblick über die Freizeiteinrichtungen für Kinder und Jugendliche in den verschiedenen Hamburger Bezirken und das jeweilige Angebotsspektrum der Häuser. Die pdf-Datei ist unter www.hamburg.de/jiz abrufbar.

Online und preisgekrönt: Der Hamburger Jugendserver

Der grundlegend überarbeitete, aktualisierte und um neue Serviceangebote ergänzte Jugendserver des JIZ ist unter www.jugendserver-hamburg.de wieder im Netz.

Der Hamburger Jugendserver bietet nicht nur jungen Menschen, sondern auch Lehrkräften vielfältige Informationen zu Themen wie zum Beispiel Ausbildung, Arbeit und Beruf, Schule, Studium und Weiterbildung, Wohnen, Gesundheit, Auslandsaufenthalte, Sport und Kultur und Vieles mehr … Neben einer Adress-Datenbank finden sich in dem Portal aktuelle News und Veranstaltungshinweise sowie Link-Tipps, eine Pinnwand und eine Auflistung der im Infoladen erhältlichen Publikationen.

Landeszentrale für politische Bildung, Infoladen: Altstädter Str. 11, Öffnungszeiten: Mo bis Do 13.30 Uhr bis 18 Uhr, Fr 13.30 bis 16.30 Uhr.

Frauke Wiegmann

Schulentwicklung in Hamburg

Neues Informationsangebot für Eltern per Mail

Das wichtigste bildungspolitische Thema in Hamburg ist die Schulentwicklung. Erfolgreiche Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn sie von allen an Schule Beteiligten gemeinsam getragen wird. Dazu müssen Eltern über wichtige Veränderungen möglichst ausführlich informiert sein. Deshalb startet die Behörde für Bildung und Sport (BBS) mit einem neuen Informationsangebot für Eltern rund um das Thema Schulentwicklung in Hamburg. Der monatlich erscheinende »BBS-Newsletter« wurde um die Rubrik »Informationen für Eltern« erweitert und kann ab sofort von allen an Schulentwicklung in Hamburg Interessierten unter www.bbs-newsletter.hamburg.de abonniert werden.

Die aktuelle Rubrik der Elterninformationen berichtet über (1.) die neue Richtlinie für schriftliche Lernerfolgskontrollen (ersetzt die alte Richtlinie für Klassenarbeiten), (2.) die Verbesserung der finanziellen Förderung des Schulbesuchs im Ausland, (3.) den Fortgang der Umstellung auf das achtstufige Gymnasium, (4.) neue Regelungen zum Doppeljahrgang der gymnasialen Studienstufe im Schuljahr 2008/09 und (5.) das neue Online-Angebot zur Selbstverantworteten Schule (SvS).

In den vergangenen Wochen wurden die E-Mail-Adressen der Elternratsvorsitzenden an Hamburger Schulen mit einem Rundschreiben abgefragt. Sie erhalten den »BBS-Newsletter« bei Interesse nun automatisch. Alle anderen an Schulentwicklung in Hamburg Interessierten können den »BBS-Newletter« kostenfrei unter www.bbs-newsletter.hamburg.de bestellen. Der »Newsletter« besteht aus elf unterschiedlichen Rubriken (Bildungspolitik, Selbstverantwortete Schule, Elterninformationen …), die einzeln oder komplett abonniert werden können.

Weitere Informationen: www.bbs-newsletter.hamburg.de; www.bbs.hamburg.de

luc

»Step by Step« – Tanzprojekte mit fünf Hamburger Schulen und ihren Schülern

Professionelle Tänzer und Tanzpädagogen

Am 17. Mai 2006 standen 70 Schüler der Gesamtschule Allermöhe gemeinsam mit Elevinnen und Eleven der Ballettschule des Hamburg Balletts auf der Bühne und präsentierten das Ergebnis von acht Monaten intensiver Proben: die von John Neumeier choreographierte Ballettcollage von Romeo und Julia. 1.600 begeisterte Zuschauer in der Hamburger Staatsoper feierten das Stück und seine Tänzer.

Die Aufführung war der Höhepunkt eines Projekts, das für Tanzpädagogen, Lehrer, Schüler und Organisatoren eine erfolgreiche Herausforderung darstellte. Die Schüler haben durch Focus on YOUth neue Musik und Bewegungen kennengelernt und Tanz als Kunstform entdeckt. Sie haben gelernt, sich darstellerisch auszudrücken und an ihrer Disziplin und ihrem Durchhaltevermögen gearbeitet.

»Step by Step«

Nach dem Erfolg von Focus on YOUth soll nun weiter getanzt werden. Die BürgerStiftung Hamburg startet mit »Step by Step« ein Folgeprojekt, das breiter und langfristiger angelegt ist und nachhaltiger wirken soll. Mehr Schulen sollen involviert und damit mehr Tanzbegeisterte gewonnen werden. Ziel des Projektes ist es, die künstlerischen und integrativen Qualitäten und Potenziale des Mediums Tanz für die kulturelle Bildung an Schulen – insbesondere in Stadtteilen mit Entwicklungsbedarf – zu erschließen und für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu nutzen.

In Kooperation mit Stadtkultur Hamburg e.V. und mit Unterstützung der Haspa Hamburg Stiftung hat am 19. März 2007 die Pilotphase begonnen; sie dauert bis zu den Sommerferien. Zehn 5. und 6. Klassen von Haupt-, Real- und Gesamtschulen nehmen teil. Beteiligt sind die Schule Hermannstal und die Gesamtschulen Kirchdorf, Mümmelmannsberg, Allermöhe und Horn. Tanzpädagogen mit verschiedenen Ansätzen und Tanzstilen arbeiten zwei Stunden wöchentlich, nach Möglichkeit in der Regelschulzeit, mit den Schülern. Dabei werden die Schüler von Fach- oder Klassenlehrern begleitet und unterstützt. Ziel des Projekts ist auch hier eine öffentliche Aufführung.

Heike Lüken

Weitere Informationen: BürgerStiftung Hamburg, Projektkoordination »step by step«, c/o STADTKULTUR HAMBURG Neuer Kamp 25, 20359 Hamburg Tel: 0 40 / 43 29 00-90 Fax: -92 lueken@buergerstiftung-hamburg.de www.buergerstiftung-hamburg.de

Fortbildungsangebote

Filmbildung: 2007

Seit den Kongressen »Lernort Kino« (2003) und »Vision Kino. Film – Bildung – Kompetenz« (2006) ist die Forderung, Filmkompetenz in den Schulen zu implementieren, wichtiger geworden. Lehrerfortbildungen für Filmkanon, Filmanalyse und Filmgestaltung sind für 2007 vorgesehen.

LERNORT FILM, eine von Dirk und Eva Fritsch 2004 gegründete Initiative zur Vermittlung der Filmbildung an Lehrer und Schüler, will hier für die Schulen unterstützend wirken. Wir bieten für 2007 wieder für Schulen anerkannte Filmfortbildungen an, die Lehrer sich für ihr Fortbildungskontingent anrechnen lassen können.

Weitere Informationen: www.lag-hh.bjf.info; nächste Info-Veranstaltungen: 1. und 2. Oktober 2007: Lehrerfortbildung mit LERNORT FILM im Rahmen des Hamburger Filmfestes, jeweils 14.00 bis 18.00 Uhr, Eva und Dirk Fritsch; Anmeldung: Tel. 47 01 21; Tickets sind beim Filmfest Hamburg zu erwerben.

Die Fortbildungsveranstaltungen sind gedacht als Einstieg in die Arbeitsweise mit Filmen im Unterricht. Es sollen einführend der Filmkanon, die Grundkoordinaten audiovisueller Kommunikation und hier besonders die Basiselemente des Mediums Film erläutert und auf ihre Nutzung für unterrichtliches Geschehen hin befragt werden.

Der Umgang mit Film im schulischen Zusammenhang ist von unterschiedlichen Zielvorstellungen, Absichten und Praxen bestimmt. Die Orientierung findet dabei meistens an »filmfremden« und rein technischen Feldern statt. Film dient immer noch zum größten Teil der unterrichtlichen Inhaltsvermittlung. Im Vergleich zur Literatur muss Film sich als kulturwürdig erweisen und die Herstellungsverfahren von Schülerfilmen finden häufig in Anlehnung an die Spielfilmproduktion und dem Fernsehen statt.

Wir haben uns mit der Frage auseinandergesetzt, wie eine Filmpraxis in der Schule geschaffen werden könnte, die einen komplexeren Umgang mit Film anvisiert und das Medium Film selber stärker thematisiert, in seiner Wahrnehmung, seinen unterschiedlichen ästhetischen Formen, seiner Abbildungsstrategien und in seiner Historizität. Diesen Fragen soll unter anderem nachgegangen werden.

Im Wesentlichen geht es in den Fortbildungsveranstaltungen um eine Klärung des Begriffes »Filmkompetenz«. Es sollen Möglichkeiten vorgestellt werden, wie man mit ausgewählten Filmen und/oder Filmausschnitten Motivation zum Film- und Textverstehen, zur Produktion, Recherche und Filmgestaltung zu inszenieren vermag und zum anderen, wie man mit einem Film eher im Bereich der Rezeption interpretierend arbeiten kann.

Eva und Dirk Fritsch

WERBUNG I#2

Fachtagung und Förderpreisverleihung mit Ole von Beust

Berufliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Am 26. April 2007 verliehen die UVNord – Vereinigung der Unternehmensverbände in Hamburg und Schleswig-Holstein e. V. – und die BQM – Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten – bereits zum dritten Mal den Förderpreis »Vielfalt in Ausbildung«. Fast schon traditionell verbindet die UVNord diese Preisverleihung mit einer Fachtagung in der Hamburger City Nord.

Die Fachtagung fand statt von 10:00 bis 16:30 Uhr – im Kapstadtring 10, Haus der Wirtschaft, 22297 Hamburg. Die Highlights waren:

- Impulsreferat von Hamburgs Erstem Bürgermeister Ole von Beust zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
- Podiumsdiskussion mit hochrangigen Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Bildung.
- Verleihung des Förderpreises »Vielfalt in Ausbildung 2007« an engagierte Unternehmen in der beruflichen Integration von jungen Migrantinnen und Migranten.
- Vielfältiges Workshopangebot mit Expertinnen und Experten aus dem In- und Ausland.

Für die Fachtagung hatten neben Bürgermeister Ole von Beust unter anderem zugesagt:

- Manfred Kremer – Präsident des BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung
- Margret Suckale – Personalvorstand der Deutschen Bahn AG
- Dr. Claus Kemmet – Hauptgeschäftsführer der UVNord e. V.
- Dr. Volker Bonorden – Leiter des Personalamtes der FHH
- Dr. Nora Räthzel – Dept. of Sociology, University of Umea, Sweden.

Tagungsprogramm und -informationen erhalten Sie unter http://www.bqm-hamburg.de/termine/fachveranstaltungen.htm

Weitere Informationen:

- BQM – Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten; Tel.: 0 40/63 78 55-40;
  kolokitha@kwb.de
  www.bqm-hamburg.de
  www.bqm-handbuch.de
- KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V.
  Kapstadtring 10, 22297 Hamburg,
  Tel.: 0 40-63 78 55-00
  Fax: 0 40-63 78 55-99
  info@kwb.de
  www.kwb.de

MSz

»Welches Fach sollte ich studieren?«

Der Studienkompass: Ein Lotse in Richtung Studium

Für Schülerinnen und Schüler in fünf deutschen Städten heißt es seit März 2007 »Augen auf und informieren«: In Hamburg, Erfurt, Frankfurt (Oder), Frankfurt (am Main) und Köln bringt das neue Programm Studienkompass frischen Wind in Richtung Studienwahl. Ziel des Programms ist es, Schülerinnen und Schüler, die sich drei Jahre vor dem Abitur befinden, eine professionelle Orientierungshilfe zu bieten.

Zwischen März und April erfahren interessierte Schülerinnen und Schüler auf Informationsabenden vor Ort, wie der Studienkompass ihnen bei der Wahl eines passenden Studienfachs helfen kann. Zusätzlich können sie einen Hauch Studienluft schnuppern: Studierende verschiedener Fachrichtungen berichten live vom Leben an der Uni und stehen für Informationen aus erster Hand zur Verfügung.

Schülerinnen und Schüler von Gesamtschulen, Gymnasien und Realschulen sind herzlich eingeladen – auch ohne Voranmeldung – die Informationsabende zu besuchen. Dies gilt auch für interessierte Eltern, Erziehungsberechtigte sowie Lehrerinnen und Lehrer aus der Region.

Ein erster Studienkompass-Informationsabend fand am 26. März 2007 im Emil-Krause-Gymnasium statt.

Die Initiatoren des Studienkompass, die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), die Accenture-Stiftung und die Deutsche Bank Stiftung, haben sich das Ziel gesetzt, mehr Schülerinnen und Schüler zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren. Das Programm richtet sich daher an Schülerinnen und Schüler, die sich noch unsicher sind, ob ein Studium für sie der richtige Ausbildungsweg ist. Angesprochen werden besonders diejenigen, die aus sozialen, wirtschaftlichen oder traditionell-familiären Gründen ohne einen Impuls von außen kein Studium aufnehmen würden.

Weitere Informationen sowie Material (Flyer, Plakate) zum Studienkompass erhalten interessierte Schulen unentgeltlich.

Kontakt: Studienkompass Stiftung der Deutschen Wirtschaft sdw im Haus der Deutschen Wirtschaft, Breite Straße 29, 10178 Berlin, Tel.: 0 30/27 89 06-30, Fax: 0 30/27 89 06-33, E-Mail: studienkompass@sdw.org. Unter www.studienkompass.de können Interessierte seit dem 1. März 2007 alle wichtigen Informationen zum Programm einsehen.

KB

WERBUNG I#3

Am 9. Juni zum zweiten Mal

»Nacht des Wissens« in Hamburg: Wissenschaft zum Anfassen und Mitmachen

Zum zweiten Mal wird am 9. Juni in Hamburg die »Nacht des Wissens« stattfinden. Wieder werden Hamburgs Hochschulen und Forschungseinrichtungen ihre Türen öffnen und mit einem vielfältigen Programm aus Vorträgen und Experimenten, Ausstellungen und Konzerten Forschung zum Anfassen und Mitmachen präsentieren.

Auch die zweite »Nacht des Wissens« wird durch die Nordmetall-Stiftung gefördert, deren besonderes Anliegen der Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit ist. Von 17 bis 1 Uhr können Besucher bei mehr als 40 teilnehmenden Einrichtungen die Geheimnisse von Nanowelt und Ernährungswissenschaft erkunden, den Zusammenhang von Gehirn und Geist erkennen oder herausfinden, ob Google klug genug ist für die wissenschaftliche Informationsrecherche. Sie können erfahren, wie sich das Klima entwickelt oder wie gefährlich Seuchen sind, sich auf Zeitreisen in Zukunft und Vergangenheit begeben und etwas über Laserblitze oder die Tiefsee des Südpolarmeeres lernen. Sei es Chinas wachsender Hunger nach Energie, die Stammzellenforschung oder Gewalt in Computerspielen – Hamburgs Wissenschaft ist vorn dabei, wenn es darum geht, die spannenden Fragen des 21. Jahrhunderts aufzugreifen.

Auch das Spektrum der beteiligten Institutionen ist beeindruckend. Neben Hamburgs 16 Hochschulen sind Einrichtungen dabei wie das Bernhard-Nocht-Institut für Tropenmedizin, das Deutsche Elektronen-Synchrotron (DESY), der Deutsche Wetterdienst, das Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien (GIGA), das Hamburger Institut für Sozialforschung, die Hamburg Media School, das Multimediakontor Hamburg, die Staats- und Universitätsbibliothek, das Forschungsinstitut Kinderkrebszentrum, das Zentrum für Marine und Atmosphärische Wissenschaften (ZMAW), die Hochbahn und der Flughafen Hamburg, NDR und TIDE – um nur einige zu nennen.

Hamburg ist eine internationale Wissensmetropole. Viele Tausend ausländische Studierende und Wissenschaftler lernen, forschen und lehren in dieser Stadt. Die »Nacht des Wissens« bietet die Möglichkeit, ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in ihrem Hamburger Arbeitsumfeld zu erleben und gleichzeitig etwas über die weltweiten Forschungsnetzwerke in Hamburg zu erfahren. Zugleich ist die Wissensmetropole Hamburg auch mit der Region verbunden: Hochschulen und wissenschaftliche Einrichtungen aus der Metropolregion werden in der »Nacht des Wissens« als Gäste von Hamburger Institutionen vor Ort ihre Forschungsaktivitäten präsentieren. Dies gibt Besucherinnen und Besuchern die Gelegenheit, auf kurzem Wege kennen zu lernen, was zum Beispiel in Lüneburg und Wedel, Lübeck und York erforscht wird.

Zahlreiche Veranstaltungen, Aktionen und Vorführungen sind besonders für junge Leute interessant. Sei es das Klimaspiel, in dem die Teilnehmer nur gewinnen können, wenn sie mit ihrer Strategie die Erde nicht nebenbei durch CO2-Emissionen zu stark aufheizen, das Motorenquiz, die Vorführungen zur Fahrzeugsicherheit auf der Crashbahn und im Simulator oder auch der Workshop, der in einer Mitmach-Aktion vom Baumstamm zur Stradivari das Werden einer Geige verfolgt. Und auch die Kleinen kommen bei der »Nacht des Wissens« nicht zu kurz: Kinder können ihre eigenen »Wetterballons« steigen lassen, sich in einer Mini-Disco vergnügen und in vielen Mitmach-Aktionen erste Erfahrungen mit der Welt der Wissenschaft sammeln. Übrigens: Für Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren ist der Eintritt frei; für Schulklassen gibt es vergünstigte »Oberstufentickets«.

Weitere Informationen:
www.nachtdeswissens.de

Beate Reszat

Interview zum Schulsanitätsdienst (SSD)

»Die meisten Unfälle passieren in den Pausen ...«

Die Aktivitäten von Schulsanitätern reichen vom tröstenden Zuspruch für das Unfallopfer über das Kühlen einer Beule bis hin zur Erstversorgung von Schnittverletzungen, Platzwunden und Knochenbrüchen. Das folgende Interview beleuchtet die Arbeit des Schulsanitätsdienstes (SSD) am Hansa-Gymnasium in Bergedorf, der vor etwa vier Jahren gegründet wurde und dessen Arbeit an der Schule allgemein sehr geschätzt wird.

7. April 2006: Sebastian, Christian, Alexander, Swanje, Jasmin – Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 10, 11 und 12 des Hansa-Gymnasiums – sowie Achim Firges – Sportlehrer, der die Arbeit des SSD unterstützt – sind zu einem Interview mit *Hamburg macht Schule* gekommen.

HmS: »Wie arbeitet der SSD bei euch am Hansa-Gymnasium?«

Alexander: »Am Hansa-Gymnasium arbeiten Schülerinnen und Schüler der oberen Jahrgänge, so ab Klasse 10, die etwa einmal im Monat Dienst haben und an diesem Tag für Erste-Hilfe-Leistungen zur Verfügung stehen, beim Schulsanitätsdienst mit. Es sind immer mindestens zwei Schülerinnen und Schüler eingeteilt, die an einem Tag für Erste-Hilfe-Leistungen in Bereitschaft stehen, sie nehmen ganz normal am Unterricht teil. Zu Dienstbeginn, also vor der ersten Stunde, holen sie sich Walkie-Talkies aus dem Sekretariat und nehmen diese mit in den Unterricht. Bei einem Unfall werden sie über das Sekretariat alarmiert, verlassen den Unterricht, informieren sich im Sekretariat über die Situation und holen die bereitgestellten Taschen mit dem Erste-Hilfe-Material ab, bevor sie sich zur Unfallstelle begeben.«

Kai, der schon seit der Gründung des SSD dabei ist, ergänzt: »So oft kommt es gar nicht vor, dass wir direkt aus dem Unterricht heraus gerufen werden. Die meisten Unfälle passieren in den Pausen ... Zum Beispiel: Ein Sechstklässler ist hingefallen und hat sich eine Platzwunde am Kopf zugezogen. Viele Verletzungen entstehen auch beim Ballspielen.«

Sebastian: »Und wenn es Bagatellfälle sind, werden wir häufig gar nicht angefordert, solche Fälle löst die Schulsekretärin, Frau Dahl, selbst.« »Wir sind aber nicht nur im normalen Schulbetrieb aktiv, sondern auch bei schulischen Veranstaltungen wie zum Beispiel den Bundesjugendspielen, Sommerfesten etc.«, ergänzt Sebastian.

HmS: »Wie kann ein Einsatz zum Beispiel aussehen?«

Alexander: »Ich wurde mal zu jemandem gerufen, der seinen Atem nicht mehr unter Kontrolle hatte und regelrecht in Panik geraten war. Da war zuerst die psychologische Hilfe wichtig. Der Schüler muss sich beruhigen, und das Wichtige dabei ist, dass er das Gefühl hat, mir stehen Leute zur Seite, denen ich vertrauen kann.«

Jasmin: »Die emotionale Unterstützung ist bei Unglücksfällen eine entscheidende Hilfe, das weiß ich aus eigener Erfahrung.«

Sebastian: »Der Sani muss natürlich schnell versuchen, die Situation realistisch einzuschätzen: Ist es notwendig, einen Rettungswagen zu rufen, oder können wir das Problem aus eigener Kraft lösen? Im Zweifelsfall entscheiden wir uns immer für den Rettungswagen.«

Swanje: »Als Schulsani übernimmt man schon eine ziemliche Verantwortung, das für mich Wichtigste im Ernstfall ist das gründliche Nachdenken.«

HmS: »Wie werden Schulsanitäter auf ihre Aufgabe vorbereitet?«

Achim Firges: »Am Anfang steht eine Grundausbildung, bei der der sogenannte »Große Erste-Hilfe-Schein« erworben wird. Damit die Kenntnisse auf aktuellem Niveau gehalten werden, nehmen die Schulsanis in Intervallen zwischen einem halben und einem Jahr an Fortbildungen teil, die von Trainern der Johanniter-Unfall-Hilfe (JUH) durchgeführt werden. Meine Aufgabe ist es, die Verbindung sowohl zur JUH als auch zum Lehrerkollegium zu halten, in erster Linie fungiere ich jedoch als Ansprechpartner für die Gruppe.«

Abb. 1: Versorgen kleiner Wunden

Für das Interview verantwortlich:
Gudrun Liebherz

Abb. 2: Prüfung der Vitalfunktionen

Weitere Informationen über Schulsanitätsdienste in Hamburg, die es bereits an vielen Hamburger Schulen gibt und in denen Schülerinnen und Schüler ab Jahrgang 7 mitarbeiten, erhalten Sie bei der Landesunfallkasse Hamburg,
Sigrid Jacob,
E-Mail: sigrid.jacob@luk-hamburg.de
oder über die Internet-Adresse:
www.luk-hamburg.de

Interview mit Senatsdirektorin Maria Maderyc

Das Hamburger Integrationskonzept

Am 19. Dezember 2006 hat der Senat das Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern beschlossen. Federführend für die Entwicklung und Umsetzung des Konzepts ist die Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (BSG). Peter Daschner hat Senatsdirektorin Maria Maderyc, Leiterin des Amtes für Soziales und Integration der BSG, für *HmS* zur Umsetzung des Konzepts befragt.

HmS: Was verbirgt sich hinter dem »Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern«?

Maria Maderyc: Mit dem Handlungskonzept verfügt Hamburg zum ersten Mal über eine klare Definition von Leitbildern und Zielen der Integrationspolitik, aus denen Handlungsansätze und Maßnahmen abgeleitet werden. Das Handlungskonzept umfasst die fünf wichtigen Handlungsfelder »Sprache, Bildung und Ausbildung«, »Berufliche Integration«, »Soziale Integration«, »Zusammenleben in der Stadt« und »Zuwanderungsfreundliches Hamburg« mit insgesamt zwanzig Themen. Ergänzt wird das Konzept durch eine Zusammenstellung von statistischen Daten zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund und eine Auflistung wesentlicher bereits vorhandener Integrationsmaßnahmen.

HmS: Nun sind bisherige Versuche, in Hamburg ein einheitliches Integrationskonzept zu erstellen, daran gescheitert, dass die beteiligten Akteure sich nicht über ein gemeinsames Vorgehen einig werden konnten. Was haben Sie anders gemacht?

Maria Maderyc: Uns war es von vornherein wichtig, alle Senatsämter, Fachbehörden und Bezirksämter, aber auch den Integrationsbeirat sowie an der Integration beteiligte Institutionen und Verbände in die Entwicklung des Handlungskonzepts einzubeziehen. Deshalb haben wir zum Beispiel im letzten Sommer den Hamburger Integrationskongress durchgeführt. Viele wertvolle Anregungen sind dabei entstanden und in das Konzept eingeflossen. Hierüber haben wir alle Beteiligten informiert, mit ihnen den Konzeptentwurf diskutiert und vor der endgültigen Beschlussfassung des Senats im Dezember die Möglichkeit gegeben, Veränderungen des Konzepts vorzuschlagen. Unser transparentes Vorgehen und die breite Beteiligung haben sich bewährt und maßgeblich zum Gelingen des Konzepts beigetragen.

HmS: Wie wird sich die Umsetzung des Konzepts konkret gestalten?

Maria Maderyc: Die Umsetzung des Konzepts hat bereits im Januar begonnen. Dabei haben sich alle Senatsämter, Fachbehörden und Bezirksämter auf ein gemeinsames und einheitliches Vorgehen verständigt. Zu den ersten Umsetzungsschritten gehören auf regionaler Ebene die Weiterentwicklung der Integrationszentren und Planungen zur besseren Vernetzung der Integrationsangebote. Außerdem werden die notwendigen Kosten für die Umsetzung sämtlicher Handlungsansätze geschätzt und deren Finanzierung geprüft. Gleichzeitig werden die zahlreichen laufenden Maßnahmen zur Integrationsförderung mit Blick auf die Zielsetzungen des Konzepts kritisch durchleuchtet, um den fachlichen und finanziellen Umsteuerungsbedarf festzustellen und abzustimmen. Bereits jetzt wendet Hamburg jährlich mehr als 50 Mio. Euro für die Integrationsförderung auf. In den Ruf nach mehr Haushaltsmitteln für Integrationsförderung kann ich deswegen nicht einstimmen.

Die Umsetzung des Konzepts wird verbindlich geregelt. Hierzu werden zwischen den beteiligten Behörden und der Senatskanzlei Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit »Meilensteinen« und Terminsetzungen geschlossen, dort wo es sinnvoll erscheint, auch unter Bildung von Kennzahlen. Im Rahmen eines Controlling wird dann überprüft, wie die Maßnahmen umgesetzt werden und wo ggf. nachgesteuert werden muss. Daneben wird eine Lenkungsgruppe den Stand der Umsetzung fortlaufend kontrollieren. Schließlich werden wir den Dialog mit den an der Integration beteiligten Institutionen und Verbänden fortsetzen und in Arbeitsgruppen des Integrationsbeirats die Umsetzungsschritte begleiten. Wichtig ist: Das Handlungskonzept ist nicht statisch, sondern wird kontinuierlich weiter entwickelt.

HmS: Während des von Ihnen angesprochenen Integrationskongresses durfte ich die Arbeitsgruppe leiten, die sich mit den Themen »Sprachförderung, Bildung und Ausbildung« beschäftigt hat. Aus der regen Diskussion sind viele Anregungen entstanden und es wurde erneut deutlich, dass gerade diese Themen Schwerpunkte der Integration sind. Welche Ziele verfolgt das Handlungskonzept im Bereich der allgemein bildenden Schulen?

Maria Maderyc: Zunächst möchte ich betonen, dass die Anregungen der Arbeitsgruppe im Konzept aufgegriffen wurden. Zu Ihrer Frage: Eine qualifizierte schulische Bildung ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Ausbildung und den Zugang zum Arbeitsmarkt. Wir haben in Hamburg die Situation, dass der Anteil von Schülern mit ausländischem Pass insgesamt bei 17 Prozent liegt, an Hauptschulen jedoch mit 31 Prozent überdurchschnittlich und an Gymnasien mit 11 Prozent unterdurchschnittlich ist. Außerdem ist der Anteil der Schulabgänger ohne Abschluss bei diesen Schülern mit fast 20 Prozent doppelt so hoch wie bei deutschen Schülern.

Deshalb sollen die Sprachkompetenzen verbessert, der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund ohne Schulabschluss gesenkt und ihr Anteil an den Abiturienten erhöht werden. Die Behörde für Bildung und Sport hat bereits eine kontinuierliche Sprachförderung mit individuellen Förderplänen und einer Fülle von Maßnahmen konzipiert, zum Beispiel die Durchführung von Sprachstandserhebungen, Ermittlung von Lernausgangslagen, integrierte Sprachförderung sowie Sprachfördergruppen. Eine Evaluation durch Ihr Institut bietet hier die Gewähr

für eine qualitative Weiterentwicklung des Rahmenkonzepts zur schulischen Sprachförderung.

HmS: Jugendliche mit Migrationhintergrund haben es im Vergleich zu deutschen Jugendlichen schwer, einen Ausbildungsplatz zu finden. Was wird unternommen, um ihnen den Zugang zum Erwerbsleben zu ermöglichen bzw. zu erleichtern?

Maria Maderyc: Im Handlungskonzept bezeichnen wir eine erfolgreiche Berufsausbildung als »Eintrittskarte« in das Berufsleben und Voraussetzung für eine eigenverantwortliche Lebensführung. Der Anteil ausländischer Jugendlicher im dualen Ausbildungssystem lag 2005 bei nur rund sechs Prozent. Auch im öffentlichen Dienst sehen die Zahlen nicht besser aus. Sicherlich sind mangelnde Sprachkompetenzen sowie keine und wenig qualifizierte Schulabschlüsse oft ursächlich hierfür. Aber es gibt auch andere Gründe: Eine unzureichende Information über Ausbildungsmöglichkeiten und falsche Vorstellungen über die mögliche Berufswahl stehen auf der einen, die mangelnde Bereitschaft von Betrieben und Unternehmen, Zuwanderer auszubilden, auf der anderen Seite.

Der Senat hat sich zum Ziel gesetzt, den Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an allen Auszubildenden, auch im öffentlichen Dienst, zu erhöhen. Innerhalb von fünf Jahren soll der Anteil von jugendlichen Migranten in der Beamtenausbildung des öffentlichen Dienstes durch ein Maßnahmenbündel auf 20 Prozent gesteigert werden. Mit einem »Aktionsplan zur Integration junger Migrantinnen und Migranten« haben sich im April 2006 auf Initiative des Ersten Bürgermeisters Unternehmen, die Agentur für Arbeit, team.arbeit.hamburg, Handels- und Handwerkskammer sowie weitere Akteure verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, innerhalb von zwei Jahren 1.000 neue Plätze in Arbeit und Ausbildung zu schaffen. Ein zielgerichtetes Ausbildungsmarketing und die Anerkennung interkultureller Kompetenzen sind nur zwei Stichworte für viele Maßnahmen, mit denen dieses Ziel verfolgt wird.

HmS: Neben großen Konzepten und Plänen erscheint mir die konkrete Integrationsförderung »vor Ort« wichtig zu sein, um die Menschen zu erreichen. Welche Pläne gibt es diesbezüglich?

Maria Maderyc: Ich stimme Ihnen völlig zu. Integration findet vor allem da statt, wo Menschen, Einheimische und Zuwanderer, sich begegnen und deshalb bildet die Integrationsförderung in den Bezirken einen Schwerpunkt bei der Umsetzung des Konzepts. Dies betrifft konkret die Nachbarschaft, den Sportverein und die Schule, um nur einige Beispiele aufzuführen. Wir kooperieren eng mit den Bezirksämtern. Unser Ziel ist, die vorhandene Infrastruktur besser miteinander zu vernetzen, um sie noch bedarfsgerechter zu gestalten. Dies geschieht bereits zum Beispiel durch die regionalen Integrationszentren und mit einem flächendeckenden Angebot an ergänzender Sprachförderung für Erwachsene. Aber auch Sportvereine und Wohnungsunternehmen tragen erfolgreich zu einem guten Miteinander verschiedener Kulturen bei. Viele Projekte leben durch bürgerschaftliches Engagement, beispielsweise durch Mitarbeit im Sportverein, als Leselernhelfer in der Schule usw. Dieses Engagement werden wir weiter fördern. Wir unterstützen dabei nicht nur das Engagement *für* Zuwanderer, sondern auch *von* und *mit* Zuwanderern.

HmS: Wird das ehrenamtliche Potenzial auch Schulen zugute kommen?

Maria Maderyc: Selbstverständlich verdienen Schulen eine besondere Beachtung im Blick auf die ehrenamtliche Integrationsförderung im Stadtteil, weil sie zentrale Orte der Begegnung sind. In Schulen besteht ein großes Potenzial an Möglichkeiten zur interkulturellen Kommunikation und Toleranz. Die Organisation von Sportturnieren, die Durchführung interkultureller Feste, die Einbeziehung von Eltern zu Gesprächskreisen sind nur Beispiele. Viele Schulen zeigen sich kreativ und erreichen ein hohes Maß an ehrenamtlichem Engagement im Elternkreis und außerhalb.

HmS: Gerade im Hinblick auf das friedliche Zusammenleben der Kulturen hat uns die Fußballweltmeisterschaft gezeigt, dass Sport ein Faktor ist, der Begegnung, Fairness und Toleranz fördern kann. Wie berücksichtigen Sie diesen wichtigen Aspekt in Ihrem Handlungskonzept?

Maria Maderyc: Gemeinsamer Sport von Einheimischen und Zuwanderern findet in vielen Sportvereinen statt. Gerade Kinder und Jugendliche betreiben organisierten Sport. Der Hamburger Sportbund und die Hamburger Sportjugend leisten einen wertvollen Beitrag zur Integrationsförderung. Unser Augenmerk richtet sich auf diejenigen Kinder und Jugendlichen, insbesondere Mädchen, die aus kulturellen und sozialen Gründen nicht an sportlichen Angeboten teilnehmen. Hier gilt es, die Informationslage über die Struktur des organisierten Sports zu verbessern. Über die Kooperation mit Schulen oder Kinder- und Jugendeinrichtungen kann der Einstieg erleichtert werden.

HmS: Wie werden Sie die Öffentlichkeit in die Umsetzung des Konzepts einbeziehen?

Maria Maderyc: Es ist uns ein wichtiges Anliegen, die Inhalte des Konzeptes zu kommunizieren, um deutlich zu machen, dass wir hier etwas geschaffen haben, was konkrete Auswirkungen auf die Integrationsförderung in unserer Stadt haben wird. Die Broschüre des Handlungskonzepts steht jedem Interessierten zur Verfügung. Daneben werden wir über Umsetzungsschritte informieren und interessante Informationen im Internet auf unserer Plattform www.zuwanderung.hamburg.de zur Verfügung stellen.

HmS: Vielen Dank für dieses Gespräch!

Hinweis: Die Broschüre des Handlungskonzepts steht zum Download unter www.zuwanderung.hamburg.de bereit. Printfassungen sind zu beziehen bei der Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz, Amt für Soziales und Integration, SI 517, Postfach 760101, 22051 Hamburg

WERBUNG I#4

Unseren Nahrungsmitteln auf der Spur

Das Projekt Schule und Landwirtschaft des Ökomarkt e.V. Hamburg

Vor einem halben Jahr ist das Projekt Schule und Landwirtschaft des Ökomarkt e.V. in Hamburg und Umland angelaufen: Schüler von der 1. Klasse bis zur Oberstufe sowie Kindergärten erforschen die Entstehung ihrer Lebensmittel. Auf ökologischen Höfen sowie an Verarbeitungs- und Vermarktungsorten können sie die gesamte Wertschöpfungskette von Bio-Produkten erleben. Die Grundlagen nachhaltiger Lebensmittelerzeugung, das eigene Konsumverhalten und eine gesunde Ernährung stehen im Mittelpunkt der Veranstaltungen. So wird zum Beispiel die Verbindung zwischen Kartoffel und Pommes Frites oder der Art der Tierhaltung und der Käsequalität deutlich. Neben der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Thema kann es durch den Besuch von außerschulischen Lernorten und das dortige eigene aktiv werden gelingen, ein Lernen mit allen Sinnen zu ermöglichen.

Ziel des Projektes ist es, die Kinder und Jugendlichen dazu zu befähigen, als Verbraucher von morgen zu entscheiden, wie sie durch ihr bewusstes Konsumverhalten ihre Gesundheit, die natürlichen Ressourcen und das »faire« Wirtschaften unterstützen können. Ökolandbau ist hierbei ein Beispiel, um das Prinzip der Nachhaltigkeit konkret zu erleben. Gelernt wird an authentischen Orten: den realen Betrieben des professionellen Wirtschaftens.

Es gibt viele verschiedene Beispiele für die Nutzung der Angebote. Die Grundschulklasse informiert sich beim Landwirt über die Besonderheiten des ökologischen Getreideanbaus, bevor sie beim Biobäcker kennen lernt, wie dieser daraus die Brötchen backt. Die artgerechte Tierhaltung als Thema wird beispielsweise von Acht-Klässlern recherchiert. Danach gehen sie zum Bio-Fleischer und lernen den Zusammenhang zu den Bratwürstchen kennen. Im Naturkostladen oder im Bio-Supermarkt sehen sie sich die Deklaration der Produkte an oder führen Interviews mit den Kunden durch.

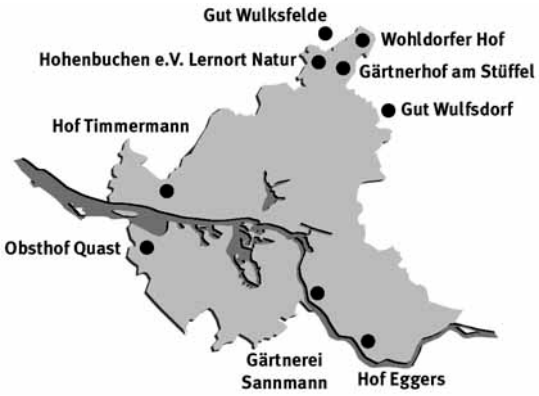
Speziell für Jugendliche gibt es ein Veranstaltungsmodul zum Thema »Berufsfindung«. Im Gegensatz zu vielen anderen Branchen ist der Naturkostmarkt ein wachsender Bereich, der zunehmend qualifizierte Mitarbeiter benötigt. Auf den größeren Betrieben mit eigenem Hofladen, einer Abokisten-Vermarktung, angeschlossener Metzgerei oder Bäckerei können die Jugendlichen Informationen zu verschiedenen Berufsfeldern erhalten.

Der Ökomarkt e.V. leistet mit der Beratung der Lehrkräfte mit zum Lehrplan passenden Veranstaltungen und mit dem Versand von Unterrichtsmaterialien sowie dem Verleih von Aktionskisten zum anschaulichen Lernen Unterstützung. Eine Verknüpfung der Exkursionen ist mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern möglich.

Alle angeschlossenen Betriebe sind EG-Biozertifiziert, die Höfe und Gärtnereien darüber hinaus Bioland oder Demeter Mitglieder. Das Projekt wird gefördert im Rahmen des Bundesprogramms Ökologischer Landbau durch das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz sowie durch Mittel der Norddeutschen Stiftung für Umwelt und Entwicklung. Anfragen zu Veranstaltungen sind jederzeit willkommen!

Tanja Neubüser

Weitere Informationen:
Ökomarkt e.V. Schule und Landwirtschaft
Tel.: 040-432 70 600
E-Mail: schule-und-landwirtschaft@oekomarkt-hamburg.de
www.oekomarkt-hamburg.de



Urproduktionsbetriebe in der Region Hamburg. Die Verarbeitungs- und Handelsbetriebe sind auf dieser Karte nicht dargestellt.

Größte deutsche Studie zur Lehrergesundheit

Die Ausgebrannten

Die bisher größte deutsche Studie zum Thema »Lehrergesundheit« zeigt, dass »Pädagogen seelisch stärker belastet sind als Ärzte oder Polizisten« (*Die Zeit*). Die Studie der Universität Potsdam ist alarmierend: Der Job des Lehrers ist häufig sehr viel stressiger, als sich das »Otto Normalverbraucher«, der seine Brötchen weitab von Schulen verdient, vorzustellen in der Lage ist. Oft belastet der Lehrerberuf merklich und nachhaltig sogar die Gesundheit. Das jedenfalls hat der Potsdamer Psychologe Uwe Schaarschmidt erforscht, der mit seinem Arbeitsteam für zwei Studien insgesamt rund 20.000 Lehrkräfte befragte.

Uwe Schaarschmidt bemüht sich an der Universität Potsdam seit einigen Jahren um eine Analyse der Arbeitsbedingungen und Gesundheit von Lehrern. Der erste Teil seiner »Potsdamer Lehrerstudie« erschien 2004. Schon diese Studie zeigt, wie wenig das oft kolportierte Image vom betulichen »Halbtagsjobber« mit der konkreten Arbeit von Pädagogen übereinstimmt. In vielen Fällen diagnostizierte der Psychologie-Professor eine permanente Arbeitsüberlastung und eine (Selbst-) Überforderung, Motivationsprobleme und erhebliche Kompetenzlücken. Schaarschmidt kam bereits 2004 zu dem Ergebnis, dass es erhebliche Risiken für die psychische und physische Gesundheit von vielen Lehrerinnen und Lehrern gibt. Der Wissenschaftler hat in einem zweiten Arbeitsabschnitt versucht, die bisherigen Ergebnisse zu verifizieren und Erfolg versprechende Lösungsstrategien zu erarbeiten. Diese Arbeitsergebnisse sind Ende 2006 der Öffentlichkeit präsentiert worden. Professor Schaarschmidt unterscheidet vier Muster beruflichen Verhaltens und Erlebens:

1. Zur ersten Kategorie gehören Lehrkräfte, die offenbar für »psychische Gesundheit« (Schaarschmidt) stehen. Sie engagieren sich erheblich in ihren Jobs – aber nicht in einem überzogenen Maße. Diese Kollegen sind mit ihrer Arbeit und ihrem Leben zufrieden und offenbaren deutliche Widerstandskräfte gegenüber den vielfältigen Alltagsbelastungen.
2. Die zweite Gruppe hat den »Schongang« eingelegt. Die Lehrkräfte bemühen sich, mit möglichst wenig Kraft- und Zeitaufwand die täglichen Aufgaben zu erledigen. Von besonderer Motivation kann nicht die Rede sein.
3. In dieser Kategorie sind Lehrerinnen und Lehrer zu beobachten, die die Tendenz aufweisen, »sich über alle Maßen zu verausgaben« (Schaarschmidt). Die Pädagogen »geben alles und noch mehr« – und merken nicht, dass sie auf Dauer ihre psychische und physische Gesundheit erheblich gefährden.
4. In diesem Segment haben die Pädagogen – aus verschiedenen Gründen – den Rückzug in die Resignation vollzogen. Diese Gruppe ist ebenfalls gesundheitlich gefährdet.

Uwe Schaarschmidt und seine Kollegen haben festgestellt, dass zur ersten Kategorie, dem »gesunden Muster«, nur ganze 17 Prozent der Beschäftigten zu rechnen sind. Aber jeweils 30 Prozent gehören, wenn die Potsdamer Studie wirklich voll zutreffend ist, zu den Kategorien 3 und 4. Die Pädagogen, die hier erfasst wurden, zeigen zwar nicht immer voll ausgeprägte Symptome mit Krankheitswert, doch von Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit ist meist auszugehen. Der Psychologe sagt: »Rund zwei Dritteln der Lehrer mangelt es also an Widerstandsressourcen, Ausgeglichenheit und Spaß an der Arbeit.« Von einem angeblich beneidenswerten Halbtagsjob sei also in der Regel keineswegs auszugehen. Vielmehr übten Lehrer – was die seelischen Belastungen angeht – einen der anstrengendsten Berufe aus. Schaarschmidt gegenüber der *Zeit*: Bei anderen Berufsgruppen, die ebenfalls erheblich »psychosozialen Beanspruchungen ausgesetzt sind, wie Pflegekräften, Polizisten oder Ärzten, finden wir nicht annähernd so hohe Zahlen von Personen mit Risikomustern«. Dabei sei »das häufige Vorkommen von Resignation besonders bedenklich, denn Lehrer sollten doch ihre Schüler motivieren und mitreißen können«. Das sei aber wohl schwierig, wenn viele Pädagogen »ihre verbliebene Kraft nur dazu aufwenden, irgendwie über die Runden zu kommen«.

Bei Lehrerinnen ist die Lage noch kritischer als bei den männlichen Kollegen. Schaarschmidt weiß auch den Grund: Für Lehrerinnen sei »ein gutes Verhältnis zu Schülern und Eltern besonders wichtig«. Die »soziale Sensibilität« sei die Stärke der weiblichen Kollegen, »macht sie aber gleichzeitig verletzlicher für Beziehungsstörungen, von denen es ja zunehmend mehr in der Schule gibt«.

Als Hauptbelastungen für Lehrer nennen die Forscher schwierige Schüler und schwierige Eltern, erhebliche Disziplinschwierigkeiten, die Zahl der Unterrichtsstunden, zu große Klassen und individuelle Fehlentscheidungen. Überdies: Bei den Schülern mache sich immer mehr »Lernunlust« breit. Die Bereitschaft von Schülern, sich bei schulischer Arbeit anzustrengen, lasse nach.

Arbeitsbewertungscheck zur Verbesserung der Arbeitssituation

Der Psychologieprofessor – er legt seine Arbeitsergebnisse in Kürze in einem Buch der Öffentlichkeit vor – hat auch ein Programm präsentiert, das überlasteten Lehrern helfen soll, Stress abzubauen. Schaarschmidt offeriert ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte, in denen sie lernen können, ihre Kräfte besser einzuteilen. In einem Arbeitsbewertungscheck soll die Situation des einzelnen Lehrers analysiert und seine Arbeitsorganisation möglichst verbessert werden.

Self-Assessment-Verfahren: Überprüfung der Eignung zum Lehrerberuf

Um zum Beispiel Abiturienten, die sich für den Lehrerberuf interessieren, eine Analyse ihrer Eignung oder Nicht-Eignung zu ermöglichen, hat der Potsdamer Hochschullehrer ein »Self-Assessment-Verfahren« entwickelt. Schaarschmidt sieht das Programm als eine Reflexionshilfe, die geeignet sein soll, die eigenen Fähigkeiten festzustellen oder kritisch zu hinterfragen.

Solche Eignungstests – »Selbsttests« – sind für den Bundesvorsitzenden des Deutschen Philologenverbandes, Heinz-Peter Meidinger, sinnvoll. Könnten doch so angehende Lehramtsstudenten ihre Kompetenzen überprüfen. Solche Tests in Ver-

bindung mit »verpflichtenden Orientierungspraktika mit professioneller Beratung« charakterisiert Meidinger als einen »richtigen Weg«. Mit solchen Programmen und Praktika könne jeder junge Mensch überprüfen, ob er für den Lehrerberuf wirklich geeignet ist.

Diese Tests für Lehrer und solche Personen, die den Lehrerberuf anstreben, sowie die Studie des Potsdamer Professors Schaarschmidt sollen in Kürze auf den Internetseiten des Deutschen Beamtenbundes veröffentlicht werden.

Wie können die Arbeitsbedingungen verbessert werden?

Aus der Sicht Schaarschmidts lassen sich durchaus Schulen finden, wo es trotz problematischen Schülerverhaltens und großer Klassen nicht so schlecht um die Lehrergesundheit steht. Er meint, zum Beispiel durch ein gutes soziales Klima im Kollegium könnten die Arbeitsbedingungen erheblich verbessert werden. »Dies ist, so haben wir festgestellt, der wichtigste entlastende Faktor. Eine gute Zusammenarbeit im Kollegium verleiht Lehrern das Gefühl, mit ihren Problemen nicht allein zu stehen, und gibt ihnen Halt und Anerkennung. Das Erleben kollegialer Unterstützung hilft ihnen auch, besser damit zurecht zu kommen, dass sich die Dankbarkeit der Schüler für die investierten Bemühungen in aller Regel in Grenzen hält.« Nicht sehr positiv sieht der Forscher das »Einzelkämpfertum« der Lehrer. »Viele Lehrer haben Angst, ihren Unterricht zu öffnen und sich anderen anzuvertrauen, wenn es schlecht läuft.«

Es sei auch ein mehr partnerschaftliches Verhalten der Schulleitung gefragt. Eine so verstandene Personalführung und Teamentwicklung sei leider bisher nicht die Norm. Außerdem fehle es zumeist schlicht an Erholungsmöglichkeiten. »Lehrer müssen heute fünf, sechs, sieben Stunden am Stück unterrichten und dabei enorme Aufmerksamkeitsleistungen erbringen.« Auch in den Pausen, die ganz überwiegend ebenso mit Arbeit und Lärm verbunden seien, »gibt es kaum eine Chance zur Entspannung«. Selbst die langen Ferien könnten die häufig schwierigen Arbeitsbedingungen nicht kompensieren. Der »menschliche Organismus kann nicht wochenlang von Reserven leben, die sich erst in den Ferien wieder auffüllen«. Deswegen seien mehr als in anderen Berufen über die Dienstjahre hinweg bei den Beschäftigten eine »Abnahme der Widerstandsressourcen« zu beobachten.

Nötig sei in den Schulen ein »anderes Zeitregime«. Man dürfe den Unterricht »nicht auf wenige Stunden des Tages verdichten«. Eine Ganztagsschule könne »gesundheitsförderlich sein, wenn dadurch ein Wechsel von Phasen der Anspannung und Entspannung erreicht wird«. Es müssten »räumliche Lösungen gefunden werden, die einen Rückzug zum Zweck der Regeneration und für eine ungestörte Vor- und Nachbereitung des Unterrichts erlauben«. Es solle »gewährleistet sein, dass der Lehrer am späten Nachmittag die Schule verlässt und die Arbeit im wesentlichen erledigt ist«.

Auf den Einwand, den schulfreien Nachmittag würden die wenigsten Lehrer freiwillig aufgeben wollen, erwiderte Schaarschmidt: »Er ist ja gar nicht frei.« Nach Unterrichtsende gehe die Schule für viele Lehrer zu Hause weiter – »und zwar nicht selten bis in die Nacht«. »Vorbereitungen stehen an, Klassenarbeiten sind zu korrigieren.« Nicht zu unterschätzen sei außerdem, »dass die am Tage aufgestauten Emotionen zu verarbeiten sind«. Häufig seien es Ärger, Kränkung und Enttäuschung – »Gefühle, von denen wir wissen, dass sie lange anhalten und das Immunsystem schwächen«. Insgesamt brauchten Schulen »mehr Ruhe und Muße für eine solide Arbeit«.

Sind zu viele Lehrer nicht geeignet für ihren Beruf?

Auf die Frage, ob die Lehrer denn die in ihrem Beruf notwendige Stressresistenz in der Regel mitbrächten, antwortete Schaarschmidt, es gebe zu viele Lehramtsstudierende, denen die »Basisvoraussetzungen für ihren Beruf fehlen«. Zu diesen Voraussetzungen gehörten »neben der psychischen Belastbarkeit vor allem eine optimistische und aktive Lebenseinstellung sowie die erforderlichen sozial-kommunikativen Fähigkeiten«. Außerdem müssten Lehrer über »Geschick und Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen« verfügen. Zu viele junge Leute, die sich für das Lehramtsstudium entscheiden, meinten, »einen angenehmen Beruf mit viel Ferien und Freizeit zu ergreifen«. Schaarschmidt vielsagend: »Später müssen sie schmerzlich erfahren, dass sie sich geirrt haben.«

Manfred Schwarz

Das Buch von Uwe Schaarschmidt erscheint im Beltz-Verlag (Uwe Schaarschmidt / Ulf Kieschke [Hg.]: Das Lehrerhelferbuch. Psychologische Unterstützungsangebote für den Arbeitsplatz Schule, Weinheim 2007).

Sie können den Autor unter der folgenden E-Mail-Adresse erreichen: uwe.schaarschmidt@uni-potsdam.de

Weitere Informationen im Internet unter: www.dbb.de oder www.psych.unipotsdam.de/people/schaarschmidt

Workshop in der BBS

Lehrergesundheit: Denktüren öffnen – Bildung gestalten

Am 22. Februar hat es in der BBS einen Workshop – mit über 40 Teilnehmern – zum Thema »Lehrergesundheit« gegeben. Zwei hochkarätige Referenten haben vorgetragen: Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt und Prof. Dr. Gerald Hüther.

Prof. Schaarschmidt hat vor allem die Forschungsergebnisse und Thesen vorgetragen, die in seinem Buch (siehe obenstehenden Artikel) abgedruckt sind. Prof. Hüther referierte interessante Ergebnisse aus der Hirn- und Stressforschung, die erstarrte Denkstrukturen zumindest kritisch hinterfragten und Impulse für weitere spannende Diskussionen lieferten.

Weitere Informationen bei der Workshopleiterin: Hannelore Reich-Gerick, BBS; Tel.: 4 28 63 – 62 05; hannelore.reich-gerick@bbs.hamburg.de

DOSB-Vizepräsident referierte im Bundestag

»In den 90.000 Sportvereinen wird Integration täglich gelebt«

DOSB-Vizepräsident Walter Schneeloch hat den Bundestags-Sportausschuss zum Thema »Integration durch Sport« informiert. Sein Fazit: Sportvereine seien ein sehr wichtiges Instrument zur Integration von Bürgern mit Migrationshintergrund.

Schneeloch hat in seiner Rede vor dem Sportausschuss des Deutschen Bundestages zum Thema »Wie kann Integration gelingen?« herausgestellt, dass der Sport das ideale Integrationsmedium ist. Zwar räumte Schneeloch ein, dass es weder in Deutschland noch in Europa einfache Rezepte für die komplexe gesellschaftliche Herausforderung der Integration von Zuwanderern gebe und dass auch der Sport – vor allem auf Grund seiner ehrenamtlichen Strukturen – nicht alles leisten könne.

Aber der Sport, so Schneeloch, »verfügt von allen Kulturgütern über die meisten kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten«. Und er präzisierte: »In den 90.000 Sportvereinen unter dem Dach des DOSB wird Integration täglich gelebt. Sie sind offen für alle Bevölkerungs- und Altersgruppen und vergleichsweise die attraktivste Organisationsform mit relativ hoher Bindungskraft für ausländische Jugendliche.«

Sportvereine, die sich besonders für die Integrationsarbeit engagieren, werden von der Bundesregierung gefördert. Schneeloch stellte dem vom Bundesinnenministerium finanzierten und vom DOSB durchgeführten Programm »Integration durch Sport« ein gutes Zeugnis aus: »470 solcher Stützpunktvereine wurden 2005 gefördert. 12.800 Integrationsmaßnahmen, wie zum Beispiel Sportfeste oder Ferienfreizeiten, sind Bestandteile des Programms. Über 700 Starthelferinnen und -helfer mit Migrationshintergrund, die organisatorische und sport-praktische Aufgaben übernehmen, sind bundesweit im Einsatz.«

Ein erfolgreiches Beispiel aus seiner Heimatregion lieferte der DOSB-Vizepräsident gleich mit. Der SV Rhenania Hamborn, im von sozialen Problemen belasteten Duisburger Stadtteil Marxloh gelegen, organisiert Familien-Sporttage und interkulturelle Wochen. Allein in der Taekwon-Do-Abteilung sind Deutsche, Türken, Polen, Iraker, Engländer, Bosnier, Spanier und Marokkaner aktiv. Der Geschäftsführer des Vereins, Cafer Kaya, bilanziert: »Wichtig ist neben dem Sport die Sprache als verbindendes Element. Wir sprechen nur Deutsch und verstehen das als ›die‹ Integrationsmaßnahme.«

Weitere Informationen: Deutscher Olympischer Sportbund, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Otto-Fleck-Schneise 12, 60528 Frankfurt am Main, Tel.: +49 (0)69 670 00, Fax: +49 (0)69 67 49 06, E-Mail: office@dosb.de

DOSB / MSz

Schwierige Suche nach Ausbildungsplätzen

Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben deutlich schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Nur 42 Prozent aller ausländischen Jugendlichen, die 2006 den Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung geäußert haben, fanden tatsächlich einen Ausbildungsplatz. Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren es rund 54 Prozent. Dies sind die Ergebnisse einer aktuellen Schulabgängerbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

Fast jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund (23,2 Prozent) mündet demnach in eine Berufsfachschule ein, die keinen Berufsabschluss vermittelt, absolviert eine Berufsgrundbildung oder nimmt an einer Berufsvorbereitung teil (Jugendliche ohne Migrationshintergrund: 13,1 Prozent). Weitere rund 15 Prozent sind arbeitslos bzw. ohne Beschäftigung. Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind es lediglich 5,5 Prozent.

»Diese Zahlen belegen«, so BIBB-Präsident Manfred Kremer, »dass die Chancen auf eine qualifizierte Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich verbessert werden müssen. Es gilt zum Beispiel, zielgruppendifferenziert ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, für junge Erwachsene ohne Berufsabschluss eine Nachqualifizierung zu ermöglichen und die Anerkennung und Nutzung von interkulturellen Kompetenzen zu stärken.«

Das BIBB analysiert regelmäßig auf Basis der Berufsbildungsstatistik sowie der Bevölkerungsfortschreibung des Statistischen Bundesamtes die Ausbildungssituation ausländischer Jugendlicher im dualen System. 2005 hatten von allen Auszubildenden rund 67.600 einen ausländischen Pass. Dies entspricht einem Anteil von rund vier Prozent. Der Anteil junger Ausländer und Ausländerinnen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ist mit weit über zehn Prozent hingegen mehr als doppelt so hoch. Ausländische Auszubildende sind demnach in der beruflichen Ausbildung stark unterproportional vertreten. Dies gilt sowohl für die alten als auch für die neuen Bundesländer.

Weitere Informationen finden Sie im Beitrag »Integration und berufliche Ausbildung« im Internetangebot des BIBB unter www.bibb.de/de/wlk28963.htm

Inhaltliche Auskünfte im BIBB erteilen:

- Dr. Alexandra Uhly, Tel.: 0228 / 107-1905, E-Mail: uhly@bibb.de
- Dr. Mona Granato, Tel.: 0228/107-1227, E-Mail: granato@bibb.de
- Michael Friedrich, Tel.: 02 28/1 07-20 23, E-Mail: friedrich@bibb.de

BIBB / MSz

Neue Broschüre

Überblick: Das finnische Bildungswesen

Die Grundlinien des finnischen Bildungswesens beleuchtet eine neue Broschüre, die zum Beispiel im finnischen Unterrichtsministerium erhältlich ist. Titel der Veröffentlichung: »Bildung und Wissenschaft in Finnland« (2006).

Das Unterrichtsministerium in Finnland hat diese Übersicht – in deutscher Sprache – veröffentlicht. Auf 44 Seiten informiert die Publikation über wesentliche Strukturen des Schulwesens, der Hochschulen und der Weiterbildung – aber auch über Ausbildungsförderung, Lehrerbildung und Vorschulunterricht.

Weitere Informationen: Finnisches Unterrichtsministerium: Pressestelle, Postfach 29, FI-00029 REGIERUNG; ISBN: 952-485-128-8 (geb.); 952-485-129-6 (pdf)

Botschaft von Finnland: Rauchstr. 1, 10787 Berlin, Telefon 030/50 50-30, Fax 030/50 50-33 33,
Internet: www.finnland.de/de/
E-Mail: info.berlin@formin.fi

MSz

»Aktionsrat Bildung«

»Bildungsgerechtigkeit«: Ein Gutachten macht Schlagzeilen

Im März 2007 machte wieder ein neues Gutachten Schlagzeilen – das »Jahresgutachten 2007« des »Aktionsrat Bildung«: Die wesentlichen Aussagen hat die *Süddeutsche Zeitung* (*SZ*) am 8. März sogar als Aufmacher auf Seite 1 gebracht.

Die Vorschläge der Bildungsforscher aus dem »Aktionsrat Bildung« bezeichnet die *SZ* »als revolutionär«. Sie fordern die Kita-Pflicht für Vierjährige und befristete Stellen für Lehrer. Für den Zugang zur Universität sollte demnach das Abitur nicht unbedingt die Voraussetzung sein.

Die Wissenschaftler plädieren für eine bundesweite Umstellung der Schulstrukturen auf eine zweigliedrige Struktur aus Sekundarschulen und Gymnasien. Folgte die Politik diesen Vorschlägen, »würde das bedeuten, die Hauptschulen abzuschaffen, und entspräche dem Kurs, den derzeit die CDU in Hamburg einschlägt« (*SZ*).

Autoren des Werkes (180 Seiten) sind die Professoren Dieter Lenzen (FU-Präsident), Wilfried Bos, Jürgen Oelkers, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann.

Weitere Informationen:
Wilfried Bos u. a. (Aktionsrat Bildung): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden 2007; www.vbw-bayern.de

MSz

Führungskompetenzen

Sind Frauen gar nicht besser?

»Bessere Führungskräfte sind Frauen überwiegend nicht.« Glaubt man einer Studie der Unternehmensberatung Ifak-Institut, zeigt sich sowohl bei einer generellen Bewertung des Führungstils als auch in einzelnen Führungseigenschaften kein signifikanter Unterschied zwischen Chefs und Chefinnen« (*Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 3. Februar 2007).

Die *FAZ* hat die Studie des Instituts analysiert. Danach bestätigt die Untersuchung nicht das Vorurteil von den besonders teamorientierten, kommunikativen und motivierenden Managerinnen. Sowohl in Fragen des Führungsstils wie auch beim menschlichen Umgang zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Befragt hatte das Institut 664 Mitarbeiter. Die Antworten zeigen, dass Führungskräfte beiderlei Geschlechts eine Vorliebe für eher klassische Management-Stile hegen. Eine hierarchisch gelebte »Top-Down-Vorgesetztenrolle« nehmen demnach zweiundfünfzig Prozent der weiblichen und vierundfünfzig Prozent der männlichen Manager ein. Eher selten sind Führungskräfte mit wirklich teamorientierten Führungsstilen: «Laut Studie führen vierundvierzig Prozent der Frauen und einundvierzig Prozent der Männer eher kollegial« (ebd.).

Nicht weit her zu sein scheint es mit den Motivationskünsten der Führungskräfte. Lediglich acht Prozent der Befragten mochten der Aussage zustimmen, ihr Chef bzw. ihre Chefin könne «sie begeistern«. Auch die Zufriedenheit der Mitarbeiter mit ihren Führungskräften hält sich demnach in Grenzen. Mit den Werten 2,50 für die Chefs und 2,57 für die Chefinnen erhalten beide Gruppen nur die Note «befriedigend«. Eine schlechtere Note (2,72) bekommt die Führungskraft, die einen mehr autoritären Führungsstil an den Tag legt. Führungskräfte, die eher auf Kollegialität setzen, erreichen dagegen die Note 2,20.

MSz

WERBUNG I#5

Kritik am »Lob der Disziplin« von Bernhard Bueb

Vordemokratische Prinzipien

Mit einem Fontane-Vers als Motto ist der Grundton von Bernhard Buebs »Streitschrift« angestimmt und jeder soll es von Anfang an wissen:
»Freiheit freilich. Aber zum Schlimmen/ Führt der Masse sich selbst Bestimmen.«
Im Hamburger Schulmuseum gibt es ein rekonstruiertes Klassenzimmer aus der Kaiser- (und Fontane-)Zeit, wo die Pädagogik schon in den Möbeln steckt. Hier findet auch Unterricht statt. Alles funktioniert nach Befehl und Gehorsam – und es funktioniert wirklich. Die meisten Kinder mögen diese Probierstunden, weil sie sich gerne in andere Welten begeben wie in die Geisterbahn. Aber sie wollen dann auch wieder raus.

Bueb will sicher so einen Unterricht und so eine Schule nicht, aber er macht unverhohlen vordemokratische Prinzipien zu Maximen seines Handelns: Erziehung bedeutet für ihn »die vorbehaltlose Anerkennung von Autorität und Disziplin« (S. 11). Sie »beginnt immer fremdbestimmt« (S. 18). »Alle Einrichtungen der Bildung und Erziehung … beruhen auf dem Prinzip der Unterordnung unter eine Autorität« (S. 58). Deshalb sollten wir »Macht emotional positiv besetzen können«, uns »zur Freude an der Macht« bekennen und »niemanden wegen seiner Macht verdächtig« ansehen (S. 61). Solche Sätze werden – über 172 Seiten verteilt – ex cathedra vorgetragen. Dazwischen gibt es Bedenkenswertes, viele Sprichwörter, sensible Beobachtungen, Banalitäten, Militaria und ein schönes Kapitel über das Spiel als »zentrales Medium der Erziehung« (S. 155).

Nicht Buebs pädagogisches Handeln ist das Problem – das mag er mit den Schülern und Eltern in Schloss Salem ausmachen –, aber die zitierten Maximen dieses Handelns haben in einer demokratischen Gesellschaft nichts verloren. Den westlichen Besatzungsmächten, den Vätern und Müttern des Grundgesetzes und vor ihnen der Reformpädagogik sei dafür gedankt. Demokratie ist nicht nur eine Regierungs-, sondern eine Lebensform. Das ist der Auftrag unserer Verfassung und der Schulgesetze aller Bundesländer: »Die Schule eröffnet Schülerinnen und Schülern alters- und entwicklungsgemäß ein größtmögliches Maß an Mitgestaltung von Unterricht und Erziehung, um sie zunehmend in die Lage zu versetzen, ihren Bildungsprozess in eigener Verantwortung zu gestalten« (Hamburgisches Schulgesetz § 3 Absatz 6).

Bueb hat demgegenüber schon Probleme mit der Schülermitverwaltung, seit in Salem die Schulsprecher gewählt und nicht mehr vom Schulleiter ernannt werden. Er bevorzugt deshalb englische Internate, wo die »führenden Schüler«, die als Aufseher und Hilfsmannschaft der Internatsleitung fungieren, besondere Privilegien genießen und sich zum Beispiel in der Mensa nicht in die Warteschlange einzureihen brauchen – »weil es dem menschlichen Bedürfnis nach Hierarchie, nach damit verbundenen Vorteilen und nach ein wenig Glanz entspricht« (S. 89).

Was man als Skurrilität und ›Feuerzangenbowle‹ abtun könnte, entfacht bei einem besonnenen Pädagogen und Jugendforscher wie Wolfgang Edelstein, Direktor a.D. am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, heiligen Zorn: »Worum geht es? Eine generalisierende Projektion der subjektiven Erfahrung des pädagogischen Scheiterns unter den spezifischen Bedingungen eines elitären Internats wird zur gegenaufklärerischen Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters stilisiert, für die kein einziger empirischer Beleg spricht: eine Position, die … allen relevanten Befunden zur Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation widerspricht, der Forschung zur Gewaltgenese, der Praxis des kooperativen Lernens, usw, usf. Die empirische Evidenz wird zugunsten einer idée fixe suspendiert.«

Dass es handgreifliche gesellschaftliche und ökonomische Ursachen für das Verhalten vieler Jugendlicher, insbesondere von Hauptschülern in den Großstädten, gibt, erwähnt Bueb zwar am Rande, bürdet aber Eltern und Lehrern die Last auf, damit fertig zu werden. Aber selbst die rigideste Null-Toleranz-Erziehung löst nicht das Problem fehlender Ausbildungsplätze sowie die rasante Zunahme prekärer Lebenslagen. Und die verbreitete Konsumfixierung wird massiv durch die gar nicht so geheimen Miterzieher beeinflusst, gegen die Lehrer oft verzweifelt ankämpfen. Wo bleibt hier Buebs Appell an diese Verantwortlichen? Weshalb nutzt er die BILD-Zeitung für seine Auflagenhöhe und nicht für eine Offenlegung dieser Zusammenhänge?

Richtig ist, dass viele Lehrkräfte an Lärm, Unruhe, Verweigerung und aggressivem Verhalten von Schülern leiden. Dahinter liegt immer ein Bündel von Ursachen, personale, ausstattungsbezogene, aber auch solche, die mit Anstrengung, Phantasie und der Bereitschaft zu Kooperation und Konsensfindung in einem Kollegium zu beeinflussen wären – in einer »Schule der Ermutigung und Stärkung« (*Ulrich Herrmann*).

Die z.T. überschwänglich positive Reaktion auf Buebs Buch basiert – neben der Resonanz in den Medien – auch auf der Sehnsucht nach Autorität, die nichts kostet und gleichsam im Selbstlauf diszipliniertes Verhalten auslöst. Umsonst aber gibt's nichts. Je schwieriger die Problemlagen einzelner Jugendlicher oder in einer Klasse, umso notwendiger ist es zu motivieren, aktivierende Methoden einzusetzen, Vorhaben zu begründen, Beteiligung zu evozieren und Anerkennung zu geben. Solche Lehrkräfte und Schulen, die ihren Erziehungsauftrag erfüllen, gibt es; zum Konzept dieser Zeitschrift gehört, sie zur Sprache zu bringen. Das hat wenig mit Kuscheln und viel mit Mut, Geduld, Empathie und Gestaltung in einem gemeinsamen Regelwerk – zu dem auch Disziplin gehört – zu tun. Schulen der Unterordnung sind es jedenfalls nicht, einer vorbehaltlosen schon gar nicht.

Peter Daschner
(Der Beitrag erschien bereits in PÄDAGOGIK 4/2007)

Landesinstitut schließt Qualitätstestierung erfolgreich ab

Nach dem Durchlaufen eines 18monatigen Testierungsverfahrens ist das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in seiner Qualitätsentwicklung als Weiterbildungseinrichtung zertifiziert worden. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Qualitätsentwicklungsprozesses mit externer Evaluation durch die ArtSet GmbH, Hannover, stellten dessen Geschäftsführer, Prof. Dr. R. Zech, und die Gutachterin, Frau H. Stark, im Abschlussgutachten fest:

»Die Organisation hat in vorbildlicher Umsetzung des LQW-Modells eine Bestandsaufnahme ihrer Verfahren und Standards vorgenommen, diese in einem partizipativen Prozess bewertet und ggf. konsequent Verbesserungsmaßnahmen umgesetzt bzw. in die Wege geleitet. Die vereinbarten strategischen Ziele mit ihren jeweiligen Teilzielen spiegeln die Entschlossenheit, sich kontinuierlich im Sinne der Lernerorientierung weiter zu entwickeln, überzeugend wider.«

Zurückgegriffen wurde bei dem zwischen 2005 und 2007 durchlaufenen Testierungsverfahren auf das Modell »Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung - LQW 2«, das im Rahmen eines BLK-Modellversuchs für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt wurde und durch die Bundesagentur für Arbeit nach SGB III anerkannt ist. »Das Landesinstitut versteht sich als ein »Haus des Lernens« und ist bestrebt, ein glaubwürdiges Modell für eine lernende Organisation zu sein«, so Direktor Peter Daschner. »Da das LI selber umfassende Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht in Hamburg anbietet, gehört es zu unserem Selbstverständnis, uns hinsichtlich unseres eigenen Qualitätsanspruchs und dessen Einlösung extern bewerten zu lassen.«

Der Aufbau und die Anforderungen der Qualitätsbereiche sind - ähnlich wie beim Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität - angelehnt an das EFQM-Modell. Im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen steht der Lerner, weil von seiner Eigenaktivität der Lernerfolg abhängt. Der Qualitätsprozess im Institut fand unter Einbeziehung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter statt und wird jetzt kontinuierlich fortgesetzt. Das Testierungsverfahren beinhaltet eine Selbst- und Fremdevaluation von Standards und Maßnahmen in elf Qualitätsbereichen: Leitbild, Bedarfserschließung, Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozesse, Evaluation, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kundenkommunikation, Strategische Entwicklungsziele.

Einige Beispiele für erreichte Ergebnisse:

- Auf der Grundlage der bestehenden Evaluationsverfahren wurde von einer externen Beratungsfirma ein umfassendes Evaluationskonzept für die Bildungsprozesse im LI erstellt. Das Evaluationskonzept wird im Herbst 2007 erstmals im gesamten LI umgesetzt.
- Das neu entwickelte Führungsleitbild wurde in die Personalentwicklung am LI integriert. Ein zur vertiefenden Befassung mit Leitungsaufgaben durchgeführter Workshop mit allen Führungskräften am LI wird zukünftig regelhaft stattfinden.
- Kunden der Hamburger Lehrerbibliothek und des Medienverleihs wurden in Zusammenarbeit mit der Humboldt-Universität Berlin hinsichtlich organisatorischer Verbesserungen und zusätzlicher inhaltlicher Bedarfe befragt. Die Ergebnisse werden für die Lehrerbibliothek demnächst bzw. für den Medienverleih in 2008 erwartet.
- Die Kundeninformationen wurden im Sinne des Verbraucherschutzes durch eine verbesserte Information über die Kompetenzen der Lehrenden und die Standards für Seminarveranstaltungen weiterentwickelt.
- Neben der dezentralen Kundenbefragung wurde ein zentrales Beschwerdemanagement eingeführt.
- Eine Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung des »Wissens- und Datenmanagements im LI« wurde eingesetzt, um dem Umgang mit Neuen Medien in der Lehrerbildung gerecht zu werden und Komplexität sowie Kosten zu reduzieren.
- Ein Konzept zur dauerhaften Wahrnehmung der Aufgabe »Qualitätsmanagement im LI« wurde entwickelt und umgesetzt.

Bereits auf dem Abschlussworkshop ist der Prozess der Retestierung durch die Vereinbarung der strategischen Entwicklungsziele für die nächsten vier Jahre eingeleitet worden. Neu ist beim LI-Controlling das Qualitätsmanagement als Regelaufgabe - einschließlich der Durchführung von vier Qualitätsforen pro Jahr - angesiedelt worden.

Weitere Informationen:
Rainer Schulz und Uwe Grieger, Projektgruppe Qualitätsmanagement am Landesinstitut. Tel.: 4 28 01-37 04

Neu vom LI: »Schulportfolio Qualifizierungsplanung«

Das Schulportfolio ist ein Instrument zur Unterstützung der schulischen Qualifizierungsplanung. Es ist ein Sammelordner mit Materialien für alle Stationen des Planungszyklus' an einer Schule. Das Portfolio bietet die Möglichkeit alle notwendigen Unterlagen zu dokumentieren und kann als Analyse-, Planungs-, Koordinierungs- und Auswertungsinstrument schulintern oder in Zusammenarbeit mit Beratern, Fortbildnern und Evaluatoren genutzt werden. Es stellt eine Reihe von wichtigen Werkzeugen zur Verfügung, die der Schule die systematische Durchführung ihrer Qualifizierungsplanung erleichtern. In einem Arbeitskreis wird das Portfolio vorgestellt und weiter entwickelt.

Jede Hamburger Schule erhält ein kostenloses Exemplar des Schulportfolios. Sie können die Broschüre des Schulportfolios und die der Kopiervorlagen als pdf-Datei herunterladen und zusätzliche Ordner in der Agentur für Schulbegleitung am LI für 15,– EUR zzgl. Versandkosten erwerben.
E-Mail: uwe.grieger@li-hamburg.de