



## UNTERRICHT VORBEREITEN

### BBS-Info

Capital-Studie:  
Wissenschaftlich?

### Forum

Schulsystem:  
Quo vadis?

### Schulforschung

PISA 2003: Hamburg  
im Vergleich

3/05

**Anzeige**

## Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern,

»Buben, wo sind wir beim letzten Mal stehen geblieben?« So begannen vor langer Zeit die wöchentlichen Geographiestunden bei Herrn Dr. Fleischmann, genannt Wurschtl. Ergebnis – und das über Wochen: »Gerade haben wir mit dem Kaukasus angefangen.« Das tat er gerne immer wieder, auch kriegsbedingt, und zur Bekräftigung seines Lehrervortrags klopfte er auf sein dort erworbenes Holzbein. Eine spezielle Vorbereitung auf diesen Unterricht war nicht nötig, wenn man sich einmal auf diese Art der Schülerorientierung – Sequenzialisierung des Kompetenzaufbaus durch Zuruf aus der Lerngruppe – entschieden hatte.

Unser damaliger Geographie-Unterricht hatte für beide Seiten durchaus Vorteile – für uns Schüler z. B. eine willkommene und bitter notwendige Entlastungsfunktion gegenüber den rigiden und brachial durchgesetzten Anforderungen anderer Lehrer.

Ungeachtet solcher Formen von Türschwelledidaktik – heute nicht mehr vorstellbar –, haben Theorien systematischer Unterrichtsplanung eine lange Tradition: von den katechetisierenden Methoden der Jesuitenschulen, die in den Schülern eher Werkstücke als Lernsubjekte sahen bis zum bildungstheoretischen Ansatz Klafkis, dem Hamburger Planungsmodell von Schulz und der »Didaktik zum Anfassen« von Gudjons. Alle hatten ihre akademischen Hochzeiten, bildeten ihre Schulen, regten Promotionen an, mischten sich und fanden in pragmatischer Reduktion Zugang ins Referendariat. Auf das vorherrschende Unterrichtsskript – wie man seit Baumert zu sagen pflegt – und die Vorbereitung darauf war und ist ihr Einfluss begrenzt. Heute gibt es alles – vom nach wie vor dominanten fragend-entwickelnden Verfahren, dem Lehrervortrag, der individuellen Aufgabenstellung im Rahmen eines Wochenplans bis zum Stationenlernen. Das ist auch gut so, wenn dabei die großen Orientierungen – an den Bildungsstandards, den gesellschaftlichen Anforderungen und den Schülerinteressen – Berücksichtigung finden.

Die ideale Unterrichtsplanung, derer man sich im Prinzip für jede Stunde als Musteranleitung bedienen könnte, gibt es nicht – zu unterschiedlich sind die Individuen, die Lerngruppen, die Ziele und die Funktion der Stunde in der jeweiligen Unterrichtssequenz. Exemplarisch berichten deshalb Kolleginnen und Kollegen – höchst anregend und gar nicht spröde – in diesem Heft über ihre Vorbereitung auf den Unterricht

- in einer speziellen Sonderschule mit seiner typischen Anforderung der Ziel- und Inhaltsdifferenzierung, nach der ein »Lernpaket für jedes Kind« gepackt werden muss;
- in Hauptschulklassen, die mit Wochenplänen arbeiten, wofür ein stabiler Rahmen aus Regeln, Ritualen, Materialien bis hin zur Klassenraumgestaltung geschaffen werden muss. Erst dies kann selbstgesteuertes Lernen ermöglichen und es erfordert eine Vorbereitung mit langem Atem, die dann

aber auch entlastende Funktion hat;

- in zwei Leistungskursen Englisch, bei denen sich durch die kooperative Vorbereitung sowohl Optimierung- als auch Entlastungseffekte ergeben;
- bei der gemeinsamen Entwicklung eines Arbeitsauftrags für einen vollständigen Arbeitsprozess, bei der Gewerbelehrer und betriebliche Ausbilder zusammenarbeiten.

Vor lauter Kaukasus und anderen exotischen Weltgegenden musste natürlich in unserem Geographieunterricht einiges ausgespart bleiben, z. B. die norddeutsche Tiefebene samt Nord- und Ostseeküste. Aber es gibt ja noch ein Leben nach der Schule und das hat dann bei mir diesbezüglich für Kompensation gesorgt.



Peter Harden





## Unterricht vorbereiten

Moderation: Sabine Reh

- 10 Professionelle Unterrichtsvorbereitung**
- 14 Für jeden Schüler planen**  
Unterrichtsvorbereitung in einer speziellen Sonderschule
- 16 Abkehr von der Stundenvorbereitung**  
Längerfristige Aufgabenplanung in Hauptschulklassen
- 18 Kooperative Unterrichtsvorbereitung**  
Eine Gesamtschul- und eine Gymnasiallehrerin arbeiten zusammen
- 20 Der Arbeitsauftrag**  
Unterrichtsplanung als Projektplanung von Betrieb und Schule
- 22 Die Alternative**  
Ein aufgabenorientierter Unterricht
- 24 Zwischen kleinschrittiger Planung und Routinen**  
Wie verändert sich die Unterrichtsvorbereitung nach dem Referendariat?
- 27 Hinweise und Materialien**



## Bildungspolitisches Forum

Verantwortlich: Manfred Schwarz

- 6 Quo Vadis?**  
Weiterentwicklung des Schulsystems
- 6 Nach PISA**  
Forderungen an die Schulpolitik  
*VON PETER SILBERNAGEL*
- 8 Zweigliedriges System, aber differenziert**  
Plädoyer für einen historischen Kompromiss  
*VON GABRIELE BEHLER*

## Werkstatt Schule

- 28 Periodisches Schüler-Feedback**  
Schüler sorgen für diagnostischen Durchblick  
*VON DIETER SCHRADER*

## Schulforschung

- 30 Hamburg im Ländervergleich**  
PISA 2003  
*VON ULRICH VIELUF*



**3/05**  
17. Jahrgang

## BBS-Info

Verantwortlich: Manfred Schwarz

### Nachrichten: BBS

**Vorbereitungsdienst** 32  
*So viele Bewerber wie noch nie*

**Medienverleih** 33  
*Neue Videos und DVDs*

### Nachrichten Regional

**Grundschule Wildschwanbrook** 34  
*Lesestadt: Lernendes Handeln*

**National Geographic Wissen** 35  
*Suche: Hamburgs beste Geographieschüler*

### Nachrichten Überregional

**PISA 2003-Auswertung** 36  
*Schulpolitik: Was Medien meinen*

**Capital-Studie: Scheinbar wissenschaftlich** 38  
*Schulranking: Wunsch und Wirklichkeit*

**Bayern** 39  
*Brillant beim Bildungstest*

**Baden-Württemberg** 39  
*Neue Organisation der Arbeitszeit*

**Lernmittelbeschaffung I** 40  
*Bayern: Neues System*

**Lernmittelbeschaffung II** 40  
*Thüringen: Neue Regelungen*

**Lernmittelbeschaffung III** 40  
*Sachsen-Anhalt: Pro Buch bis zu drei Euro*

**Schülerzeitungswettbewerb I** 43  
*Der Spiegel belohnt die Besten*

**Schülerzeitungswettbewerb II** 43  
*KMK prämiiert herausragende Leistungen*

## BBS-Info

**Jugend forscht I** 45  
*Bundespräsident ehrt Sieger*

**Jugend forscht II** 45  
*Neuer Wettbewerb gestartet*

## Marktplatz

**Service-Angebote des LI** 46  
*»Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft in der Schule«*

**Qualitätsentwicklung und Schulbegleitforschung** 46  
*Fachtagung Anfang Oktober*

**Leserbrief zu HMS 2/05** 46

## 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:

Stefan Kayser  
REDAKTION FÜR SCHWERPUNKT, WERKSTATT SCHULE, BEITRAG, SCHULFORSCHUNG, MARKTPLATZ:  
Prof. Dr. Johannes Bastian (verantwortlich), Prof. Dr. Sabine Reh, 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, Rainer Wagner; BBS-Redaktionsassistenten: Rita Götsche, Sabine Burmester, Dorothee Möller; Adresse: Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg, Tel.: 4 28 63-21 59, Fax: 4 28 63-30 34, E-Mail: redaktion@bbs.hamburg.de

**DRUCK:** Schütthedruck, Kanzlerstraße 6, 21079 Hamburg, Telefon (0 40) 7 63 20 25  
**ANZEIGEN:** v. Wels + Schütze, Hamburger Str. 148, 22083 Hamburg, Tel.: (0 40) 29 80 03-0, Fax: 29 80 03-90

**ERSCHEINUNGSWEISE:** 4-mal pro Jahr  
**AUFLAGE:** 15.000

Bilder: St. Kayser: S. 4, 19, 25; V. Mette: Titel, S. 4, 11, 13, 14/15. 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

# Nach PISA

## Forderungen an die Schulpolitik

von Peter Silbernagel

Die Ergebnisse nationaler wie internationaler Leistungsstudien haben die Welt der Schulpolitik erschüttert. Die Befunde zu den Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler insgesamt sind ernüchternd; die hohe Kopplung von Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungschancen schockierend. Vernünftige Konsequenzen wurden gezogen. Hierzu zählen u. a.: Unterstützung der Migrantenkinder, Verbesserung der Lesekompetenz in allen Fächern, sinnvollere Nutzung der Vorschulzeit, regelmäßige Standardüberprüfungen etc.. Die Studien fordern zu schnellem und praxisorientiertem Handeln auf. Nur eines lässt sich aus den Studien nicht schlussfolgern, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Schulsystem und den Leistungsbefunden der Schülerinnen und Schüler gibt.

Daher ist es unseriös und fahrlässig, die Studien zu bildungsideologischen Zwecken zu missbrauchen. Der populistische Umgang mit wissenschaftlichen Befunden birgt die Gefahr, dass grundsätzlich Studien ihre Glaubwürdigkeit einbüßen. Verzerrte Bilder von Schule,

# Weiterentwicklung des Schulsystems

## Quo vadis?

Mehr noch als zuvor lautet nach der Veröffentlichung erster Ergebnisse der Pisa 2003-Studie eine wichtige Frage in der Schulpolitik: Wie sollte das Schulsystem grundsätzlich weiterentwickelt werden – ob in einem Flächenstaat wie Bayern oder Nordrhein-Westfalen oder in einem Stadtstaat wie Berlin oder Hamburg.

Auf den folgenden Seiten skizzieren Gebrielle Behler, die ehemalige sozialdemokratische

Kultusministerin in NRW, und Peter Silbernagel, Präsident des Nordrhein-Westfälischen-Lehrerverbandes (NRWL), ihre Vorstellungen von zukunftsorientierter Schulpolitik. Beide Autoren versuchen, ihre Antwort auf die Frage zu geben, welches Schulsystem am ehesten in der Lage ist, in Zukunft leistungsfähiger – und auch international konkurrenzfähiger – zu arbeiten.

MSz

interessengeleitete Interpretationen führen vielfach zu Pauschalierungen und Diffamierungen. Der seriösen Diskussion um mehr Schulqualität schaden sie.

Die für die Leistungsstudien verantwortlichen Wissenschaftler stellen unmissverständlich fest, dass es »keinen Zusammenhang der Leistungen mit der Schulorganisation« gibt. Sowohl in gegliederten wie auch in integrativen Systemen kommt es entscheidend darauf an, wie Schülerinnen und Schüler gefördert und unterstützt werden, wie früh von Seiten der Lehrkräfte Stärken und Schwächen diagnostiziert werden und wie wirksam die pädagogischen Rahmenbedingungen sind, in denen Kinder und Jugendliche lernen.

Warum dennoch der Ruf nach einer Entwicklung des gegliederten Schulsystems hin zu einem integrativen Einheitsschulsystem? Es mag daran liegen, dass die Einheitsverfechter die Studien selbst nicht gelesen haben (Lesekompetenzproblem nicht nur bei 15-Jährigen!). Es mag daran liegen, dass Schulideologen glauben, zwei Halbwahrheiten ergäben schon eine »Wahrheit«. Letztlich werden nur Vorurteile über das gegliederte Schulsystem zusammengetragen. Bewusst verschweigt man, dass auch Länder mit gegliederten Schulstrukturen besser abschneiden als Deutschland, ebenso gibt es zahlreiche Länder mit integrativen Systemen, die schlechter abschneiden. Man verschweigt auch die guten PISA-Ergebnisse der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg, die in den letzten Jahrzehnten statt unproduktiver Strukturdebatten auf die Weiterentwicklung der Schulqualität gesetzt haben.

In NRW beispielsweise haben jahrzehntelange Diskussionen um Gesamtschulen, Stufenschulen, »KOOP-Schule«, »Zwei-Säulen-Modell« und zuletzt die Verbundschule davon abgehalten, die richtigen Fragen nach Verbesserungen im bestehenden System zu stellen und

### Vita

Peter Silbernagel hat Mathematik und Katholische Religionslehre studiert und ist Oberstudienrat am Goethe-Gymnasium in Stolberg.

Von 1981 bis 2002 war er Mitglied im Personalrat für Lehrkräfte an Gymnasien beim Regierungspräsidenten in Köln (bis 1985 beim Schulkollegium in Düsseldorf). Seit 2002 ist Peter Silbernagel Vorsitzender des Philologen-Verbandes NRW und stv. Vorsitzender des Hauptpersonalrats in Düsseldorf (Gymnasien). Im gleichen Jahr übernahm er das Amt des Präsidenten des Nordrhein-Westfälischen Lehrerverbandes (NRWL).



vernünftige Antworten zu geben. Bis 1997 war es geradezu ein Tabu, in der schulpolitischen Auseinandersetzung von Leistungsanforderungen, Begabtenunterstützung oder Elitförderung zu sprechen.

Mit dem bewussten Zur-Kenntnis-Nehmen internationaler und später auch nationaler Leistungsstudien zum Ende der 90er Jahre wurden die Denkmuster einer schulpolitischen »Annäherungsphilosophie« abrupt beendet. Das hinderte viele Befürworter von Einheitskonzepten keineswegs daran, nach wie vor PISA, IGLU und sämtliche OECD-Studien für ihre Ziele zu instrumentalisieren.

Ein Einheitsschulsystem oder ein rein »integratives System« oder ein »Gemeinschaftsschulsystem für alle« bringen nicht automatisch bessere Schülerleistungen hervor. Sie lösen nicht die sozialpolitischen Probleme. Sie schaffen allerdings die Schulwahlfreiheit für Eltern und Schülerinnen und Schüler ab und widersprechen damit den Vorgaben vieler Landesverfassungen.

Fragen um den Erhalt oder die Auflösung von Schulformen befördern nur Ängste zu Schulstandortfragen und tragen Unruhe in den Schulalltag hinein. Nicht die Zerschlagung bestehender Schulformen ist das Gebot der Stunde, sondern bessere pädagogische Rahmenbedingungen in dem bestehenden Schulsystem.

Im Übrigen sind die Schulstrukturen keineswegs starr und unbeweglich. Veränderungen im Rahmen von Schulzeitverkürzung, neue und bessere Durch-

lässigkeitsvorgaben, Kooperationsmodelle bei stark reduzierten Schülerzahlen belegen die Flexibilität. Rückläufige Schülerzahlen sprechen im Übrigen nicht für die Einebnung von Schulformen, sie eröffnen vielmehr die Chance, in kleineren und überschaubareren Schulen solide Bildungs- und Erziehungsarbeit zu leisten.

Die Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems kann sinnvollerweise nur im Sinne einer »inhaltlichen Weiterentwicklung«, d. h. einer bewussten und konsequenten Ausrichtung auf die Umsetzung von Qualitätsstandards geschehen. Während andere Länder bereits vor vielen Jahren Leistungstests zum Anlass genommen haben, die richtigen Fragen zu stellen und sachangemessene Antworten zu geben, hat Deutschland erst Ende der 90er Jahre eine öffentliche Diskussion um Leistungsbefunde geführt. Mehrere Jahrzehnte gingen verloren, in denen wir uns über effizientere Unterrichtsmethoden, bessere Förderkonzepte für schwächere wie stärkere Schülerinnen und Schüler, gute Fort- und Ausbildungskonzepte hätten verständigen können.

Und wieder stehen wir in der Gefahr, über eine neue Schlagwort-Pädagogik das Formale, Organisatorische, Strukturelle in den Vordergrund zu rücken, statt über Inhalte, Didaktik und Methodik, über gelingende Partnerschaft von Schule und Elternhaus und bessere Lehrerausbildungskonzepte zu streiten.

Zweifellos ist es sinnvoll, dass Schulen mehr Eigenverantwortung in bestimm-

ten Bereichen erhalten, doch wird der Begriff »Selbstständigkeit« mittlerweile wie eine Monstranz vor schulpolitischen Programmen vorangetragen, ohne dass man recht überlegt, was schulagemessen, pädagogisch vernünftig ist und in sinnvollem Verhältnis von Aufwand und Ertrag zueinander steht. Die Schulen »lechen« nicht nach Selbstständigkeit, sondern wünschen, von bürokratischem Ballast, von zeitaufwändigen Qualitätssicherungsprogrammen, von Evaluationsnotwendigkeiten und immer mehr Arbeitsgruppensitzungen, Steuergruppentreffen, Arbeitskreisrunden, von Verwaltungsarbeiten, Besprechungsmanie und Konferenzhektik befreit zu werden.

Die Phase des Reformaktionismus muss vorbei sein. Womit nicht verneint ist, dass sich Schulen als lebendige Organismen Veränderungen stellen müssen und im guten Sinne Neues aufzunehmen bereit sein sollten. Aber Veränderungen müssen die Menschen mitnehmen. Sie sind so zu gestalten, dass sie das »Kerngeschäft« von Schule, Unterricht und Erziehung, stärken.

Statt der Theoretiker müssen die Praktiker, statt der Ideologen die Realisten das Sagen haben. Auch wenn die PISA-Befunde bei weitem nicht das gesamte Spektrum schulisch vermittelter Bildung, Erziehung und Ausbildung abbilden, sie sind ein Stachel im Fleisch unseres Bildungssystems. Jahrzehntlang hat man in der Schulpolitik die falschen Fragen gestellt und sich entsprechend mit den falschen Antworten abgefunden. Nun sind wir gezwungen, die wesentlichen Fragen nach Schulqualität zu stellen und tragfähige Antworten zu geben.

»PISA fängt im Unterricht an« - lässt sich schlicht resümieren. Die Leistungsbefunde provozieren keine Abrechnung mit dem Schulsystem. Sie verlangen soliden und guten Unterricht. Hierzu muss die Schulpolitik ihren Beitrag leisten. Darauf haben unsere Kinder Anspruch!

# Zweigliedriges System, aber differenziert

## Plädoyer für einen historischen Kompromiss

von Gabriele Behler

In der Bildungspolitik ist ein historischer Kompromiss zwischen den großen politischen Lagern notwendig. Möglich wird er, weil die empirischen Befunde von niemandem geleugnet werden können. Er muss nachholen, was in den 70er Jahren nicht erreicht werden konnte: Eine Verständigung darüber, dass eine Expansion in der Bildungsbeteiligung aus sozialen und ökonomischen Gründen gewollt ist, dass dabei die Qualität der Abschlüsse gesichert bzw. gesteigert werden muss, und die Verständigung darüber, in welchen Strukturen und mit welchen Instrumenten dies am ehesten Erfolg verspricht. Dieser Konsens muss organisiert werden, und zwar deutschlandweit.

Angesichts der PISA-Ergebnisse stehen wir vor der Aufgabe, die richtigen Antworten auf zwei Fragen zu finden: Wie organisiert man bildungspolitisch am besten eine Leistungskultur? Und: Wie organisiert man die Strukturen, die diese Leistungskultur den Kindern aller sozialen Schichten und unterschiedlicher Herkunft ermöglichen?

Dazu taugt der Rückfall in die alte Schulstrukturdiskussion nicht. Weder die integrierte Gesamtschule als Schule für alle noch das dreigliedrige System mit staatlichem Zuweisungsanspruch sind der Königsweg.

Relativ leicht dürfte es sein, den politischen Konsens in den Bereichen zu organisieren, in denen es um die institutionelle Kultur des Lernens geht: Mehr Eigenverantwortung in einer selbständigen Schule - das wird durchgängig als richtig akzeptiert. Und die entsprechenden Schritte sind eingeleitet. Aber es geht um mehr. Ein Beispiel: Das Lernmilieu in vielen Haupt- und Gesamtschulen hat

dazu geführt, dass dort gerade wegen der sozialen Benachteiligung ihrer Schüler sich ein Selbstverständnis als soziale Reparaturinstanz auf Kosten eines Verständnisses von Schule als Lernraum entwickelte. Gleichzeitig war aber klar, dass der notwendige soziale Ausgleich nur im Ausnahmefall erreicht werden kann. Es liegt auf der Hand, dass so eine Atmosphäre der Vergeblichkeit entsteht, die dringend aufgebrochen werden muss - auch schon im pädagogischen Ansatz. Nun ist es gut nachvollziehbar, dass sich diese Mentalität entwickelt hat. Es ist aber auch nachvollziehbar, dass so ein pädagogischer Teufelskreis entsteht, aus dem die unmittelbar Beteiligten kaum herauskommen. Hier sind pädagogische Veränderungen erforderlich; auch diese setzen eine politische Verständigung voraus.

Schauen wir uns unter der Leitvorstellung einer sozial gerechten und qualitätsorientierten Expansion einmal einige der letzten PISA-Ergebnisse an, die eben nicht den gängigen Vorerwartungen entsprechen:

- In NRW war das System seit den 60er Jahren geradezu mustergültig expandiert; die Leistungen in der Spitzengruppe litten darunter nicht, aber rd. ein Viertel der Schüler im unteren Segment war und blieb depriviert. 2005 zeigte sich, dass die Viergliedrigkeit in der Sekundarstufe I offenbar dieses Problem vergrößerte, statt es zu lösen. Das stark ausdifferenzierte System in NRW (man kann auch sagen: zersplitterte) mit seinen Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und zusätzlich stark differenzierten Sonderschulen zeigte nur geringe Fortschritte bei den Lernergebnissen und



keine beim sozialen Ausgleich. Das legt die Vermutung nahe, dass diese Zersplitterung hinderlich ist, denn etliche andere Maßnahmen zur Qualitätssicherung wurden hier wie in anderen Ländern ergriffen, allerdings ohne den entsprechenden Erfolg.

- Die neuesten Ergebnisse aus Baden-Württemberg zeigen eine Stagnation der Leistungshöhe (auf hohem Niveau) und einen plötzlich extrem schlechten Wert beim Ausgleich sozialer Benachteiligung. Offenbar hat das baden-württembergische System, das sich wie kein anderes über eine klare Dreigliedrigkeit kennzeichnet, die Entwicklungssprünge anderer Länder nicht mitgemacht.
- Die deutlichsten Entwicklungssprünge machten Sachsen und Thüringen, und zwar sowohl in der Leistungshöhe als auch beim Abbau von Chancengleichheit. Beide Länder haben seit ihrer Gründung auf ein zweigliedriges Modell gesetzt: Die Oberschule der DDR wurde in das Gymnasium und die Mittelschule überführt, in der (das westliche Modell von) Haupt- und Realschule aufgehoben sind.
- Bayern hatte unbestreitbar gute Ergebnisse, in der Leistungshöhe und im sozialen Zugang. Was aber nutzt dem bayrischen Hauptschüler seine gute Leistung, wenn er nach dem 9. Schuljahr mit seinem Abschluss nur mit Mühe einen weiterführenden Anschluss im System findet? Hier lohnt eine genauere Analyse: Mängel in Bayern bestehen offenbar in der fehlenden Anschlussfähigkeit. Interessanter ist aber die Struktur in der Sekundarstufe I: Entgegen dem öffentlich verbreiteten Eindruck ist die klare Dreigliedrigkeit im bayrischen Schulsystem erst jüngsten Datums. Erst seit September 2003 (und damit ohne Auswirkungen auf die jüngsten PISA-Ergebnisse) gibt es nach dem 4. Schuljahr die Trennung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Bis

### Vita

Die sozialdemokratische Politikerin und Publizistin Gabriele Behler hat Germanistik und Geschichte in Münster studiert (Lehramt Gymnasium). Nach dem Referendariat arbeitete sie drei Jahre als Studienrätin am Kreis-Gymnasium Gütersloh und war dann bis 1986 Pädagogische Mitarbeiterin im Kultusministerium NRW. Anschließend leitete sie vier Jahre das Gymnasium Bielefeld-Heepen. Von 1990 bis 1995 fungierte Gabriele Behler als Abteilungsleiterin im Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann (Düsseldorf). Von 1995 bis 2002 war sie als Ministerin unter anderem für das Schulwesen verantwortlich – zuletzt im Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Von 1996 bis 2005 war Gabriele Behler auch Landtagsabgeordnete (SPD).



dahin gab es de facto ein zweigliedriges System: Nach der Grundschule ging ein Teil der Kinder auf das Gymnasium, die anderen blieben auf der Volksschule; nach dem 6. Schuljahr wiederum setzte als zusätzliche Differenzierung der Bildungsgang der Realschule ein, zum Teil in selbständiger Form, zum Teil als Zweig der Volksschule.

- All das spricht dafür, Systemfragen empirisch abgesichert zu beantworten. Es muss doch zu denken geben, dass offenbar in zweigliedrigen Systemen ein hohes Leistungsniveau mit besserem sozialen Ausgleich kombinierbar erscheint, wohl auch deswegen, weil sich ghettoisierte depravierte Sozialmilieus mit ihren das Lernen behindernden kulturellen Auswirkungen deutlich seltener herausbilden können. Eine solche Lösung hat den großen Vorteil, dass sie einen Systembruch vermeidet, der nur Abwehrkämpfe erzeugt und damit Weiterentwicklungen behindert. Der Wille der Bevölkerungsmehrheit, der eben keine Gesamtschule für alle akzeptiert, würde so aufgenommen.

Sie kann auch relativ leicht in die norddeutschen, stark differenzierten Systeme als Entwicklungsleitbild eingebracht werden, denn die Realisierung kann flexible Varianten ermöglichen: mit rein additiven Systemen, mit Differenzierung/Integration in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und /oder Fächern usw.

Sie hat überdies den Vorzug, dass sowohl die konservative wie die sozialdemokratische Seite ihre Traditionen und Wertvorstellungen einbringen kann, also

nicht politische Identitäten in Frage gestellt werden müssen.

Ein solcher historischer Kompromiss würde de facto die bildungspolitische Handlungsfähigkeit vergrößern, denn so entstünde (endlich) auch die mentale Freiheit, sich schwerpunktmäßig mit dem zu beschäftigen, was Bildung ausmacht: mit den Inhalten des Lernens und den Haltungen des Lernens.

Er würde vor allem einer großen Versuchung entgegentreten, die im Augenblick alle Chancen hat, zum neuen Mythos zu werden: dem Mythos der staatlichen Abstinenz als Heilsbringer. Angesichts manch verfahrenere Strukturdiskussion ist es anscheinend verlockend, sich der politischen Verantwortung gleich ganz zu entledigen, indem man der Schule resp. einem vermeintlich freien Bildungsmarkt alle Entscheidungen selbst überträgt und auf staatliche Steuerung verzichtet. Auch hier hilft die Empirie weiter: Dänemark ist im jüngsten Ländervergleich deutlich abgestürzt – die Wissenschaftler erklären dies mit einem Zuviel an Freiheit; die Balance von Selbständigkeit und staatlicher Steuerung (was etwas anderes ist als Reglementierung im Detail) sei verletzt worden. Und auch Schweden hat (entgegen mancher Wahrnehmung in Deutschland) eben nicht auf Steuerung verzichtet und diskutiert jetzt darüber, ob kommunale Steuerung zugunsten der staatlichen ein Stück weit zurückgenommen werden müsse.

Jetzt kommt es auf den politischen Willen beider Seiten an.

# Professionelle Unterrichtsvorbereitung

Unterrichtsvorbereitung nimmt einen großen Teil der Arbeitskraft des Lehrers in Anspruch – bei Anfängern mehr, bei erfahrenen Lehrern und Lehrerinnen weniger. Es ist die Tätigkeit, die – wie Korrekturen – oft zu Hause zu unterschiedlichen Zeiten stattfindet, die Außenstehende nicht sehen und die dennoch entscheidend die Qualität des erteilten Unterrichts beeinflusst.

Forschungen zur Arbeit von Lehrern und Lehrerinnen können wir entnehmen, dass die Beanspruchung, die durch die Vorbereitungstätigkeit entsteht, je nach Schulform und unterrichteten Fächern variiert. Lehrpersonen an Gymnasien sind dabei durch Unterrichtsvorbereitung deutlich stärker beansprucht als die Lehrer und Lehrerinnen anderer Schulformen. Der zeitliche Aufwand für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht unterscheidet sich bei ihnen wiederum stark nach Fächern; Lehrende mit sprachlichen oder naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern wenden dabei deutlich mehr Zeit für die Vorbereitung des Unterrichts auf als diejenigen der anderen Fachrichtungen (vgl. *Böhm-Kasper u. a. 2001, S. 109f.*). Durchschnittlich wird ein Zeitaufwand von etwa 13,5 Stunden pro Woche für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts angegeben. Es ist weniger die häusliche, zeitlich unregelte Arbeitssituation der Unterrichtsvorbereitung, die als eine Belastung empfunden wird, sondern der Umfang dieser Tätigkeit: je höher die zeitliche Beanspruchung, desto stärker ist auch das subjektive Belastungsempfinden der Lehrer und Lehrerinnen (ebd. S. 227).

## »Hintergrundsarbeit«

Eine Menge an »Hintergrundsarbeit« (*Bauer u. a. 1999, S. 154*) fällt an, will

**Unterrichtsvorbereitung ist eine Tätigkeit, die einen großen Teil der Arbeitskraft der Lehrerinnen und Lehrer in Anspruch nimmt. Erfahrene Lehrpersonen antizipieren Interaktionen und planen Aufgaben. Sie sind flexibel, können spontan umsteuern, durch Erfahrung ausgebildete »Muster« variieren und – kooperativ im kollegialen Forum – weiter entwickeln.**

man »professionell« unterrichten – und all das könnte man als Unterrichtsvorbereitung verstehen: das Produzieren, Ablegen und Auswählen, Dokumentieren und Archivieren von Materialien, Unterrichtseinheiten und den damit gemachten Erfahrungen. Alle Lehrer wissen, wie hilfreich ein Archiv sein kann, wenn Material gezielt abgelegt wird und die gewonnenen Erfahrungen über-

*UNTERRICHTSVORBEREITUNG IST VORBEREITUNG AUF EINE KOMPLEXE INTERAKTIONSSITUATION*

schaubar dokumentiert werden. Doch liegen im »Sammeln« auch Gefahren – das ahnt schon jeder Referendar. Lehrer können sich in zu großen Materialmengen verzetteln, ständig »auf der Pirsch sein«, neue, bessere, aktuelle Materialien zu sammeln, auch in ihrer Freizeit

den »Unterrichtsblick« auf die Dinge des Alltags nicht loslassen. Bei allen Vorteilen eines reichhaltigen Archivs: Das ausgewählte Material setzt zwar den Rahmen für die Unterrichtstätigkeit – aber auch mit schlechtem Material kann guter Unterricht gemacht werden und umgekehrt.

Produzieren, Ablegen, Auswählen von Material, Dokumentieren und Archivieren ist nicht alles, vielleicht nicht einmal die Hauptsache bei der Unterrichtsvorbereitung; das wissen erfahrene Lehrkräfte. Was zeichnet die Situation aus, auf die die Lehrenden sich vorbereiten? Das Unterrichtsgeschehen kann als der Aufbau eines kommunikativen Bedeutungszusammenhangs, als interaktive Konstruktion von Unterrichtsthemen und Lerngelegenheiten zwischen Lernenden und Lehrenden verstanden werden. Die einzige Möglichkeit, die Lehrende während des Unterrichtsprozesses haben, ihn zu beeinflussen, sind ihre eigenen Kommunikationsbeiträge. Dabei stehen sie unter Zeit- und Handlungsdruck, d. h. reflexive Distanz herzustellen ist in der Situation des Unterrichts nicht oft möglich.

## Komplexe Interaktionssituation

Bis heute allerdings wird in der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen oft noch im Schatten eines »technokratischen Missverständnisses« vom gesteuerten Unterricht so getan, als sei Unterrichtsvorbereitung im Sinne einer Planung des späteren Handlungsablaufes möglich. Lehrer und Lehrerinnen tun tatsächlich aber in der alltäglichen Situation der Unterrichtsvorbereitung etwas anderes, wie uns die Beobachtung des Vorbereitungsprozesses bei erfahrenen Lehrkräften lehren kann. Vorbereitung von Unterricht stellt für sie

nicht die Planung des Unplanbaren dar. Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass sie sich auf einen (zweckrational nicht zu steuernden) Interaktions- und Kommunikationsprozess vorbereiten, ihre vorbereitende Tätigkeit stellt eine Antizipation von Interaktionen dar, ist also die Vorbereitung auf eine komplexe Interaktionssituation (vgl. Kolbe 1998, S. 247).

Die weitgehend starre und unflexible Planung einer linearen Abfolge von Handlungsschritten der Lehrperson würde die Komplexität der Interaktionssituation Unterricht verkennen und kann bei unerfahrenen Lehrkräften auch die Aufmerksamkeit auf die Situation und Präsenz im Interaktionsgeschehen behindern. Eine »flexible Planung« zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrperson »aufmerksam« bleibt, bemerkt, wenn sie mit ihrem Vorhaben die Schüler nicht erreicht, und in einer solchen Situation rasch einen anderen Weg beschreitet (vgl. Bauer u. a. 1999, 157). Wenn es stimmt, dass erfahrene Lehrer spontan umsteuern können, muss man fragen, wie ihre Vorbereitung beschaffen ist, dass sie dieses können.

### Ebenen der Unterrichtsvorbereitung

Was tun Lehrer und Lehrerinnen also, wenn sie im Alltag Unterricht vorbereiten? Drei Ebenen lassen sich unterscheiden, zwischen denen Lehrpersonen teilweise während der Planung mehrmals hin und her wechseln (vgl. Kolbe 1998). Fritz Ulrich Kolbe hat in einer Untersuchung der Vorbereitungstätigkeit von Lehrenden, in der diese gebeten wurden, während ihrer alltäglichen Unterrichtsvorbereitung zu verbalisieren, was sie gerade tun, diese Ebenen herausgearbeitet. Sie lassen sich anhand einzelner Äußerungen veranschaulichen:

»So, jetzt hab' ich da in der 5., in der 5., is' es' e' bissel schwierig [...] die sind ganz neu [...] [...] Ah, ja, mit der 5., da hab ich die Arbeit schon gemacht [...] da komm ich jetzt zur Katze« (Kolbe 1998, S. 177f.).

Was passiert hier? Der Lehrende ruft sich zum einen die besonderen Lernvoraussetzungen der 5. Klasse und zum anderen den Endpunkt des bisherigen



Eine »flexible Planung« zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrperson »aufmerksam« bleibt, bemerkt, wenn sie mit ihrem Vorhaben die Schüler nicht erreicht, und in einer solchen Situation rasch einen anderen Weg beschreitet.

Unterrichts in Erinnerung. Die Auswertung der hier nicht abgedruckten gesamten Eingangssequenz verdeutlicht, was die Lehrenden auf dieser ersten Ebene tun: Am Anfang der Planung rekapitulieren sie die Rahmenbedingungen und Voraussetzung der Stunde. Dazu gehören neben den oben genannten Punkten das nächste anschließende Thema, der jeweilige thematische Teilschritt nach bekannter Abfolge, außerdem die Bereitschaft und das Vermögen der Lernenden zur Beteiligung sowie das vorhandene Material. Nachdem dies ausreichend geklärt ist, kommt der Lehrer in der Vorbereitung näher zur Sache:

»Ich nehm die Gebisse,[...] leg' die aus, und mach mit denen so, wie so'n Quiz [...]« (Kolbe 1998, S. 198).

Der Lehrer beginnt hier – nur grob umrissen – sich eine Folge von Aktivitäten vorzustellen: Das Thema Katze (als Beispiel für ein Raubtier) will er mit einem Quiz zu den Gebissen einleiten. Wie genau dies aussehen soll, überlegt er an dieser Stelle noch nicht. Auf der zweiten Ebene beschäftigen sich erfahrene Lehrer, so die Ergebnisse der Studie, mit jenen Elementen, die die Interaktion und Kommunikation im Unterricht mitkonstituieren, wie z. B. die thematische Aufgabenstellung, thematische Teilschritte, Aktivitätsformen und Methoden, Zeitor-organisation und organisatorische Rahmenbedingungen. Sie thematisieren Themen und Methoden noch auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau.

»[...]und dann krieg ich raus, [...], dass von den, neun sind' s ungefähr oder zehn, drei oder vier, muss mal gucken, n' Hai-fisch will ich nehmen, n' Hund und die Katze ist dabei, dass sie die drei als Raubtiergebiss definieren können, oder mal hinterher einfach rausdefinieren können aus der Menge« (Kolbe 1998, S. 203).

Der Lehrer konkretisiert, was die Schüler bei dem Quiz machen sollen: Aus einer Vielzahl unterschiedlicher Gebisse sollen sie die Raubtiergebisse herausuchen. Dabei bestimmt er auch, welche Raubtiergebisse er auslegen wird. Auf dieser dritten Ebene konkretisieren die

Lehrenden also die Aktivitäten. Sie thematisieren, wie die Auswertung der weiteren Tätigkeiten des Lehrers zeigen würde, die Elemente des Unterrichts, die den Kommunikationsprozess aufrechterhalten, wie z. B. die konkreten Aktivitäten, die spezifische Lernvoraussetzungen und Schwierigkeiten und die Bedingungen für thematische Konsistenz.

Das Ergebnis der Entscheidungen auf der ersten Ebene ist eine vorläufige Eingrenzung des Themas bzw. der Aufgabenstellung der Stunde vor dem Hintergrund der vorangegangenen Stunden. Das Ergebnis der zweiten Ebene stellt eine grobe Folge von Aktivitäten dar und bietet einen thematischen Faden für die Unterrichtsstunde. Das Ergebnis der dritten Ebene enthält konkrete Impulse, Arbeitsaufträge, Materialien etc. für die Unterrichtsinteraktion.

#### Unterrichtsvorbereitung als Schaffung von Interpretationsfolien

Insgesamt zeigt diese Studie: Indem die Lehrer während der Unterrichtsvorbereitung Entscheidungen treffen, schließen sie Möglichkeiten aus. Sie kreieren

---

#### UNTERRICHTSVORBEREITUNGEN VON ERFAHRENEN LEHRKRÄFTEN ZEICHNEN SICH DURCH ENORME »ABKÜRZUNGS«-MÖGLICHKEITEN AUS.

---

eine Rahmung für den Unterrichtsprozess, die gleichsam eine spezifische Eingrenzung der Möglichkeiten des weiteren Unterrichtsverlaufs darstellt. Die Entscheidungen der vorangegangenen Ebenen werden jeweils auf der nächsten als Produkte herangezogen, sodass die bereits getroffenen Entscheidungen und Eingrenzungen möglicher Interaktionen stets in die Entscheidungen auf der nächsten Ebene Eingang finden.

Das Ergebnis – so kann man jetzt genauer charakterisieren – ist eben kein Plan im Sinne einer linearen Anordnung vorweggenommener Handlungen. Es entsteht durch die Zusammenstellung von Material und die Entwicklung von Aufgaben(stellungen) eine Interpretationsfolie für den Interaktionsprozess, mit deren Hilfe die Lehrenden in einer

komplexen Interaktionssituation situativ handlungsfähig werden, indem mögliche Bedeutungen und Interventionen im Unterrichtsverlauf begrenzt werden (vgl. Kolbe 1998). So wird mit der Entscheidung für eine Aufgabenstellung der Unterrichtsstunde ein Rahmen für die dann folgenden Aktivitäten gesetzt. Dieses Ergebnis schränkt die weiteren Möglichkeiten ein, limitiert sie, kann sie aber nicht im Einzelnen festlegen und determiniert keine konkrete Interaktionssituation.

Unterrichtsvorbereitungen von erfahrenen Lehrern und Lehrerinnen zeichnen sich nun durch enorme »Abkürzungs«-Möglichkeiten aus (vgl. Kolbe 1998). Sie können sogleich im Anschluss an eine Entscheidung z. B. über eine Aufgabenstellung, die damit weiteren einhergehenden Teilschritte benennen: So impliziert die Entscheidung über eine Stunde zur Grammatikwiederholung z. B., eine Kontrollaufgabe in einer Stillarbeitsphase in Einzelarbeit bearbeiten zu lassen. Hier werden durch Erfahrung ausgebildete »Muster« eingesetzt, die nicht eigens für jede Situation neu bestimmt werden müssen (*ebd.*). Tatsächlich finden sich hier Routinen, die die Arbeit erleichtern und ohne die die umfangreiche Unterrichtstätigkeit der Lehrenden auch gar nicht zu denken wäre. Gleichzeitig deutet sich an,

dass Erfahrungslernen nicht aufhört: Immer wieder ist es notwendig, die entstandenen »Muster« zu variieren bzw. weiter zu entwickeln oder gar neue zu bilden. Bei der nach Entscheidungen auf der ersten und zweiten Ebene noch notwendigen Auswahl des Materials (Kontrollaufgabe) aus einem Übungsbuch etwa werden implizit die klassenspezifischen Lernvoraussetzungen und bearbeiteten Themen zu den Aufgaben in Beziehung gesetzt (*ebd.*).

»Abkürzungen« bestehen aber auch darin, weitere Teilschritte in der Vorbereitung gar nicht konkretisieren zu müssen. Durch das Übernehmen von bereits mehrmals verwendeten Materialien (Arbeitsblätter, Film etc.) muss über die einzelnen inhaltlich-methodischen Teilschritte der Bearbeitung nicht nachge-





rinnen immer weniger einzelne Unterrichtsstunden intensiv vorbereiten, sondern mit Hilfe der komplexen Aufgabenstellungen oft in mittelfristigen Zeiträumen planen. Die Beiträge zeigen auch auf, wie auf unterschiedliche Weise Entlastung in der Unterrichtsvorbereitungstätigkeit gefunden werden kann – nämlich nicht nur durch Abkürzungs-Strategien und Muster im Kontext des Entwurfs von Aufgabenstellungen, sondern auch durch Kooperation, die ein kollegiales Reflexionsforum bilden kann.

dacht werden. »Das weiß ich dann«, kommentiert ein erfahrener Lehrer seine Vorbereitungen (Kolbe 1998, S. 223). Er vertraut darauf, dass ihm im richtigen Moment die passenden Fragen und Impulse schon wieder einfallen werden, wenn er das Material verteilt oder den Film einlegt.

Solche »Abkürzungs«-Strategien und ihre zunehmende Differenziertheit sind Resultat von Erfahrungen. Lernen aus Erfahrung schließt Formen von Reflexion ein, wie es ein Lehrer formuliert: »Vorbereitung bindet Zeit, aber das ist eigentlich auch ein bisschen mehr, wer auf Zetteln rumwirtschaftet, die hinterher wegfliegen, hat auch keine dauerhafte Konzeption entwickelt. [...] die Struktur der Unterrichtsreihe aufzuschreiben und dann die Erfahrungen, die ich mache, wieder einfließen lasse und verändere, bedeutet ja eigentlich eine fortschreibende Bearbeitung von Unterricht« (Bauer u. a. 1999, S. 158).

Die hier versammelten Berichte und Gespräche von Lehrern und Lehrerinnen machen Verschiedenes deutlich. In welchen Prozessen sich erst langsam nach dem Referendariat Abkürzungs-«Muster« herausbilden und welche unterschiedlichen Rollen dafür die Erfahrungen des Referendariats spielen können, das machen in einem Gespräch zwei junge Lehrerinnen und zwei junge Lehrer bewusst. Es wird deutlich, wie in

dem oben beschriebenen Sinne Entscheidungen und Rahmensetzungen in der erfahrenen Vorbereitung des Unterrichts durch die Formulierung von Aufgabenstellungen vorgenommen werden. Unterrichtsvorbereitung ist – so könnte gesagt werden – eine Aufgabenplanung, die es den Lehrenden erlaubt, während des Unterrichts immer auch den Inter-

*UNTERRICHTSVORBEREITUNG IST EINE  
AUFGABENPLANUNG, DIE ERLAUBT, IMMER AUCH DEN  
INTERAKTIONSVORLAUF ZU BEOBACHTEN UND  
LERNPROBLEME ZU ERKENNEN.*

aktionsverlauf zu beobachten, den Beobachtungen Bedeutungen zuzuschreiben, z. B. Schülerbeiträge einzuordnen, Verständnisschwierigkeiten und Lernprobleme zu erkennen und darauf dann zu reagieren. Unterrichtsvorbereitung als Aufgabenstellung findet statt, wenn in einer Berufsschule Lehrer gemeinsam mit Ausbildern komplexe Arbeitsaufträge für die Schüler planen, wenn in der Vorbereitung der Sonderschullehrerin es darum geht, den einzelnen Schülern je angemessene Aufgaben für eine Unterrichtsstunde zu erarbeiten oder wenn in der Hauptschule die eigenständige Arbeit von Schülern durch Aufgaben- bzw. Arbeitspläne strukturiert werden muss. Auffällig ist, dass einige der hier schreibenden Lehrer und Lehre-

**Literatur**

Bauer, K-O/ Kopka, A./ Brindt, S.: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München 1999, 2. Auflage.

Böhm-Kasper, O. / Bos, W. / Körner, S.C. / Weishaupt, H.: Sind 12 Schuljahre stressiger? Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. Weinheim und München 2001

Kolbe, F.-U.: Handlungsstruktur und Reflexivität. Untersuchungen zur Vorbereitungstätigkeit Unterrichtender. Unveröff. Habilitationsschrift Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg 1998

*Dr. phil. Kerstin Rabenstein,  
Assistentin an der TU Berlin,  
Dr. phil. habil. Sabine Reh,  
Professorin für Allgemeine und Historische  
Eziehungswissenschaft an der TU Berlin,  
Franklinstr. 28/29,  
10587 Berlin*

*E-Mail: kerstin.rabenstein@tu-berlin.de;  
sabine.reh@tu-berlin.de*

# Für jeden Schüler planen

## Unterrichtsvorbereitung in einer speziellen Sonderschule

**In die Unterrichtsvorbereitung des Sonderschulunterrichts fließt die Lerngeschichte jedes einzelnen Kindes ein. Dabei ist es wichtig, den Handlungsraum für jeden Einzelnen so zu planen, dass dessen Stärken berücksichtigt werden. So kann jeder sich als Gestalter seines Lernprozesses erfahren und die Lehrerin die Rolle einer Beobachterin einnehmen.**

Mittwochmorgen im pädagogischen Paradies: In meiner 4. Klasse mit zwölf Schülern beginnt mit zwei Lehrerinnen, einer Erzieherin und zwei Zivildienstleistenden der Mathematikunterricht. Ich bin für sechs Kinder zuständig.

Dienstagabend im pädagogischen Fegefeuer: Vorbereitung für meinen Mathematikunterricht am nächsten Morgen. Jan und Leo arbeiten an der Subtraktion im Hunderterraum. Dabei gehen sie unterschiedlich vor: Jan mag auf seinen Lernwegen nicht gestört werden. Auch wenn er schon tief im Unterholz steckt, ergreift er meine helfende Hand nur ungern. Leo liebt die geführte Tour auf bekannten Wegen, sein Streckengedächtnis lässt ihn häufig im Stich.

Tom und Lisa hantieren mit der Anzahl fünf in unterschiedlichen Repräsentationen. Lisa entwickelt dabei ihre basismathematischen Fähigkeiten, Zahlen sind nicht bedeutsam für sie. Tom nähert sich allmählich den Rechenoperationen. Die beiden arbeiten besonders ausdauernd, wenn die Aufgaben in kurze Spielsituationen eingebunden sind.

Nina und Emma erkennen und sortieren mit Hilfe ihrer Betreuer geometrische Grundformen.

Emma lernt dabei, die Formen fühlend zu unterscheiden und ihr Sprechgerät situationsangemessen zu benutzen, um Nina meine Arbeitsanweisungen zu übermitteln. Nina macht Erfahrungen in der Klassifikation als Grundlage mathematischen Handelns und lernt sprachliche Anweisungen in Handlung umzusetzen. Die Erzieherin strukturiert die Arbeit entsprechend meiner Vorgaben.

Vorzubereiten sind also drei Mathematikstunden für jeweils zwei Schüler, die sich den Lernstoff in unterschiedlicher Weise aneignen.

Das Beispiel zeigt Unterricht und seine Vorbereitung an unserer Schulform in seiner typischen Anforderung der Ziel- und Inhaltsdifferenzierung.

Was kann helfen, diese Arbeit in angemessener Zeit gut zu bewältigen?

### Die individuelle Entwicklungsdokumentation

Unmittelbar nach der Einschulung begannen wir mit der Dokumentation der Lerngeschichte jedes einzelnen Kindes. In der Erkenntnis, dass jedes Kind in seiner Entwicklung eine Vielzahl von Einflüssen erfährt, sind wir besonders darauf erpicht, möglichst viel über die außerschulischen Lebensumstände unserer Schüler zu erfahren und eine kontinuierliche Kommunikation zwischen schulischem und außerschulischem Alltag zu etablieren. Aber auch innerhalb der Schule gibt es unterschiedliche Begegnungen mit dem lernenden Kind: Unterricht in wechselnden Gruppenzusammensetzungen, Therapie in Einzel- und Gruppensituationen, das soziale Geschehen in einer Ganztagschule. Sie alle ermöglichen unterschiedliche Blickwinkel, deren Zusammenführung immer genauere Annäherungen an das Lernen jedes einzelnen Kindes zulässt. Neben der Lernstandsanalyse richtet sich der Blick vor allem auf die individuellen Aneig-

nungsprozesse, denen meine Vorbereitungsraum geben muss.

Also beachte ich, dass ich für Leo stets ein unauffälliges Sicherungsnetz aus einfachen Aufgaben bereithalten muss, weil er immer wieder an seinem Können zweifelt. Ich weiß, dass Jan immer ganz für sich gelernt hat, weil er auf diese Art



am erfolgreichsten mit seiner starken Sehbehinderung lebt und dass ich darum seine Wege mitgehen muss, auch wenn ich kürzere kenne.

**Den Schülern Handlungsräume geben und Stärken nutzen**

Dank der oben beschriebenen Diversität meiner Schülergruppe komme ich gar nicht erst in die Versuchung zu denken, ich könnte alle Fäden des Lerngeschehens in der Hand halten. Vielmehr muss ich in der Vorbereitung Lern- und Handlungsräume einrichten, in denen sich die Schüler aktiv mit ihrem Thema auseinandersetzen können und in denen ich

die Rolle des Beobachters einnehme. Das gibt mir die Zeit, Tom und Lisa die Lust am Hantieren mit der Fünfermenge durch eine neue Spielidee zu verlängern, Leo zu bestärken und Jan aus dem Dickicht zu retten. Außerdem sehe ich, wann und wie ich in ihren Lernprozessen die Weichen stellen kann und an welchen Stellen Einzelzuwendung angebracht ist. Ein wichtiger Teil meiner nächsten Unterrichtsvorbereitung findet also schon in der Unterrichtsstunde statt.

Schüler können nur dann aktive Gestalter ihres Lernprozesses sein, wenn sich seine Struktur nicht an ihren Defiziten, sondern an ihren Stärken orientiert. Das geht weit über das unverzichtbare Loben und Bestärken hinaus. Lisa fängt immer noch einmal von vorn an, sie ist durch die Schwierigkeiten des Metiers nicht zu entmutigen. Dies ermöglicht die für sie erforderliche Übungsfrequenz. Emma ist sehr interessiert an der Kommunikation mit ihren Mitschülern, darum setzt sie sich den Mühen des Sprechgeräts aus. Die Stärken der Kinder zu kennen und kreativ zu nutzen ist ein enorm wichtiger Anteil der Unterrichtsvorbereitung.

**Ein Lernpaket für jedes Kind packen**

Unterricht kann nicht ausschließlich in individualisierter Form stattfinden. Der Aspekt des gemeinsamen Lernens in der Klassengemeinschaft ist ebenso wichtig, und die Notwendigkeiten des Schulalltags erfordern auch Unterrichtsstunden, in denen einige Schüler in für sie nicht optimaler Form lernen müssen. Hier muss die Vorbereitung Ausgleich schaffen und dafür sorgen, dass jedem Kind die bevorzugten Lernkanäle, die günstigsten Sozialformen, die sinnvollsten Übungsweisen angeboten werden. Das kann durch die Arbeit mit einem Wochenplan-Konzept geschehen, durch wechselnde Lerngruppen, durch Freiarbeit mit eng strukturiertem Material. Ein solches Lernpaket für jeden Schüler zu packen gehört in die Übersichtsplanung und wird durch die oben erwähnte Entwicklungsdokumentation und die Beobachterrol-

le des Lehrers in möglichst vielen Unterrichtssituationen erleichtert.

**Personelle Ressourcen einplanen**

Die durchgehende Doppelbesetzung mit Lehrer und Erzieher, die Möglichkeiten der äußeren Differenzierung durch einen zweiten Lehrer und die in unsere Schule integrierte Therapie bieten Möglichkeiten des individualisierten Unterrichts, die durch Vorbereitung zu optimieren sind. Erzieher können Gruppen übernehmen und mit ihnen selbständig oder nach Vorgaben arbeiten. Sie können Gruppen bei der Arbeit beobachten und bei Bedarf unterstützen. Sie können sich innerhalb einer Stunde auf wechselnde Gruppen beziehen. Spontan wird eine solche Arbeitsteilung aber sicher nicht qualitativ befriedigend verlaufen, auch ihre Planung gehört daher in die Vorbereitung einer jeden Stunde, ebenso wie eine unkomplizierte zeitsparende Kommunikation darüber.

**Technische Hilfen nutzen**

Computereinsatz erleichtert die Vorbereitung differenzierter Unterrichts enorm. Die Möglichkeit, das Layout eines Arbeitsblatts in Schriftgröße und Absatzweite den Bedürfnissen eines jeden Schülers anzupassen, ist gar nicht hoch genug zu schätzen. Für den zielgleichen Unterricht kann ich mit wenig Computereinsatz angepasstes Material erstellen. Spezielle Software mit schultypischen Zeichensätzen und Programme zum unkomplizierten Erstellen eigener Arbeitsblätter sind ebenfalls hilfreich im Sinne größerer Arbeitsökonomie und Arbeitszufriedenheit.

Und so führt der Weg durchs Fegefeuer der Vorbereitung dann doch immer wieder ins Paradies des Unterrichts.



*Cornelia Kleiber,  
Schule Hirtenweg  
– Schule für Körperbehinderte –,  
Holbrook 10–12,  
22605 Hamburg,  
E-Mail: Cornelia.Kleiber@hamburg.de*

# Abkehr von der Stundenvorbereitung

## Längerfristige Aufgabenplanung in Hauptschulklassen

**Unterrichtsplanung in Form der Erstellung von Arbeits- bzw. Aufgabenplänen für längere Zeiträume ermöglicht es, auf die Unterschiedlichkeit der Schüler und Schülerinnen auch in Hauptschulklassen einzugehen. Gleichzeitig zwingt diese Art der Unterrichtsvorbereitung dazu, disziplinierter die Verteilung des »Stoffes« und die angestrebten, unterschiedlichen Kompetenzen im Auge zu behalten.**

### Andere Unterrichtsorganisation

Wir haben uns aus unterschiedlichen Gründen, die hier nicht ausgeführt werden können, entschieden, in unserer Hauptschulklasse mit »Wochenplänen« zu arbeiten. Wochenplanarbeit verstehen wir als eine Methode, mit der man Schüler und Schülerinnen in kleinen Schritten von der Fremdsteuerung zum selbstgesteuerten Lernen befähigen kann. Sie müssen bei der Wochenplanarbeit Fähigkeiten erwerben, Probleme und Aufgaben selbständig, zielorientiert und sachgerecht zu bearbeiten. Dabei kann auf ihre individuellen Voraussetzungen Rücksicht genommen werden; der Lehrer kann sich Freiräume für die individuelle Begleitung von Schülern schaffen.

Um so arbeiten zu können, haben wir die Organisation unseres Unterrichts verändert:

- Zu Beginn der 7. Klasse (besser noch in Klasse 5) starten wir mit einer Unterrichtssequenz zum sozialen Lernen.
- Die notwendigen Arbeitstechniken wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Prä-

sentationen, Heftführung usw. werden eingeführt und nach und nach erweitert.

- Stärker selbstgesteuertes Lernen erfordert einen stabilen gemeinsamen Rahmen, der durch Rituale zur Konfliktregelung (Klassenrat, Klassenratsbuch, Lobzettel, »Schlimme-Wörter-Zettel«, Streitschlichtung, Klassenlehrerstunde), Rituale der Gesprächsführung (Wortmeldeliste, Regeln), Rituale der Gemeinsamkeit (Klassenraumgestaltung, Präsentieren von Unterrichtsergebnissen, Exkursionen, Ausflüge, Feste, gemeinsames Kochen u.ä.) aufgebaut wird.
- Vor Beginn der Arbeit mit dem Wochenplan müssen Regeln klar vereinbart werden.
- Wir unterrichten im Klassenlehrerteam und decken bis auf die Fächer Englisch, Chemie und den Wahlpflichtbereich den gesamten Fächerkanon durch das Team ab.
- Unser Klassenraum ist dafür geeignet in mehreren Kleingruppen in Ruhe zu arbeiten (Vorraum, Zwischenraum, Gruppenraum, Klassenraum).
- Wir erstellen Wochenpläne in Mathematik und Deutsch getrennt, wobei die Fächer Arbeits- und Berufsorientierung, Geschichte und Ethik epochal dazu kommen.
- Wir versuchen, die Wochenpläne so zu gestalten, dass fächerübergreifend daran gearbeitet werden kann.

### Was bedeutet das für die Unterrichtsvorbereitung?

Diese Form der Unterrichtsorganisation hat Konsequenzen für die Unterrichtsvorbereitung. Für Klassenlehrer von Klassen, die in diesem Stil unterrichtet werden – ich bin etwa mit zwei Drittel meiner Unterrichtsstunden in meiner

Klasse tätig – besteht Unterrichtsvorbereitung im Wesentlichen in der Erstellung von Arbeitsplänen und deren Korrektur. Das nimmt bis zu 80 Prozent der Vorbereitungszeit in Anspruch. Dabei ist hier – wie natürlich auch in der Unterrichtsvorbereitung als Planung einzelner Stunden – viel Zeit für die einmal pro Woche stattfindende Suche in Büchern, angebotenen Arbeitsmaterialsammlungen und eigenen alten Arbeitsblättern zu verwenden. Sind die Pläne einmal erstellt, ergibt sich daraus (zumeist) die Arbeit in allen Unterrichtsstunden der Woche – auch die Notwendigkeit, noch einmal etwas in einer Plenumsituation zu erläutern oder zu einem bestimmten Komplex ein Unterrichtsgespräch zu führen.

Die Erstellung von Wochenarbeitsplänen zwingt dazu, in anderen zeitlichen Dimensionen zu planen. Ich bin gezwungen, die Verteilung des »Stoffes« anders im Blick zu behalten, als wenn ich – nachdem ich zu Beginn eines Halbjahres mir einmal den Bildungsplan vor Augen geführt und den »Stoff« auf die Wochen verteilt habe – im Folgenden lediglich von einer zur anderen Stunde plane. Jetzt ist die Frage des »Stoffes« und seiner Verteilung immer präsent, wenn ich einmal in der Woche die Pläne erstelle. Möglicherweise bin ich, weil ich größere Zeiträume der Schülerarbeit »verplane« als eine einzelne Unterrichtsstunde, disziplinierter im Hinblick auf Fragen, wie ich etwas verteile, wozu eine Aufgabe gehört, also welche Dimensionen des »Stoffes« einerseits und der angestrebten Kompetenzen andererseits thematisch werden.

Entscheidend ist jede Woche neu die Überlegung: Wie muss das Unterrichtsmaterial beschaffen sein, damit es für die eigenständige Arbeit am Wochenplan geeignet ist? Wie können in den Plänen



die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen berücksichtigt werden? Wie kann ich die Pläne so gestalten, dass sie für verschiedene Lern-typen geeignet sind? Geben sie Anregungen zur Eigengestaltung? Was soll überhaupt gelernt, geübt, erfahren werden? Wie bieten sie eine Vielfalt von Arbeitsmethoden? Gibt es offene Aufgabenstellungen, aber auch kreative Übungsmöglichkeiten? Was sind die Pflichtaufgaben, Wahlpflichtaufgaben, Zusatzaufgaben? Wie sieht die Ergebniskontrolle aus?

**Beispiel für einen Wochenplan**

Der folgende Arbeitsplan für das Fach Deutsch deckt auch Aufgaben im Rahmen der Arbeits- und Berufsorientierung ab. Die Schüler nehmen am Projekt »PraxisLerntag« teil und müssen am Ende jeden Trimesters eine »besondere betriebliche Lernaufgabe« beschreiben.

Die Pläne, die erstellt werden, müssen wieder verwendbar sein, um den großen Aufwand, der in der Erstellung der Pläne liegt, vernünftig zu nutzen. Natürlich werden die Dateien mit den Arbeitsplänen gespeichert. So ist es möglich, immer wieder auf sie zurückzugreifen und sie ohne großen Aufwand zu verändern, also den jeweiligen Bedingungen und Gegebenheiten anzupassen.

**Probleme**

Ein Problem, das wir auch aus der Planung einzelner Stunden kennen, sich aber möglicherweise in dieser Form der Vorbereitung stärker negativ auswirken kann, ist das Über- oder Unterschätzen des zeitlichen Aufwandes, den die Schüler oder Schülerinnen für die Lösung der Aufgaben benötigen.

Ein weiteres Problem, das wir noch nicht vollständig befriedigend gelöst haben, ist die Korrektur der Wochenpläne: Wir sammeln jede Woche die Wochenpläne ein und korrigieren und bewerten sie. Das führt zu einem erheblichen und zeitaufwändigen Arbeitsanfall. Nach Möglichkeit geben wir auch Lösungen/Korrekturbögen ein, damit die Schüler die Korrektur selbst vornehmen können. Aber wir haben immer noch keinen Weg gefunden, in welcher Form wir »si-

**AUSGABE:** MONTAG, 6.9.04  
**ABGABE:** MONTAG, 13.9.04  
**NAME:** \_\_\_\_\_

**Thema: Hilfe zur Anfertigung der »besonderen Lernaufgabe«**  
 »Berichten« und »Beschreiben«

Montag/Dienstag 6./7.9. Wiederholung: Berichte anfertigen

Ein Bericht ist **kurz, sachlich, klar, in der richtigen Reihenfolge,**  
 denn er enthält **keine wörtliche Rede**  
**keine Gedanken und Meinungen**

Ein Bericht will den Leser/Hörer **informieren, nicht unterhalten**

Ein Bericht wird im **Präteritum** geschrieben.

Er beantwortet folgende Fragen: **Was? Wer? Wann? Wo? Wie? Warum?**

**Aufgabe 1:**

Auf Seite 190 in Wortstark 9 siehst du Fotos, die über Tätigkeiten Auskunft geben, die Marco während des PraxisLerntages im Altersheim verrichtet. Stell dir vor, du wärst Marco und sollst einen Bericht über deine Arbeit im Altersheim anfertigen. Fertige für Marco einen Tagesbericht an:

1. Finde eine Überschrift
2. Mach dir Stichworte über welche Tätigkeiten du berichten willst.
3. Sortiere die Tätigkeiten in der richtigen Reihenfolge, so dass sich ein Tagesablauf ergibt.
4. Achte auf einen abwechslungsreichen Satzbau. Folgende Konjunktionen (Bindewörter, d.h. mit Konjunktionen kann man Wörter, Satzglieder und Sätze miteinander verbinden) können dir dabei helfen:
  - erweiternde: und, auch, außerdem, ferner, noch, sowie, sowohl ... als auch, weder ... noch;
  - begründende: denn, daher, darum, deshalb, da, weil;
  - gegensätzliche: aber, hingegen, doch, jedoch, trotzdem, obgleich, obwohl, sondern;
  - zeitliche: dann, zuvor, darauf, danach, hinterher, später
5. Vermeide ständige Wiederholungen

Abb. 1: Auszug aus einen Wochenplan

chern« können, dass die Schüler unsere Korrekturen beachten und daraus lernen, also mit den Ergebnissen wirklich weiter arbeiten.

Noch nicht überzeugend ist unsere Lösung für die Bewertung der Leistungen, die die Schüler mit der Anfertigung der Wochenpläne erbringen. Die Zensuren in den Fächern setzen sich bekanntlich zusammen aus »schriftlichen Klassenarbeiten«, »mündlichen Leistungen« und »anderen schriftlichen Leistungen«. Wir rechnen die Wochenpläne zu den »anderen schriftlichen Leistungen«. Somit macht die Note in den Wochenplänen ca. ein Drittel der Gesamtzensur aus.

Dennoch sind wir überzeugt davon, dass die Entscheidung für diese Art der Unterrichtsorganisation nicht nur unsere Vorbereitungstätigkeit verändert und im beschriebenen Sinne qualifiziert hat, sondern auch neue Lernmöglichkeiten für die Schüler und Schülerinnen eröffnet.

Margrit Liedtke-Schöbel,  
 Fritz-Köhne Schule,  
 Marckmannstr. 61,  
 20539 Hamburg,  
 E-mail: mliedtkeschoebel@web.de

# Kooperative Unterrichtsvorbereitung

Eine Gesamtschullehrerin und eine Gymnasiallehrerin arbeiten zusammen

**Von kooperativer Unterrichtsvorbereitung profitieren Berufseinsteiger. Enge Zusammenarbeit bietet Unterstützung, Beratung, Ideen und kritische Rückmeldung. Ein solches Reflexionsforum kann sicher aber auch erfahrenen Lehrkräften helfen, die Vorbereitung besonderer Unterrichtsvorhaben anzugehen, die entstehenden Belastungen zu senken und den Unterricht zu verbessern.**

Die Geschichte unserer Zusammenarbeit begann zu Beginn des zweiten Semesters des Referendariats unter dem Druck der ersten anstehenden Hospitationen. Aus den guten Erfahrungen mit gegenseitigen Beratungen erwuchs die Einsicht, dass wir uns durch eine enge Zusammenarbeit im privaten Rahmen das ermöglichen konnten, was wir in den Seminaren und an den Schulen nicht erfahren: eine intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die an uns herangetragen wurden, eine eingängige Beschäftigung mit den Teufeln im Detail beim Unterrichten, Ideen und kollegiale Ratschläge. Wir trafen uns bald wöchentlich, wobei wir unseren jeweiligen Unterricht im Fach Englisch gemeinsam vorbereiteten. Zwar unterrichteten wir in unterschiedlichen Lerngruppen, mussten uns also auf die Themen der anderen jeweils einlassen, profitierten jedoch durch die gegenseitige Ideengebung, Beratung und kritische Rückmeldung. So beschlossen wir nach dem Examen die Zusammenarbeit beim Berufseinstieg weiter zu führen. Obwohl wir an unterschiedlichen Schulen – die eine an der Gesamtschule, die andere am Gymnasium – arbeiteten, bereiteten wir weiter-

hin regelmäßig Unterricht gemeinsam vor.

## Zwei Leistungskurse zusammen vorbereiten

Die engste Zusammenarbeit ergab sich ein Jahr nach dem Berufseinstieg, als wir beide einen Leistungskurs Englisch übernahmen. Wir standen vor der Herausforderung und der Chance, vier Leistungskurssemester so zu gestalten, dass die jungen Erwachsenen sowohl auf das Abitur als auch auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereitet werden würden.

Die Zusammenarbeit bestand vor allem aus folgenden Aspekten:

- Klärung der Zielsetzung der jeweiligen Einheit,
- Planung und detaillierte inhaltliche Vorbereitung der Unterrichtseinheit,
- Didaktisierung der Lerngegenstände und
- Reflexion des stattgefundenen Unterrichts.

Dabei führte uns die konkrete Vorbereitungsarbeit zur Diskussion über das, was für uns ein guter Englischunterricht beinhalten sollte, was wir also den Schülern und Schülerinnen mitgeben wollten, wiederum zur Planung der nächsten Wochen.

Die Themen der Unterrichtseinheiten wurden auf unterschiedliche Weise geboren: den landeskundlichen Unterrichtsstoff »Südafrika« hatte die eine schon einmal im Mittelstufen-Unterricht behandelt. Außerdem versprach die damalige politische Situation einen aktuellen Bezug. Das projektorientierte Thema »soap operas« brachte die andere ein, weil sie dort die Möglichkeiten zur produktiven und schülerorientierten Arbeit sah, der Gegenstand »American Dream« wurde gemeinsam ausgehandelt

und die Behandlung eines der Dramen Shakespeares wurde durch die Rahmenrichtlinien vorgegeben. Wir planten die Einheiten in ihren Verläufen gemeinsam: vom Einstieg bis zur abschließenden Klausur. Die Grobplanung stellten wir zu Beginn des Semesters her, die Feinplanung lief während unserer wöchentlichen Treffen. Dabei teilten wir uns die Materialsuche, das Erstellen der Arbeitsblätter und der Klausuren und berieten uns gegenseitig bei den Korrekturen.

## Didaktisierung: Keine Frage ist zu klein

Insbesondere bei der Didaktisierung erwies sich die Zusammenarbeit als großer Vorteil. Keine Frage war zu klein: Wie gestalte ich einen zur Lerngruppe passenden Einstieg in eine Unterrichtseinheit? Kreatives Schreiben oder besser visuelle Impulse? Welche Frage stelle ich genau? Nehme ich damit nicht zuviel vorweg? Passt eine musikalische Untermalung oder wird das zuviel?

Wir strebten eine große Methodenvielfalt an. Ein Höhepunkt hierbei stellte die von uns arbeitsteilig vorbereitete und von den Lernenden beider Kurse an einem Projekttag gemeinsam durchgeführte Simulation einer Verhandlung der südafrikanischen Wahrheitskommission dar. Für die Schüler ergab sich durch die Konfrontation mit einer anderen Lerngruppe eine größere Ernsthaftigkeit im Umgang mit ihren Aufgaben und ihren Rollen in der Simulation.

Meist trieb uns die Neugier: Wie ist denn die Stunde bei dir gelaufen? Wie haben die Schüler reagiert? Daraus ergab sich die Chance, über Lernsituationen und Schüler- sowie Lehrerverhalten zu reflektieren. Reizvoll und fruchtbar war das Nachdenken an den Stellen, an

denen unsere beiden Lerngruppen unterschiedlich auf ein gleiches Arrangement reagiert hatten. Eine kreative Schreibaufgabe bearbeitete der eine Kurs mit großem Ideenreichtum und Lust an der Sprache, während im anderen einfache und kurze Texte produziert wurden. Das führte in den weiteren Vorbereitungen zu einer feineren Abstimmung auf die jeweilige Lerngruppe: Raum für kreatives Arbeiten für die einen, stärkere Hilfen zur Ideensammlung, zur Strukturierung und zur Textüberarbeitung für die anderen.

Häufig fungierte dabei die eine als Ideengeberin für die andere – unbelastet von den Befindlichkeiten der unbekanntes Schüler und den organisatorischen Schwierigkeiten der fremden Schule sprudelten die Ideen schneller hervor. Für einen Englisch-Grundkurs beispielsweise wählte eine von uns das Thema »Utopien«. Wir suchten nach einem geeigneten Einstieg. Der anderen kam die Idee, die Schüler zunächst selbst Utopien entwerfen zu lassen: Sie sollten eine Insel malen und so mit Symbolen versehen, dass sie anhand der Bilder später auf Englisch ihre ideale Welt vorstellen konnten. Der Vorschlag wirkte wegen der Materialbeschaffung und des Zeitaufwands für die erste zunächst abschreckend. Aber bei genauerem und in der Zusammenarbeit fast erzwungenem Hinsehen passte der Vorschlag – schließlich waren viele Schüler auch im Leistungskurs Kunst.

### Eine aufwändige Arbeitsweise?

Wir erhielten von Kollegen immer wieder einmal die Rückmeldung, dass sie unsere Arbeitsweise aufwändig fänden. Wir hingegen empfanden sie damals als Entlastung, nicht nur wegen der oben beschriebenen Arbeitsteilung, sondern vor allem wegen der Möglichkeit des gemeinsamen Arbeitens auf gleicher Augenhöhe. In der Zusammenarbeit befanden wir uns in symmetrischen Rollen. Wir waren in der gleichen Situation, im gleichen Maße interessiert an den Unterrichtsthemen und -methoden und hatten durch den kontinuierlichen Austausch auch ein Bild von der jeweilig anderen Lerngruppe. Der hier stattfindende in-



tellektuelle und emotionale Austausch bereicherte uns stärker als es Gespräche in der Pause im Lehrerzimmer oder zwischen Tür und Angel je können.

Durch die gemeinsame Arbeit im vertrauten Rahmen konnten wir die ersten Herausforderungen des Berufseinstiegs, der zu unserer Zeit noch ohne institutionelle Begleitung stattfand, meistern. Neben der Reflexion fachlicher und fachdidaktischer Fragen hatten große Bedeutung auch die Gespräche zu den pädagogischen Aufgaben, vor die wir gestellt waren. Ein offenes Ohr für Schwierigkeiten mit Schülern und Schülerinnen, ein Reflexionsrahmen, um Szenarien für den Umgang mit schwierigen Situationen zu entwerfen, Unterstützung und Zuspruch, wenn es um konsequentes Handeln oder Einfordern von Verlässlichkeit und Höflichkeit ging – all dessen konnten wir uns sicher sein.

Nachdem die Leistungskurse ihr Abitur abgelegt hatten, fand die intensive Zusammenarbeit leider ein Ende. Äußere Bedingungen, Schwangerschaft und Elternzeit, aber auch das Lehrerarbeitszeitmodell erschwerten die Kooperation auf regelmäßiger Basis. Hatten die Kollegen also

Recht gehabt: Als dauerhafte Einrichtung wird unsere Art der kooperativen Unterrichtsvorbereitung zur Belastung?

Wir wünschen uns beide heute, mit KollegInnen enger zusammenzuarbeiten und vor allem besondere Unterrichtsvorhaben gemeinsam vor- und nachzubereiten. Unserer Ansicht nach würde das auch jetzt noch zu Qualitätssteigerungen der Vorbereitungsarbeit und des Unterrichts selber beitragen. Schulen sollten Möglichkeiten zur Zusammenarbeit schaffen, z. B. durch Einrichtung von Arbeitsplätzen in den Schulen und durch gemeinsame Zeitfenster im Stundenplan.

*Guhrun Tiemeier,  
Lehrerin an der Ida-Ehre-Gesamtschule,  
Bogenstraße 36,  
20144 Hamburg,  
E-Mail: idaehregesamtschule@gmx.de*

*Ylva Wiese,  
Lehrerin am Gymnasium Allee,  
Max-Brauer-Allee 83,  
22765 Hamburg*

# Der Arbeitsauftrag

## Unterrichtsplanung als Projektplanung von Betrieb und Schule

**Durch die Einführung lernfeldorientierten Arbeitens hat sich auch die Unterrichtsvorbereitung in den Berufsschulen verändert. Ausbilder und Lehrer planen gemeinsam den schulischen Unterricht und die betriebliche Ausbildung der Lernenden, indem sie langfristig zu den Lerngegenständen »Arbeitsaufträge« entwickeln, die die Ausbildung strukturieren.**

**HERR BODEN:** Hier sitzen ein Lehrerteam der Gewerbeschule G17 aus der Abteilung »Industriemechaniker« und, wenn ich richtig gezählt habe, neun Ausbilder aus verschiedenen Ausbildungsbetrieben zusammen. Es handelt sich um ein Treffen, bei dem gemeinsam Unterricht vorbereitet und Lernsituationen entwickelt werden. Was tun Sie?

**HERR STAMMER:** Tatsächlich planen wir gemeinsam Unterricht – und mehr als den

Blockunterricht in der Schule. Unsere Schüler erhalten einen Arbeitsauftrag, für dessen Erfüllung in einer bestimmten Zeit sie im Betrieb und in der Schule arbeiten müssen. Vorschläge für einen solchen Auftrag machen zumeist die Ausbilder aus den Betrieben und gemeinsam mit den Lehrerteams beraten und bearbeiten wir die Vorschläge. Wir entwickeln schließlich einen gemeinsamen Arbeitsauftrag, in dem die einzelnen Phasen eines vollständigen betrieblichen Arbeitsprozesses, von der Auftragsannahme bis zur Auftragsabgabe, enthalten sind. In den Sitzungen halten wir Eckpunkte fest, die an jeden Ausbildungsbetrieb per Email verschickt werden.

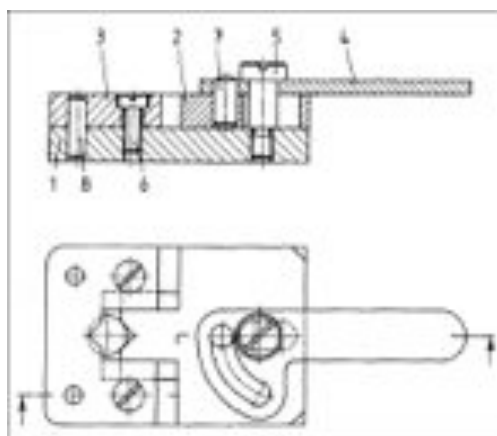
**HERR BODEN:** Wie ist diese Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb entstanden?

**HERR STAMMER:** Wir haben einen Modellversuch zur Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzen durchgeführt und in diesem Modellversuch haben wir eine sehr enge Kooperation mit den Betrieben entwickelt. Viele Absprachen waren nötig und wir sind so mit der Zeit zusammengewachsen. Es ist also kein No-

vum für uns, dass wir jetzt alle hier zusammensitzen.

**HERR BODEN:** Können Sie kurz beschreiben, wie überhaupt so ein konkretes, von Ihnen gestaltetes Lernprojekt – die Erfüllung eines solchen Arbeitsauftrages stellt ja gewissermaßen ein Projekt dar – aufgebaut ist?

**HERR GAHRENS:** Wir starten immer mit einem ganz konkret beschriebenen Arbeitsauftrag, der die Schule und den Betrieb verpflichtet, an diesem Arbeitsauftrag Stück für Stück zu arbeiten und ihn umzusetzen. Unser erster Arbeitsauftrag zum Beispiel war die Herstellung einer Hebevorrichtung. Dazu mussten sehr viele einzelne Punkte abgearbeitet werden. In einem ersten Schritt, einem Zeitraum von etwa drei Wochen, planen die Schüler, unterstützt durch die Schule, die Bearbeitung; dann wird ein bestimmtes Produkt gefertigt und der Fertigungsprozess wird dokumentiert. Teil des Arbeitsauftrages ist es schließlich, dieses Produkt, das die Auszubildenden im Betrieb hergestellt haben, in der Schule den anderen Schülern noch einmal zu prä-





sentieren. Und dazu kommen wir Ausbilder auch in die Schulen.

**HERR BODEN:** Was ist der Vorteil der Zusammenarbeit?

(alten) Ausbildungsplan.« Diese Auszubildenden fordern ganz im Sinne des gemeinsamen Projektes mehr Zeit, um die gestellten Arbeitsaufträge zu bearbeiten.

wir. Jetzt müssen wir schauen, wie wir – gewissermaßen als Unterrichtsvorbereitung – die Arbeitsaufträge erweitern können oder ob wir andere formulieren, ob wir andere Vorrichtungen oder was auch immer nehmen, um die Unterrichtsarbeit noch weiter zu optimieren.

**HERR HANSEN:** Zwei Blöcke haben wir ja nun schon durchgeführt und dort Erfahrung gesammelt. Mit diesen Erfahrungen können wir nun das nächste erste Ausbildungsjahr erwarten. Was lief schlecht, was lief da gut? Was hat sich von unseren Überlegungen eigentlich wieder gefunden? Welche Intentionen konnten wir umsetzen? Oder wie können wir an der einen oder anderen Stelle, an der wir im ersten Durchgang Schwierigkeiten hatten, optimieren? Ich denk, da deutet sich auch eine gewisse Zeitersparnis an.

**HERR BODEN:** Sie werden sicherlich ihre erfolgreiche Arbeit fortsetzen. Gibt es et-

*DIE KONTAKTE ZWISCHEN SCHULE UND BETRIEB SIND DAS SALZ IN DER SUPPE.*

**FRAU KÖPPEN:** Die Kontakte zwischen Schule und Betrieb sind das Salz in der Suppe, es ist das, was uns immer wieder voran bringt. Wir werden alle auf Fehler gestoßen. Wir haben uns in den ersten Planungen Illusionen gemacht, dass es genau so geht, wie wir geplant haben, und dann mussten wir feststellen: es geht doch nicht so. Unser gegenseitiges Verständnis wächst und auch unsere Kenntnis. Die Lehrer wissen, was im Betrieb laufen kann und wir umgekehrt: Was geschieht eigentlich ganz konkret in der Schule.

**HERR BODEN:** Welche Erfahrungen haben die Lehrer gemacht?

**HERR NEUBERT:** Wir haben gemerkt, dass die Bedingungen für solchen Unterricht, z. B. für Gruppenarbeit, oft erst geschaffen werden müssen. Die gruppenarbeitsorientierten Lernprozesse sind wir Lehrer noch nicht gewohnt und viele der Schüler auch nicht; es fehlt die notwendige Selbständigkeit. Dieser Unterricht – so ist mein Eindruck – ist schwieriger als der alte.

**HERR STAMMER:** Wir sind am Anfang eines Lernprozesses, in der Umsetzung der Lernfelder in Lerngegenstände und Arbeitsaufträge, da muss man noch viel Arbeit investieren. Und es gibt in der Organisation der Schule vieles, was noch verbessert werden muss, z. B. die Konzeption von Räumen und deren lernfeldgerechte Einrichtung. Und überflüssig wird natürlich nicht die Planung von lehrgangsähnlichen Unterrichtsabschnitten; teilweise ist deren Planung, weil es keine abgegrenzten Fächer und Fachzuständigkeiten mehr gibt, für die Lehrenden schwieriger.

**HERR FEHRMANN:** Unsere Schüler gehen motiviert in den Ausbildungsbetrieb und wollen an dem Projekt weiterarbeiten. Gelegentlich hören sie dort: »Das Projekt kommt später, jetzt arbeiten wir nach dem

Das finde ich spannend. Schule und Betrieb erscheinen so in den Augen des Auszubildenden als gleichwertige Partner.

**HERR PEHLKE:** Man spürt phasenweise eine enorme Motivation der Schüler. Fragen, wie die: »Warum machen wir dies oder warum jetzt das«, die wir früher oft gehört haben, gibt's nicht mehr. Es ist eben klar, dass jetzt dieses und jenes berechnet werden muss, weil es zu diesem Zeitpunkt in diesem Projekt sachlich anliegt und die Inhalte stehen in einem ganz engen Zusammenhang miteinander.

*SICHERLICH IST JEDER ANFANG MIT MEHRARBEIT VERBUNDEN.*

**HERR TIMPE:** Das sehe ich auch im Betrieb. Die Auszubildenden haben mehr Interesse, an diesen Projekten zu arbeiten, weil nachher etwas herauskommt, weil letztendlich ein Gerät hergestellt wird, das man präsentieren kann. Vorher haben wir unsere sture Arbeit an den immergleichen Ausbildungsgegenständen gemacht. Jetzt gibt es bei den Aufgaben, die wir mit der Schule zusammen entwickelt haben, ein wesentlich größeres Interesse, daran zu arbeiten.

**HERR BODEN:** Ihre Treffen hier scheinen auf den ersten Blick – gerade für denjenigen, der seine Unterrichtsvorbereitungen bisher ausschließlich zu Hause gemacht hat – mehr Arbeit zu sein. Haben Sie das Gefühl, dass sich dieses Engagement bezogen auf Ihre Zufriedenheit oder Ihre Entlastung und auch bezogen auf die Qualität der Ausbildung lohnt?

**HERR WORTMANN:** Sicherlich ist jeder Anfang mit Mehrarbeit verbunden; aber ich sehe das auch positiv. Ich denke, wir kommen noch in eine Phase, wo wir davon profitieren. Dann können wir sagen: Okay, das ist jetzt abgehakt, das können

was, wo sie sagen, da brauchen wir Unterstützung, Hilfe, Mittel?

**HERR STAMMER:** Ja, Zeit; wir brauchen mehr Zeit!

*Das Gespräch führte  
Harald Boden,  
Li-Hamburg – Referat Berufliche Bildung,  
Felix-Dahn-Straße 3,  
20357 Hamburg,  
E-Mail: harald.boden@li-hamburg.de*

*mit  
Roland Stammer (G 17),  
Stefan Gahrens (Blume-Stahlservice)  
Petra Köppen (Sasol Wax GmbH),  
Manfred Neubert (G 17),  
Roland Fehrmann (G 17),  
Stefan Pehlke (G 17),  
Joachim Wortmann (G 17),  
Peter Hansen (G 17)  
sowie weiteren Vertretern der G 17 (E-Mail:  
G17@bbs.hamburg.de) und den Ausbildern  
der beteiligten Firmen.*

# Die Alternative

## Ein aufgabenorientierter Unterricht

**Wenn Unterrichtsvorbereitung – wie in diesem Heft in einigen Erfahrungsberichten angedeutet – für Lehrer und Lehrerinnen heißt, sich Aufgaben zu überlegen, welche den Schülern und Schülerinnen gestellt werden und deren Bearbeitung durch die Lerner und Lernerinnen gleichzeitig die Struktur des Unterrichts bestimmt, so könnte man hier eine radikale Wende angedeutet sehen: ein aufgabenorientierter Unterricht. Renate Girmes schreibt dafür ein Plädoyer.**

»Man wächst an seinen Aufgaben.« »Der hat sich seiner Aufgabe nicht gestellt.« »Hast du deine Aufgaben gemacht?« »Ich finde, hier ist überhaupt nicht klar, was die Aufgabe sein soll.« »Das war nicht meine Aufgabe.« »Die Aufgabe war 'ne echte Überforderung.« – Man sieht: Der Gebrauch des Wortes »Aufgabe« ist durchaus vielfältig. Gibt es eine Quintessenz all dieser Sätze? Vielleicht die: Durch Aufgaben, die Menschen sehen, übernehmen, ablehnen oder auch nicht abwehren können, geraten sie in irgendeine Beziehung zu der sie umgebenden Welt. Den verschiedenen Aufgaben als Beziehungstiftern ist dabei gemeinsam, dass sie immer auf etwas verweisen, das fehlt. Mit anderen Worten: Der Satz »Das ist eine Aufgabe« ist ein anderer Ausdruck für den Satz »Da ist eine Lücke.«

### Aufgaben sind Lücken im Verständnis der Welt

Man könnte sagen: ein aufgabenorientierter Unterricht ist einer, der für Lernende solche Lücken im Verständnis der Welt, im Beherrschen und Gestalten von Situationen, im eigenen Wissen und Können erfahrbar und bearbeitbar macht. Gelingt es durch aufgabenhaltige Lernangebote Schülerinnen und Schüler

zum Sehen und Übernehmen von Aufgaben anzuregen, dann erlebt man, wie Aufgaben eine Beziehung zwischen Menschen und der sie umgebenden Welt stiften. Allerdings sieht man auch, dass diese Beziehung von den beteiligten Menschen standpunktabhängig wahrgenommen wird und insofern eine Aufgabe/Lücke immer für jemanden bestimmtes und in bestimmter Weise da ist. Das bedeutet, dass nur Aufgaben, die einen

Bezug zur »Welt« der konkreten Lernenden gewinnen, von ihnen als Aufgaben wahrgenommen und übernommen werden können. Damit Unterricht nicht eine Veranstaltung mit jeder Menge Antworten auf nicht gestellte Fragen, jeder Menge Lösungen für gar nicht wahrgenommene Aufgaben ist, hat man als Lehrerinnen und Lehrer also das Problem, aufgabenhaltige Situationen zu schaffen, damit man (erst) dann Ideen für die Lösung von Aufgaben und Fragen lernwirksam ins Spiel bringen kann.

### Aufgaben müssen in der Welt des Adressaten präsent sein

Dass die Mühe eines solchen Aufgabenstellens sich lohnt, zeigt sich, wenn man – auch an sich selbst – beobachtet, was passiert, wenn jemand eine Aufgabe als solche erkannt hat und bereit ist, sich dem, was dann passiert, auszusetzen: Man kann beobachten, wie der Blick in die umgebende Welt sich in eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf all jene Phänomene und Sachverhalte verändert, die mit der wahrgenommenen Aufgabe/Lücke in Zusammenhang stehen (könnten). Zugleich erlebt man, wie sich eine Mobilisierung des Wissens und Könnens, der Erfahrungen und Einstel-

lungen ergibt, die nützlich sein könnten, um die Aufgabe zu bearbeiten. Diese doppelte Konzentration der eigenen Potenziale auf die Aspekte von Welt, die für eine wahrgenommene Aufgabe von Bedeutung sind, ist der Motor des Lernens aus eigenem Antrieb und mit wirksamem Ertrag. Er fehlt, wenn eine (z. B. von Lehrenden) gestellte Aufgabe in der Welt der Adressaten nicht präsent ist oder präsent gemacht werden kann oder deren Bearbeitungsmöglichkeiten merklich übersteigt. Zwar gibt es dann einen anderen Modus, sich doch mit der Aufgabe zu beschäftigen. Er resultiert daraus, dass Menschen generell, also auch Schülerinnen und Schüler, Bedürfnisse nach Anerkennung, Nicht-Auffallen, Zurechtkommenwollen etc. haben. Diesen Bedürfnissen zu entsprechen, kann seinerseits zur Aufgabe werden. Zwar ist die Bearbeitung dann extrinsisch motiviert, sie führt aber trotzdem manchmal dazu, sich auf die Welt der gestellten Aufgabe einzulassen. Oft endet der Bezug zur Aufgabenwelt, wenn das angestrebte extrinsische Motiv befriedigt, die Zensur gegeben, das Lob erreicht, eine Anerkennung ausgesprochen worden ist – sehr häufig und problematischerweise auch ohne dass die Lücke in der Aufgabenwelt und im eigenen Wissen und Können wirklich geschlossen wurde. Und so kann potentiell eine Lernkarriere im erfolgreichen Ansammeln von Noten und Anerkennungen bestehen, deren Erreichung das wirkliche Lösen von sich stellenden und übernommenen Aufgaben systematisch unterläuft.

### Aufgaben müssen angenommen werden

Man kann ermessen, wie viel entlastender – auch und gerade für den Lehrenden – und lernträchtiger ein Unterricht ist, wenn die Lern-Aufgaben erfahrbar und mit der jeweils verfügbaren Kompe-

**Merkmale qualittstvoller Aufgaben**

*Aufgabe muss vom Prozess des Lernens aus entwickelt werden,*

- sodass sie eine Schwierigkeit isoliert;
- sodass sie die Lerner in unterschiedlicher Weise ernsthaft irritiert;
- sodass die Lerner sie mit ihren Ressourcen für lösbar halten.

**Merkmale einer günstigen Situation für die Aufgabebearbeitung**

- ausreichend Zeit vorhanden
- individuelle Anknüpfungspunkte, damit die Lerner sich für eine Aufgabe erwärmen können;
- Intuition und unscharfe Annäherungen müssen zulässig sein.

**Fragen, mit denen ich die Qualität meiner Aufgabenpraxis überprüfen kann:**

- Gibt es eine Hauptschwierigkeit bei der Aufgabenstellung, deren Stellenwert im Kontext des Bildungswertes meines Faches ich mir hinreichend deutlich gemacht habe?
- Weiß ich, was die Probleme und Schwierigkeiten der (meisten, einiger, einzelner) Schüler und Schülerinnen bei der Bearbeitung der Aufgabe sein werden? Habe ich diese bei der Aufgabenstellung antizipiert
- Weiß ich eigentlich, ob und inwiefern meine Aufgabenstellung eine Irritation (kognitiv, sozial u.a.) für die Schüler und Schülerinnen enthalten könnte?
- Weiß ich, welche Voraussetzungen die Schüler zu haben meinen, um die gestellte Aufgabe zu bearbeiten?

wirft, die Lerner so erreichen können, dass sie sich ihnen – und das heißt jedem einzelnen auf seine Art – stellen. Dazu aber benötigt man zum ersten ein Verständnis vom spezifischen Beitrag des eigenen Faches zum Bildungs- und Entwicklungsprozess der Lerner allgemein und für eine jeweilige Entwicklungs-/ Altersphase im Besonderen. Das, was einem Lehrenden gewissermaßen selbstverständlich erscheint – die Frage: Um welche Aufgaben dreht sich eigentlich mein Fach? – muss sich derjenige, der langfristig seinen Unterricht plant, wieder neu vor Augen führen und er muss die Frage nach den Aufgaben ganz konkret für die jeweiligen

wegen, indem man davon ausgeht, dass diese gleichzeitig und im 45-Minutentakt die gleichen Aufgaben und Aufgabenlösungen in der gleichen methodischen Zugangsweise zu bearbeiten versuchen, mit dem Ziel, dabei zu gleichen Ergebnissen zu kommen. Genau dieses wenig erfolgversprechende Verfahren gilt aber als »selbstverständlich« und man hätte also ein historisch gewachsenes Verständnis von »Unterricht«, in dem Lehrerinnen und Lehrer das eigentlich Unmögliche durch methodisches Geschick herbei zuführen versuchen, mindestens partiell zu verabschieden.

Alternativ wäre Unterricht vielleicht besser und Erfolg versprechender als ein vielfältiges Lernangebot für unterschiedliche Schüler und Schülerinnen in den Aufgabenwelten der Fächer und in deren übergreifenden Zusammenhängen zu denken. Er hätte fremde, unvertraute, zu erschließende Welten über Aufgaben individuell zugänglich zu machen und dabei zugleich über die Summe der gestellten Aufgaben so etwas wie das Ganze der jeweiligen Fächer für die Lerner verbindlich zu erschließen.

Wege zu einem aufgabenorientierten Unterricht zeigt das Buch »(Sich) Aufgaben stellen« (siehe auch [www.bildungsaufgaben.de](http://www.bildungsaufgaben.de)), mit dem sich alle, die an einem solchen Unterricht und einer entspannteren und wirksameren Unterrichtsarbeit Interesse haben, ermutigt sehen sollten, die aufgabenorientierte Alternative zum gängigen Unterricht zu planen und zu realisieren.

**Literatur**

*Renate Girmes: (Sich) Aufgaben stellen. Seelze 2004*

Kinder oder Jugendlichen, für die er den Unterricht plant, beantworten. Man muss sein Fach also hinsichtlich seines »Bildenden Sinns« vermessen und auf dieser Grundlage die geeigneten Aufgaben finden, die sowohl das Fach in seinem Bildungswert repräsentieren, als auch in der Lage sind, die Lerner in ihrer Lebenswelt zu erreichen. Das zu leisten ist nicht einfach aber möglich.

**Unterschiedliche Aufgabengestaltung für die verschiedenen Lerner**

Dazu benötigt man aber zweitens den Mut und die Möglichkeit, dieses in längerfristigen Vorhaben und in unterschiedlichen Aufgabengestaltungen für die verschiedenen Lerner zu realisieren. Denn es ist ein ersichtlich wenig Erfolg versprechendes Verfahren, Lernende zur aktiven Übernahme von Aufgaben zu be-

tenz bearbeitbar erscheinen. Dann entsteht bei den Lernenden die Zuversicht, sich der sichtbar werdenden Aufgabe mit Erfolgsaussichten zuwenden zu können. Ist das der Fall, dann gibt es das Sich-von-einer-Aufgabe-gefangen-nehmen-lassen, das Vergessen von Zeit und Kontext, die dauerhafte Aufgabebearbeitungsaktivitt aus eigenem Antrieb. In solchen Situationen »trägt« eine Aufgabe eine (Lern-)Aktivität quasi wie von selbst als Mittler zwischen Sachverhalten in der Aufgabenwelt und Potenzialen auf Seiten der AufgabebearbeiterInnen.

**Um welche Aufgabe dreht sich eigentlich mein Fach?**

Kann Unterricht so gestaltet werden, dass das gelingt, werden Sie fragen. Ja, aber anders als üblich, ist die Antwort. Es käme darauf an, dass man Lern-Aufgaben ent-

*Dr. Renate Girmes  
ist Professorin am Institut für  
Erziehungswissenschaft an der  
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,  
Zschokkestr. 32, G40B-135,  
39104 Magdeburg,  
E-Mail: [renate.girmes@gse-w.uni-magdeburg.de](mailto:renate.girmes@gse-w.uni-magdeburg.de)*

# Zwischen kleinschrittiger Planung und Routinen

## Wie verändert sich die Unterrichtsvorbereitung nach dem Referendariat?

**Im Gespräch erläutern vier junge Lehrer und Lehrerinnen vier verschiedener Grund- bzw. Haupt- und Realschulen – Thorben Gust (TG), Silke Jessen (SJ), Doro Kleffner (DK), Christian Schulz (CS) –, welche unterschiedliche Bedeutung für sie das hat, was jeweils im Referendariat gelernt und praktiziert wurde. Bei der allmählichen Ausbildung von Routinen greifen die einen später wieder zurück auf Referendariats Erfahrungen, die anderen vermissen in den schriftlichen Unterrichtsplanungen dieser Zeit die Tauglichkeit für den Schulalltag.**

**Was hat man im Referendariat gelernt?**

**SJ:** Ich habe im Referendariat gut gelernt, Frontalunterricht zu planen. Aber nicht wie ich geöffneteren Unterricht organisiere – das ist ja ein bekannter Vorwurf! Die Stunden sollten genauestens durchdacht sein. Und wenn ich als Lehrerin mehr in der eigenen Hand habe, kann ich sie auch besser berechnen und lenken.

**DK:** Ja sicher warst du nicht so frei. Aber ich konnte schon Unterricht präsentieren, der offener war, in dessen Struktur die Schüler freier agieren konnten.

**SJ:** Ja. Aber eine kleinschrittige Unterrichtsplanung ist zum Beispiel bei Stationenarbeit sehr aufwändig, kompliziert und arbeitsintensiv. Denn konsequenterweise muss man dann für jede Station ein Lernziel formulieren.

**CS:** Die Notwendigkeit der einzelnen Punkte einer Unterrichtsvorbereitung wie Sachanalyse oder didaktische Analyse sind unstrittig. Aber leider wird die-

se besondere Art der Vorbereitung bei vielen Seminarleitern zum Dogma.

**DK:** Jeder Seminarleiter hatte seine eigene Vorstellung, wie die schriftliche Unterrichtsplanung aussehen sollte. Die konnte eine gute Übung sein und ein Gerüst bilden. Aber jetzt ist meine Unterrichtsplanung viel klarer, realistischer und mehr mit der Praxis verbunden.

**Und was hat sich danach verändert?**

**SJ:** Ich hatte in Bezug auf die Unterrichtsplanung im Referendariat das Gefühl, ein Ideal vermittelt bekommen zu haben. Das beinhaltete genauestens für diese Lerngruppe zu planen, die einzelnen Unterrichtsschritte zu überlegen und abzuwägen und das Material meist selbst zu entwerfen. Dem kann ich jetzt gar nicht gerecht werden. Nach dem Referendariat musste ich für mich also eine andere, eine »abgespeckte« Form von Unterrichtsplanung entwickeln.

**CS:** Das denke ich auch. Es war auf jeden Fall im Referendariat wichtig für uns, von einer gut geplanten Unterrichtsstunde aus zu gehen.

**TG:** Genau. Im Referendariat gab es diverse Stunden, die auf dem Papier bis ins Detail geplant wurden. Nach dem Referendariat habe ich mich zunächst nicht mehr schriftlich vorbereitet. Ich habe z. B. viel mit dem Mathematikbuch gearbeitet und die Materialien und Themen recht schnell heraus gesucht. Aber ich habe gemerkt, dass der Unterricht teilweise schlechter wurde und meinen An-

sprüchen nicht mehr genügte. Nach anderthalb Jahren Lehrer-Dasein merke ich, dass ich einen Schritt zurück gehe

in Richtung Referendariat: Ich habe mir jetzt ein Formblatt angelegt, auf dem ich den Unterricht schriftlich vorbereite.

**DK:** Ich war nach dem Referendariat erst mal durch den Schulalltag total überfordert und dadurch überhaupt nicht in der Lage den Unterricht so genau zu planen. Die Menge der Unterrichtsstunden war sehr groß. Aber jetzt schreibe ich mir auch wieder eine Planung auf. Das Lernziel überlege ich mir für jede Stunde. Das habe ich eine Zeit lang nicht gemacht und dadurch waren die Stunden oft schwammig – für mich und die Schüler.

**TG:** Das finde ich sehr interessant, weil ich mir das Ziel gerade nicht überlege. Ich bestimme jetzt den Unterrichtsinhalt, die Phasen, den zeitlichen Verlauf, die Lernschritte und die Sozialform, aber nicht die Ziele.

**DK:** Den Inhalt lege ich auch fest. Trotzdem überlege ich mir den Fokus. Ich habe

angefangen, nach jeder Stunde alle Schüler noch einmal zusammenzuholen. Durch das Feedback der Schüler zum Ertrag der Stunde habe ich dann gemerkt, ob ich meine Ziele erreichen konnte.

**SJ:** Bei meinem Deutschunterricht in der Grundschule kann ich allgemeine Lernziele oft nur schwer formulieren, weil die Lernstände der Schüler so vielfältig sind. Ich gebe dann auch differenzierte Auf-

---

*NACH DEM REFERENDARIAT HABE ICH MICH ZUNÄCHST NICHT MEHR SCHRIFTLICH VORBEREITET. ABER ICH HABE GEMERKT, DASS DER UNTERRICHT TEILWEISE SCHLECHTER WURDE.*

---



---

*ICH PLANE EINE STUNDENSTRUKTUR, SO WIE ICH ES IM REFERENDARIAT GELERNT HABE. NUR GEHE ICH JETZT VIEL LOCKERER MIT SCHRIFTLICHER UNTERRICHTSPLANUNG UM.*

---





»In der Teamarbeit hat man viel mehr Ideen. Im Grunde genommen muss man Strategien entwickeln, wie man gemeinsam viele Ideen entwickelt und das so vielleicht schneller schafft.«

gaben für die Schüler und Schülerinnen. Aber ich plane eine Stundenstruktur, so wie ich es im Referendariat gelernt habe. Nur gehe ich jetzt viel lockerer mit schriftlicher Unterrichtsplanung um als im Referendariat. Wenn ich das richtig sehe, greifen wir aber doch alle auf bestimmte Elemente der Unterrichtsplanung, wie man sie im Referendariat gelernt hat, zurück. Also war das, was wir da machen mussten, nicht umsonst oder nicht nur für die Prüfungsstunden.

DK: Ja. In diesem Sinne waren viele Elemente von Unterrichtsplanung im Referendariat ein Angebot. Was du davon mitnimmst, ist dir selbst überlassen.

TG: Ich finde interessant, dass ich diverse im Referendariat geplante Stunden wieder gebe. Solche detailliert geplanten Stunden funktionieren auch in anderen Lerngruppen. Ich hätte eigentlich Lust wieder viel mehr Zeit in die Unterrichtsplanung zu investieren, aber das geht eben nicht.

DK: Also ich investiere wieder viel Zeit in die Planung. Ich führe sie oft mit meiner Kollegin zusammen durch. Wir planen eine oder zwei Wochen im Block.

---

*WENN ICH IM REFERENDARIAT DIE PLANUNG AUFGESCHRIEBEN HABE, GLICH DAS DEM SCHREIBEN EINES STANDARDBRIEFES.*

---

Da ist dann jede Stunde »gesichert«. Das Problem ist nur, dass es unplanbare Situationen gibt. Wenn z. B. zwei Schüler im Unterricht private Probleme ausfechten ... Hospitationsstunden sind deshalb planbar gewesen, weil die Schüler vorher »eingeordnet« wurden. Als ich anfing, ohne Mentoren zu arbeiten, war mein Hauptproblem, die Schüler in den Griff zu kriegen. Die Unterrichtsplanung war da eigentlich egal.

TG: Bei mir waren die Disziplin und die Herstellung einer Arbeitsatmosphäre zu Anfang, als ich allein unterrichtete, auch ein Problem. Aber ich glaube, dass das auch mit meiner schlechteren Unterrichtsplanung zusammen hing. Die Einstellung: »Ich bin jetzt fertig mit dieser genauen Vorbereitung – der Unterricht wird schon laufen« ist tatsächlich falsch.

#### Wie bekommt man Routinen?

SJ: Vielleicht geht es jetzt darum, Routinen auszubilden, die die Unterrichtsvorbereitung erleichtern. Wie bildet man die aus?

CS: Meine Ideen über Unterricht, über das, was man machen kann, sind wesentlich größer geworden. Man bekommt immer mehr gute Unterrichtsbeispiele. Gleichzeitig gibt es aber noch tausend andere Aspekte, die man im Unterricht gern umsetzen würde.

DK: Es gibt Stunden, da ist mir von der Unterrichtsplanung her alles relativ klar. Das sind eingespielte Abläufe, wie z. B.

die Arbeit mit Filmausschnitten. Das sind Stunden, die laufen immer gut. Aber wenn ich im Chemieunterricht ins Labor gehe, muss ich jeden Schritt genau planen. Da gehe ich so vor wie im Referendariat, um die Materialschlachten vorher zu durchdenken und selbst nicht den Überblick zu verlieren.

SJ: Das ist sicher so: Wenn man fachfremd unterrichtet, braucht man mehr Vorbereitung als in einem Unterrichtsfach, das man studiert hat. Da ist es schwieriger, Routinen im Sinne von erprobten und dann eben auch – je nach Anlass in der Stunde – variierbaren Abläufen auszubilden. Als Techniklehrer lernt man in der Ausbildung vielleicht etwas über die Gestaltungsmöglichkeiten in der Phase der Materialausgabe, so wie ich als Religionslehrerin verschiedene mögliche Unterrichtsabläufe im Umgang mit Geschichten kennen gelernt habe. Das ist nämlich ein Punkt, an dem ich jetzt merke, dass ich schon über gewisse Routinen verfüge.

DK: Im fachfremden Unterricht muss ich mich als Lehrerin selbst stärker orientieren. Sonst lässt man sich von den Schülern und ihren Fragen verwirren oder übersieht spannende Ansätze in den Stunden.

TG: Gerade Situationen, in denen mir wichtige Aspekte durch die Lappen gegangen sind, waren für mich der Anlass zurückzukehren zu der schriftlichen Vorbereitung in Tabellenformat.

SJ: Ich bin mir nicht sicher. Vielleicht müsste man genauer klären, was das Problem ist: entweder das, was die Schüler bieten oder was sich in einer Situation darbietet an Möglichkeiten, nicht ausgeschöpft zu haben, oder inhaltliche Aspekte des Themas vergessen zu haben, weil man sich das in der Vorbereitung nicht noch mal vor Augen geführt hat. Welche Hilfe für das Erkennen der Situation bietet die tabellarische Form der Unterrichtsplanung?

DK: Im Referendariat hat man sich viele Gedanken über die Unterrichtsstunden gemacht, weil man musste. Die Gedanken waren dann aber oberflächlich. Wenn ich im Referendariat die Planung aufgeschrieben habe, glich das dem Schreiben eines Standardbriefes.

CS: Betrifft das die schriftliche Unterrichtsplanung überhaupt?

DK: Ja. Ich hatte das Gefühl, ich muss mich dabei beweisen, aber ich habe sie nicht gemacht, weil ich dann daran oder damit gearbeitet habe.

SJ: Ich glaube, die Planung war nicht nur eine – sozusagen – »nach Schema F«. Ich merke das daran, dass ich weniger experimentierfreudig bin im Moment. Die geforderte umfangreiche Unterrichtsplanung im Referendariat hat nämlich

---

*FÜR MICH WÜRDE ES DIE  
UNTERRICHTSVORBEREITUNG  
ERLEICHTERN, WENN ICH DIE  
SCHÜLERSICHTWEISEN AUF DIE  
THEMEN MEINER FÄCHER BESSER  
KENNEN WÜRDE.*

---

bewirkt, dass ich etwa ganz bewusst Methoden ausprobiert habe. Jetzt ist es viel häufiger so, dass ich auf ein Arbeitsblatt zurückgreife, das schon da ist, um meine aktuelle Belastung durch die Unterrichtsvorbereitung zu reduzieren.

TG: Mir fehlt häufig auch das richtige Arbeitsblatt und die Zeit es selbst herzustellen.

CS: Ich entwerfe fast alle Materialien selbst. Die Sachen aus den Büchern sind oft viel zu schlecht zum Kopieren.

TG: Meine ästhetischen Ansprüche an Arbeitsblätter sind schon gesunken.

DK: Vielleicht habe ich es da in meinem Epochenunterricht einfacher. Ich beschäftige mich eben immer nur mit einem Thema zur Zeit. Und für ein Projekt entwickle ich dann für die gesamte Woche genügend Arbeitsmaterial.

SJ: Das mache ich jetzt in der Grundschule auch verstärkt, solch eine mittelfristige Planung. Im Referendariat habe ich viel mehr auf die einzelne Unterrichtsstunde hin vorbereitet.

### Was erleichtert Unterrichtsvorbereitung?

TG: Wünschenswert wäre für mich einen Raum zu haben, der mit Unterrichtsmaterialien bestückt ist. Damit ich für die Umsetzung meiner Unterrichtsideen auf dieses Material zurückgreifen kann.

DK: Für eine individuelle Materialsammlung wird ja seit Jahrzehnten viel Ener-

gie und Zeit aufgewendet. Ziel wäre es, diese Sammlung in der Schule zu haben.

CS: Mein Ziel ist, Klassenlehrer in der Grundschule zu werden und nicht mehr als Fachidiot im Studentakt durch verschiedene Lerngruppen zu toben. Wenn du die Lerngruppe besser kennst, mit ihr besser verbunden bist und die volle Verantwortung trägst, kannst du längerfristig planen.

TG: Schwierig finde ich bei der Unterrichtsplanung festzulegen, welche Schwerpunkte ich eigentlich setzen will. Diese Entscheidungsphase, dieser Findungsprozess kostet mich am meisten Zeit. Ich wünsche mir also bei der Unterrichtsplanung eine größere Entscheidungsfähigkeit.

DK: In der Teamarbeit hat man viel mehr Ideen. Im Grunde genommen muss man Strategien entwickeln, wie man gemeinsam viele Ideen entwickelt und das so vielleicht schneller schafft.

SJ: Im Referendariat fiel es mir immer am schwersten, ein Thema für die Schüler bedeutsam werden zu lassen. Und mir nutzen Kenntnisse über die verschiedenen Entwicklungstheorien da nur wenig. Ich erhoffe mir daher – und das würde für mich Unterrichtsvorbereitung erleichtern – immer mehr Schülersichtweisen auf die Themen meiner Fächer kennen zu lernen, über sie etwas zu erfahren, um Arrangements schaffen zu können, in denen sie sich selbständig etwas erschließen.

*Dr. Silke Jessen,  
Grundschullehrerin,  
Schule Chemnitzstraße,  
Virchowstr. 80,  
22767 Hamburg,  
E-Mail: silkejessen@web.de*

# Hinweise und Materialien

## Unterrichtsvorbereitung

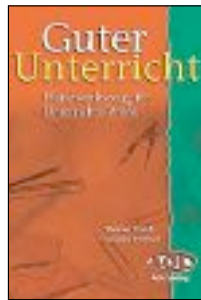
Wer sein Wissen über Methode und Didaktik aktualisieren will, findet in dem Buch von Thomas Unruh und Susanne Petersen viele neue Impulse für die Unterrichtsgestaltung. Das Buch macht Lust auf übersichtlich strukturierten und transparenten Unterricht, den gerade unstrukturierte Schüler brauchen. Es bietet Checklisten zur Planung und Auswertung von Unterricht, wertvolle Tipps für die verschiedenen Phasen des Unterrichts und Hinweise für Probleme, wie z. B. fehlende Disziplin.

*Unruh, Thomas; Petersen, Susanne (2004): Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichtspraxis. Lichtenau: AOL-Verlag*

Gruppenarbeit und kooperatives Arbeiten im Unterricht läuft nicht von selbst, sondern muss eingeführt und eingeübt werden. Der Unterrichtsalltag des Lehrers wird erleichtert, wenn die Vorbereitung und Durchführung von Gruppenarbeit nach immer denselben Regeln verläuft. Deswegen ist die positive Wirkung von Ritualen im Schulalltag wieder ins Blickfeld gekommen. Im Zentrum des Buches stehen detaillierte Vorschläge für Rituale, die Schüler/innen mehr Selbstständigkeit und Mitbestimmung einräumen. Die Autorin stützt sich auf eigene Erfahrungen und auf die von Kolleginnen und Kollegen an Hamburger Schulen.

*Petersen, Susanne (2001): Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Frankfurt a. Main: Cornelsen Scriptor*

Wie mache ich es mal anders? Wenn Sie bei der Unterrichtsvorbereitung auf der Suche nach abwechslungsreichen Methoden sind, regt der Praxisband Unter-



richts-Methoden von Hilbert Meyer dazu an neue Wege zu gehen.

*Meyer, Hilbert (1999): Unterrichtsmethoden, Bd. 2, Praxisband. Frankfurt a. Main: Cornelsen Scriptor*

## Tipp für Vertretungsstunden

Die »Themenblätter im Unterricht« der Bundeszentrale für politische Bildung eignen sich auch zur fachfremden Gestaltung von Vertretungsstunden in der Sekundarstufe I. Sie stellen einen Klassensatz mit 26 Arbeitsblättern zu aktuellen Themen aus Politik und Gesellschaft (z. B. zu den Themen »Getrennte Welten?«, »Soziale Gerechtigkeit«, »Zivilcourage«, »Aktien«, »Lust auf Lernen«, »Familie und Frauenrolle«, »Mobbing«, »Pop und Politik«, »Familienbande«, »Heimat ist, wo ich mich wohl fühle«) bereit. Sie sind für ein bis zwei Schulstunden konzipiert. Ihr Einsatz wird erleichtert durch vier Seiten Lehrerhandreichung mit einer kurzen inhaltlichen und methodischen Einführung. Auf den Internetseiten der Bundeszentrale für politische Bildung finden sich darüber hinaus weitere zahlreiche Anregungen zu diesen Themen.

Die »Themenblätter im Unterricht« finden Sie unter: [www.bpb.de/publikationen](http://www.bpb.de/publikationen). Alle Ausgaben sind auch als PDF zum Herunterladen verfügbar wahlweise farbig oder s/w. Oder Sie können unter folgender Adresse einen Katalog zu al-

len Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung anfordern: Bundeszentrale für politische Bildung, Adenauerallee 86, 53113 Bonn

## Tipps für Aufgabenstellungen in der gymnasialen Oberstufe

In Loseblattsammlungen veröffentlicht der Stark-Verlag »Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte« und »Abitur- Prüfungsaufgaben« für alle Fächer und Bundesländer. Die Materialien erleichtern – auch unter den Bedingungen des Zentralabiturs – die Formulierung von oberstufenadäquaten Aufgabenstellungen für Übungsstunden und Klausuren. Sie stellen umfangreiches Material zur

Verfügung, das sich für Unterricht und Prüfungen einsetzen lässt. Die Aufgabenstellungen unterstützen nicht nur Anfänger bei der Vorbereitung von Unterricht und der Durchführung von Prüfungen.

Eine Übersicht über das Angebot ist zu finden unter [www.stark-verlag.de/](http://www.stark-verlag.de/)

STARK Verlag, Postfach 1852, 85318 Freising, Tel: 08161-1790, Fax: 08161-17951, E-Mail: [info@stark-verlag.de](mailto:info@stark-verlag.de)

## Link-Tipps zur »schnellen Vorbereitung von Zuhause aus«

Im Internetportal [www.zum.de](http://www.zum.de) stellen Lehrer ihre Unterrichtsvorbereitung ins Netz und damit anderen Lehrer zur Verfügung. Aus ganzen Unterrichtseinheiten und Projekten können also Kollegen entweder nur Anregungen oder konkrete Arbeitsblätter und Aufgabenstellungen übernehmen. In manchen Fächern lassen sich die ins Netz gestellten Materialien auch direkt mit Hilfe eines Beamers im Unterricht verwenden. Eine Suchfunktion unterstützt den Nutzer. Neben Unterrichtsmaterialien werden auch Link-Tipps angeboten, Mailinglisten bekannt gegeben, die Möglichkeit zum Chatten eröffnet. Mitarbeiten kann jeder als fachspezifischer Koordinator oder als Autor.

*Kerstin Rabenstein  
(Kontakt s. S. 13)*

# Periodisches Schüler-Feedback

## Schüler sorgen für diagnostischen Durchblick

**Um Feedback als Teil der Qualitätsverbesserung des Unterrichts zu etablieren, müssen Lehrerinnen und Lehrer immer wieder über hohe Hürden springen. An der staatlichen Abendwirtschaftsschule ist dies weitgehend gelungen, es gibt eine Feedbackkultur.**

»Man hat ja doch ein mulmiges Gefühl, wenn man den Teilnehmern den Feedbackbogen aushändigt«, so Max Z. zu einem seiner Kollegen. Wie Max Z. haben alle Lehrkräfte der Fachschule gerade einen periodischen Pflichtcheck über sich ergehen lassen. Und viele haben auch das obligatorische Feedbackgespräch auf Basis der Fragebogenauswertung in der Klasse bereits durchgeführt.

### Entwicklung eines Feedbacksystems

Wir wissen, dass die Fachschüler eine Beurteilung des Unterrichts unbedingt wollen. Auch deshalb hat das Teilnehmer-Feedback an der AWS eine lange Tradition und ist im Schulprogramm verankert. (vgl. auch Artikel in HMS 1/98). Dabei wurden die lehrerbezogenen Fragebögen unter Berücksichtigung der Anregungen der Fachschüler mehrfach geändert. Inzwischen muss jeder Lehrer in einem bestimmten Zeitraum den Standardfragebogen einsetzen und als Grundlage für das Feedbackgespräch auswerten.

Eine Berichtspflicht gegenüber der Schulleitung gibt es jedoch noch nicht. Im Rahmen von Mitarbeitergesprächen wird allerdings Bezug auf das individuelle Feedback genommen. Auch geben viele Kollegen von sich aus ihre Ergebnisse an die Leitung weiter.

Neu hinzugekommen ist eine Befragung, die zusammengefasst über die Leistung aller in einer Klasse unterrichtenden Lehrer berichtet. Der einzelne Lehrer bleibt also anonym. Diese »klassenbezogene« Befragung wird zentral durch die Schulleitung ausgewertet. Die Schulleitung ist somit informiert über die unterschiedliche Bewertung der Lehrerteams durch die Teilnehmer. Dieser Fragebogen

soll in Zukunft um Fragen des Teamverhaltens von Lehrern erweitert werden.

Dem einzelnen Lehrer erlaubt der Vergleich der klassenbezogenen Auswertung mit seinem individuellen Ergebnis gewissermaßen eine Standortbestimmung. So kann Max Z. feststellen, in welchen Bereichen sein Ergebnis vom Durchschnitt abweicht bzw. wo es exakt dem Durchschnitt entspricht.

Ein weiterer Feedbackbaustein ist die so genannte periodische Klassensprecherrunde: Hier geht es um eher Grundsätzliches. Wie können aus Sicht der Schüler positive Entwicklungen für den Unterricht und die Organisation der Schule eingeleitet bzw. verstärkt werden? Welche Maßnahmen schlagen sie zur Beseitigung festgestellter Mängel vor? Wie sollte das bestehende Feedbacksystem weiter entwickelt werden? Darüber hinaus kommt der Klassensprecherrunde auch eine gewisse Kontrollfunktion zu. So wird hier öffentlich, wenn Lehrer ihre Feedbackgespräche nicht durchführen oder nicht ernst nehmen. Die Klassensprecherrunde ist unverzichtbar, so lange es keine Berichtspflicht über das lehrerbezogene Feedback an die Schulleitung gibt.

### Nutzen des Schülerfeedbacks

Feedback ist dem Grundsatz des Dialogs verpflichtet. Deswegen ist den Feedbackgesprächen auf Basis ausgewerte-

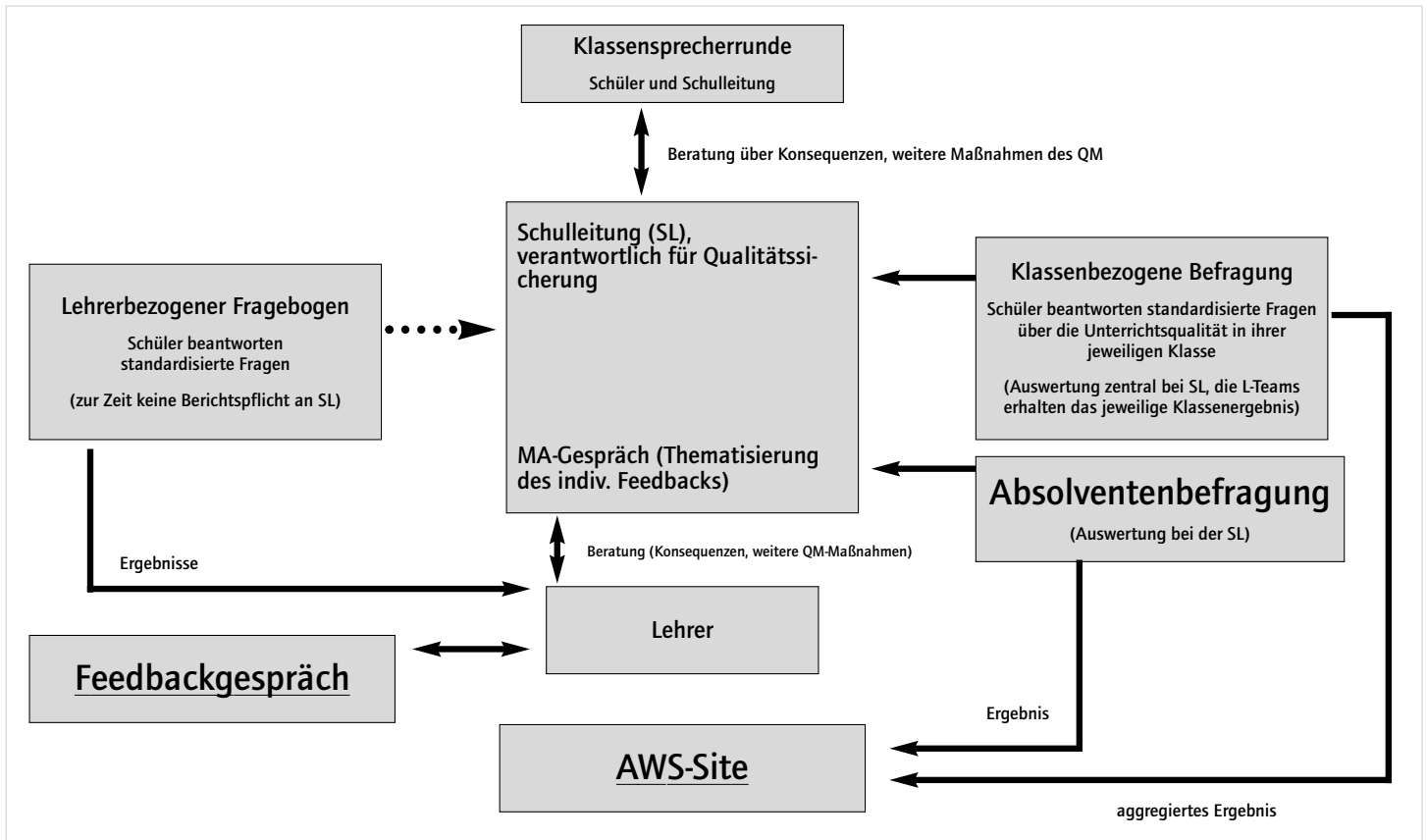
ter Fragebögen eine so große Bedeutung beizumessen. Sie beinhalten die seltene Chance, den Unterrichtsalltag mit einer gewissen Distanz zu betrachten. Gute Feedbackgespräche – das wissen wir aus Erfahrung – verbessern das Unterrichtsklima erheblich.

Allerdings kann sich eine bisher für die Beteiligten ungünstige Unterrichtssituation durch das Gespräch auch verschlechtern, wenn die Lehrkraft das Feedback nicht ernst nimmt oder nicht entsprechend vorbereitet in das Gespräch hineingeht.

Teilnehmerfeedback bewirkt durch seinen bloßen Einsatz bereits eine Verbesserung des Unterrichtsklimas. Max Z. jedoch steht dem Schülerfeedback trotzdem noch ambivalent gegenüber. Die Auswertung seiner individuellen Fragebögen zeigt zwar in der Zusammenschau, dass er seine Arbeit überdurchschnittlich gut macht. In einigen Punkten sehen die Schüler aber noch Schwächen. So könnte Max Z. beispielsweise mehr für die Visualisierung tun. Auch sollte er regelmäßiger die Unterrichtsergebnisse am Ende der Einheit in verständlicher Form zusammenfassen. Gut finden nahezu alle seiner Schüler, dass er vorwiegend aktivierende Unterrichtsmethoden nutzt sowie Materialien und Projektergebnisse etc. zum Herunterladen auf die AWS-Site stellt.

Nun muss er sich dem Dialog stellen. »Eigentlich ist durch die Befragung ja auch nichts schlechter geworden, man wird lediglich dazu gezwungen, die Ist-Situation zu reflektieren und kann damit Unsicherheiten über das Ereignis Unterricht abbauen«, denkt Max. Ob überhaupt und in welcher Form Max diese Gesprächsinhalte und -ergebnisse mit





Kollegen und Schulleitung teilt, will er sich aber ganz allein vorbehalten.

Eine systematische Information der Schulleitung über die Ergebnisse des Teilnehmerfeedbacks wäre nützlich. Sie könnte der Vorbereitung von Maßnahmen zur Beseitigung aufgedeckter Schwächen dienen. Auf Grundlage der Auswertungen könnten auch Probleme thematisiert werden, die zwar bekannt sind, aber wegen falscher Rücksichtnahme nicht bearbeitet wurden.

So haben die Ergebnisse unserer letzten klassenbezogenen Befragung an der AWS zur Organisation schulinterner Seminare zur Verbesserung der Methodenkompetenz geführt. Die Befragungen zeigten nämlich bei sonst sehr akzeptablen Ergebnissen, dass die Schüler bzgl. der Methodenvielfalt Defizite bei den Lehrern sehen. Das Feedback trug so dazu bei, dass ein bereits vereinzelt vortragenes Anliegen zur Fortbildung stärker wahrgenommen wurde. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass ein ungünstiges Feedbackergebnis Konsequenzen haben muss.

Je deutlicher der Nutzen des Feedbacks für die Beteiligten desto geringer wird der Widerstand gegen eine generelle Berichtspflicht über individuelle Befragungsergebnisse sein.

### Feedback als Kern der internen Evaluation

Um die Erfahrungen und Kompetenzen auch der ehemaligen Schüler für die Schulentwicklung zu nutzen, planen wir, in Zukunft regelmäßig einige Jahre nach der Abschlussprüfung unsere Ehemaligen zu befragen über ihren Verbleib, die Karriere, die Arbeitsplatzsicherheit in Zusammenhang mit der Leistung der AWS. Diese Absolventenbefragung befindet sich zurzeit in der Testphase.

Evaluationsdaten sind über die Site der AWS schulintern öffentlich. Öffentlichkeit allein aber ist nicht ausreichend. Ein Blick von außen auf diesen Bereich der internen Evaluation durch qualifizierte Zertifizierer sollte zusätzlich erfolgen. Damit der interne Check auch einer Metaevaluation durch Externe zugänglich ist, empfiehlt sich ein standardisier-

tes und unbürokratisches Verfahren, das die Art und Weise der Auswertung und Dokumentation exakt vorschreibt.

Das Schülerfeedback in den Formen individueller und klassenbezogener Befragung sowie Feedbackgespräch und Klassensprecherrunde ist ein ausgesprochen sensibles Kernelement einer internen prozessorientierten Evaluation. Der Wert dieses Instrumentariums ist entscheidend abhängig davon, wie gut die Probleme der Akzeptanz, der Transparenz, der Verbindlichkeit und der Datenhoheit für die Leitung an einer Schule geregelt werden können, wie auch die Frage nach den Schlussfolgerungen bzw. Konsequenzen. – Dennoch muss verstanden werden, dass das Schülerfeedback nur einen – wenn auch wichtigen – Ausschnitt schulischer Evaluation bildet und Vernetzungen mit anderen relevanten Bereichen der Organisation unbedingt in die interne Evaluation einzubeziehen sind (Vgl. dazu die Grafik).

Dieter Schrader,  
Staatliche Abendwirtschaftsschule (H12),  
E-Mail: leitung@aws-hamburg.de

# Hamburg im Ländervergleich

## PISA 2003

Am 14. Juli 2005 wurden erste Ergebnisse des zweiten PISA-Ländervergleichs vorab veröffentlicht. Der 18 Seiten umfassende Vorbericht – nachzulesen unter [www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Vorinformation\\_E.pdf](http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Vorinformation_E.pdf) – präsentiert Übersichten mit den Ländermittelwerten, Standardfehlern und Leistungsverteilungen in den untersuchten Kompetenzbereichen. Darüber hinaus werden auf der Basis eines Mittelwertvergleichs Veränderungen gegenüber PISA 2000 mitgeteilt – allerdings ohne Hamburg und Berlin, die seinerzeit die Mindestteilnahmequoten (80 Prozent) verfehlt hatten; lediglich die Gymnasien konnten in den ersten Ländervergleich einbezogen werden.

Diesmal lag die Beteiligung in Hamburg bei rund 94 Prozent (Tests) bzw. knapp 80 Prozent (Fragebogen). Getestet wurden jeweils 25 Fünfzehnjährige aus 37 Gesamtschulen, 16 Integrierten Haupt- und Realschulen, 35 Hauptschul- und 29 Realschulzweigen sowie aus 42 Gymnasien, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt worden waren. Zwischen Mitte April und Ende Mai 2003 bearbeiteten die Schüler 120 Minuten lang eins von 13 verschiedenen Testheften mit jeweils vier Aufgabenblöcken, anschließend füllten sie bei vorliegender Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten rund eine dreiviertel Stunde lang einen umfangreichen Fragebogen aus.

### Mittelwertvergleich

Die Hamburger Jugendlichen belegen Platz 15 im Bereich der mathematischen Kompetenz, Platz 13 in der Lesekompetenz und Platz 14 im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz. Mit 19 (Mathematik), 22 (Lesen) bzw. 13 Punkten (Naturwissenschaften) liegen die im Mittel erreichten Testleistungen jeweils signifikant unter dem OECD-Durchschnitt. Günstiger fällt das Ergebnis im Problemlösen aus: Mit 5 Punkten über dem Mittelwert der 31 OECD-Staaten lie-

gen die Hamburger Schüler im bundesdeutschen Vergleich auf Platz 10.

Die Berücksichtigung des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status der Schülerschaft sowie des Migrationshintergrundes führt zwar zu einer »Korrektur« des Mittelwertes (in Mathematik um 7 Skaleneinheiten) und infolge der zum Teil erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern zu einem günstigeren Rangplatz (im Mathematik Platz 12 statt Platz 14), allerdings gehört Hamburg zur Gruppe jener Länder, in denen ein insgesamt niedriges Kompetenzniveau mit einer engen Kopplung an die soziale Herkunft der Schüler einhergeht.

### Leistungsverteilungen

Eine genauere Betrachtung der Leistungsverteilungen in den einzelnen Kompetenzbereichen ergibt für die mathematische Kompetenz, dass das obere Leistungsviertel der Hamburger Schüler innerhalb des OECD-Durchschnitts liegt und mindestens die Kompetenzstufe 4 erreicht, dass aber das untere Leistungsviertel allenfalls die Kompetenzstufe 1 erreicht und ein nennenswerter Teil der Schülerschaft nicht einmal über elementare mathematische Fähigkeiten sicher verfügt.

Ähnliches gilt für die naturwissenschaftliche Kompetenz. Auch hier erreicht das obere Leistungsviertel der Hamburger 15-Jährigen mindestens die Kompetenzstufe 4 und liegt innerhalb des OECD-Durchschnitts, während das untere Viertel, insbesondere die untersten 10 Prozent der Schülerschaft, lediglich über elementare Kenntnisse verfügt.

Auch im Bereich der Lesekompetenz liegt das obere Viertel der Hamburger Schülerschaft innerhalb des OECD-Durchschnitts, hier gehören die 10 Prozent leistungsstärksten 15-Jährigen sogar zu den »Top Ten« der berichteten OECD-Staaten. Wiederum ist das ungünstige Abschneiden im nationalen und internatio-

nen Vergleich auf die schwachen Leistungen des unteren Viertels zurückzuführen, das allenfalls über elementare Lesefähigkeiten verfügt.

### Risikogruppe

Der Leistungsabstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern ist in kaum einem anderen Land so ausgeprägt wie in Hamburg. Insbesondere die Förderung des unteren Leistungsviertels erweist sich als unzureichend. Dass die Schüler dieser »Risikogruppe« über ein weit höheres Lernpotenzial verfügen, zeigen die Ergebnisse im Problemlösetest: Hier liegt auch das untere Viertel innerhalb des OECD-Durchschnitts. Die Schüler dieser Gruppe sind also durchaus in der Lage, komplexe Aufgabenstellungen zu verstehen und ihr Wissen auf alltagspraktische Problemsituationen anzuwenden.

Dabei ist zu bedenken, dass sich ein erheblicher Teil dieser Jugendlichen infolge von Späteinschulung und Klassenwiederholung zum Testzeitpunkt erst in der 8., etliche sogar erst in der 7. Klassenstufe befand. Hinzu kommt, dass die zwischen 1993 und 1995 eingeschulten Schülerinnen und Schüler aufgrund der damaligen Stundentafel insbesondere in der Grundschule erheblich weniger Unterricht gehabt haben als beispielsweise die bayerischen Schüler – die Verlässliche Halbtagsgrundschule wurde erst in der zweiten Hälfte der 90er Jahre eingeführt.

So weisen die Ergebnisse der KESS-Untersuchung, die etwa zeitgleich mit PISA 2003 in den vierten Klassen der Hamburger Grundschulen durchgeführt wurde, darauf hin, dass die in den zurückliegenden Jahren ergriffenen Maßnahmen zur besseren Förderung insbesondere sozial benachteiligter Schüler erste Früchte tragen – die 1999 eingeschulten Hamburger Viertklässler lagen in Mathematik sogar vor Bayern.

*Ulrich Vieluf*

**Anzeige**

## Vorbereitungsdienst

## So viele Bewerber wie noch nie

Mit Schuljahresbeginn 2005/06 beginnen diejenigen 270 Referendarinnen und Referendare an den Schulen mit der Phase eigenständigen Unterrichts (12 Stunden bedarfsdeckender Unterricht, Kernphase), die im Mai 2005 den Vorbereitungsdienst mit der Startphase am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung begonnen haben.

- Es gibt 64 neue Referendare für das Lehramt an beruflichen Schulen,
- 92 für das Lehramt an der Primarstufe und der Sekundarstufe I,
- 84 für das Lehramt an Gymnasien und
- 30 für das Lehramt an Sonderschulen.

Mit 1388 Bewerbungen für diese 270 Plätze gab es zum Mai 2005 nahezu gleich viele Interessierte für einen Platz im Vorbereitungsdienst in Hamburg wie zum 1.11.2004 (Bewerbungszahl befindet sich auf sehr hohem Niveau – 5 Bewerberinnen/Bewerber bewerben sich für einen Platz).

Inzwischen sind auch schon die ersten Daten über das Bewerbungsverfahren um einen Platz im Vorbereitungsdienst zum 1.11.2005 ausgewertet: Mit deutlich mehr als 1500 Bewerbungen ist dies die höchste Bewerberzahl aller Zeiten!

## Geschlecht

Über 60 Prozent der neu Eingestellten sind weiblich. Der Anteil von männlichen Referendaren ist nach wie vor am höchsten für das Lehramt an beruflichen Schulen (48 Prozent), am geringsten bei denjenigen für das Lehramt an Sonderschulen (19 Prozent).

## Herkunftsland

68 Prozent der neu Eingestellten haben das 1. Staatsexamen in Hamburg absolviert, 32 Prozent – so viel wie noch nie – kommen aus anderen Bundesländern. Es gibt kaum ein Bundesland, das unter den »Neuen« nicht vertreten ist. Besonders hoch ist inzwischen der Anteil derjenigen, die aus Schleswig-Holstein kommen, gefolgt von Berlin, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.



Materialien für den Start nach dem Referendariat

## Alter

Das Durchschnittsalter ist mit 31,5 weiterhin leicht gesunken – obwohl die Zahl der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, die aufgrund ihrer vorherigen Erfahrungen in der Regel älter sind, erheblich gestiegen ist. Dies liegt daran, dass die Referendarinnen und Referendare mit Lehramtsabschluss jetzt in deutlich jüngerem Alter den Vorbereitungsdienst beginnen. Fast 30 Prozent sind unter 28 Jahren, fast 15 Prozent sogar unter 26 Jahren.

## Leistung

53 Prozent der neuen Referendarinnen und Referendare haben einen Notenmittelwert, der besser als 2,0 ist. 25 Prozent haben einen Notenmittelwert von 1,2 oder besser, 14 Prozent haben sogar eine 1,0. Der Gesamtdurchschnitt liegt mit 1,8 noch besser als bei den letzten Einstellungsrounden.

## Wartezeit

50 Prozent derjenigen, die einen Platz für das Lehramt an Sonderschulen erhalten haben, und 30 Prozent der Gymnasialreferendare haben länger als zwei Jahre auf diesen Platz gewartet (es gibt also lange Wartezeiten für zukünftige

Gymnasial- und Sonderschullehrkräfte, nur Mangelfächer und Bewerberinnen und Bewerber mit sehr guten Leistungen sind sofort eingestellt worden). Nur für »Mangelfächer« sind Bewerber schnell eingestellt worden; grundsätzlich wurden möglichst die Bewerber mit merklich überdurchschnittlichen Examenleistungen bei den Einstellungen vorgezogen.

## Seiteneinstieg

Der Anteil der Referendarinnen und Referendare, die für Mangelfächer über den Seiteneinstieg eingestellt wurden, hat sich noch einmal gesteigert (16 Prozent).

Für das Lehramt an beruflichen Schulen sind 32 Prozent der neu Eingestellten in den Fachrichtungen Elektrotechnik, Farbtechnik, Kinder- und Jugendhilfe und Wirtschaftswissenschaften Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger, für das Lehramt an Gymnasien zehn Prozent in den Fächern Physik und Informatik, für das Lehramt an der Primarstufe/Sek. I sind es zehn Prozent in den Fächern Chemie, Physik und Musik. So viele Seiteneinsteiger hat es noch nie gegeben.

*Dr. Maren Knebel-Pasinski,  
Amt für Bildung,  
B 2-LI*



# Neu im Medienverleih

## LITERATURVERFILMUNGEN

### Biedermann und die Brandstifter

Fernsehverfilmung des gleichnamigen Theaterstücks von Max Frisch mit Siegfried Loewitz in der Hauptrolle unter der Regie von Rainer Wolffhardt.

80 min, sw, 1967, Video: 42 43075

### Der Richter und sein Henker

Die Verfilmung von Franz Peter Wirth nach dem gleichnamigen Roman von Friedrich Dürrenmatt: ein pointierter »film noir« aus den Anfängen des Fernsehens.

85 min, sw, 1957, Video: 42 02983; zum Vergleich: die Verfilmung von Maximilian Schell: 42 41209

### Siddharta

Der in Indien unter der Regie des amerikanischen Regisseurs Conrad Rooks mit einheimischen Schauspielern gedrehte Spielfilm hält sich eng an die literarische Vorlage von Hermann Hesse.

82 min, 1973, Sprache: deutsch, engl., Bonusmaterial, DVD: 46 40161

### Der Steppenwolf

Spielfilm von Fred Haines nach dem gleichnamigen Roman von Hermann Hesse.

107 min, 1974, Sprache: deutsch, engl., DVD: 46 40160

## GEOGRAFIE

### Diamanten

Gezeigt werden detailliert die Entstehung, der Abbau und die Verarbeitung eines kostbaren Bodenschatzes. Schauplatz des Films ist Südafrika.

15 min, Video: 42 43081

### Leben auf den Halligen

Die räumliche Lage von Halligen im schleswig-holsteinischen Wattenmeer, das Leben und Arbeiten der Halligbewohner sowie die Auswirkungen von Sturmfluten bilden die Schwerpunkte des Films.

15 min, Video: 42 43083; DVD: 46 40169

### Süßhunger

Wie funktioniert der Zucker-Weltmarkt? Drei Jahre lang verfolgt die Fernsehreportage die Spuren des Anbaus und der Vermarktung von Zucker in der Dominikanischen Republik, in Mexiko, an der New Yor-

ker Warenterminbörse und auf schleswig-holsteinischen Zuckerrübenfeldern. Dargelegt werden die Mechanismen von Billigproduktion, Subventionspolitik und Profitkämpfen der internationalen Konzerne.

45 min, Video: 42 31062

## GESCHICHTE

### Der Pharaos und sein Volk

Am Beispiel von Ramses II. vermittelt der Film in Spielszenen und Realaufnahmen ein Bild von der Funktion eines Pharaos als gottgleicher Herrscher, Bauherr und Oberbefehlshaber im Ägyptischen Reich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Gliederung.

16 min, Video: 42 43077; DVD: 46 40165

### Delphi

Die Bedeutung Delphis als Orakelstätte und politisches Machtzentrum, veranschaulicht in Realaufnahmen, Spielfilmszenen und Computeranimationen.

15 min, Video: 42 43078; DVD: 46 40166

### Alltag eines Söldners im 30-jährigen Krieg

Nach zeitgenössischen Tagebuchaufzeichnungen in Szene gesetzte Spielfilmschnitte zeigen am Beispiel eines Söldners den Alltag in der Armee während des Dreißigjährigen Krieges sowie Not und Elend der Zivilbevölkerung.

15 min, Video: 42 43079; DVD: 46 40167

## Medienverleih im LI, Hartspung 23

Für die Bestellung genügt ein Anruf oder Fax; aus dem Internet-Katalog ist sofort eine E-Mail-Bestellung möglich:

[www.li-hamburg.de/medienverleih](http://www.li-hamburg.de/medienverleih)

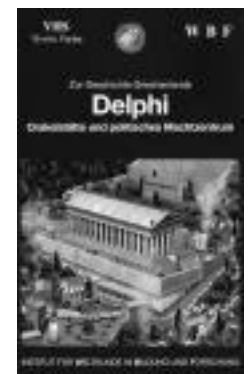
Telefonische Bestellungen unter 4 28 01-28 85/86/87, per Fax: 4 28 01-28 88 oder per E-Mail: [medienverleih@li-hamburg.de](mailto:medienverleih@li-hamburg.de)

Textzusammenstellung und Beratung:

Annette Gräwe

Tel.: 4 28 01-35 86

E-Mail: [annette.graewe@li-hamburg.de](mailto:annette.graewe@li-hamburg.de)



## Grundschule Wildschwanbrook

# Die Lesestadt: Ort des lernenden Handels

**Bei einem Rundgang durch die Grundschule Wildschwanbrook an einem Tag der offenen Tür wollten mir die mich begleitenden Viertklässler mit Stolz »unsere« Lesestadt zeigen. Ich hatte schon davon gehört, konnte mir aber wenig darunter vorstellen. Staunend blickte ich kurz darauf in den zur Lesestadt umgestalteten Klassenraum – eine Märchenstadt, wie mir schien.**

Um die freie Mitte des Raumes, den Marktplatz, gruppierten sich farbenfroh gestaltete Häuserfassaden – Einrichtungen dieser Stadt, die als Reisebüro, Theater, Kinder-Uni, Hobbywerkstatt gekennzeichnet waren. Vorne die Stadtverwaltung, rechts vom Eingang das Postamt, in einem angrenzenden Raum das Rechenzentrum und eine Leseecke. Hinter den bunten Häuserkulissen die Arbeitsstationen, Tische, Gestühl, Regale mit Arbeitsmaterialien: Bücher, Mappen, Bilder, Grafiken, CDs etc. Alles wohlgeordnet und in einem blitzsauberen Zustand. Die Märchenstadt schien auf die kleinen Bewohner zu warten. Ich bat die Initiatorin Barbara Wilde um eine Einladung zu einer Stunde in der Lesestadt, Herr Nico Hansen, Mitglied der Bezirksversammlung Wandsbek, schloss sich dieser Bitte an.

Wenige Wochen später betraten wir mit Barbara Wilde die »Lesestadt«, die »Bewohner« gingen bereits auf ihren »Arbeitsplätzen« ihren Tätigkeiten nach.

Häufig sehen Klassen in Besuchern eine willkommene Unterrichtsunterbrechung, die es auszudehnen gilt. Die Jungen und Mädchen blickten bei unserer Vorstellung jedoch nur flüchtig auf, um sich sofort wieder ihren Vorhaben zu widmen. Sie lasen, blätterten, machten sich auf Karteikarten Notizen, sprachen ruhig mit Nachbarn, suchten sich andere Bücher. Wir gingen in die Knie, um auf gleicher Augenhöhe mit ihnen zu sprechen. Sie gaben bereitwillig und ausführlich Antwort, vermittelten uns aber letztlich den Eindruck: Wir stören. Die Atmosphäre hatte etwas von spielerischer

Selbstvergessenheit an sich. Am Stundenende trugen die Mitarbeiter des Theaters unter Benutzung ihrer Notizen ihre Arbeitsergebnisse kurz vor.

### Die »Gründung« dieser Lesestadt

Im Mai 2003 trat das Kollegium der Grundschule zu einer Ganztagskonferenz zusammen, um vor dem Hintergrund des sozial gemischten Einzugsgebietes – 30 Prozent der Schüler sind nichtdeutscher Herkunft – das Problem Förderung der Lese- und Schreibkompetenz zu beraten. Im Brainstorming ihrer Arbeitsgruppe trug Barbara Wilde ihre Idee der Lesestadt vor. Die Ganztagskonferenz entschied sich nach einer eingehenden Diskussion einstimmig für dies Projekt.

Die Raumfrage war durch die Schulleitung schnell gelöst, offen und zunächst unlösbar schien die Frage der auf 6000 Euro geschätzten Investitionskosten: Sperrholzkulissen, Mobiliar, geeignete Arbeitsmaterialien. Monate später konnte die Schulleiterin, Angela Zielke, dem Kollegium diese Frage als geklärt mitteilen. Sowohl die Schulbehörde wie auch lokale Firmen, die von diesem Vorhaben überzeugt waren, sicherten die notwendige Unterstützung zu.

Nach Herstellung der Häuserfassaden durch einen Schreiner im Januar 2004 begann deren weitere Bearbeitung: Anbau der Scharniere, Ausmalen mit Ökofarben, Gestaltung der Fassaden – Beschriftung, Anfertigung von Rahmen für Pinups an den einzelnen Einrichtungen zur Bekanntmachung aktueller Informationen. In mehreren Proben mit Klassen wurde die für mehrere Jahrgänge geeignete optimale Sitzhöhe des Mobiliars ermittelt, in weiteren Versuchen mit den Schülern die Frage der für einzelne Stationen geeigneten Arbeitsmaterialien geklärt. So zum Beispiel Kinderbrockhaus, Kinderduden, Sachbücher Biologie und Geographie, Scrabblespiele für die Kinder; kinderbelletristische Literatur mit Aufgabenmappen für die Leseecke; Reisekataloge, Erdkundebücher,

Weltkarte für das Reisebüro; Laptop mit verschiedenen Softwareprogrammen, mathematische Quizspiele für das Rechenzentrum; Postfächer für das Postamt; Schreibmaterialien, Karteikarten für alle Stationen etc.

Im Rahmen einer Feststunde im Mai 2004 wurde die Lesestadt eingeweiht. Seit Schuljahrsbeginn 2004/2005 besuchen die 2./3./4. Klassen regelmäßig die Lesestadt. Geplant ist die Beschaffung von Lesematerialien auch für die 1. Klassen.

### Eine Stunde in der Lesestadt

Am Stundenbeginn trifft sich die Klasse in der Stadtverwaltung. Die Schüler kommen mit eigenen Aufgaben, sprechen gemeinsam Themen ab oder erhalten Hilfe von Barbara Wilde, die beispielsweise auf die Arbeitsanweisungen in der Hobbywerkstatt hinweist. Die Wahl der Arbeitsstationen ergibt sich aus Vorbesprechungen, die Klassenlehrerin Wilde achtet auf Stationswechsel bei den Schülern. Die Stunde endet mit dem Vortrag einzelner Arbeitsgruppen oder mit einer Auswertung in der Stadtverwaltung. Danach wird aufgeräumt.

### Was leistet die Lesestadt?

»Beim Lesen im Klassenunterricht bleibt nur wenig Zeit für den einzelnen Schüler. Das Abfragen der Lesehausaufgaben ist ein Zeitfaktor. Nicht alle Schüler sind interessiert. Es gibt unterschiedliche Leseinteressen. In jeder Klasse gibt es Problemkinder. Die Lesestadt aber erreicht eine Stunde lang alle Schüler«, so Barbara Wilde. Der unbefangene Beobachter sieht, dass sie Leseangebote für verschiedene Begabungen bereithält: Den zukünftigen Hauptschüler zieht es beispielsweise in die Hobbywerkstatt, wo er eine Arbeitsanweisung in ein Produkt umsetzen kann. Der Realschüler mit seiner Neigung zum pragmatisch-organisatorischen Umgang von Sachtexten bevorzugt das Reisebüro. Die Schüler mit wissenschaftlicher Neugier wählen zum



Die Klasse 4a mit Barbara Wilde

Beispiel immer wieder die Kinder-Uni.

Schreibkompetenz: Über die Notizen hinaus, die sich die Schüler auf den einzelnen Stationen machen, bietet die Lesestadt viele Schreibanlässe. Im Postamt hat jede Klasse ihr Postfach. Dort werden die Briefe aufgegeben, die an Schüler anderer Klassen, Lehrer, Schulleitung, Eltern gerichtet werden können, der Postamtsleiter stellt sie den Adressaten zur raschen Beantwortung zu. Auf der großen Wunschtafel können Schüler ihre Wunschzettel anheften, wenn sie beispielsweise ein Kaninchen kaufen oder verkaufen wollen oder einen Brieffreund suchen.

Die Lehrerkonferenzen haben zum Ende des Halbjahres und des Schuljahres bei den Schülern deutliche Fortschritte in der Lese- und Schreibkompetenz festgestellt.

### Die Bildungsstadt

Die Schüler erwerben nicht nur Wissen, sie lernen auch, wie man sich Wissen verschafft. Mit dem Zuwachs an Informationen beginnen sie, Zusammenhänge zu sehen, die

sie durch Stationswechsel vertiefen. Barbara Wilde weist besonders schwächeren Schülern Aufgaben mit besonderer Verantwortung zu. Die Lesestadt fördert Schlüsselkompetenzen, positive Einstellungen, Verhaltensweisen, Persönlichkeitseigenschaften.

Nach den Erfahrungen des ersten Jahres neigt die Klassenlehrerin inzwischen mehr und mehr dazu, die Bezeichnung Lesestadt durch den Begriff Bildungsstadt zu ersetzen.

*Reinhard Meyer  
Mitglied der Schuldeputation  
in der BBS;*

*Tel.: 6 78 01 48*

*E-Mail: hrmeyer6494@aol.com*

*Weitere Informationen: Schule Wildschwanbrook; Schulleiterin: Angela Zielke; Klassenlehrerin Barbara Wilde; Tel.: 66 99 91 02; Wildschwanbrook 9, 22145 Hamburg; vgl. dazu das Buch von Hans-Heinrich Rütimann: »Die Lesestadt. Spiele, die auf der Hand liegen« (1989): Der Autor offeriert verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten des Projekts (»Arbeitsstätte«, Freizeitraum ...).*

National Geographic Wissen 2005

## Auf der Suche nach Hamburgs besten Geographieschülern

Welches asiatische Land ist in zwei Staaten geteilt? Notiere drei regenerative Energiequellen! Wie heißt der Veränderungsprozess, bei dem alte, traditionelle Wirtschaftszweige durch neue ersetzt werden? Solche und ähnliche Aufgaben mussten von den Teilnehmern des 5. Wettbewerbs »National Geographic Wissen« beantwortet werden. Rund 3500 Hamburger Schülerinnen und Schüler haben sich in diesem Jahr erneut an dem vom Verband Deutscher Schulgeographen in Kooperation mit der Zeitschrift National Geographic veranstalteten Wettbewerb »National Geographic Wissen« beteiligt.

Sieger auf Landesebene wurde wie im Vorjahr Martin Riecke vom Gymnasium Meiendorf. Er konnte sich in einem spannenden Wettstreit gegen die Nächstplatzierten Thies Wilkening, Gymnasium Süderelbe, Daniel Jährig, Friedrich-Ebert-Gymnasium, Dustin Paloh, Gymnasium Eppendorf, und Mareike Burba, Gymnasium Othmarschen, durchsetzen.

*Ulrich Brameier*

Geo-Abiturpreise 2005

## Sechs Schülerinnen und Schüler geehrt

Auch in diesem Jahr zeichnete der Landesverband Hamburg im Verband Deutscher Schulgeographen wieder Abiturientinnen und Abiturienten für hervorragende Leistungskursklausuren mit dem »Geo-Abiturpreis« aus.

Zu den diesjährigen Preisträgern zählen Felix zur Borg (Albrecht-Thaer-Gymnasium), Frieder Bouhamilitzky (Kurt-Tucholsky-Gymnasium), Daniel Cyganek (Helene-Lange-Gymnasium), Shalini Ghosh (Gymnasium Altona), Drazen Jurjevic (Gymnasium Kaiser-Friedrich-Ufer) und Raphael Neuburg (Johanneum).

Den genannten Abiturientinnen und Abiturienten wurde bescheinigt, ein besonders gelungenes Beispiel für die Bearbeitung einer material gebundenen Klausur gegeben zu haben. Ein besonderer Dank gilt den betreuenden Fachlehrerinnen und Fachlehrern, die durch ihre Unterrichtsarbeit das Fundament für solch preiswürdige Schülerarbeiten gelegt haben.

*Ulrich Brameier,  
Vorsitzender des*

*Verbandes Deutscher Schulgeographen,  
Landesverband Hamburg*



## PISA 2003-Auswertung

## Schulpolitik: Was Medien meinen

Nach der Veröffentlichung der neuesten Pisa-Studie stellen sich viele Fragen. Wichtige Print-Medien haben ihre Antworten auf einige Fragen veröffentlicht.

## Die Zeit

Das Wochenblatt *Die Zeit* registriert, dass Bremen es zum Beispiel zwar schwerer hat, weil es in diesem Stadtstaat überproportional Schüler aus Migrationsfamilien gibt. Aber – das zeigt eine »Zusatzinformation der PISA-Forscher«: »Sie haben – Wunder der Statistik! – in einer Zusatzberechnung so getan, als hätten alle Bundesländer die gleiche Situation und den gleichen Anteil von Einwandererkindern – die Reihenfolge der Bundesländer würde sich kaum verändern« (14.7.2005). »Unsere Spitzenreiter Bayern, Sachsen und Thüringen sind (zusammen mit Brandenburg) gleichzeitig die Sieger in Punkto Gerechtigkeit. In diesen Ländern sind die Leistungen der Schüler am wenigsten an die soziale Herkunft »gekoppelt«, wie die Bildungsforscher sagen« (ebd.). *Die Zeit* schlussfolgert: »Augenscheinlich ist das Fordern von Leistungen ein entscheidender Faktor auf dem Weg zu mehr sozialer Gerechtigkeit an den Schulen« (ebd.). Die Wochenzeitschrift kritisiert, dass »die Leistungen der besten und der schlechtesten Schüler vielmehr auseinander als in den PISA-Siegerländern« (ebd.) liegen. *Die Zeit* lobt hier beispielsweise Thüringen und Sachsen. Sie seien »relativ erfolgreich, weil sie neben dem Gymnasium nur eine weitere Schulform kennen« (ebd.). Und: »Bayern fährt besser als jene Länder, die neben Haupt- und Realschule und Gymnasium zusätzlich Gesamtschulen eingeführt haben. Genug Stoff zum Nachdenken also« (ebd.).

## Rheinische Post

Die NRW-Tageszeitung *Rheinische Post* (15.7.05) verweist darauf, dass das erfolgreiche Sachsen-Anhalt ein zweigliedriges Schulsystem hat: »Eltern und Schü-



ler können zwischen klassischem Gymnasium und der Sekundarschule wählen. Die Sekundarschule birgt unter einem Dach Real- und Hauptschule. Wer die Sekundarschule besucht, hat das Ziel, die Mittlere Reife zu schaffen.«

Die *Düsseldorfer Zeitung* lobt die gymnasiale Oberstufe in Sachsen-Anhalt. Hier seien die zentralen Prüfungen verbindlich. Und: »In der Oberstufe machen die Kernfächer Deutsch, Mathe, Fremdsprachen und Naturwissenschaft die Hälfte der Stundenzahl aus. Der Rest sind Wahlpflichtfächer. Die Klassenverbände bleiben erhalten« (ebd.).

## Hamburger Abendblatt

Das *Hamburger Abendblatt* (HA) verweist zunächst auf den ersten Bundesländervergleich vor drei Jahren: »Bayerns 15-jährige Schüler haben bei den PISA-Aufgaben einen Lernvorsprung von fast zwei Schuljahren gegenüber den gleichaltrigen Jungen und Mädchen aus Bremen gezeigt« (14.7.05). Woran liegt das? Das

HA zitiert, die Antwort suchend, den bayerischen Kultusminister Sigfrid Schneider (CSU), der meint: »Die sogenannten 68er haben in Bayern nicht so tiefe Spuren hinterlassen« (ebd.). Im Freistaat habe es »keine Debatte über die Sinnhaftigkeit der Sekundärtugenden wie Fleiß, Ordnung, Pünktlichkeit oder Verlässlichkeit« gegeben (ebd.).

## Der Tagesspiegel

Die Berliner Zeitung *Der Tagesspiegel* (19.7.05) meint, der »PISA-Ländervergleich hat die Befürworter der Gemeinschaftsschule in der SPD ausgebremst«. Genauer: »Innerhalb Deutschlands hat der PISA-Vergleich ergeben, dass die Bundesländer über dem Bundesdurchschnitt und auch über dem internationalen Schnitt liegen, die auf ein dreigliedriges Schulsystem setzen und auf Gemeinschaftsschulen verzichten« (ebd.). *Der Tagesspiegel* weiter: »Auch die Aufsteiger der vergangenen drei Jahre, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, die sich mit ihren Leistungen zum Teil ins obere Drittel katapultiert haben, setzen auf das gegliederte Schulsystem« (ebd.).

## Frankfurter Rundschau

Die *Frankfurter Rundschau* (FR) unterscheidet sich von den bisher zitierten Blättern. Die FR lässt Hans-Günther Rolff, den ehemaligen Leiter des Dortmunder Instituts für Schulentwicklung, zu Wort kommen. Er meint, Arbeiter- und Migrantenkinder könnten »vielleicht« am besten über ein »eingliedriges Schulsystem« gefördert werden (9.8.05) – über eine »gemeinsame Erziehung bis zum Ende der Pflichtschulzeit«. Erst danach könnten »Aufgliederung und Spezialisierung, also Gymnasium und Berufskolleg« folgen.

## Frankfurter Allgemeine Zeitung

Ganz anders als die linksliberale FR schreibt die liberalkonservative *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ) zum



PISA-Ländervergleich, es »gibt weniger Grund denn je, das dreigliedrige Schulsystem einem Einheitsschulsystem nach skandinavischem Vorbild zu opfern. Vielmehr liegen die Länder, die auf ein dreigliedriges Schulsystem mit hohen Qualitätsstandards in allen Schularten gesetzt haben, in Führung – und zwar nicht deshalb, weil ihre Gymnasiasten so gute Ergebnisse vorzuweisen hätten« (15.7.05). »Den Sprung in die internationale Spitzengruppe« – so die FAZ in ihrem Leitartikel – »hat ausgerechnet Bayern erreicht, das die geringste Übergangsquote zum Gymnasium aufzuweisen hat, dafür aber enorm leistungsstarke Haupt- und Realschulen« (ebd.). Die FAZ provoziert vielleicht manche Leser, wenn sie weiter meint, »vielleicht stimmt das auch diejenigen nachdenklich, die nach immer mehr Abiturienten verlangen, um diese dann mit Kurzstudiengängen und Bachelorabschlüssen an den Hochschulen abzuspiesen« (ebd.). Scharf kritisiert die FAZ, dass »ein bayerischer Schüler bis zu seinem fünfzehnten Lebensjahr noch immer tausend Stunden mehr Unterricht erhalten hat als ein Gleichaltriger in Nordrhein-Westfalen« (ebd.). Fazit der FAZ: »Eigentlich entscheidend sei insgesamt »nicht das jeweilige Schulsystem, sondern der kluge und bedachte Umgang mit vorhandener Schultradition« (ebd.). Wichtig ist für die Frankfurter Tageszeitung vor allem: »Guter Unterricht, qualifizierte Lehrer und vor allem eine klare Priorität für das Leistungsprinzip sind die Erfolgsgarantien« (ebd.).

Dann betont die FAZ doch wiederum die Wichtigkeit des Systems (16.7.05). Sie meint, »dreigliedrige Schulsysteme, die in keiner Schulart das Fördern beim Fördern vernachlässigen, wirken sich (...) ebenso positiv aus wie zweigliedrige«. Hingegen: »Vier- und fünfgliedrige Schulsysteme benachteiligen untere Leistungsgruppen, weil sich sofort sogenannte »Restschulen« bilden« .

**Süddeutsche Zeitung**

Die Süddeutsche Zeitung (SZ) fordert angesichts des relativ schlechten Abschneidens vieler deutscher Schüler mehr Geld für die Schulen – insbeson-

Quelle: Die Zeit vom 21. 7. 05

dere für »Haupt- und Gesamtschulen, wo die Risikogruppe groß ist« (13.7.05). »Das Problem in Deutschland ist der hohe Anteil von Schülern, die bei PISA nicht einmal die unterste Kompetenzstufe bewältigen. Da hilft es nicht, türkische Eltern in die Pflicht zu nehmen, die selbst ihre Muttersprache oft auch nur mündlich beherrschen. An jedem Kindergarten sollten Sprachlehrer arbeiten – nicht für einen Tag in der Woche, sondern täglich« (ebd.). Weiter heißt

es im SZ-Resumee: »Wenn zudem Erzieherinnen für die Kindergärten intensiver ausgebildet werden, wird es richtig teuer. Deutschland braucht aber ein solches nationales Programm, um den Anteil der Risikogruppe zu senken. Bisher scheiterte das an den Haushaltspolitikern und am Kompetenzgerangel zwischen Bund und Ländern. So vergeht die Zukunft der Kinder« (ebd.).

Manfred Schwarz

*Capital*-Studie: Scheinbar wissenschaftlich

# Bundesdeutsches Schul-Ranking: Wunsch und Wirklichkeit

Vor Begeisterung überschlugen sich lokale Medien. Die Ostthüringer Zeitung zum Beispiel jubelte: »Eisenacher Schule auf Platz neun.« Die Leipziger Volkszeitung schrieb ganz stolz: »Sachsen elfmal unter Top Hundert.« Und im Westen frohlockte die Frankfurter Neue Presse: »Die beste Schule steht im Odenwald.«

Schade: All' die Medien waren 'reingefallen – auf eine angeblich solide erarbeitete, »wissenschaftliche« Studie. Was wohl kaum ein Beobachter der (Fach-) Szene für möglich gehalten hatte: Ausgerechnet das Kölner Wirtschaftsmagazin *Capital* hatte eine Exklusiv-Studie (»Die 100 besten Schulen in Deutschland«) veröffentlicht, die das Papier nicht wert war, auf das sie gedruckt war. Nur scheinbar seriös hatten skrupellose Blattmacher ein Ranking erstellt und großspurig behauptet: »Die Studie zeigt erstmals bundesweit Schulen mit gymnasialer Oberstufe, die sich beste Noten verdienten.«

*Capital*, Microsoft und das Marktforschungsinstitut Europressedienst hatten behauptet, sie hätten die Untersuchung über deutsche Schulen »gemeinsam mit dem Institut für Schulentwicklungsplanung (IFS)« durchgeführt.



Pech – denn der Leiter des IFS an der Universität Dortmund, Heinz Günter Holtappels, hat genau dies in Abrede gestellt und sogar rechtliche Schritte gegen die »Schulforscher« angedroht. Holtappels zur *taz*: »Wir haben mit der Studie nichts zu tun.« Vielmehr habe die »Zusammenarbeit« nur darin bestanden, dass das IFS den Autoren der Studie dezidiert davon abgeraten habe, bestimmte Parameter zu verwenden.

Und Ernst Rösner, Wissenschaftler am IFS, hat die Studie vernichtend beurteilt: Die Daten ließen »keine angemessenen Rückschlüsse auf die Qualität der Schulen und ihre pädagogische Arbeit« zu.

Mit welchen Kriterien haben *Capital*-Redakteure gearbeitet? Das Magazin hatte 3 480 staatliche und private Gymnasien und Gesamtschulen angeschrieben und darum gebeten, dass sie selbst ihre Ausbildungsstätten beschreiben sollten – nach den Hauptmaßstäben »Schulprofil«, Ausstattung, Schulgebühr, Kursangebot, Kommunikation, Schülerbetreuung etc. Die Fragen richteten sich vor allem an die Schulleitungen. So hieß es beispielsweise:

1. Wie ist die Erfolgsquote? Gefragt wurde zum Beispiel nach der Abiturientenquote – unbekümmert nach dem fragwürdigen Motto: Wo die wenigsten Schüler bei der Reifeprüfung durchfallen, da ist die beste Schule.
2. Wie lautet das Konzept? (*Capital*: »Die besten Schulen haben eine klare Ausrichtung«)
3. Wie ist der Gebäudezustand?
4. Wird eine besondere Schüler- und Elternberatung angeboten?

Die Schulleitungen beantworteten die Fragen frei – nach eigenem Gusto.

Was wohl vielen *Capital*-Lesern zunächst gar nicht auffiel, ist die Tatsache, dass nur 575 Schulen ihre selbst ausgefüllten Fragebögen zurückschickten. Die *taz* recherchierte sogar, dass die relativ

wenigen Schulleitungen, die schließlich doch ihre Fragebögen *Capital* zur Verfügung stellten, dies häufig erst nach »freundlichen Worten und viel Überzeugungsarbeit« (*Capital*-Chefredakteur Kai Stepp) getan hätten. Die Kultusministerien in Thüringen, Sachsen-Anhalt und das Saarland hatten gleich ihren Schulleitungen keine Genehmigung zur Teilnahme an der Aktion erteilt – die zuständigen Ministerialen hielten sie von Anfang an für fragwürdig. Annette Reichmann, Pressesprecherin des saarländischen Bildungsministeriums, hatte abwehrend gemeint: »Studien sollten wissenschaftlich erarbeitet sein.« Auch etliche Fach-Verbände äußerten sich kritisch. Hans-Peter Meidinger, Vorsitzender des Deutschen Philologenverbandes, meinte, er halte nichts von diesem Test.

Die *Capital*-Redakteure hatten – so fand der *Focus* heraus – auf besondere Art und Weise Forschungen angestellt. Demnach hatten die *Capital*-Recherchen längst begonnen, als das Magazin sich an das IFS wandte – mit der Bitte um Mithilfe. Ernst Rösner dazu: Das Institut habe Bedenken geäußert und unter anderem vorgeschlagen, die Schulen zu besuchen. Genau dies geschah grundsätzlich nicht.

Ein weiteres Manko: »Die Noten der Schulen und die Leistungen der Lehrer spielen im *Capital*-Ranking keine Rolle – als ob ein Restaurantführer Noten verteilt, ohne das Essen gekostet zu haben« (*Focus*).

Für Hamburg hatte *Capital* übrigens folgende »wissenschaftlich« fundierte Erkenntnisse gewonnen: Demnach gelangte das Gymnasium Farmsen bundesweit auf Platz 35. Auf weitere Plätze kamen die Wichern-Schule (53) und das Gymnasium Oberalster (57). Auf diesem Wege errang die Gesamtschule Steilschloß Platz 75.

Manfred Schwarz

Pisa-Studie 2003

## Bayern: Brillant beim Bildungstest

Bei der jüngsten Pisa-Studie haben die deutschen Schüler besser abgeschnitten als beim ersten internationalen Bildungstest im Jahre 2000. Wiederum einsam an der Spitze: der Freistaat Bayern. Insgesamt schneiden insbesondere die Stadtstaaten und Nordrhein-Westfalen nicht gut ab. Außerdem: Schüler mit schwachem sozialen Hintergrund – deutsche und vor allem Kinder ausländischer Herkunft – bilden nach wie vor im deutschen Bildungssystem die sogenannten »Risikogruppen«.

Die OECD hat seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre den Bildungsstand 15-jähriger Jugendlicher in den Industriestaaten überprüft – in den Disziplinen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Ergebnisse der ersten Pisa-Studie waren für Deutschland niederschmetternd: Die drittgrößte Wirtschaftsnation der Welt musste sich beim Bildungstest mit einem hinteren Rang begnügen. Etwas besser waren die Ergebnisse im Pisa-Jahr 2003.

Die im Juli 2005 vorgestellte Pisa-E-Studie, in der die einzelnen Bundesländer getestet wurden, macht deutlich, dass sich die Kenntnisse und Kompetenzen der 15-jährigen Schüler insgesamt in der Bundesrepublik verbessert haben. Spitzenreiter ist wiederum der Freistaat Bayern: »Das südliche Bundesland hat sich als deutsches Musterland in die internationale Topliga vorgegearbeitet« (iwd 29/2005).

International überdurchschnittlich schnitt auch die Schülerschaft in Sachsen und Baden-Württemberg ab.

Dies gilt in Sachen Mathematik und Naturwissenschaften auch für das Bundesland Thüringen.

Im Vergleich zum letzten Pisa-Test haben inzwischen die ostdeutschen Bundesländer ihre Positionen verbessert. Dies gilt insbesondere für Sachsen-Anhalt, Sachsen, Thüringen und Brandenburg. Die ostdeutschen Länder verbes-

serten sich primär in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Stadtstaaten Hamburg, Berlin und Bremen sowie das Bundesland Nordrhein-Westfalen haben wiederum weit unterdurchschnittlich abgeschnitten. Fazit in der Radsportsprache: Bayern ist wieder im gelben Trikot – Bremen trägt erneut die »rote Laterne«. Allerdings hat sich auch der Stadtstaat an der Weser verbessert.

Schon der PISA-Schock 2000 erwies sich aus Sicht des iwd (ebd.) auch als heilsam. Wenig später seien etliche Reformen im Bildungssystem initiiert – und bald auch häufig vorangetrieben worden. Vorschulkinder – auch und insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund – erhalten nun, so der iwd, früher eine Sprachförderung. Viel flexibler werde inzwischen das Schuleintrittsalter »gehandhabt«. Dies und die Entwicklung von vielen neuen »Ganztagsschulen sind wichtige Schritte, um auch Kindern aus bildungsfernen Familien den Weg in eine erfolgreiche schulische Ausbildung zu ebnet« (ebd.). Und: Bundesweite Bildungsstandards in den einzelnen Schulfächern und die Einführung von Zentralprüfungen »sorgen dafür, dass das Leis-



»Nicht abgeglückt!«

Quelle: Rheinische Post

tungsprinzip und der Wettbewerbsgedanke im Bildungssystem gefördert werden« (ebd.). Nicht nur der iwd hofft, dass die heutigen positiven schulpolitischen Reformansätze nach der PISA-Studie 3 vertieft werden.

Weitere Informationen finden sich unter [www.pisa.ipn.uni-Kiel.de](http://www.pisa.ipn.uni-Kiel.de)

KB

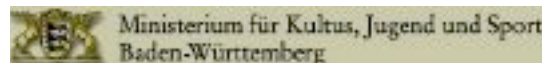
KB

Baden-Württemberg

## Arbeitsbedingungen: Neue Organisation der Lehrerarbeitszeit

Im neuen Schuljahr 2005 / 2006 gibt es in Baden-Württemberg neue Modellversuche: Hier werden neue Unterrichtsorganisationen und modifizierte Bestimmungen zur Lehrerarbeitszeit erprobt. Das landesweite Projekt für alle Schultypen wird mit 200.000 EUR vom Land gefördert.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) erklärte dazu, hier böten sich für Lehrer und Kinder neue Möglichkeiten, auch außerhalb eines 45-Mi-



nuten-Taktes zu arbeiten. Die Gewerkschaft fordert außerdem eine Ausweitung der Modellphase auf alle Schulen, die neue Arbeitsmodelle testen wollen.

Zur Erprobung stehen in Baden-Württemberg auch neue Bestimmungen des Kultusministeriums zur Lehrerarbeits-

zeit. Nach diesen Regelungen können Schulleitungen die Pflichtstundenzahl von Lehrern um zwei Wochenstunden nach oben oder unten anpassen – je nach Arbeitsbelastung. Der Philologenverband gab in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Vielfältigkeit der Lehrertätigkeit sowie der zeitliche Aufwand praktisch nicht erfassbar seien. Bei Gymnasien zum Beispiel liege das

von der Landesregierung verordnete Deputat bei 25 unterrichtlichen Wochenstunden, die tatsächliche wöchentliche Arbeitszeit belaufe sich aber auf 45 bis 50 Stunden.

Zusätzliche Infos: [www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de](http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de)



## Lernmittelbeschaffung I

**Bayern: Neues System**

Nun müssen auch Bayerns Eltern Büchergeld für ihre Kinder entrichten – (einheitlich) 20 Euro in den Grundschulen, 40 Euro in den übrigen Schulbereichen. Jedenfalls dann, wenn die Sorgeberechtigten die Lernbücher ihrer Kinder insgesamt nicht privat kaufen wollen. **Freilich: Es gibt auch hier Sozial-Regelungen. Zum Beispiel verlangt man ab dem dritten Kind keinerlei Gelder.**

Der CSU-Abgeordnete Georg Eisenreich erklärte, die Landesregierung wolle mit den neuen Vorschriften auch eine Reduzierung der »teils astronomischen Kopierkosten« und »bessere Lernbedingungen« erreichen.

Anders sehen das Opposition und der Bayerische Städtetag. Sie befürchten vor allem stark erhöhte Verwaltungskosten.

Der Staatssekretär im Kultusministerium, Karl Freller, meint dagegen: »Der Freistaat Bayern ist ganz bewusst nicht den Weg anderer Länder der Bundesrepublik gegangen, die Lernmittelfreiheit aufzuheben, sondern hat den Weg einer maßvollen Eigenbeteiligung gewählt.« Und jeder Unterhaltsverpflichtete könne sich doch frei entscheiden: Die Zahlungspflicht entfalle, wenn die Eltern alle für das Schuljahr vorgesehenen Schulbücher selbst beschaffen wollen.

MSz

Weitere Informationen unter:  
[www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de)

## Lernmittelbeschaffung III

**Sachsen-Anhalt: Pro Buch bis zu drei Euro**

Ebenfalls in Sachsen-Anhalt gibt es ein neues System zur Lernbücher-Ausleihe in Schulen. Die Unterhaltsverpflichteten, die für ihre Schulkinder alle Lernbücher privat kaufen wollen, können dies tun. Alle anderen Erziehungsberechtigten müssen sich an einem neuen Ausleih-System beteiligen.

Grundsätzlich sind pro ausgeliehenem Schulbuch drei Euro zu entrichten. Je

## Lernmittelbeschaffung II

**Thüringen: Neue Regelungen**

Das Kultusministerium in Thüringen hat neue Regelungen für die Beschaffung von Lehr- und Lernmitteln veröffentlicht. Die neuen Vorschriften haben auch im Freistaat zu Diskussionen und Auseinandersetzungen geführt. **Worum geht es in diesem ostdeutschen Bundesland?**

In einem Brief des Staatssekretärs Kjell Eberhardt heißt es zu den Normen, es gehe darum, einen soliden Lernmittelbestand zu sichern, der »inhaltlich aktuell« ist »und sich in einem für den Benutzer akzeptablen Zustand« befindet. In den letzten zwei Jahren seien Lernmittel im Wert von über 14 Millionen Euro beschafft worden, die den Schülern in der Ausleihe weiterhin zur Verfügung stünden. »Der Bestand« müsse »natürlich jährlich gesichert, ergänzt und aktualisiert werden« – das könne, so schreibt der Staatssekretär im Auftrag von Kultusminister Jens Goebel, »unter den immer schwieriger werdenden Haushaltsbedingungen aber nur gelingen, wenn neue Finanzierungsmodelle zur Anwendung kommen«. Nach dem jetzt geltenden Konzept ist die Teilnahme am Ausleihsystem grundsätzlich freiwillig. »Wer sich nicht daran beteiligen will, muss andererseits sicherstellen, dass alle von der Schule zur Ausleihe vorgesehenen Lernmittel rechtzeitig vor Schuljahresbeginn auf eigene Kosten selbst beschafft werden.« Auf die benötigten Lernmittel machen die jeweiligen

nach sozialer Lage der Unterhaltsverpflichteten kann diese Gebühr reduziert werden – maximal auf einen Euro pro Lernmittel.

Genauer – nach der geltenden Lernmittelkostenentlastungsverordnung –: Empfänger von laufender Hilfe zum Lebensunterhalt oder nach dem Bundessozialhilfegesetz bzw. dem Asylbewerberleistungsgesetz müssen pro »Einheit« einen Euro bezahlen. Mehrkinderfamilien – mit schulpflichtigen Söhnen oder Töchtern – zahlen zwei Euro (drei und vier Kinder) bzw. einen Euro (ab fünf Kin-

Schulen mittels eines »Schulbuchzettels« aufmerksam.

Diejenigen Eltern, »die auch zukünftig Lernmittel von der Schule ausleihen möchten, müssen sich hingegen zu dem von dort festgelegten Termin verbindlich anmelden und einen Teil der Kosten der Lernmittelfreiheit in Form einer Pauschale übernehmen«.

Wie hoch sind die Kosten? Der Staatssekretär fährt fort, die »Zuzahlung pro Kind und Schuljahr beträgt bis zur Klassenstufe 4 maximal 22,50 Euro und ab der Klassenstufe 5 maximal 45,00 Euro«. Aus der Sicht des Ministerialen ist das »auf den ersten Blick keine geringe Summe«. Er meint aber, »dass der Betrag nur etwa ein Fünftel dessen ist, was für die Anschaffung aller Lernmittel gebraucht wird«. Auf jeden Fall bekomme der jeweilige Schüler, wenn er sich für eine Teilnahme an der Lernmittelausleihe entscheidet, alle Lernmittel von der Schule gestellt. Gebührenermäßigungen gibt es zum Beispiel für Familien mit zwei oder drei Kindern – bei vier oder mehr Kindern sind für die Lernmittel keine Gelder zu zahlen.



Kultusminister  
Prof. Dr. Jens Goebel

Manfred Schwarz

Zusätzliche Informationen: [www.thueringen.de/tkm/schule/schulwesen/vorschriften/sbk](http://www.thueringen.de/tkm/schule/schulwesen/vorschriften/sbk)

dern). Gehen Lernmittel verloren, so sind pro »Einheit« fünf Euro zu zahlen. Auch die Mahngebühren sind festgelegt: Zwei Euro werden bei der ersten Mahnung fällig, drei Euro bei der zweiten.

MSz

Mehr Informationen unter:  
[www.asp.sachsen-anhalt.de/presseapp/stk/2004/522\\_2004.htm](http://www.asp.sachsen-anhalt.de/presseapp/stk/2004/522_2004.htm) bzw. [www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-lernmittelkostenentlastung.pdf](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/ve-lernmittelkostenentlastung.pdf); [www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/erlernmittel.pdf](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung/erlernmittel.pdf)



**Anzeige**

**Anzeige**

## Schülerzeitungswettbewerb

## Der Spiegel ehrt die Besten

Jedes Jahr kommt es zum »Show-Down« beim Schülerzeitungswettbewerb des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel*. So auch 2005: Rund 10.000 Schülerzeitungsmacher planten, schrieben, gestalteten und akquirierten Anzeigen. Ihr Blatt sollte pünktlich zum Einsendeschluss beim *Spiegel* ankommen. 953 Titel, knapp die Hälfte aller deutschen Schülerzeitungen, haben es geschafft. *Der Spiegel* bewertet journalistische Leistungen (Schreibe, Layout, Fotos, Umbruch, Inhalt, Titelblatt ...), die politische Ausrichtung spielt keine Rolle.

15 Juroren sichteten 2200 Beiträgen unterschiedlichster Art und benannten dann die jeweils zehn besten in diversen Kategorien. Prämiert hat *Der Spiegel* dieses Jahr insgesamt 80 Schülerzeitungen. 26 Schülerinnen und Schüler wurden eingeladen zur Siegerehrung nach Hamburg. Das Redaktionsteam der »Schülerzeitung des Jahres« fliegt in den Herbstferien für eine Woche nach Madrid. Die dortige *Spiegel*-Korrespondentin betreut die Gewinner. Die Top Ten in

den acht verschiedenen Kategorien erhalten - wie in den vergangenen Jahren - jeweils Geld- bzw. Sachpreise. Außerdem: Der Hermann-Gmeiner-Fonds lädt wiederum sechs erfolgreiche Nachwuchsjournalisten in drei SOS-Kinderdörfer ein - dieses Mal nach Brasilien, Vietnam und Südafrika.

»Schülerzeitung des Jahres« wurde ein Neuling, die *Glocke* vom Johann-Philipp-von-Schönborn-Gymnasium im fränkischen Münnerstadt. Zweitbeste wurden die Vorjahressieger vom *Rückenwind* des Adalbert-Stifter-Gymnasiums in Passau - erst auf Platz 3 kam ein nicht-bayerisches Gymnasium, *Der Spargel* vom Erich Kästner-Gymnasium in Laatzen bei Hannover. *Der Spiegel* lobt deswegen vor allem die Schüler aus dem Süden - und spricht von den »brillanten Bayern«.

Nach Hamburg gingen zwei Preise. Den achten »Foto«-Preis erhielt Arne Semsrott vom katholischen Gymnasium Sophie-Barat. Im Bereich »Heftinhalt« belegte die Schülerzeitung »Peperoni« von der Gesamtschule Walddörfer.

KB

Weitere Informationen - auch zum nächsten Wettbewerb: [www.schule.spiegel.de/schuelerzeitungen/nachrichten/](http://www.schule.spiegel.de/schuelerzeitungen/nachrichten/)

## Bundesländer und Jugendpresse

## Herausragende Schülerzeitungen prämiert

Vor den Sommerferien sind die 26 besten Schülerzeitungen Deutschlands ausgezeichnet worden. Der Wettbewerb unter der Schirmherrschaft von Bundespräsident Horst Köhler war von der Kultusministerkonferenz (KMK) in Zusammenarbeit mit der Jugendpresse Deutschland ausgeschrieben worden. Es gab im Jahr 2005 mehr als 1.700 Einsendungen. In diesem Wettbewerb geht es auch darum, wie weit die jeweilige Schülerzeitung die »demokratische Teilhabe« am gesellschaftlichen und schulischen Geschehen fördert. Mit den Auszeichnungen, die in diesem Jahr zum zweiten Mal vergeben wurden, werden herausragende Leistungen von Schülerzeitungsredaktionen gewürdigt. Die Preise sind nach Schularten getrennt vergeben worden - außerdem gab es mehrere Sonderpreise.

Die ersten Preise gingen in diesem Jahr an die Schülerzeitungen der Grundschule am Waldschlösschen in Bielefeld (Nordrhein-Westfalen), der Hauptschule im GFK-Schulzentrum in Speyer (Rheinland-Pfalz), der Staatlichen Realschule in Viechtach, des Adalbert-Stifter-Gymnasiums in Passau (Bayern), der Gottlieb-Daimler-Schule in Sindelfingen (Baden-Württemberg) und der Martin-Schule in Augsburg (Bayern).

Künftig wird dieser Wettbewerb allein von den Bundesländern veranstaltet.

KB

Mehr Informationen: [klaus.sundermann@mbfj.rip.de](mailto:klaus.sundermann@mbfj.rip.de);  
[buero@jugendpresse.de](mailto:buero@jugendpresse.de)



Die Gewinner von der Glocke



**Anzeige**



*Jugend forscht: Bundespräsident zu Gast*

## Köhler ehrt die Sieger – auch aus Hamburg

In einer Feierstunde wurden am 29. Mai 2005 in der Energiehalle der Deutschen Arbeitsschutzausstellung in Dortmund die Sieger des 40. Bundeswettbewerbs *Jugend forscht* gekürt. In Anwesenheit von Bundespräsident Horst Köhler und Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn nahmen sie ihre Auszeichnungen entgegen.

Unter dem diesjährigen Motto »Der nächste Level« stellten sich insgesamt 218 Finalisten mit 120 Projekten einer fachkundigen Jury aus Wirtschaft und

Hochschule. Die Stiftung *Jugend forscht e. V.* richtete den Bundeswettbewerb in diesem Jahr zusammen mit der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) in der Deutschen Arbeitsschutzausstellung (DASA) aus.

Bundessieger wurden zum Beispiel:

- Sebastian Hess (19) Dietrich-Bonhoefer-Gymnasium, Wiehl (NRW), mit dem Biologie-Thema: »Moose, die Tiere fangen«
- Christoph Budelmann (19) Gymnasium Syke (Niedersachsen), mit dem Tech-

nik-Thema: »Entwicklung eines sparsamen elektronischen Lichtmanagementsystems«.

### Hamburg

117 Jahre war niemand auf die Idee gekommen, die Reihenfolge der Buchstabenanordnung auf der Schreibmaschinentastatur in Frage zu stellen. Den Hamburger Schülern Torsten Rieger (19) und Peter Stoye (19) vom Charlotte-Paulsen-Gymnasium sowie Justus Menzel (17) von der Rudolf-Steiner-Schule war aufgefallen, dass häufig genutzte Buchstaben auf der Tastatur meistens an schwer erreichbaren Stellen am Rande liegen. Damit sollte früher verhindert werden, dass die Schreiber zu schnell tippten. Denn: Als QWERTZ – so die ersten sechs Buchstaben der obersten Buchstabenreihe – 1888 zum Standard wurde, hätte sich die Tastatur beim schnellen Schreiben zu leicht verhakt. Ein Argument, das für Computertastaturen allerdings nicht mehr gilt. Mit dem neuen Konzept »Schneller tippen auf einer neuen Tastatur« belegten die drei Schüler den ersten Platz im Fachgebiet Arbeitslehre.

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

E-Mail: [rainer.wagner@li-hamburg.de](mailto:rainer.wagner@li-hamburg.de)



*Jugend forscht in Dortmund: Bundespräsident Horst Köhler mit Ehefrau Eva Luise im Gespräch mit Sarah Peters vom Hamburger Gymnasium Rissen.*

### Anmeldeverfahren und Wettbewerbstermine

## Jugend forscht in Deutschland – und speziell in Hamburg

Unter dem Motto »Es gibt immer etwas zu entdecken!« startet *Jugend forscht* in die neue Wettbewerbsrunde.

Ab sofort können sich wieder alle Jugendlichen mit Interesse für Naturwissenschaften, Mathematik und Technik bei Deutschlands bekanntestem Nachwuchswettbewerb anmelden.

Am Wettbewerb können in allen Bundesländern junge Menschen bis zum Alter von 21 Jahren teilnehmen. Das Thema ihres Projektes dürfen die Nachwuchsforscher dabei frei wählen. Zum Wettbewerb zugelassen sind sowohl Einzelpersonen als auch Gruppen mit maximal drei Teilnehmern. Anmeldeschluss für die neue Runde ist der 30. November

2005. Für die Anmeldung reicht zunächst das Thema. Bis zum 10. März 2005 müssen die Langfassungen bei dem Unternehmen Beiersdorf AG eingereicht werden. Am 27. und 28. März präsentiert Beiersdorf erfolgreiche *Jugend forscht*-Arbeiten und ehrt die Gewinner. Weitere Informationen und die Online-Anmeldung gibt es unter [www.jugend-forscht.de](http://www.jugend-forscht.de). Insgesamt werden Geld-, Sach- und Sonderpreise im Gesamtwert von 900.000 Euro vergeben.

Speziell in Hamburg können Interessierte Informationen zur »Besonderen Lernleistung« in Kombination mit einer *Jugend forscht*-Arbeit vom Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulent-

wicklung erhalten. Das nächste Seminar für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (Zielgruppe: Sek.II) findet am 29. September von 15.00 bis 18.00 Uhr statt (Ort: Felix-Dahn-Str. 3, Raum 406; Anmeldung: 4 28 01-36 50, E-Mail: [sylke.bull-kress@li-hamburg.de](mailto:sylke.bull-kress@li-hamburg.de)).

Der Wettbewerb *Schüler experimentieren* wird vom 20. bis 23. Februar durchgeführt. Einzelheiten zu *Schüler experimentieren* erfahren Sie von Willfred Kruse, Tel.: 64 50 37-51 (-03) oder 668 22 43.

Weitere Infos: Landeswettbewerbsleiter *Jugend forscht* E-Mail: [rainer.wagner@li-hamburg.de](mailto:rainer.wagner@li-hamburg.de)

Rainer Wagner (Li)

Service-Angebote des LI

## »Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft in der Schule«

### 1) Interkulturelle Konflikte – Interkulturelle Mediation

Wie beraten Lehrerinnen und Lehrer, wenn es an ihren Schulen Eltern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund gibt? Oder wenn es Unterschiede in Werten, Lebensstilen und gegenseitigen Erwartungen gibt? Auch in diesem Schuljahr bietet das Beratungsfeld Interkulturelle Erziehung Fortbildungen zum Thema Interkulturelle Konflikte an.

Angeboten werden zwei Veranstaltungsreihen:

*Zielgruppe: alle Interessierten (vgl. LI-Programm Nr.: 1433-007); Termine: Mi, 21.09./19.10./16.11.2005*

*Zielgruppe: BeratungslehrerInnen (Nr. 2430-034); Termine: Do, 29.09./20.10./10.11.2005*

*jeweils 15–18 Uhr, Ort: LI, Felix-Dahn-Straße 3*

### 2) Zwischen Hamburg und Istanbul, Kabul, Moskau und Accra?

#### Schülerinnen und Schüler an Hamburger Schulen

Diese Veranstaltungsreihe bietet die Möglichkeit, Informationen über die verschiedenen kulturellen und religiösen Lebensweisen der Schülerinnen und Schüler und deren Familien aus Ländern wie der Türkei, Afghanistan, der ehemaligen Sowjetunion und Afrika zu erhalten, Migration und ihre Folgen anhand von

rechtlichen Barrieren, sprachlichen Schwierigkeiten und kulturellen Neuorientierungen zu beleuchten und an Beispielen und Biografien die verschiedenen ökonomischen, familiären und psychologischen Situationen eingewandelter Familien in Hamburg zu erkunden.

#### Termine:

*Do, 15.09.05 SchülerInnen und Familien mit türkischem Hintergrund*

*Do, 27.10.05 SchülerInnen und Familien mit afghanischem Hintergrund*

*Do, 24.11.05 SchülerInnen und Familien mit deutsch-russischem Hintergrund*

*Do, 16.02.05 SchülerInnen und Familien mit afrikanischem Hintergrund*

### 3) Materialhinweise

#### »Islam im Klassenzimmer«

Auf der Frankfurter Buchmesse 2005 wird die Körber-Stiftung ihre neueste Publikation »Islam im Klassenzimmer« präsentieren. Das Buch, das viele Praxisbeispiele zum Thema bietet, entstand unter der fachlichen Beratung des INKA, Interkultureller Arbeitskreis der Lehrerfortbilder der 16 Bundesländer.

(Weitere Informationen zu INKA unter: [www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de))

*Regine Hartung,  
Dragica Brügel*



#### Anmeldung, Beratung und Präsenzbibliothek:

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, LIF 14, Interkulturelle Erziehung, Frau Hartung/Frau Brügel, Felix-Dahn-Str.3, Raum 317, 20357 Hamburg, LZ: 745/5026  
E-Mail: [Regine.Hartung@li-hamburg.de](mailto:Regine.Hartung@li-hamburg.de) und [Dragica.Bruegel@li-hamburg.de](mailto:Dragica.Bruegel@li-hamburg.de); Internet: [www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung](http://www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung); Tel.: 4 28 01-21 29/ -21 92/ Fax: -27 99; Sprechzeit: dienstags 14–15 Uhr und n. V.

### Fachtagung Anfang Oktober

#### Qualitätsentwicklung und Schulbegleitforschung

Qualitätsentwicklung und Schulbegleitforschung ist das Thema der 10. öffentlichen Fachtagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung am 6. und 7.10.05 an der Universität Osnabrück. Schulbegleitforschung wird in Kooperation von Wissenschaftlern und Lehrkräften durchgeführt, wendet sich Fragen der Schulpraxis zu und strebt Ergebnisse an, die darüber hinaus relevant sind. Die Vorträge werden sich mit Qualitätsmanagement und externer Evaluation durch Schulinspektion beschäftigen. In Workshops werden Ergebnisse aus Projekten der Schulbegleitforschung vorgestellt.

Information und Anmeldung: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften, Prof. Dr. Ingrid Kunze und Prof. Dr. Claudia Solzbacher; Tagungsbüro: Sigrid Büchner, Tel. 05 41/9 69-44 85; Mail [sbuechne@uos.de](mailto:sbuechne@uos.de)

### Leserbrief zu HMS 2/05

#### Abschreckendes Beispiel

Auf dem Titelblatt zeigen Sie eine junge Dame, die unter dem Arbeitstitel »Berufsorientierung« dabei ist, mit einer Handbohrmaschine ein Stoffgemisch zu homogenisieren und dabei ihre langen Haare in gefährliche Nähe des Bohrfutters bringt. Dieses Bild kann bestenfalls als abschreckendes Beispiel dafür herhalten, wie man es nun wirklich nicht machen darf. Außer dem Haarnetz bzw. Schutzhelm fehlen auch Sicherheitsschuhe und Schutzbrille!

*Klaus-Peter Jochimski,  
Gewerbeschule G 18*

Anzeige