



Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht

Was „individuelle Förderung“ in der Unterrichtspraxis bedeutet und wie sich Schulen – trotz schwieriger Rahmenbedingungen – auf den Weg machen können

Individuelle Förderung ist ein Konzept, an das wir hohe Erwartungen haben. Wie nichts anderes soll sie die Qualität von Unterricht und Schule verbessern. Fast schon könnte man meinen, sie sei eine Art Allheilmittel mit dem Potenzial, jeglichen Missstand und jedes Problem zu kurieren. Schauen wir auf die Kinder und Jugendlichen, dann soll sie es schaffen, dass jeder Einzelne besser lernen und seine Talente entfalten kann. Blicken wir auf Schule als Ganzes, dann soll sie diese leistungsstärker machen, gerechter und auch menschlicher. Kurzum: Sie soll all das lösen, was bisher nicht gelöst werden konnte. Und die Last für ihr Gelingen liegt auf den Schultern der Lehrer.

Landauf, landab und egal welcher politischen Couleur, überall hört man die Forderung nach individueller Förderung. Nicht gerade eine Selbstverständlichkeit, führt man sich die vielen Kontroversen vor Augen, mit der die Bildungspolitik von Bund und Ländern befasst ist. Und doch gibt es Differenzen. Wenn es

nämlich um die Ziele geht, die jeder für sich mit der individuellen Förderung verknüpft. Dann ist „Individuelle Förderung statt Sitzenbleiben“ ebenso populär wie „Individuelle Förderung statt Einheitsschule“. An den Begriff selbst knüpfen sich also durchaus unterschiedliche Erwartungen, Ziele und Konzepte.

... dann müssen sich Schulen viel stärker an die anpassen, für die sie auch gemacht sind: eben die Schülerinnen und Schüler.

Diese begriffliche Offenheit bietet Chancen. Sie führt dazu, dass wir unseren Blick in jedem Fall stärker auf das einzelne Kind und den einzelnen Jugendlichen richten – wie auch immer unsere Motivation ist. Für Schule und Bildungspolitik bedeutet dies einen echten Perspektivenwechsel. Gehen wir doch

bisher mehrheitlich und traditionell davon aus, dass junge Menschen sich an Schule anpassen müssen. Nehmen wir individuelle Förderung aber wirklich ernst, dann müssen sich Schulen viel stärker an die anpassen, für die sie auch gemacht sind: eben die Schülerinnen und Schüler. Ein solcher Schritt ist radi-

kal. In letzter Konsequenz bedeutet er nämlich, dass Heterogenität in den Klassen als völlig selbstverständlich angenommen wird.

Im Unterricht hieße dies dann, dass Schüler mit Stärken in einem spezifischen Bereich ebenso gefördert werden wie Schüler mit Schwächen in diesem Bereich. Alle Schüler

werden somit entsprechend ihres Lernstands gefördert – es ist nicht nur der zu erreichende Standard im Blick, sondern immer mehr der Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers. Ein Sitzenbleiben oder Abschulen auf niedrigere Schulformen gibt es nicht mehr.

Individuelle Förderung als offener Begriff bietet aber nicht nur Chancen. Eine der Gefahren besteht darin, dass individuelle Förderung Widerstand erzeugt. Und zwar dadurch, dass die Erwartungen, die mit ihr verknüpft sind, stetig steigen, während inhaltlich diffus bleibt, wie individuelle Förderung in der Praxis überhaupt umzusetzen ist. Hier schnappt die Komplexitätsfalle zu (vgl. Wischer/Trautmann 2010). Individuelle Förderung als tägliche normative Forderung setzt Lehrkräfte unter Druck. So scheint es kaum leistbar, dass ein Lehrer den persönlichen Entwicklungsstand von 30 einzelnen Schülern feststellt, dokumentiert und dann auch noch 30 darauf aufbauende Lernangebote entwickelt. Wobei diese Lernangebote natürlich auf individuelle Ziele

ausgerichtet sind und entsprechend der individuellen Motivation noch eine Auswahl unterschiedlicher Aufgabentypen enthalten sollen. Ein solcher Anspruch ist überfordernd. Damit ist er aber auch Wasser auf die Mühlen der Skeptiker. Ebenso wie die Argumentation, dass unser Schulsystem derzeit auf Selektion ausgerichtet ist und im internationalen Vergleich mithalten soll. Wie aber ist das mit einem inklusiven, individualisierten Verständnis von Unterricht vereinbar?

Die Antwort darauf lautet: Es gibt sie, die Lehrer und Schulen, die ihren Weg zu individueller Förderung gefunden haben. Und die Wege zu ihr sind so unterschiedlich wie Schüler einer Klasse es heute sind. Ein Pfad eint die Schulen jedoch: der Pfad der Weiterentwicklung des Unterrichts. Im vorliegenden Podium Schule zeigen Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, dass nichts völlig neu ist und Vorhandenes gut genutzt werden

Es gibt sie, die Lehrer und Schulen, die ihren Weg zu individueller Förderung gefunden haben.

darauf aufbauend sechs zentrale Aspekte erkennen, die individuelle Förderung fassbar machen, die ihr als Konzept Gestalt geben und die sie letztlich zum Erfolg führen:

- Faktoren gelingenden Lernens berücksichtigen
- Schüler im Unterricht aktivieren
- Professionelles Selbstverständnis erweitern: der Lehrer als Lernender
- Kollegiale Zusammenarbeit in Jahrgangs- oder Fachteams ausbauen
- Individuelle Förderung als ganzheitlichen Ansatz der Schulentwicklung verstehen
- Förderliche Rahmenbedingungen schaffen: Ganztag und Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld

1. Faktoren gelingenden Lernens berücksichtigen

Im Zentrum individueller Förderung steht der Schüler, stehen seine Fähigkeiten, seine Poten-

Will Schule ihre Schüler individuell fördern und fordern, gelingt das nur, wenn ihre Lehrer im Team arbeiten.

werden kann. Das menschliche Gehirn arbeitet dabei auf Grundlage von „Lernlandkarten“. Neue Informationen werden nicht willkürlich, sondern an „passenden“ Orten gespeichert – dort, wo es schon Speicherinhalte gibt, die zu den neuen Informationen passen. Je häufiger also Informationen aufgerufen und mit bestehendem Wissen verknüpft werden, desto fester wird beides gespeichert: Der Mensch lernt.

2. Schüler im Unterricht aktivieren

Folgt man dem Didaktiker Hilbert Meyer, so scheinen in der Unterrichtsforschung häufig zwei Konzepte gegenübergestellt zu werden: der lehrerzentrierte Frontalunterricht und der offene Unterricht mit selbstgesteuertem Lernen (vgl. Meyer 2005). Was häufig als gegensätzlich empfunden wird, lässt sich – das wissen Lehrer – natürlich gut kombinieren.

Lernen und Wochenplanarbeit oder Instrumente wie Kompetenzraster und Lernlogbücher. Aufgaben, die auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitet werden können oder die unterschiedliche Zugänge zu einem Thema erlauben, ermöglichen es, dass – mit Blick auf die Lernziele – auch unterschiedliche Lernstände und Interessen berücksichtigt werden können.

In Schulen, die mit Preisen bereits für ihre gute Praxis ausgezeichnet wurden, gewinnen die Schüler mehr Lernzeit, Freiraum und Selbstständigkeit. Die Lehrkräfte stehen dabei nach wie vor in der Verantwortung für die Lehrprozesse der Kinder und Jugendlichen. Wenn sie strukturierte Lernumgebungen schaffen, behalten sie den Kompetenzzuwachs der Schüler im Hinblick auf ihre Lernziele und Standards im Blick. Die Chance: Lehrkräfte gewinnen Raum für gezielte Beobachtungen und Reflexion, Gespräche über Lernprozesse und Vereinbarungen von individuellen Lernzielen. Dafür benötigen sie punktuell pädagogische Diagnosekompetenz.

Welche Position die Lehrer einnehmen, hängt von der jeweiligen Unterrichts- bzw. Lernphase ab. Mal sind sie Instruktoren und Wissensvermittler, dann wieder Lernprozessberater, Mitgestalter oder Lern-Coaches. Entscheidend ist, dass der Unterricht vom Schüler her gedacht wird und dass Lehrer jede Gelegenheit nutzen, sie zu begleiten, zu ermutigen und zu aktivieren.

3. Professionelles Selbstverständnis erweitern: die Lehrer als Lernende

Schule ist ein Ort des Lernens, in dem es nicht nur um das Lernen der Schüler, sondern auch das Lernen der Lehrer geht. Diese bringen Unterschiedliches mit – an Erfahrung, an Professionalität und an Unterrichtsskripten. Genau hier aber liegt die Krux: Es ist alles andere als einfach, verinnerlichte Skripte oder Schemata zu verändern. Und dennoch, damit Unterricht schüleraktivierender wird, sind Veränderungen notwendig. Hier unterscheiden sich Lehrkräfte auch nicht von anderen Berufsgruppen. Wer wollte sich schon von einem Chirurgen operieren lassen, der neueste Operationsstandards weder kennt noch anwendet? Aber anders als bei anderen Berufsgruppen ist Lernen eben das Kerngeschäft von Lehrern. Professionelles Lernen erhält damit eine besondere Bedeutung.

Aus der Wirksamkeitsforschung zur Lehrqualifizierung wissen wir, dass Lehrkräfte eines Kollegiums besonders gut gemeinsam lernen. Wenn sie Neues kennenlernen, es selbst ausprobieren, ihre Erfahrungen gemeinsam reflektieren und das Gelernte anschließend nachhaltig in ihren Unterrichtsalltag einbauen.

4. Kollegiale Zusammenarbeit in Jahrgangs- oder Fachteams ausbauen

Will Schule ihre Schüler individuell fördern und fordern, gelingt das nur, wenn ihre Lehrer im Team arbeiten. Sie können die Lernprozesse ihrer Schüler besser planen, indem sie sich mit ihren Kollegen über die Potenziale, Interessen und Hintergründe der Kinder und Jugendlichen austauschen. Und sie können eine größere Kontinuität im Schulalltag ermöglichen, indem Regeln überall gleich sind, Rituale zusammenpassen und das selbstständige Lernen nicht nur vereinzelt vorkommt, sondern als durchgängiges Prinzip verfolgt wird. Natürlich ist es zunächst ein Mehraufwand, wenn in Jahrgangs- oder Fachteams zusammengearbeitet und gegenseitig hospitiert wird,

kann – dass es aber gleichzeitig erforderlich ist, mit einigen lieb gewonnenen Routinen zu brechen. Wenn die Schulen es schaffen, ihren Unterricht schüleraktivierender zu gestalten, dann führt individuelle Förderung zu Schülerleistungen, die im bestehenden System nicht erreicht werden können.

Derzeit ist die Schüleraktivierung sehr viel weniger selbstverständlich, als man denken mag – und als Lehrpersonen selber es denken. Obwohl wir wissen, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, liegt der Sprechanteil von Lehrern im Unterricht bei durchschnittlich 70 Prozent (vgl. Klieme u. a. 2006). Fragt man die Lehrer selbst, so schätzen sie diesen Anteil auf durchschnittlich etwa 50 Prozent – ein Wert, der immer noch hoch wäre. Realität und Selbstwahrnehmung driften hier also weit auseinander. Zeit, um sich Gedanken zu machen, wie ein Unterricht schüleraktivierend sein soll, wenn doch fast nur der Lehrer spricht.

Individuelle Förderung setzt also an einigen inhaltlich vermeintlich profanen, in der Konsequenz jedoch entscheidenden Punkten an. Grundannahme dabei ist immer, dass die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht wird. Aus unserer Sicht lassen sich

zentrale, seine Interessen und all das, was er als Mensch mitbringt. Schule muss sich darauf ausrichten, damit Lernen gelingt. Doch was sind überhaupt die Faktoren gelingenden Lernens?

„Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ – Viel zitiert und in verschiedensten Kontexten gebraucht. Auch (oder gerade) bei der individuellen Förderung steht „... mit Kopf, Herz und Hand“ unweigerlich im Zentrum erfolgrei-

Entscheidend ist, dass der Unterricht vom Schüler her gedacht wird ...

chen Lernens. Es knüpft an den Alltagsinteressen des Lernenden an, baut darauf auf. Dass eine solche Form des Lernens wirksam ist, kennen wir aus den Lerntheorien des Konstruktivismus oder der Lernpsychologie.

Die Hirnforschung zeigt, dass Lernen als Prozess höchst individuell ist und sich nach dem Erfolgserlebnissen, Interessenlagen sowie dem Aktivitätsgrad jedes Lernenden richtet. Lernerfolge sind umso langfristiger, je tiefer eine Information verarbeitet wird und je häufiger sie in unterschiedlichen Kontexten genutzt

Leitend für die Art der Unterrichtsgestaltung ist das Ziel des Unterrichts. Beim individuell fördernden Unterricht ist es auch der selbstständig lernende Schüler. Je selbstständiger er wird, desto mehr steuert er auch den eigenen Lernprozess – was Auswirkungen auf die Rolle des Lehrers hat. In dem Maße, in dem dieser aus dem Rampenlicht austritt, kommt der Schüler hinein. Beide teilen sich die Verantwortung in diesem Prozess: Der

Lehrer aktiviert und unterstützt, wo es sinnvoll ist, der Schüler wird aktiver und gestaltet sein Lernen zunehmend selbst.

Auch wenn es für eine solche Form des Unterrichts kein Patentrezept gibt, Erfolgsfaktoren und gute Instrumente gibt es einige. Schüler lernen zum Beispiel nur wirklich dann selbstständiger, wenn der Anteil an aktiver Lernzeit hoch ist. Und zwar deutlich höher, als es heute allgemein Praxis ist. Geht es darum, die individuellen Lernprozesse zu gestalten, helfen Ansätze wie kooperatives



wenn Kollegen sich über Erfahrungen und Materialien austauschen oder die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterrichtsreihen abstimmen. Schließlich stehen ja zusätzliche Abstimmungs- und Teambildungsprozesse an. Langfristig stellt die Zusammenarbeit aber einen deutlichen Mehrwert dar: Gemeinsam den Unterricht zu planen und zu gestalten kann auch entlastend wirken; es ermöglicht eine größere inhaltliche und methodische Kreativität, Arbeitsentlastung, wenn Materialien systematisch zugänglich gemacht und genutzt werden, und es erhöht das Gefühl der Selbstwirksamkeit.

5. Individuelle Förderung als ganzheitlichen Ansatz der Schulentwicklung verstehen

Individuelle Förderung braucht eine kontinuierliche Schulentwicklung, die vom Kollegium getragen und umgesetzt wird. Im Zentrum steht die Unterrichtsentwicklung. Dabei liegt es auf der Hand, dass der Unterricht nur dann entwickelt werden kann, wenn das Kollegium sich entwickelt – wenn Lehrkräfte gemeinsam und für sich lernen. Genauso wichtig ist die Weiterentwicklung von Schule als Organisation: Sind die bestehenden Gremien, Strukturen und Prozesse zielführend, wenn individuelle Förderung vorangetrieben werden soll? Diese Frage ist für die systematische Organisationsentwicklung wichtig. Es ist dabei hilfreich, wenn sie von der Schulleitung und einer Steuergruppe gestellt und im Diskurs mit der Schulgemeinschaft bearbeitet wird.

6. Förderliche Rahmenbedingungen schaffen: Ganztag und Vernetzung mit dem außerschulischen Umfeld

Für eine Schule, die ihre Kinder und Jugendlichen individuell fördern will, bietet der (gebundene) Ganztag große Vorteile. Der Unterricht lässt sich besser als im Halbtagsrhythmus realisieren und für die Schüler bieten sich mehr Möglichkeiten für eine angemessene pädagogische Betreuung über den gesamten Tag. Beispielsweise können längere Arbeitsphasen (von z. B. 90 Minuten) dazu beitragen, dass Schüler und Lehrer flexiblere Möglichkeiten für individuelle Lernprozesse gewinnen und tiefer in einzelne Themen vordringen können. Sie müssen nicht ständig zwischen Inhalten, Fächern und Räumen wechseln. Schließlich können sie sich über längere Zeit intensiv mit einem Thema beschäftigen. Sie haben zudem die Möglichkeit, eigene Lernwege und Zugänge zum Kernthema zu finden und dieses Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

Ein weiterer Gewinn für die individuelle Entwicklung von Schülern liegt darin, als Schule mit anderen Einrichtungen zu kooperieren. Seien es Sportvereine, Verbände, Religionsgemeinschaften oder soziale Initiativen. Ihre sportlichen Angebote, musikalischen Projekte oder andere Aktivitäten machen den Ganztag nicht nur vielfältiger, sondern sicher auch wertvoller. Externe Partner, Mentoren, Paten oder Eltern lassen sich an vielen Stellen mit einbinden.

Schlussfolgerungen und Perspektiven

Der Anspruch, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern, bedeutet eine grundlegende Veränderung der Schul- und Unterrichtskultur. Ein solche Umgestaltung kann weder von heute auf morgen erfolgen noch kann sie gegen den Willen derjenigen durchgeführt werden, die an Schule beteiligt sind. Individuelle Förderung hat überhaupt nur Aussicht auf Erfolg, wenn es gelingt, an die bestehende und bewährte Unterrichtspraxis anzuknüpfen. Gleichzeitig muss der mit ihr verbundene Mehrwert herausgestellt werden. Um diesen Prozess in Gang zu bringen, gilt es, das Kollegium frühzeitig mit einzubeziehen und mögliche Bedenken und Kritikpunkte ernst zu nehmen. Dazu gehört auch, die bestehende

Belastungssituation an Schule anzuerkennen. Zu groß und zu verständlich ist die Sorge vieler Lehrkräfte, dass mit der individuellen Förderung die Arbeitsbelastung weiter zunimmt – zumal es kaum empirische Befunde gibt, die für das Gegenteil sprechen.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrkräfte eine sehr heterogene Gruppe bilden. Bei der Umstellung auf individuelle Förderung ist es deshalb wichtig, das vorhandene Wissen und den individuellen Entwicklungsstand der Kollegen zu berücksichtigen. So sollten anfänglich erst kleinere Ansatzpunkte für Veränderungen gesucht werden. Das kann bedeuten, dass neue Methoden zunächst von einem Teil eines Kollegiums erprobt werden.

Gerade weil es für Lehrkräfte nicht einfach ist, die „eigenen Unterrichtsskripte zu verändern“, benötigen sie kollegiale Konzepte der Unterrichtsentwicklung (vgl. Tillmann 2007). Dazu gehören Methoden, Rituale und Strukturen, die zu einer sicheren Lernatmosphäre beitragen. Und um diese zu entwickeln, braucht es gleich mehrere Dinge: ausreichend Zeit, den Rückhalt der Schulleitung, passgenaue Fortbildungs- und Unterstützungsangebote sowie geeignete Unterrichtsmaterialien. Damit wird deutlich, wie voraussetzungsreich individuelle Förderung ist. Doch sie ist notwendig. Sie ist notwendig, weil wir der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer nur mit ihrer Hilfe gerecht werden können: „Wer die Vielfalt negiert, weil er glaubt, individualisierter Unterricht sei nicht realisierbar, der hat als Pädagoge kapituliert, damit die Vielfalt unter den Kindern aber nicht aus der Welt geschaffen.“ (Largo 2010)

Literatur:

- Helmke, Andreas (2011): Guter Unterricht!? NDS – Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft (5–2011), 3.
- Klieme, Eckhard u.a. (Hrsg.) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI). Download: www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/desi-zentrale-befunde
- Largo, Remo (2010): Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Editon Körber.
- Meyer, Hilbert (2005): Merkmale guten Unterrichts – Qualitätssicherung im Schulalltag. In: Praxiswissen Schulleitung, 27.01.2005.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 1.3.2007 in Köln.
- Wischer, Beate / Trautmann, Mattias (2010): „Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer“? Zu Problemen und Fallstricken der inneren Differenzierung. In: Pädagogik Heft 11. 2010, S. 32–34.

Kontakt

Christian Ebel | christian.ebel@bertelsmann-stiftung.de
Dr. Nicole Hollenbach | nicole.hollenbach@bertelsmann-stiftung.de
Angela Müncher | angela.muencher@bertelsmann-stiftung.de

Literaturtipps



Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung IFS (Hrsg.)
Chancenspiegel 2011
Über den Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland

erscheint im Herbst 2011
ca. 150 Seiten, Broschur
ca. Euro 20,- (D) / sFr. 35,50
ISBN 978-3-86793-335-3
Auch als E-Book erhältlich.



Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.)

Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

erscheint im Herbst 2011
ca. 150 Seiten, Broschur, mit DVD
ca. Euro 25,- / sFr. 43,90
ISBN 978-3-86793-334-6
Auch als E-Book erhältlich.



Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung!

Jakob Muth-Preis für inklusive Schule 2011/2012

Unter dem Motto „Gemeinsam lernen – mit und ohne Behinderung“ zeichnet der „Jakob Muth-Preis für inklusive Schule“ Schulen aus, in denen behinderte und nicht behinderte Kinder vorbildlich gemeinsam lernen. Projektträger sind der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Hubert Hüppe, die Bertelsmann Stiftung, die Sinn-Stiftung und die Deutsche UNESCO-Kommission.

Mit dem bundesweiten Preis soll die Praxis von Schulen bekannter gemacht werden, die eine bessere Teilhabe ermöglichen – unabhängig von Herkunft, Beeinträchtigung oder sonstiger Benachteiligung. Namensgeber Jakob Muth (1927 – 1993) hatte sich als Bochumer Professor schon früh für eine gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder eingesetzt. Bis heute sieht die Praxis in Deutschland immer noch anders aus: Rund 80 Prozent der Kinder mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten in Deutschland werden in separaten Förderschulen unterrichtet. Diese erweisen sich häufig als Sackgasse für ihre weitere Entwicklung: Die Abgänger erhalten keinen qualifizierenden Schulabschluss und eine gesellschaftliche Teilhabe wird ihnen wesentlich erschwert. Dass es anders geht, zeigen andere europäische Länder: In Italien, Norwegen und Schweden etwa besuchen über 90 Prozent aller förderbedürftigen Schüler allgemeine Schulen. Auch in Deutschland kann das Konzept der inklusiven Schule gelingen: Dies zeigen die Mut machenden Beispiele der Schulen, die sich bislang am Jakob Muth-Preis beteiligt haben.

Kontakt Karolina Zarzycki | 05241 81-81315

karolina.zarzycki@bertelsmann-stiftung.de | www.jakobmuthpreis.de

Der diesjährige Wettbewerb richtet sich an Grundschulen, weiterführende Schulen und Schulverbände. Es werden drei gleichwertige Preise, die je mit 3.000 Euro dotiert sind, an Einzelschulen und ein Preis mit 5.000 Euro an einen Schulverbund vergeben. Bewerbungen können bis zum 15. September an die folgende Adresse eingereicht werden:

Bertelsmann Stiftung c/o Jakob Muth-Preis
Carl-Bertelsmann-Str. 256 | 33111 Gütersloh

Weitere Informationen und Bewerbungsunterlagen finden Sie im Internet unter www.jakobmuthpreis.de

„Ich kann als Lehrer nicht für meine Schülerinnen und Schüler lernen.“

Interview mit Klaus Wenzel, Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV)

Wie weit sind unsere Schulen von der Form individueller Förderung entfernt, wie wir sie uns heute wünschen?

Ich sehe uns da ziemlich weit entfernt. Das ist nicht nur eine Aufgabe für die nächsten Jahre, sondern für die nächsten Jahrzehnte. Die Entwicklung dahin muss zunächst einmal in unseren Köpfen passieren. Sie beginnt mit einem veränderten Denken und sie endet mit einer veränderten Gesellschaft. Der erste Schritt muss der sein, dass wir Heterogenität als Bereicherung und Anderssein als Chance begreifen. Vielfalt bringt mehr Leben in unsere Gesellschaft.

Dieses Denken ist aber nun leider überhaupt nicht weitverbreitet. Wir kommen gerade erst einmal dahin, anzuerkennen, dass wir eine Einwanderungsgesellschaft sind. Wir brauchen eine andere Willkommenskultur für Menschen aus anderen Ländern. Dann wird sich auch die Schule ändern und dann wird das Ganze ein positiver Kreislauf.

Hat es auch etwas damit zu tun, dass wir schulisch bisher eine Separationsgesellschaft sind?

Ja, die Skepsis gegenüber dem Anderen und Fremden hat viel damit zu tun, dass unsere Kinder schon früh erleben: Wer anders ist,

sei damit der Prozess der individuellen Förderung bereits vollbracht.

Individuelle Förderung bekomme ich nicht dadurch, dass ich – wie es bei uns im Schulsystem deutschlandweit passiert – den Paul mit der Sophie vergleiche und die Sophie mit der Emma. Individuelle Förderung heißt, dass ich den Paul mit dem Paul, die Sophie mit der Sophie und die Emma mit der Emma vergleiche: Und dann stelle ich fest, dass der Paul am 31. Januar 2011 einiges mehr kann als am 15. September 2010. Einige Dinge kann er aber noch nicht so richtig und genau da fängt jetzt die individuelle Förderung an.

Wie lässt sich individuelle Förderung im Schulalltag praktisch gestalten?

Intensive und individuelle Förderung ist zunächst einmal sehr kostspielig. Die Alternative dazu ist, dass wir die Kinder nicht individuell fördern und dass dann – wie es in unserem Schulsystem der Fall ist – jährlich 40.000 bis 50.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlassen. Und das wird dann richtig teuer. Das sind Beträge, die würde ich lieber ins Fundament unseres Bildungssystems stecken.

Zur Frage, wie individuelle Förderung aussieht: Wir müssen hier nichts neu erfinden. Es

mehr zum Beobachter, Begleiter und im Bedarfsfall zum Berater werden. Lernen ist ein aktiver Prozess. Ich kann als Lehrer nicht für meine Schüler und Schülerinnen lernen. Ich war selbst 34 Jahre Lehrer und habe lange Zeit erlebt, um wie viel erfolgreicher die Schüler sind, wenn ich IHNEN das Lernen überlasse.

Lehrer müssen sich von dieser immer noch weitverbreiteten Verkündigungskultur verabschieden. Sich selbst zum Beobachter, Begleiter und Berater zu machen, fällt den meisten Lehrern noch schwer – insbesondere vielen Gymnasiallehrern. Ich muss aber einräumen, dass es für einen Gymnasiallehrer auch wirklich schwer ist. Solche Prozesse brauchen nämlich Zeit. Und solange es gängige Praxis ist, dass ein Gymnasiallehrer nach 45 oder maximal 90 Minuten das Klassenzimmer wechselt, wird das schwerlich gelingen.

Für eine individuelle Förderung brauchen wir eine innere Reform des Gymnasiums. Das wird jedoch nicht so einfach werden, da wir uns lange mit der äußeren Reform zum Thema G8 rumgeschlagen haben. Darüber haben wir vergessen, dass wir auch die innere Struktur des Gymnasiums verändern müssen.

Positives Beispiel sind aber die Grundschulen in Deutschland. Grundschulen sind die eigentlichen Reformschulen. Hier wird zunehmend mit individuellem Blick gefördert – in der Regel aber leider weiterhin nur mit einer Fachkraft.

Was muss innerhalb der Lehrerausbildung geschehen? Müssen hier neue Kompetenzen erworben werden oder braucht es eine grundlegende Haltungsänderung?

Da gibt es kein Entweder-oder. Beides ist wichtig. Die Fachwissenschaften dürfen hier nicht gegen die Erziehungswissenschaften oder umgekehrt ausgespielt werden. Beides muss sich ergänzen. Lehramtsanwärter brauchen in jedem Fall eine gut reflektierte Praxis bzw. Berufsfeldorientierung. Das kann ich mir im Laufe des Studiums aneignen. Die innere Haltung, die Art und Weise, wie ich zu Kindern in Beziehung trete, die muss ich allerdings schon in einem gewissen Umfang mitbringen. Da stehen besonders Kandidaten auf dem Prüfstand, die sich eher aus Verlegenheit für das Lehramtsstudium entschieden haben – weil für Medizin der NC nicht gepasst hat, weil Jura zu trocken schien oder weil Ingenieurwissenschaften schon vom Bruder studiert werden.

Muss vor dem Lehramtsstudium also die pädagogische Eignungsprüfung stehen?

Der Begriff Prüfung ist mir in diesem Kontext nicht treffend genug. Wir müssen die jungen

Der erste Schritt muss der sein, dass wir Heterogenität als Bereicherung und Anderssein als Chance begreifen. Vielfalt bringt mehr Leben in unsere Gesellschaft.

muss raus. Wer schneller lernt, darf eine Klasse überspringen. Wer zu langsam ist, muss wiederholen und am Ende der vierten Klasse kommt es dann ganz hart, da werden die Schüler in drei Begabungstypen aufgeteilt

An dem Punkt fehlt mir dann jegliches Verständnis. Wer eine solche Unterteilung vornimmt, der hat einfach keine Ahnung und der hat auch nicht mitbekommen, was sich in den letzten fünf Jahren in der Hirnforschung getan hat.

Sie sprachen gerade die Hirnforschung an. Was meinen Sie damit?

Das Problem der bestehenden Schule mit ihrem vorhandenen Lehrpersonal liegt darin, dass alle mit dem Ziel groß geworden sind, möglichst homogene Gruppen zu bilden, um so vermeintlich optimal zu fördern. Das ist aber nicht mehr aktueller Stand der Erkenntnis, was Lernpsychologie und Hirnforschung betrifft. Zum einen ist es überhaupt nicht möglich, homogene Gruppen zu bilden, und zum anderen ist es auch nicht wünschenswert.

Selbst in der kleinsten Gruppe – und das sind zwei Personen – herrscht Heterogenität. Wenn nun die Schüler eines Jahrgangs auf drei Schularten verteilt werden, dann hat vor diesem Hintergrund jede einzelne dieser Schularten die höchstmögliche Heterogenität, die man sich überhaupt nur vorstellen kann. Wir tun aber so, als sei das homogen und als

ist in der Pädagogik alles schon mal ausprobiert worden. Wenn wir wieder Paul, Sophie und Emma nehmen, so wird es für jeden der drei zunächst eine Eingangsdiagnose geben. Sie wird aber nicht von einem Lehrer, sondern von einem Schulpsychologen vorgenommen. Eine solche Diagnose ist dann die Basis für individuelle Lern- und Förderpläne, nach denen jedes einzelne Kind für sich arbeitet.

Im günstigsten Fall habe ich im Klassenzimmer auch noch eine zweite pädagogische Kraft, die die individuellen Entwicklungs- und Arbeitsprozesse beobachtet. Das ist genau das, was die ganze Sache teuer macht. Aber ich habe ja nicht nur Paul, Sophie und Emma in der Klasse, sondern noch 15 oder 20 andere Kinder.

Wie verändert sich innerhalb dieses Prozesses die Rolle der Lehrkräfte?

Das ist im Rahmen der individuellen Förderung eine ganz entscheidende Frage. Wir

... um wie viel erfolgreicher die Schüler sind, wenn ich IHNEN das Lernen überlasse.

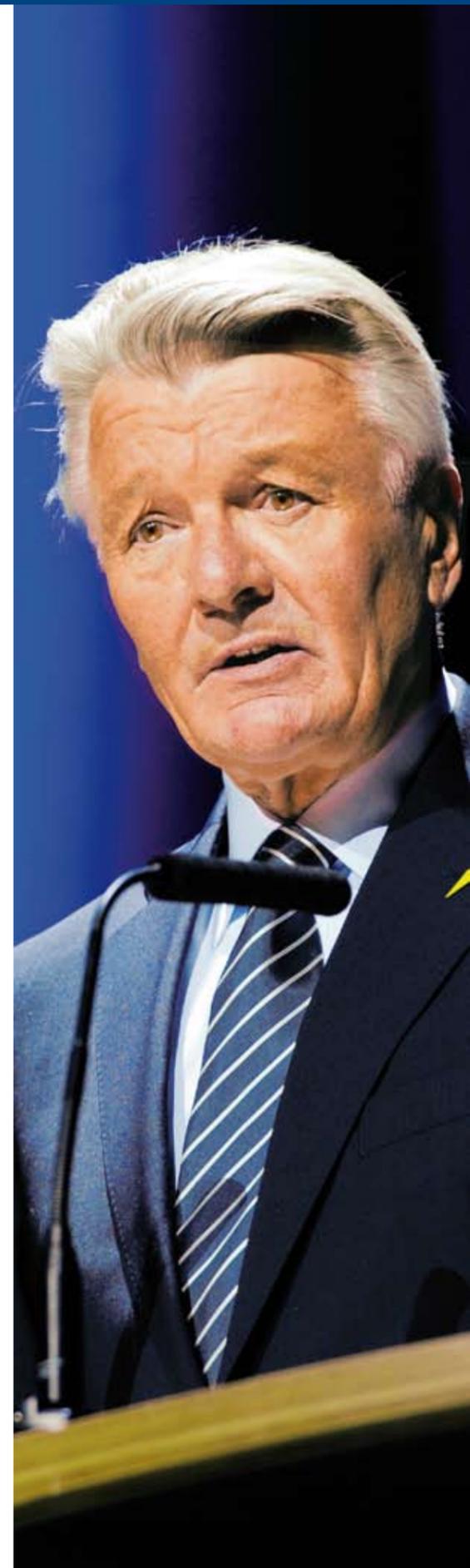
brauchen hier dringend einen Paradigmen- und Perspektivenwechsel. Die einzelne Lehrperson muss aus der Rolle des Aktiven, des „Belehrers“ zurücktreten und muss mehr und

Menschen in pädagogischen Kontexten beobachten. Ein gutes Beispiel dafür ist Finnland. Die Finnen haben im Lehramtsbereich einen sehr hohen Zulauf, was nicht zuletzt mit der

viel höheren Wertschätzung zusammenhängt, die die Lehrer dort erfahren.

Bei einem so großen Andrang von Studierenden muss man sich in Sachen Zugangsmöglichkeit und Eignung etwas einfallen lassen. In Finnland gibt es dafür eine Art Beobachtungsprozess. Die Studierenden müssen zunächst auf einem Blatt Papier die Essenz eines pädagogischen Buches zusammenfassen. Dann gilt es, in fünf Minuten – und nicht mehr – überzeugend darzulegen, warum man unbedingt Lehrer werden möchte und nicht etwas anderes. In einem dritten Teil muss jeder Lehramtskandidat eine Gruppe von 6- bis 16-Jährigen über 48 Stunden betreuen. Dabei ist ihm die Art und Weise bzw. die „Programmgestaltung“ völlig selbst überlassen.

Damit habe ich noch keine klassische Eingangsprüfung absolviert. Ich werde aber als junger Mensch sowohl intellektuell wie auch persönlich in der Selbstpräsentation und im pädagogischen Praxiskontext so gefordert, dass sich ein schlüssiger erster Eindruck hinsichtlich meiner persönlichen Eignung für den Lehrerberuf ergibt. Ich kann nur allen Lehrerbildungseinrichtungen bei uns empfehlen,



Das bedeutet dann insgesamt, dass wir mit der Ausgrenzung aufhören, dass wir uns um alle kümmern, dass keiner verloren geht ...

zumindest Teile eines solchen Konzeptes zu übernehmen.

Was muss ein Lehrer nun konkret können, um individuell zu fördern? Welche Kernkompetenzen braucht er?

Zum einen brauchen Lehrkräfte eine grundlegende Diagnosekompetenz. Die ist nicht in dem Maße vorhanden, als dass Lehrer beispielsweise zuverlässige und treffende Aussagen über die Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler machen könnten.

Die zweite zentrale Fähigkeit ist Lernkompetenz. Ich muss wissen, wie ich Lernprozesse so arrangiere, dass junge Leute nicht nur Lust darauf bekommen, sondern im Laufe des Pro-

zesses zu nachhaltigen Ergebnissen kommen. Schließlich brauche ich als Lehrer auch in hohem Maße Reflexionskompetenz. Aus totem Vorrats- und Faktenwissen wird bei den Schülern nur dann ein lebendiges und intelligentes Handlungswissen, wenn ich Reflexionsphasen zulasse. Dafür muss ich aber selbst wissen, wie gute Reflexion zu organisieren ist. Und ich muss wissen, wie weit die Fähigkeit zur Reflexion bei Kindern unterschiedlichen Alters sowie unterschiedlicher individueller Entwicklungsstufen vorhanden ist.

Wie können diese Kompetenzen an einer Schule verankert werden? Reicht es aus, nur einige ausgewählte Lehrkräfte eines Kolle-

giums für die individuelle Förderung fortzubilden?

Nein, es muss eine schulhausinterne Fortbildung geben, an der das gesamte Kollegium beteiligt ist. Das ist vor allem mit Blick auf die eingangs erwähnte Veränderung im Denken wichtig. Alle pädagogisch wirksamen Kräfte im Schulhaus brauchen in gleichem Maße das Bewusstsein dafür, was individuelle Förderung bedeutet und was individuelle Förderung leistet.

Individuelle Förderung ist eben keine pädagogische Spezialdisziplin. Sie ist vielmehr die Grundlage eines Schul- und Bildungssystems, das wir als BLLV gerade ganz neu denken und gestalten. Das bedeutet dann insgesamt, dass wir mit der Ausgrenzung aufhören, dass wir uns um alle kümmern, dass keiner verloren geht und dass wir den Ehrgeiz haben, alle Schülerinnen und Schüler zu einem Abschluss zu führen. Genau das muss das Ziel sein. Nur so kommen wir zu einem Schulsystem, in dem Heterogenität als normal empfunden wird.

In der BLLV-Lehrerbefragung 2011 geben 98 Prozent der Befragten an, ihre Schüler individuell fördern zu wollen. Aber nur 26 Prozent halten die Realisierungsmöglichkeit für „gut“ bzw. „sehr gut“. Was steckt dahinter? Sind Pädagogen Pessimisten oder Realisten?

Dass hier eine so große Lücke klafft zwischen dem, was Lehrer wollen, und dem, was sie für umsetzbar halten, hat auch damit zu tun, dass unsere Bildungspolitiker viel zu wenig wissen, wie Lernen funktioniert. In den Bildungsausschüssen sitzen Leute unterschiedlichster beruflicher Herkunft. Diese Form der Heterogenität ist zwar auch schön. Aber ich bräuchte wenigstens eine Handvoll Experten, die sich mit kindlichen Entwicklungsprozessen auskennen, die die aktuellen Befunde aus der Hirnforschung kennen und denen klar ist, wie individuelle Förderung aussehen kann – und dass die Verteilung auf parallele Schularten das Gegenteil von individueller Förderung ist.

Kontakt

Klaus Wenzel | praesident@bllv.de

„Individuelle Förderung ist längst noch nicht da, wo wir sie brauchen“

Interview mit Prof. Christian Fischer, wissenschaftlicher Leiter des Landeskompetenzzentrums für Individuelle Förderung in Münster

Können Eltern eigentlich bisher nicht davon ausgehen, dass ihr Kind als „lernendes Individuum“ gesehen wurde? Was ist so „neu“ an der individuellen Förderung?

Im Rahmen der schulischen Qualitätsanalyse ist z. B. in Nordrhein-Westfalen festgestellt worden, dass die Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, individuell zu fördern, eine der größten Baustellen ist. Besonders in der Sekundarstufe I überwiegen immer noch Formen der direkten Unterweisung – Stichwort Frontalunterricht. Wir wissen heute einfach besser, wie wichtig es ist, das Unterrichtsangebot auf die individuellen Bedürfnisse und Leistungsstufen des einzelnen Schülers auszurichten.

Das erfordert natürlich eine gründliche Veränderung der Lehrerbildung. Diagnostische Kompetenzen sind jetzt viel stärker gefragt. Lehrer müssen wissen, wie sie den individuellen Förderbedarf erkennen beziehungsweise feststellen. Daran schließt sich aber auch eine Erweiterung der didaktischen Kompetenzen an; also inwieweit der Unterricht den Förderbedarfen entspricht.

Welche Schulform hat im Bereich der individuellen Entwicklung den größten Nachholbedarf?

Grundschulen sind im Bereich der individuellen Förderung sehr viel moderner und fortgeschrittener als die weiterführenden Schulen. Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) hat aber gezeigt, dass in den Grundschulen zwar eine ausgeprägte Förderkultur existiert, was Kinder mit Lernschwierigkeiten betrifft. Es fehlt aber oftmals eine hinreichende Förderkultur mit Blick auf Kinder mit besonderen Begabungen oder besonderen Interessen. Tendenziell schaut man sich häufig nur die Randgruppen an, weil dort die Förder- und Förderbedarfe einfach klar erkennbar sind. In diesem Punkt müssen wir ganz klar umschwenken und dahin kommen, dass jedes

einzelne Kind mit seinen Potenzialen und Bedarfen gesehen wird. Das gelingt über eine Eingangsdiagnose für Erstklässler, bei der bestenfalls auch die individuellen Interessen mit erfasst werden. Erst dann sind wir in der Lage, Unterricht auch inklusiv zu gestalten.

Wie lang ist der Weg, der hier noch vor uns liegt?

Es ist ein sehr weiter Weg. Der Begriff der individuellen Förderung wurde ja nicht durch die Wissenschaft geprägt, sondern 2001 durch

das ist natürlich ganz klar eine Ressourcenfrage. Dann spielen natürlich auch weitere Formen der Unterrichtsgestaltung eine Rolle, wie das Peer-Coaching oder das selbst gesteuerte Lernen.

Ich weiß, dass es eine große Herausforderung ist und es führt mitunter auch zu Frustration. Umso wichtiger ist es aber, darauf zu achten, wie wir die Entwicklung hin zur individuellen Förderung in der Praxis gestalten. Wir dürfen unsere Lehrkräfte nicht dadurch belasten und frustrieren, dass wir hehre pädä-

Grundschulen sind im Bereich der individuellen Förderung sehr viel moderner und fortgeschrittener als die weiterführenden Schulen.

das Forum Bildung. Ich bin nicht nur Pädagoge, sondern auch Psychologe und habe zehn Jahre in der Einzelfallberatung gearbeitet. In der Psychologie gilt die Einzelfallhilfe als ideale Form der individuellen Förderung. Ein Mentor kann direkt auf die Anforderungen und Bedürfnisse eines Menschen eingehen. Genau das macht die Eins-zu-eins-Förderform so erfolgreich.

Das können wir natürlich so im schulischen Kontext nicht umsetzen. Entsprechend war es auch für mich erst mal eine große Umstellung, als ich in die Schule kam und dort mit 30 unterschiedlichen Persönlichkeiten möglichst individuell umgehen sollte. Da bedarf es intelligenter Organisationsformen, wie zum Beispiel Team-Teaching, das für den einzelnen Lehrer eine zusätzliche und wichtige Unterstützung darstellt. Reformschulen machen es vor, wie es mithilfe von Praktikanten, Mentoren und Seniorexperten gelingen kann, den Schülern gerecht zu werden. Aber

gogische Ideale vor uns hertreiben, die aber in der schulischen Praxis mit den vorhandenen Ressourcen kaum umsetzbar sind.

Braucht der Weg vom Unterricht hinter verschlossener Klassentür bis hin zu Team-Teaching nur neue Kompetenzen?

Es braucht hier natürlich auch eine Haltungsänderung. Obwohl die Notwendigkeit dafür in der Lehrerbildung erkannt wird, lässt sich eine Haltungsänderung nicht so einfach erreichen. Das hängt damit zusammen, dass die Lehrerbildung immer noch zweiphasig ist. Dadurch haben wir einfach keine ausreichende Kopplung des theoretischen Wissens mit den praktischen Erfahrungen. Veränderte pädagogische Ansätze oder neue didaktische Verfahren können von den Studierenden nicht unmittelbar im Kontext von Schule erlebt oder erprobt werden. Noch ist es leider so, dass Studierende Lehramtsstudiengänge absolvieren können, die nicht wirklich zur Gestaltung



von Praxis beitragen. NRW geht hier einen sehr interessanten Weg, sowohl im Hinblick auf die Praxissemester als auch die Vereinheitlichung der Ausbildungslängen in den unterschiedlichen Lehrämtern und nicht zuletzt auch die Einführung eines Eignungspraktikums. Zunächst einmal stellt sich ja für jeden Studierenden die Frage, ob er überhaupt den Anforderungen und Belastungen einer Lehramts-tätigkeit gewachsen ist. Das ist eine Frage der Lehrergesundheit, und für

bestimmte Persönlichkeitstypen können wir schon sehr früh feststellen, dass sie später im Berufsalltag große Probleme haben werden.

Darin liegt letztlich auch die größte Gefahr, wenn Theorie und Praxis so weit auseinanderliegen. Keinem ist gedient, wenn ein Lehramtskandidat erst nach mehreren Jahren des Theorie- und Fachstudiums feststellt, dass er den praktischen Anforderungen des Lehrerberufes nicht gewachsen ist.

Dann laufen unsere Lehramtskandidaten mit Eintritt ins Referendariat also weiterhin Gefahr, einen Praxischock zu bekommen?

Absolut! Es gibt leider immer noch die Situation, dass Studierende in die zweite Phase ihrer Ausbildung wechseln und dann in der Schule den Satz hören: „Vergessen Sie erst mal alles, was Sie in der Hochschule gelernt haben. Jetzt geht die Praxis los.“ Wenn es uns so wenig gelingt, die erste und zweite Phase der

erweiterter didaktischer Ansätze, wie zum Beispiel verstärkte Projektarbeit, Freiarbeit, kooperatives Lernen usw.

Damit aber aus dem klassischen Lehrer mehr und mehr ein Lernbegleiter und Moderator von Lernprozessen wird, müssen Studierende die dafür notwendigen Fähigkeiten trainieren. Bei uns an der Uni bedeutet das, dass wir neben den diagnostischen und didaktischen auch kommunikative Kompetenzen vermitteln. Das geht dann in der Form wieder in Richtung Schule, als dass wir hier eine entsprechende Aufgeschlossenheit für die erweiterte Lehrerrolle brauchen, damit das Erlernte in der Praxis auch umgesetzt werden kann.

An welcher Stelle können Schule und das Bildungssystem Lehrer darin unterstützen, individuelle Förderung zu betreiben?

Zunächst einmal brauchen wir personelle Unterstützung zur Bildung multiprofessionel-

... die Schulen sind auf dem Weg. Die einen etwas bedächtiger und die anderen, wie vor allem die Reformschulen, in einem sehr guten Tempo.

Lehrerausbildung aufeinander abzustimmen, dann wundere ich mich nicht über die mangelnde Effizienz der gesamten Ausbildung.

Die Mediziner-Ausbildung ist für uns das beste Vorbild. Dort sind die klinischen Praxisanteile sehr hoch. Es wäre überhaupt nicht vorstellbar, den praktischen Anteil der medizinischen Ausbildung vollständig von der Theorie zu entkoppeln. Und genau so etwas versuchen wir auch an der Universität Münster für die Lehramtsstudierenden umzusetzen. Wir qualifizieren sie im Rahmen von Lehramtsveranstaltungen für bestimmte Projekte in der Praxis.

Nun werden den Studierenden schon heute Theorien und Erkenntnisse zur individuellen Förderung vermittelt. In der schulischen Praxis treffen sie aber auf Strukturen, die das noch gar nicht umsetzen oder die zumindest in den praktischen Möglichkeiten weit hinter der Theorie zurückbleiben. Wie lässt sich damit umgehen?

Das muss man für die große Masse der Studierenden erst mal so hinnehmen. Aber die Schulen sind auf dem Weg. Die einen etwas bedächtiger und die anderen, wie vor allem die Reformschulen, in einem sehr guten Tempo. Wir selbst arbeiten in Münster bereits mit vielen innovativen Schulen zusammen, die sich hier unglaublich engagieren.

Und man darf aber auch nicht glauben, dass die Lehrerausbildung inhaltlich und didaktisch schon weit voraus wäre. Die Lehrerausbildung ist mit ihren zahlreichen Disziplinen und Schulstufen doch sehr vielschichtig. Und wir sind weit davon entfernt, dass individuelle Förderung ein Thema ist, welches die Lehrerausbildung als Ganzes bereits vollkommen durchdrungen hätte. Individuelle Förderung ist längst noch nicht da, wo wir sie brauchen.

Welche Rahmenbedingungen brauchen wir in der Schule, damit individuelle Förderung gelingt?

Zunächst einmal müssen wir die Rolle des Lehrers neu setzen und verstehen: weg von dem rein Lehrenden und hin zum Lernbegleiter bzw. Lernberater. Wir brauchen keine einseitigen Wissensvermittler, sondern Mentoren, die Lernprozesse steuern und begleiten. Wenn wir von dieser erweiterten Lehrerrolle aus weiterdenken, dann erhält die pädagogische Diagnostik eine viel größere Bedeutung. Dabei müssen wir zum Beispiel versuchen, Lernausgangsvoraussetzungen nicht nur durch Beobachtung, sondern durch Testverfahren zu ermitteln. Ein zweiter Schritt geht in Richtung

ler Teams, wie wir sie aus den skandinavischen Ländern kennen. Das setzt aber voraus, dass sowohl diese Teams als auch die Fachpädagogen untereinander überhaupt gemeinsam arbeiten können. Wenn mehrere Lehrkräfte am Unterricht beteiligt sind, dann müssen sie diesen Unterricht zunächst einmal vorbereiten und gestalten. Viele Schulen bieten schon dafür keine Möglichkeiten. So fehlt es an festen Arbeitsplätzen innerhalb der Schule, an denen eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung stattfinden könnte. Schon diese – eher formale – Rahmenbedingung würde für den einzelnen Lehrer eine große Entlastung bedeuten.

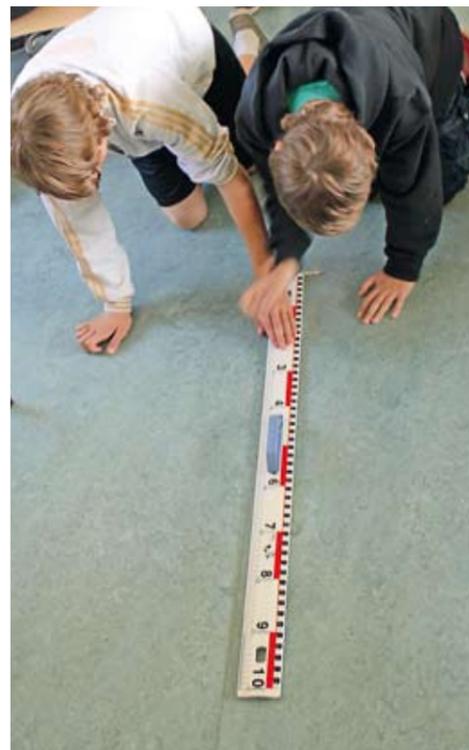
Wenn wir das Stichwort Entlastung schließlich im Zusammenhang mit individueller Förderung aufgreifen, dann muss auch für die Anfänger in der dritten Ausbildungsphase eine Entlastung geschaffen werden. Das beinhaltet sowohl eine Stundenreduktion als auch eine systematische Anleitung innerhalb der Eingangsphase.

Wie sieht es mit der Ressourcenverteilung zwischen den einzelnen Schulen aus: Muss diese paritätisch geregelt werden oder ist es wichtig, auch an dieser Stelle heterogenen Ansprüchen gerecht zu werden?

Das muss in jedem Fall bedarfsgerecht erfolgen. Auch im schulischen Vergleich treffen wir auf unterschiedliche Situationen und institutionelle Voraussetzungen. Da ist eine Schule im sozial schwachen Stadtteil ganz anders zu unterstützen und mit Ressourcen zu versehen, als es eine starke Schule verlangt. Neben der Frage nach den verfügbaren Ressourcen ist es aber durchaus auch eine Frage der Fantasie und Kreativität, wie mit den unterschiedlichen Situationen umgegangen wird. Das erleben wir zum Beispiel an Schulen aus Problemstadtteilen, wie in Berlin-Neukölln. Hier wird jenseits der Frage nach Ressourcen eine ungeheure Kreativität entwickelt, vor allem was den Umgang mit Schülern angeht. Schon jetzt sind die Lehrer an diesen Schulen mehr Sozialpädagogen als Vermittler von Fachinhalten. Solche Lehrkräfte sind wichtig, auch wenn es um die Auflösung der Hauptschulen geht. Dann stellt sich nämlich die Frage, wie sich auf einmal alle Schüler zusammenführen lassen. So was kann man dann nicht mehr über fachliche Kompetenzen regeln.

Kontakt

Prof. Dr. Christian Fischer | fiscchr@uni-muenster.de



Wie Neugier und Freude am Lernen erhalten bleiben

Die Konrad-Adenauer-Schule in Langenberg richtet ihre Unterrichtsangebote gezielt auf die individuellen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Schüler aus.

Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, Johannes Brahms, Bruno Mars: Einer dieser Komponisten gehört nicht in diese Reihe – und genau dessen Song performt heute die sechste Klasse der Konrad-Adenauer-Schule (KAS) in Langenberg, Nordrhein-Westfalen. Statt auf klassische Musik setzt Lehrerin Claudia Mintert auf aktuellsten Pop. Das begeistert nicht nur, sondern lässt die Schüler der Sechsten ebenso konzentriert wie engagiert bei der Sache sein. Der Erfolg bleibt nicht aus: Niemand verpasst den Einsatz, (fast) jeder Ton sitzt und Bruno Mars' Pop-Ballade 'Grenade' schmeichelt sich gefühlvoll ins Ohr.

Während die jungen Musiker weiter an ihrer Ballade proben, werden nebenan leisere Töne angeschlagen. Hier sitzen die übrigen Schüler der Klasse an Gruppentischen und stecken ihre Köpfe zusammen. „Schokolade für dich“ steht in großen Buchstaben an der Tafel. Es geht darum, sich bei jemandem zu bedanken, der einem im letzten Schuljahr besonders geholfen hat. Als Dankeschön gibt es Kalorienreiches auf amerikanische Art: selbst gebackene Muffins. Also heißt es Förmchen basteln, Rezepte nachschlagen, Einkaufskosten berechnen und eine Präsentation vorbereiten. „Wir brauchen erst mal einen Plan. Wer macht denn überhaupt was?“, fragt Jan in die Runde. „Dilara kann doch so gut zeichnen“, sagt Pia. „Aber wie sieht eigentlich eine Schablone für Muffin-Förmchen aus?“ Ratlosigkeit unter den Schülern. „Das heißt dann wohl, Cash für eine Beratung“, stellt Klassenkamerad Deniz nüchtern fest.

Beratung erhalten die Schüler bei ihren Lehrern Andreas Völkel und Birgit Fraune. Als Koordinatoren für gemeinsamen Unterricht und individuelle Förderung an der KAS haben sie das Lernarrangement „Schokolade für dich“ aufwendig gestaltet: Bilder, Skizzen, Kochbücher und jede Menge Bastelmaterial liegen als Arbeitsgrundlage bereit. Alles, was darüber hinaus geht, kostet – und zwar Cash. Cash ist die Bildungswährung an der KAS. Jede zusätzliche Info oder individuelle Hilfe belastet das gruppeneigene Cash-Konto. Die Tarife sind übersichtlich: Lassen sich die Schüler von ihren Lehrern beraten, kostet dies drei Cash. Greifen sie auf Dateien vom Whiteboard zurück, wer-

Beispiel im Projekt „Musik macht – MUM“. Darin haben alle Schüler der KAS in der Erprobungsstufe die Möglichkeit, ein eigenes Instrument zu erlernen. Musikalische Bildung richtet sich damit nicht mehr nach der finanziellen Situation im Elternhaus. Und wenn die Schüler als Band-Bläserklasse gemeinsam im Probenraum oder auf der Bühne stehen, dann gibt nur noch Musik den Takt an und nicht etwa soziale Herkunft.

Genauso viel Disziplin, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit wie beim Musizieren verlangt auch die Cash-Methode, mit der die Schüler sich zusätzliche Hilfe einkaufen können. Die Methode ist Teil des Projektes Selbstgesteuertes Lernen (SEGEL). „Cash ermöglicht es den Schülern, ihren eigenen Arbeitsprozess aktiv zu planen und zu gestalten“, erklärt Birgit Fraune. „Außerdem lernen sie, wie sie verantwortlich mit Geld umgehen.“ An der Konrad-Adenauer-Schule ist eigenverantwortliches Arbeiten ein verbindlicher Bestandteil des alltäglichen Lernens. Die Cash-Methode fügt sich optimal darin ein. Die Schüler ent-

Die Freiheit, die wir den Schülern hier im Lernen ermöglichen, gelingt nur durch verbindliche Regeln.

scheiden eigenständig über ihren Lernprozess. Die Lernmöglichkeiten, die sie sich jeweils schaffen, können sie individuell einsetzen – je nach Bedürfnis oder Interesse.

Struktur und feste Regeln

Auch außerhalb der SEGEL-Sequenzen gibt es Unterrichtsformen, in denen die Schüler sich als selbstwirksam erfahren. Wie zum Beispiel im Rahmen der sogenannten „Vorhabenwochen“. Hier werden für die Dauer von sechs Wochen gleich mehrere Fächer zu einem Stundenblock zusammengelegt. Die Lehrer sind in dieser Zeit „nur noch“ Moderatoren und Begleiter, nehmen sich also bewusst zurück. Dadurch ermöglichen sie es den Schülern, selbst gewählte Themen eigenständig zu erarbeiten. Das beinhaltet nicht nur den Arbeitsprozess, sondern auch die Zusammenstellung des eigenen Arbeitsmaterials. Zunächst ist eine solche Form des Arbeitens natürlich Neuland. Aber genau das gilt es zu

sind die Schüler auch in der Lage, sich im Schulalltag zu orientieren und eigenständig zu arbeiten. Nur so fühlen sich die Schüler auch ernst genommen.

Transparenz in jeder Stunde

Wie sich Transparenz in der schulischen Praxis überhaupt schaffen lässt, das zeigt schon der reguläre Mathematikunterricht von Lehrer Sven Hauptstein. Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit verteilt er einen Flyer, der gemeinsam von allen Mathematiklehrern entwickelt wurde. Neben Inhalt, Ablauf und Teilzielen des anstehenden Arbeitsprozesses finden sich darin unterschiedliche Übungsaufgaben. Die Schüler bearbeiten diese entsprechend ihrer persönlichen Lernvoraussetzungen und vermerken dann in einer Tabelle, wie sie ihren Lernstand einschätzen.

Letzteres ist Ausdruck eines Paradigmenwechsels, der sich an der Konrad-Adenauer-Schule schon vor Längerem vollzogen hat. „Die Bewertung schulischer Leistungen muss sich an die neuen Lernformen anpassen“, davon ist

Schulleiterin Westhoff überzeugt. In den unteren Jahrgängen setzt die Schule deshalb konsequent auf Portfolioarbeit. Individuelle Leistung wird gleich in mehrfacher Form gemessen und bewertet: durch Zeugnisse mit Ziffernnoten und differenzierte Rückmeldungen sowie durch Selbsteinschätzungs- und Lernentwicklungsbögen.

Schule ohne Grenzen

Sich von klassischen Modellen zu lösen und offen gegenüber neuen Lernformen zu sein beinhaltet für Anette Westhoff aber noch mehr, wie zum Beispiel die Aufhebung strikt getrennter Klassen- und Jahrgangsstufen. So werden Mathematik, Englisch und Deutsch an der KAS jahrgangsübergreifend unterrichtet. Dass das gemeinsame Lernen und die gegenseitige Hilfe der Schüler zu einem besseren Miteinander führen, erlebt die Schulleiterin jeden Tag.

Was hinsichtlich Transparenz und Offenheit im Unterricht funktioniert, das gelingt der Konrad-Adenauer-Schule auch auf Ebene ihrer Organisations- und Personalentwicklung. Anette Westhoff hat früh erkannt, dass Schule Veränderungen gegenüber genauso offen sein muss wie gegenüber Vernetzungen nach außen. Heute treffen in der Schule die verschiedensten Professionen und Kompetenzen aufeinander: Tischlermeister, Musiker der Kreismusikschule und Mitglieder verschiedener Sportvereine arbeiten eng mit den Lehrkräften zusammen. Flache Hierarchien und feste Team-Strukturen sorgen dafür, dass alle sich hoch motiviert für Schule engagieren. Um Schulentwicklung aber wirklich voranzubringen, braucht es nach Meinung von Schulleiterin Westhoff noch eine ganz entscheidende Eigenschaft: den Mut, trotz Fehler immer wieder Öffentlichkeit zu schaffen.

Kontakt Anette Westhoff
147242@schule.nrw.de | www.kas-langenberg.de

Konrad-Adenauer-Verbundschule

Wissenswertes

Schultyp: Haupt- und Realschule im organisatorischen Zusammenschluss (Verbundschule) mit schulformgemischten Eingangsklassen in der Erprobungsstufe (Sondergenehmigung); integrative Schule mit Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf; gebundene Ganztagschule; einzige weiterführende Schule der Gemeinde Langenberg im Kreis Gütersloh; ab 2011/12 Gemeinschaftsschule, sodass zukünftig alle Kinder der Gemeinde Langenberg, unabhängig von ihrer Schulformempfehlung, die Schule am Ort besuchen können.

Träger: Öffentlich

Zahlen: derzeit 300 Schülerinnen und Schüler, davon 22 mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht, 25 Lehrkräfte mit unterschiedlichen Lehrämtern sowie vier Sonderpädagogen – im Vollausbau ca. 450 Schüler und Schülerinnen

Abschneiden in Leistungsvergleichen: Lernstandserhebungen Jahrgang 8 und zentrale Prüfungen im Durchschnitt (Englisch) und über dem Durchschnitt (Deutsch und Mathematik)

Qualitäts- und Quantitätsoffensive: 2006/2007 Korrespondenzschule im Projekt „Selbstständige Schule“; Gemeinsamer Unterricht in integrativen Lerngruppen seit 2007/08

Ganztagskonzept: Erweiterter, gebundener Ganztag seit 2008/09; Unterricht vollständig im 90-Minuten-Rhythmus. Fächerübergreifendes Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen (5/6, 5-7, 5-8) und Werkstätten

Lebens- und Berufsorientierung: durch schuleigenes Konzept, u. a. mit Elternpraktikum und strukturierter Kooperation mit mittelständischen Unternehmen bzw. Institutionen. Innere Differenzierung durch stärkenorientierte Profile in den Jahrgangsstufen 9-10

Multiprofessionalität: Fachlehrer und Sonderpädagogen arbeiten zusammen im Unterricht; es gibt zwei Schulsozialarbeiterinnen, die im gesamten Schulalltag mitwirken.

Auszeichnungen: Gütesiegel „Individuelle Förderung“ (2008); „Berufswahl- und ausbildungsfreudige Schule“ (2000, 2003, 2006, 2009), Starke Schule 2009

An der Konrad-Adenauer-Schule ist eigenverantwortliches Arbeiten ein verbindlicher Bestandteil des alltäglichen Lernens.

den vier Cash fällig. Wie viel Cash sie in eine Aufgabe investieren, darüber entscheiden die Schüler, bevor sie mit der Arbeit beginnen.

Selbstgesteuertes Lernen

So unterschiedlich die Lernsettings „Muffin & Musik“ zunächst auch erscheinen mögen, beide spiegeln die tragenden Säulen des Schulkonzepts der Konrad-Adenauer-Schule wider. Teilhabe und selbstgesteuertes Lernen gehören ebenso zum Selbstverständnis der Verbundschule wie gemeinsames, soziales Lernen und individuelle Förderung. Sicht- und hörbare Umsetzung findet dieses Konzept zum

entdecken. Und so landet am „Tag der Vorhaben 2011“ – fast schon symbolisch – auch Christoph Kolumbus' Flaggschiff „Santa Maria“ als Holzmodell auf dem Präsentationstisch.

Dass eigenverantwortliches Lernen in dieser lebendigen Form überhaupt möglich ist, gründet auf klaren Strukturen und einem festen Regelwerk. „Die Freiheit, die wir den Schülern hier im Lernen ermöglichen, gelingt nur durch verbindliche Regeln“, erklärt Anette Westhoff, Schulleiterin an der Konrad-Adenauer-Schule. Solche Regeln müssen natürlich transparent gemacht werden. Und es muss klar sein, dass sie verbindlich sind. Nur so

Wenn Verantwortung Schulfach ist

Lernen fürs Leben an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum

Wer Friederike und Miriam nach ihrem Lieblingsfach fragt, der bekommt eine unerwartete Antwort: Herausforderung. Herausforderung ist in der Evangelischen Schule Berlin Zentrum (ESBZ) ein ganz normales Schulfach, genau wie Verantwortung. Herausforderung als Unterrichtsfach heißt, dass die Schüler jedes Jahr für drei Wochen unterwegs sind, allein oder in kleinen Gruppen. In dieser Zeit gilt es, eine persönliche Herausforderung zu meistern. Selbst gewählt und irgendwo außerhalb von Berlin.

150 Euro stehen jedem zur Verfügung. Geld, von dem die Jugendlichen alles bezahlen



müssen: Anreise, Essen und Unterkunft. Letztes Jahr war Friederike mit einigen Freundinnen in Schleswig-Holstein unterwegs, per Rad. Dort haben sie an Schulen Klima-Projekte vorgestellt, ein Thema, das gut in das Selbstverständnis ihrer eigenen Schule passt. Die ESBZ ist nämlich Agenda-21-Schule. Mit ihrem Geld sind die Schülerinnen gut ausgekommen. Jede von ihnen hatte sogar noch 60 Euro übrig. Dieses Jahr wollen die Mädchen auf einen Bauernhof nach Frankreich und dort arbeiten, um Essen und Unterkunft zu verdienen. Ein Kontakt nach Hause ist nicht vorgesehen. Allerdings gibt es ein Nottelefon für besorgte Mütter und Väter. Angst haben die Eltern aber eigentlich immer nur im ersten Jahr. Danach wissen sie, dass ihre Kinder stärker zurückkommen, als sie gefahren sind. Und sie wissen, welche Chancen die Herausforderungen ihren Kindern bieten.

Verantwortung ist ein weniger zeitraubendes und aufwendiges Fach. Hier gehen alle Schüler für mehrere Stunden pro Woche „in die Gesellschaft“. Sie sind Spielplatzpaten, machen Haus-

Allerdings gibt es ein Nottelefon für besorgte Mütter und Väter

unterricht für ein schwer rheumakrankes Kind, betreuen geistig behinderte Erwachsene, besuchen mit ihnen Veranstaltungen oder geben Computerkurse für Senioren – kurz: Sie bringen sich ein in die Gesellschaft.

Schule irgendwie anders ...

Herausforderung und Verantwortung als Schulfächer – das sind nur zwei von vielen Dingen, die „anders“ sind an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum. Anders ist zum Beispiel auch, dass Friederike und Miriam zwar in der 8. Klasse sind, ihre Klassenkameraden aber sowohl zur 7. als auch zur 9. Jahrgangsstufe gehören. Die einfache Erklärung:

Der Unterricht in den drei Klassenstufen findet jahrgangsübergreifend statt. Jede Klasse hat zwei Klassenlehrer und jeder Klassenlehrer ist Tutor für 13 Schüler. Das ist möglich, weil die ESBZ eine Gemeinschaftsschule ist. Als solche hat sie sich entschlossen, ihre Ressourcen für äußere Differenzierung in die Lehrerstunden zu stecken. Äußere Differenzierung gibt es nicht. Im Vordergrund stehen stattdessen individuelle Förderung und die Vermittlung von Werten – wie zum Beispiel Verantwortung, Solidarität, Wertschätzung und Anerkennung.

Je drei Klassen bilden eine „Schule in der Schule“. Ihre Lehrer arbeiten als Kleinteam



zusammen. Wenn Friederike und Miriam morgens in die Schule kommen, erwartet sie daher nicht ein Stundenplan nach Stundenplan. Statt einer Doppelstunde Mathe oder 45 Minuten Latein beginnt jeder Tag mit zwei Stunden Lernbüro. Lernbüros gibt es für Deutsch, Mathe, Englisch sowie Natur & Gesellschaft. Jedes Lernbüro besteht aus einzelnen Bausteinen. Sie müssen irgendwann im Laufe der 7. bis 9. Jahrgangsstufe bearbeitet werden. Eine festgelegte Reihenfolge gibt es nicht. Bildet ein Baustein aber die Grundlage für einen anderen, wird er zuerst bearbeitet.

Lernen, Stein für Stein

Wer nun mit einem neuen Baustein beginnt, bespricht dies zunächst mit dem zuständigen Lernbürolehrer. Bei Bedarf gibt es eine Einführung. Sind einzelne Kompetenzen schon vorhanden, können Arbeitsaufträge auch ausgelassen werden.

Jeder Schüler arbeitet in seinem eigenen Tempo. Die Bausteine sind so konzipiert, dass sie genug Freiraum lassen, um auch eigene Interessen zu verfolgen. Für den Baustein „Deutsch 7 – Inhaltsangabe“ lesen zum Beispiel nicht alle Schüler denselben Roman. Jeder sucht sich zunächst den Roman aus, mit dem er sich gern beschäftigen möchte. Danach legen die Schüler „Lesekisten“ an. Darin sammeln sie Gegenstände, die in irgendeiner Form zu ihrem Roman in Beziehung stehen. Die letzte Aufgabe besteht schließlich in einer Art Begleitbuch, in dem



menarbeit mit außerschulischen Experten. Miriam und Friederike haben mit ihrer Klasse gerade erst das Projekt „Stadtführer“ abgeschlossen. Das Ergebnis waren verschiedene sprachige Audio-Guides für Berlin. Sie helfen Gastschülern, ihre „neue“ Stadt leichter und besser kennenzulernen. Täglich vor dem Mittagessen finden die sogenannten Klassenstunden statt. In deren Mittelpunkt stehen gemeinsames Lernen und der Aufbau von Beziehungen. Individueller wird es dann wieder innerhalb der Werkstätten, die mit vier Stunden pro Woche angesetzt sind. Hier geht es um Lernen nach Neigung und Interesse sowie um praxisorientiertes und forschendes Lernen. Die Lernbereiche sind vielfältig. Sie beinhalten unter anderem musikalisches/künstlerisches Lernen, Bewegung, Forschen, Weltreligionen, Agenda 21, Fördern und Fordern usw.

Lob-Kultur in Schule

Arbeitsinhalte und Fortschritte einer Woche werden von den Schülern in einem eigenen



„Logbuch“ festgehalten. Darin steht, was genau sie gemacht haben, woran sie noch arbeiten wollen und auf welche Erfolge sie besonders stolz sind bzw. was ihnen gut gelungen ist. Die Logbücher sind Grundlage für die wöchentlichen Tutorengespräche. Darin geht es ebenso um das fachliche Fortkommen wie auch um die persönliche Situation jedes Einzelnen – wie es ihm geht: mit sich selbst, mit der Klasse, mit der Schule und mit der Welt. Dass jeder Schüler auch wirklich wahrgenommen und wertgeschätzt wird, ist an der ESBZ wichtig. Das zeigt sich besonders im Rahmen der Schulversammlungen, die an

Lernen in Zusammenhängen, Lernen im Team und Lernen im Leben.

drei Freitagen im Monat stattfinden, oder im Gottesdienst, den die Schüler und Lehrer jeden vierten Freitag feiern. Beide Veranstaltungen sind Orte des individuellen, aber für alle sichtbar gemachten Lobes. Besondere Leistungen und außergewöhnliche Anstrengungen können hier von allen gesehen und gewürdigt werden. Friederike und Miriam schätzen diese Kultur des Lobens, weil, so sagen sie, nichts so sehr motiviert, weiterzumachen, wie das Gefühl, gesehen zu werden. Und zwar gleichgültig, ob jemand deshalb gesehen wird, weil er einer anderen beim Lernen geholfen hat, weil er einen schwierigen Baustein geschafft hat oder weil er die Schule erfolgreich nach außen vertreten hat. Genau das, so sagen Friederike und Miriam, ist der Grund, warum sie gern weitermachen und stolz sind – auf sich und ihre Schule.

die Ergebnisse der Romanbearbeitung zusammengefasst werden. Das Buch wird neben dem Lernbürolehrer und dem Tutor auch den eigenen Eltern vorgelegt, die dem Schüler dann ein persönliches Feedback dazu geben. Das beinhaltet auch eine Rückmeldung dazu, wie und mit welchem Einsatz die Schüler vorgegangen sind. In den Bausteinen geht es also nicht darum, vorgegebenen Stoff abzuarbeiten. Die Schüler müssen sich Inhalte und Arbeitswege selbst entwickeln. Wer glaubt, dass er fit genug ist, der macht am Ende eines Bausteines einen Test – oder er überlegt sich eine andere Möglichkeit, wie er zeigen kann, dass er das Thema beherrscht. Sind die Schüler erfolgreich, erhalten sie ein Zertifikat. Das allerdings ist ohne Noten, denn die gibt es erst ab Klasse 9.

Individuell im Verbund

Die Lernbüro-Fächer sind (fast) die einzigen „klassischen“ Schulfächer an der ESBZ. Stehen bei ihnen die individuelle Arbeit und Organisation im Vordergrund, geht es im Rahmen der Projektarbeit, der Werkstätten sowie auch der Klassenlehrerstunden um das Gemeinsame und das „Eingebundensein“. Die sechs Stunden Projektarbeit pro Woche haben zum Beispiel drei Schwerpunkte: Lernen in Zusammenhängen, Lernen im Team und Lernen im Leben. Über mehrere Wochen arbeiten die Schüler im Klassenverband an einem fächerübergreifenden Thema. Das geschieht auch an außerschulischen Lernorten und in Zusam-

Kontakt

Margret Rasfeld | m.rasfeld@arcor.de | www.ev-zentrum.de

Evangelische Schule Berlin Zentrum

Wissenswertes

Schultyp: SekI/SekII (Klassen 7–13) der Gemeinschaftsschule Evangelische Schule Berlin Mitte/Berlin Zentrum

Träger: Schulstiftung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg Schlesische-Oberlausitz

Schulgeld: einkommensabhängig, für das erste Kind ab 45 Euro. Eine Schulgeldbefreiung ist möglich.

Schülerschaft: 300 Schüler; ca. 20 Prozent sind schulgeldbefreit, beziehen Hartz IV oder haben Eltern, die nur über ein sehr geringes Einkommen verfügen; ca. 15 Prozent haben psychosoziale Probleme, oft durch Scheidungshintergründe oder gescheiterte Schulbiografien an anderen Einrichtungen; ca. 15 Prozent haben einen Migrationshintergrund; kaum ein Schüler hat jedoch grundlegende Probleme mit der deutschen Sprache.

Inklusion: durchgehend inklusive Klassen, 16 SchülerInnen mit festgestelltem Förderbedarf, mehrere Kinder mit Hochbegabung, Jahrgangsmischung 7–9 durchgehend in allen Fächern (außer Französisch und Spanisch)

Team: 24-köpfiges multiprofessionelles Team (Lehr- und Erziehungspersonal, Hausmeister, Sekretärin). Zwei Klassenlehrer pro Klasse; drei Klassenteams bilden ein Kleinteam mit einem Teamsprecher für das Großteam (= Gesamtkollegium).

Ganztagskonzept: gebundener Ganztags von 8.15 bis 15.45 Uhr. Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen (7–9) im Lernbüro, in Werkstätten und im Projektunterricht. Noten erst ab Klasse 9

Säulen des Schulprogramms: Lernen, Wissen zu erwerben, Lernen, zusammen zu leben, Lernen, zu handeln

Gesellschaftliches Engagement: Unterrichtsfächer Herausforderung und Verantwortung als Fächer im Stundenplan; Agenda-21-Schule

Auszeichnungen: u. a. 2008 – Preisträger bei der bundesweiten Ausschreibung „30 Leuchtturmprojekte“ des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Jugend. 2009 – Preisträger Berliner Klimaschule Ökumenischer Umweltpreis – 1. Platz. 2010 – „Aufwachsen in Würde“ 1. Platz im Wettbewerb der Barbara-Schadeberg-Stiftung. 2011 – „Energiesparmeister 2011“

Vera 8: sehr gute Leistungen bei Vera 8 und bei den zentralen Prüfungen Ende 10



Den ganzen Menschen fördern

Individuelle Förderung hat mehr im Blick als die Lernleistungen von Kindern. Das gilt grundsätzlich. Das gilt aber besonders für Schule im sozialen Brennpunkt. Dort also, wo ohne den Blick auf das familiäre, kulturelle und soziale Umfeld gar nichts geht.

Es war an einem Montag in der zweiten Stunde, als Ela wieder mit dem Rechnen begann. Zwei Euro plus ein Euro und fünfzig Cent. Eigentlich nicht schwer für das achtjährige Mädchen kurdischer Herkunft. „Eine gute Schülerin, lebendig und aufgeweckt“, sagt Ursula Henschen, Leiterin der Grundschule an der Robinsbalje in Bremen. „Aber irgendwann war sie im Mathematikunterricht nicht mehr erreichbar.“ Welches Problem sich dahinter verbarg, das überraschte selbst die erfahrene Sonderpädagogin. Unter vier Augen offenbarte Ela sich ihr und erzählte, dass sie nicht mit Geld rechnen dürfe. Geld, das sei Sache des Vaters. Papa hat das Geld und wenn wir an der Kasse stehen, dann bezahlt er, sagte Ela. Wenn ich einkaufen gehe, bezahle ich selbst, sagte Ursula Henschen.

Individuelle Förderung – das heißt nicht nur, inhaltlich auf die Interessen und Lernmöglichkeiten eines Kindes einzugehen. Individuelle Förderung heißt auch, in Lebenswelten einzutauchen und zu verstehen, wodurch der Alltag der Kinder geprägt ist. Wie zum Beispiel durch andere kulturelle Wurzeln. Und andere Kulturen, davon gibt es reichlich an der Robinsbalje. Kinder aus über 30 Nationen besuchen die Grundschule im Bremer Stadtteil Huchting. Viele von ihnen stammen aus arabischen und kurdischen Familien, sind Schwarzafrikaner oder Sinti und Roma.

„Wer diese Kinder verstehen will, der muss ihnen Fragen stellen“, sagt Schulleiterin Henschen. So wie sie es auch bei Ela getan hat, die im Mathematikunterricht mittlerweile wieder mit Geld rechnet. Doch nur in der Schule und ohne dass Papa es weiß. Aber das ist egal, sagt Ursula Henschen und setzt auf kleine Schritte. Denn immerhin bringt sie Ela dadurch auch westliche Werte näher – wie zum Beispiel Emanzipation.

Schule im sozialen Brennpunkt

Robinsbalje ist Endstation. Es ist eine Adresse, die man nicht haben darf. Obwohl er eigentlich nur eine Straße bezeichnet, steht der Name für ein ganzes Viertel. Achtgeschossige

Wohnblöcke in Senfgelb oder Himmelblau. Kein Tag ohne Polizei im Quartier. Drogenhandel, rivalisierende Clans, unsichtbare Reviergrenzen, selbst ernannte Bürgermeister. Versandhäuser liefern schon lange nicht mehr an die Robinsbalje. Mittendrin die Grundschule.

„Eine solche Lebens- und Wohnsituation ihrer Schüler können Sie nicht aus der Schule raushalten“, sagt Ursula Henschen. „Das soziale Umfeld und auch die Herkunft aus Bürgerkriegsländern prägen. Bei vielen Kindern kommen wir mit erzieherischen Maßnahmen nicht weiter. Wir haben Schüler, die schreiben um ihr Leben, wenn man sie berührt oder auch nur die Tür hinter ihnen schließt.“ Mit-

Wer diese Kinder verstehen will, der muss ihnen Fragen stellen

unter sind es schwerste Traumatisierungen, die ein solches Verhalten bedingen. Um genau das erkennen und besser verstehen zu können, ließen sich Henschen und ihr Kollegium von zwei Traumatherapeutinnen fortbilden.

Mehr als kleine Brötchen backen

In den Augen der Schulleiterin ist Projektarbeit eine ideale Form, um Kinder individuell zu fördern: „Kinder können sich sehr gut selbst einschätzen. Und genau das nehmen wir in den Projekten auf. Wir legen Ziele fest, die sie unbedingt erreichen wollen. Danach arbeiten sie fast von allein und unglaublich motiviert.“ So wie dienstags beim Backprojekt – was eigentlich nichts anderes ist als Sachkunde, Mathematik und soziales Verhalten, vermischt mit Brötchenduft. Hier wird gewogen, gemessen, gerührt und gebacken. Und wer sein Talent im schnellen Rechnen sieht, der steht beim Pausenverkauf der Brötchen am Tresen.

Einen besonderen Unterrichtstrumpf hat Schulleiterin Henschen mit ihrer Schullehrerassistentin Cornelia Weßling im Ärmel. Sie ist keine gelernte Pädagogin oder Erzieherin, sondern war ehemals Personal-Trainerin in einem großen Unternehmen. Eines Tages hatte sie jedoch genug davon und wollte „irgendwas mit Kindern machen.“ Jetzt treibt sie die Projektarbeit an der Robinsbalje voran. Aus den Büchern des Grundschulverbandes greift sie einzelne Themen auf und setzt sie als Unterrichtsprojekte um. Ob Streitschlichter, Schülerparlament, Wandzeitung oder Pausenhofgestaltung – Cornelia Weßlings unkonventionelle Art begeistert und fordert die Schüler. Mitunter schaffen es die Kinder dadurch sogar bis in die Gesamtkonferenz. Gerade erst haben sie am Flipchart vor 50 Erwachsenen darüber referiert, wie sie sich ihren Pausenhof vorstellen – Sachkunde, Deutsch und Ich-Stärkung vermischt mit Stolz.

Heterogen – heterogener – am heterogensten?

Verschiedenartigkeit ist nicht steigerungsfähig. 274 verschiedene Kinder an einer Schule bleiben 274 verschiedene Kinder. Doch macht es schon einen Unterschied, ob diese Kinder nur eine Nationalität besitzen oder 30 verschiedenen Kulturen entstammen. Dann nämlich setzt individuelle Förderung gleich an mehreren Stellen an. „Damit hier überhaupt so viele Nationalitäten lernen können, mussten wir es irgendwie schaffen, die Familien und auch das Amt für Soziale Dienste in die Schule zu holen“, sagt Schulleiterin Henschen. Was sich so schnell dahersagt, vollendete sich 2011 im Bau eines Quartierbildungszentrums (QBZ) auf dem Gelände der Grundschule. Im Lückenschluss mit der benachbarten Kindertagesstätte entstand auf Initiative der Schul- und Kita-Leiterinnen ein Neubau mit Großküche, Mensa, Büros, Klassen- sowie Veranstaltungsräumen.

Würstchengulasch und Obst, nach Voranmeldung auch ausschließlich vegetarisch – die Grundschule Robinsbalje kann ihren Ganztags

nun mit einem frisch zubereiteten Mittagessen krönen. Pünktlich ab zwölf, in einer hellen und freundlich gestalteten Mensa. Und auch von den neuen Klassenzimmern profitieren Lehrkräfte und Kinder. Viel wichtiger ist aber, dass das Quartiersbildungszentrum dazu beiträgt, die Menschen aus dem Viertel ins schulische Umfeld zu integrieren. Man muss Leben in der Schule haben, sagt Ursula Henschen. Auch wenn „das Leben“ Anlaufpunkte sucht, die mit Schule im engeren Sinne zunächst gar nichts zu tun haben. So wie das Amt für Soziale Dienste, das im ersten Stock des QBZ ein Stadtteilbüro eröffnet hat. Oder zwei Türen weiter die Praxis von Schularzt Hermann Wegner-Echtermann. Die Schuleingangsuntersuchungen aller Kinder in Bremen-Huchting

der schon längst nicht mehr zu Hause wohnt, aber noch regelmäßig abends vorbeikommt, um Salih mit dem Stock zu verprügeln. In den Augen der Pädagogin war es ein Zeichen größter Not, dass sich ihr Schüler nur noch zu helfen wusste, indem er sich an sie wandte, die Leiterin der Schule.

Keine Zeit für Formalitäten oder bürokratische Abläufe. Individuelle Förderung braucht individuelle Entscheidungen. Es musste sofort etwas geschehen und es war Zufall, dass das Amt für Soziale Dienste an genau diesem Vormittag seine erste Sprechstunde im QBZ hatte. „Ich bin sofort rübergerannt“, sagt Ursula Henschen. „Mein Herz schlug mir bis zum Hals und ich habe mir gedacht, wenn jetzt jemand da ist, dann hat sich die ganze Sache



finden jetzt an der Robinsbalje statt. Was das Quartier deutlich aufwertet, findet Ursula Henschen.

Schule muss ein sicherer Ort sein

Zuvor haben es die Schulleiterin und ihr Kollegium schon geschafft, die Bedeutung der Grundschule im Viertel aufzuwerten. Frauenfrühstück, Sprachkurse für Mütter und Schulfeste mit Flohmarkt und internationalem Büffet haben Anwohner und Familien an der Robinsbalje mehr und mehr in Richtung Schule geholt. Ethnischen Grenzen und Vorurteilen, wie sie außerhalb von Schule von vielen Migranten gelebt werden, stellt sich Ursula Henschen rigoros entgegen: „Das ist eine staatliche und demokratische Schule. Dazu gehören Respekt und Toleranz. Als hier einige Schüler und Eltern ehemals meinten, in menschenverachtender Form gegenüber Angehörigen anderer Religionsgruppen aufzutreten, da habe ich Anzeige erstattet und den zuständigen Kontaktbeamten der Polizei zu uns in die Schule geholt.“

Schulleiterin Henschen sieht in ihrer Schule ein Bollwerk gegen jede Form von Ressentiments und offenen Konflikten: „Hier kommen Sie sehr schnell zu der Erkenntnis, dass Schule ein sicherer Ort sein muss.“ Von dem, was da allmorgendlich zusammen mit fast 300 Kindern gegen das Schultor brandet, kann sie das meiste draußen halten. Was ihr aber im Bereich kultureller Verständigung und Integration gelingt, klappt nicht, wenn es um das direkte familiäre Umfeld geht. Soziale Probleme und persönliche Nöte schleichen sich jeden Morgen wieder aufs Neue in Schule mit ein. Oftmals unbemerkt, zwischen Feder tasche und Pausenbrot, liegen sie da, bis irgendetwas sie hervorholt oder das Leid einfach zu groß geworden ist.

Kurze Wege – schnelle Hilfe

Es war an einem Montag nach Schulschluss, als Salih nicht mehr nach Hause wollte. „Mein Papa schlägt mich tot“, sagte der neunjährige Junge im Büro von Ursula Henschen und erzählte von seinem Vater. Von einem Vater,

mit dem Zentrum schon gelohnt.“ Es war jemand da und zusammen mit der verantwortlichen Case-Managerin des Sozialdienstes wurde entschieden, das Kind sofort in Obhut zu nehmen. Heute wird Salih's Familie vom Krisendienst und der Familienhilfe betreut.

Multiprofessioneller Einsatz

Geht es nach Ursula Henschen, dann muss die Zusammenarbeit mit dem Amt für Soziale Dienste nicht immer gleich einen solch dramatischen Hintergrund haben. Ihr ist wichtig, dass man sich kennt und dass die Mitarbeiter im Quartiersbildungszentrum durch die räumliche Nähe viel von dem mitbekommen, was in Schule passiert. Durch die kurzen Wege sind heute sogar Vorgespräche möglich. Dabei können die Experten aus dem sozialen und pädagogischen Bereich Dinge diskutieren, die besser nicht in Anwesenheit der Eltern besprochen werden.

Ihren anspruchsvollen schulischen Alltag bestreitet die Grundschule Robinsbalje mithilfe multiprofessioneller Teams. 14 Regellehrkräfte, acht Sonderschullehrkräfte und zwölf Erzieherinnen stehen den Kindern vonseiten der Grundschule zur Verfügung.

Stellt sich die Frage, ob für die Lehrer, Erzieher und Betreuer individuelle Förderung – als tragendes Konzept der Schul- und Unterrichtsgestaltung – nun auch täglich zum Thema gemacht wird? „Nein“, sagt Ursula Henschen „Eigentlich nicht. Wir an der Robinsbalje denken gar nicht darüber nach, ob wir individuell fördern wollen. Unsere Situation ist so, dass wir gar nicht anders können.“ Schulalltag, im sozialen Brennpunkt ...

Kontakt

Ursula Henschen | 105@bildung.bremen.de
www.105.schule.bremen.de

Aktuelle Daten zu Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss

Immer noch verlassen zu viele Schülerinnen und Schüler das allgemein bildende Schulsystem ohne Hauptschulabschluss. Zwar ging die Zahl im Jahr 2009 gegenüber dem Vorjahr um 6.600 Jugendliche leicht zurück. Dennoch kann keine Entwarnung gegeben werden. Die Zahl von 58.400 Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss ist weiterhin besorgniserregend. Gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung verlassen im Bundesdurchschnitt 7 Prozent der Jugendlichen die Schule ohne Abschluss. Die aktuellen Daten für alle Bundesländer, Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland können auf der Homepage der Bertelsmann Stiftung abgerufen werden.

Nach wie vor sind die Chancen auf einen Schulabschluss in Deutschland sehr ungleich verteilt. Besonders auffällig ist der Unterschied zwischen den ost- und westdeutschen Bundesländern: Die Quoten in den ostdeutschen Ländern liegen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Im Vergleich aller Bundesländer variiert der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss von 5,7 Prozent in Baden-Württemberg bis hin zu 14,1 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Dort ist es jedoch gelungen, die Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss deutlich zu verringern – von 17,9 Prozent in 2008 auf 14,1 Prozent. In den anderen Bundesländern konnten meist leichte Verbesserungen registriert werden. Hervorzuheben sind Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Hier sanken jeweils die Anteile der Abgänger ohne Abschluss um 1,2 Prozentpunkte. In Hessen, Baden-Württemberg, Brandenburg und Sachsen-Anhalt haben hingegen, gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung, mehr Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlassen als im Vorjahr.

Auf Kreisebene sind die Unterschiede noch gravierender. Die Quoten der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bewegen sich in einer Bandbreite von 1,3 Prozent im Landkreis Würzburg bis hin zu 25 Prozent in der kreisfreien Stadt Wismar. In knapp einem Viertel der über 410 Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland gehen mehr als 10 Prozent der Schüler ohne Hauptschulabschluss von der Schule ab – in 19 Kreisen sogar mehr als 15 Prozent. Eine Interpretation und Bewertung der regionalen Ergebnisse kann allerdings nur vor Ort mit der Kenntnis der spezifischen Rahmenbedingungen, Pendlerbewegungen und Entwicklungen erfolgen.

Kontakt Antje Funcke | 05241 81-81243 | antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

„Vielfalt lernen“

Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte im Web 2.0

Um den Erfahrungsaustausch über zeitgemäße Lehr- und Lernformen zu unterstützen, bietet die Bertelsmann Stiftung verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten im Web 2.0 an: das „Vielfalt lernen“-Weblog mit aktuellen Beiträgen, ein Wiki als gemeinsame Wissensplattform sowie eine Diskussionsgruppe in der ZUM-Unity, einem Netzwerk für Lehrerinnen und Lehrer. Diese Kommunikationsangebote leben von der Interaktivität und vom Austausch. Teilen Sie Ihre Erfahrungen und diskutieren Sie mit!

Weblog

Im „Vielfalt lernen“-Blog finden Sie regelmäßig aktuelle Beiträge rund um das Thema individuelle Förderung: Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um mit heterogenen Lerngruppen konstruktiv umzugehen? Was versteht man unter selbst gesteuertem Lernen? Wie kann Schüleraktivierung gelingen? Diesen und weiteren Fragen möchten wir im Weblog nachgehen. Außerdem berichten wir von Schulen, die individuelle Förderung als einen der Schwerpunkte ihrer Unterrichts- und Schulentwicklung festgelegt haben. Sie können die eingestellten Beiträge lesen und kommentieren – oder auch eigene Beiträge verfassen.
<http://www.vielfalt-lernen.de>

Wiki

In Kooperation mit der Zentrale für Unterrichtsmedien (ZUM) haben wir das „Vielfalt lernen-Wiki“ eingerichtet. Ziel ist es, Praxiswissen von Lehrkräften zum Thema individuelle Förderung zu sammeln. Das Wiki bietet viele spannende Inhalte, u. a. eine Sammlung von Fachartikeln und Filmbeispielen von Schulpraktikern, interessante Weblinks zum Thema sowie eine interaktive Übersicht der Programme in den einzelnen Bundesländern.

Da ein Wiki von der Mitarbeit aller lebt, sind Sie herzlich dazu eingeladen, sich zu beteiligen und Ihr Wissen anderen verfügbar zu machen. Helfen Sie uns, ein Haus des Lernens zu errichten und mit Leben zu füllen. Das Fundament wurde bereits gelegt. Bauen Sie mit: Jeder angemeldete Benutzer kann ohne spezielle Internetkenntnisse am Wiki mitarbeiten.
<http://www.vielfalt-lernen-wiki.de>

Diskussionsgruppe und Forum

Für den direkten Dialog und die Vernetzung mit anderen Lehrkräften gibt es bei der ZUM-Unity ein Forum und eine Diskussionsgruppe zum Thema individuelle Förderung. Dort können Sie sich mit anderen Lehrkräften z. B. darüber austauschen, wie der Unterricht stärker auf das einzelne Kind und seine persönlichen Lernvoraussetzungen und -prozesse ausgerichtet werden kann.

<http://unity.zum.de/networks/groups/vielfalt-lernen/index>

Kontakt Christian Ebel | 05241 81-81238
christian.ebel@bertelsmann-stiftung.de
www.vielfalt-lernen.de



„Neue Lernkulturen entwickeln und vernetzen“

EduCamp und Schulforum

vom 18. bis 20. November 2011 in Bielefeld

Vorträge, Präsentationen, Podiumsdiskussionen, bei denen die Experten reden und die Teilnehmer zuhören: Die Abläufe klassischer Konferenzformate sind hinlänglich bekannt. Dabei wird häufig ignoriert, dass die Besucher von Fachtagungen und Kongressen selbst Fachleute sind, die ihre Expertise oder ihre Sichtweise einbringen könnten. Mit „Dialog statt Einweg-Kommunikation“ baut das EduCamp dagegen auf neue Wege des Lernens und lädt vom 18. bis 20. November bereits zur achten sogenannten „Unkonferenz“ ein, die dieses Mal in Bielefeld stattfindet. Ob Lehrende im Schul- und Hochschulbereich, Medienpädagogen, Schüler und Studenten oder einfach Bildungsinteressierte – alle, die mitreden wollen, sind herzlich zum EduCamp ins Oberstufen-Kolleg Bielefeld eingeladen. Unter dem Motto „Neue Lernkulturen entwickeln und vernetzen“ erwartet die Teilnehmer an den drei Tagen ein neues, kreatives Veranstaltungsformat. Mit einem vorge-schalteten impulsgebenden Schulforum am Freitag, das auf zeitgemäße Lernformen und partizipative Lehr-Lernprozesse einstimmt, wird erstmals eine Brücke zwischen thematischer Fokussierung und offenem Austausch geschlagen.

Ein EduCamp ist eine offene Tagung, auf der medienpädagogische Fragen sowie generell auch Formen und Methoden des Lehrens und

Lernens behandelt werden. Die Idee des EduCamps basiert auf dem Prinzip einer weitgehend sich selbst organisierenden „Mitmach-Konferenz“: Die konkreten Inhalte dieser Veranstaltung werden nicht von den Organisatoren bestimmt, sondern von den Teilnehmern vor Ort. Ziel eines solchen Events ist es, Menschen zusammenzubringen, die in den verschiedenen Bildungsbereichen beschäftigt sind und sich mit innovativen Formen des Lernens auseinandersetzen und darüber austauschen möchten. Zu diesen Personen zählen Experten und Lehrende im Schul- und Hochschulbereich, Vertreter von Vereinen, Unternehmen und Agenturen sowie interessierte Schüler und Studierende.

Das achte EduCamp wird vom 18. bis 20. November im Oberstufen-Kolleg in direkter Nachbarschaft der Universität Bielefeld, stattfinden. Das Oberstufen-Kolleg ist im letzten Jahr als eine der besten Schulen Deutschlands mit dem Deutschen Schulpreis in der Kategorie „Leistung“ ausgezeichnet worden und bietet sich nicht nur aufgrund seiner pädagogischen Qualitäten, sondern auch wegen seiner Räumlichkeiten für die Durchführung eines EduCamps an: Charakteristisch für das Oberstufen-Kolleg ist die offene Architektur: Es gibt keine Trennung zwischen Schüler- und Lehrerräumen; auf den Unterrichtsflächen im Großraum können mehrere Kurse in Kleingruppen oder im Plenum gleichzeitig arbeiten – eine ideale Umgebung auch für EduCamper.

Das Schulforum am 18. November bietet als Tagungsaftakt allen Interessierten die Mög-



lichkeit, intensiv in das Leitthema „Neue Lernkulturen entwickeln und vernetzen“ einzusteigen. Hierbei steht der konstruktive Umgang mit der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer im Mittelpunkt. Das Veranstaltungsprogramm – bestehend aus einem einführenden Fachvortrag, thematischen Workshops mit diskursivem Charakter und einem „Markt der Möglichkeiten“, auf dem Beispiele gelingender schulischer Praxis präsentiert werden, erlaubt eine thematische Schwerpunktsetzung, ohne die interessengeleitete Selbststeuerung der Teilnehmer zu untergraben. Die Themen des Schulforums können in den darauffolgenden Tagen aufgegriffen und in einzelnen Sessions weiter verfolgt werden. Beim EduCamp werden nicht nur der strukturelle und thematische Veranstaltungsrahmen weiter geöffnet, es werden auch weitere Personenkreise aus allen Bildungsbereichen angesprochen. So ermöglicht die Vernetzung und das Zusammenwirken aller Beteiligten, dass zukunftsweisende Lernformen reflektiert und erprobt werden können.

Kontakt Christian Ebel
05241 81-81238 | christian.ebel@bertelsmann-stiftung.de
www.educamp.mixt.de

Die Veranstaltung „Neue Lernkulturen entwickeln und vernetzen“ findet vom 18. bis 20. November 2011 am Oberstufen-Kolleg Bielefeld statt. Die Teilnahme ist an allen drei Tagen kostenlos; erforderlich ist jedoch die Registrierung und Anmeldung über die Online-Plattform www.educamp.mixt.de. An dieser Stelle werden auch weitere Informationen zum EduCamp und zum Schulforum veröffentlicht. Dazu gehören bspw. Hinweise zum Ablauf und zur Organisation der Veranstaltung, Themenvorschläge für Workshops und die Dokumentationen zurückliegender EduCamps. Alle Interessierten – EduCamp-Erfahrene wie Neulinge – sind herzlich eingeladen, in Bielefeld die neue Lernkultur mitzugestalten und zu erleben.

„Deutschland will's wissen: Zukunft durch Bildung“

130.000 Umfrageteilnehmer bezogen klare Stellung zum deutschen Bildungssystem

Für ein Land wie Deutschland ist Bildung der entscheidende Zukunftsrohstoff. Ohne Bildung gibt es keinen individuellen Aufstieg, keine fairen Chancen, keine wirtschaftliche Prosperität im Land. Mangelhafte Bildung kostet Deutschland Milliarden. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass das Thema Bildung in Deutschland ein „Dauerbrenner“ ist und Wah-

len entscheiden kann. Der „Pisa-Schock“ – das Erschrecken über die bisher nicht wahrgenommene Mittelmäßigkeit und Ungerechtigkeit des Schulwesens – steckt dem Land noch in den Knochen und hat einen immensen Handlungsdruck geschaffen. Jedes der 16 Bundesländer bastelt an seinen eigenen Reformen im frühkindlichen Sektor und im Schulbereich.

Selten werden dabei Sichtweisen der Betroffenen berücksichtigt: die der Eltern, die der Schüler, die der Lehrer. Darum haben die Bertelsmann Stiftung und Roland Berger Consultants die Initiative zu einer Bürgerbefragung zum Thema Bildung ergriffen und die BILD-Zeitung und die türkische Hürriyet-Zeitung als Partner gewonnen: In einem dreiwöchigen Befragungszeitraum vom 14. Februar bis zum 9. März haben sich mehr als 480.000 Menschen an der Bürgerbefragung beteiligt, rund 130.000 haben den kompletten Fragebogen beantwortet. „Zukunft durch Bildung – Deutschland will's wissen“ ist somit nach der Teilnehmerzahl die größte Umfrage zum Thema Bildung, die es je in Deutschland gab.

Einige Ergebnisse in Kurzfassung:

In der Umfrage äußern die Befragungsteilnehmer einen hohen Grad an Unzufriedenheit mit dem bundesdeutschen Bildungssystem. Im Fokus der Kritik steht das Schulwesen. Die überwältigende Mehrheit sieht zudem große

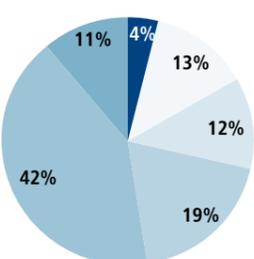
Probleme beim Bildungsföderalismus und fordert mehr Einheitlichkeit. Der Politik wird bei der Reform des Bildungswesens fehlender Mut zu Veränderungen bescheinigt.

Die meisten Befragten sehen einen direkten Zusammenhang zwischen Bildung und sozialen Aufstiegschancen. Für ein besseres Bildungssystem wäre die Mehrheit sogar bereit, höhere Steuern zu zahlen. Nach Überzeugung eines großen Teils der Teilnehmer benötigt unser Bildungssystem unbedingt neue Strukturen.

Die Umfrage zeigte auch, dass eine umfassende Inklusion (z. B. der Gemeinsame Unterricht von Kindern ohne besonderen Förderbedarf mit geistig behinderten oder verhaltensauffälligen Kindern) in weiten Teilen der Bevölkerung noch auf Skepsis stößt. Hier gilt es, Überzeugungsarbeit zu leisten und entsprechende Strukturen zu schaffen, denn Deutschland hat sich in internationalen Verträgen zur Inklusion verpflichtet. Die Forderung nach mehr Ressourcen für Schulen in sozialen Brennpunkten fand eine knappe Mehrheit bei den Teilnehmern. Experten sehen in einer solchen Verteilung der vorhandenen Mittel nach Bedarf einen notwendigen Schritt hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

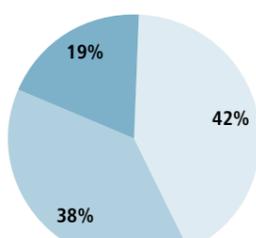
Umfrageteilnehmer fordern strukturellen Wandel im Bildungssystem

Ab welchem Alter sollte der Besuch einer Kindertagesstätte Ihrer Ansicht nach verbindlich sein?



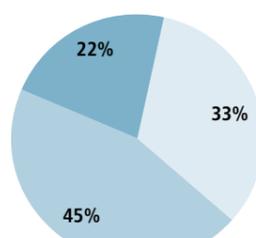
gar nicht
ab 1 Jahr
ab 2 Jahren
ab 3 Jahren
ab 4 Jahren
ab 5 Jahren

Auf welche Schule würden Sie Ihr Kind am liebsten schicken?



auf eine Halbtagschule
auf eine offene Ganztagschule
auf eine gebundene Ganztagschule

Ab welcher Klasse sollte Ihrer Meinung nach die Aufteilung auf verschiedene Schulen erfolgen?



nach der 4. Klasse
nach der 6. Klasse
nach der 9. oder 10. Klasse

Alle Kids sind VIPs:

Integration braucht faire Bildungschancen

In kaum einem anderen Land hängt der Bildungserfolg so sehr von der Herkunft ab wie in Deutschland. Nach dem aktuellen Integrationsbericht der Bundesregierung verlassen 13,3 Prozent der Migrantenkinder die Schule ohne Abschluss – deutlich mehr als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund (7 Prozent). Die Bertelsmann Stiftung setzt sich daher für die Stärkung des staatlichen Bildungssystems ein, um allen Kindern unabhängig von ihrer Herkunft Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Nur durch individuelle Förderung kann es gelingen, dass alle klar definierte ganzheitliche Bildungsziele erreichen.

Dass individuelle Förderung durchaus auch von den Schülern selbst ausgehen kann, zeigt



die bundesweite Schulaktion „Alle Kids sind VIPs“. Sie wurde mit der Verleihung des Carl Bertelsmann-Preises 2008 gestartet und geht nach den Sommerferien bereits in die dritte Runde. Kinder und Jugendliche sind aufgerufen, mit eigenen Projekten die Integration an ihrer Schule zu verbessern. Unterstützt wird „Alle Kids sind VIPs“ durch zahlreiche Stars mit Migrationshintergrund, die den Gewinner-schulen für einen Projekttag einen Besuch abstatten.

Ein Beispiel für gelingende Integration, aber auch für individuelle Förderung ist der Wettbewerbsbeitrag das „Offene Haus“ des Franz-Marc-Gymnasiums aus Markt Schwaben: An drei Nachmittagen helfen die Schülerinnen und Schüler Fünft- und Sechstklässlern einer nahe gelegenen Hauptschule bei den Hausaufgaben und üben mit ihnen den Schulstoff. Durch Gesellschaftsspiele und das Miteinander versuchen sie außerdem, den Wortschatz der Kinder zu vergrößern. Weitere gute Beispiele, Videos prominenter Schulbesuche und die Teilnahmebedingungen für die aktuelle Wettbewerbsrunde unter www.allekids-sindvips.de

Kontakt Johanna Braun | 05241 81-81125
johanna.braun@bertelsmann-stiftung.de
www.allekids-sindvips.de

Kompetenzen einschätzen – Kinder individuell fördern

KOMPIK, ein neues Beobachtungsverfahren für Kindertageseinrichtungen

Kinder im vorschulischen Alter gehen mit großer Neugier und natürlicher Lernfreude den Dingen auf den Grund. Um ihre Kompetenzen zu entwickeln, brauchen sie Anregungen von anderen Kindern und von Erwachsenen. Die Interessen und Stärken der Kinder sind gute Anknüpfungspunkte für neue Lernerfahrungen oder bieten bei weniger ausgeprägten Kompetenzen Anlass, Kinder besonders zu unterstützen.

Für Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen hat die Bertelsmann Stiftung gemeinsam mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik in München einen stärkenorientierten Beobachtungsbogen erarbeitet. Er erfasst die unterschiedliche Kompetenzausprägung von Kindern zwischen 3,5 und 6 Jahren in elf Entwicklungsbereichen. Das sind z. B. motorische oder kreative Kompetenzen, die Entwicklung von Selbstbewusstsein, naturwissenschaftliches Verständnis oder Sprache. Bei jährlicher Beobachtung können damit die Entwicklungsverläufe der Kinder über einen längeren Zeitraum dargestellt werden.

Mit KOMPIK wird das spontane Verhalten des Kindes beobachtet, kein Test durchgeführt. KOMPIK-Ergebnisse unterstützen die pädagogische Arbeit vielfältig: Sie sind Grundlage für die individuelle Förderung in der Kita, für Entwicklungsgespräche mit Eltern und Kolleginnen sowie den Austausch mit Schulen und Förderstellen. Gut genutzt werden kann KOMPIK im Rahmen der Portfolio-Arbeit. Die Erar-

beitung eines komplementären Elternbogens und der Einbezug der Sicht der Kinder auf ihre eigenen Kompetenzen sind langfristig geplant.

Der nach wissenschaftlichen Gütekriterien abgesicherte Bogen KOMPIK (Kompetenzen und Interessen von Kindern) orientiert sich an den wichtigsten Bildungsbereichen der Bildungspläne der 16 Bundesländer. Er bietet damit zum ersten Mal einen breiten Überblick über den Entwicklungsstand von Kindern vor der Schule. An seiner Erprobung waren bisher 1.500 Kinder und über 400 Erzieherinnen beteiligt.

KOMPIK gibt es als arbeitserleichternde EDV-Version mit automatischer Auswertung und als Papierversion. Beide stehen kostenlos als Download zur Verfügung unter www.kompik.de. KOMPIK-Daten können zudem im Rahmen einer kommunalen Berichterstattung genutzt werden. In der Verknüpfung mit Daten zur sozialen Lage, Gesundheit und mit weiteren Bildungsdaten veranschaulichen sie dann die Lebenslagen der Kinder in den Sozialräumen und ermöglichen so eine faktenbasierte Steuerung und Maßnahmenplanung: www.keck-atlas.de.

Weitere Informationen:
www.keck-atlas.de

Kontakt Christina Kruse | 05241 81-81282
christina.kruse@bertelsmann-stiftung.de
Beate Irskens | beate.irskens@bertelsmann-stiftung.de
Ingrid Stöhr | ingrid.stoehr@bertelsmann-stiftung.de



Individuelle Förderung beim Übergang Schule – Beruf:

Eine Zukunftsperspektive der Initiative „Übergänge mit System“

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung gelingt nicht allen Jugendlichen: Viele bekommen erst über teure und zeitraubende Umwege in Übergangsmaßnahmen eine Lehrstelle oder bleiben ganz ohne Ausbildung – mit fatalen Folgen für die betroffenen Jugendlichen sowie für Wirtschaft und Gesellschaft.

Um hier Abhilfe zu schaffen, arbeitet die Bertelsmann Stiftung im Rahmen der Initiative „Übergänge mit System“ gemeinsam mit 14 Ministerien aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein sowie der Bundesagentur für Arbeit an einer Reform des Übergangssystems. Im Frühjahr 2011 hat die Initiative ein „Rahmenkonzept zur Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf“ vorgelegt, in dem individueller Förderung große Bedeutung zukommt.

Das Konzept setzt bei der Berufsorientierung an und fordert eine für alle allgemeinbildenden Schulen verbindliche Berufs- und Studienorientierung von der 7. Klasse an. Um den Anteil der nicht ausbildungsreifen Jugendlichen so weit wie möglich zu mindern, müssen gefährdete Jugendliche durch frühzeitige Diagnostik rechtzeitig identifiziert werden und gezielte Förderplanung sowie spezifische Förderangebote erhalten. Besonders gefährdeten Jugendlichen sollte ein Übergangsbegleiter zur Seite gestellt werden.

Im Idealfall finden Jugendliche nach der Schule einen Ausbildungsplatz im dualen System. Doch was soll mit denjenigen ohne diese Chance geschehen? Bei ihnen sollte mit einer Potenzialanalyse geprüft werden, ob sie ausbildungsreif sind. Die Initiative „Übergänge mit System“ fordert: Ausbildungsreife Jugendliche ohne Ausbildungsplatz sollen nicht – wie bisher – in Übergangsmaßnahmen einmünden, sondern einen öffentlich finanzierten betriebsnahen Ausbildungsplatz erhalten. Die betriebsnahe Ausbildung ist inhaltlich identisch mit der dualen Ausbildung und endet ebenfalls mit dem Kammerabschluss. Ein Wechsel in die duale Ausbildung ist jederzeit möglich.

Mit einer Berufsausbildung – sei sie dual oder betriebsnah – haben Jugendliche einen Meilenstein beim Übergang von der Schule in den Beruf erreicht. Allerdings ist ein Ausbildungsplatz noch kein Garant für den erfolgreichen Ausbildungsabschluss. Um Abbrüche zu vermeiden, sollen gefährdete bzw. förderbedürftige Jugendliche bedarfsgerechte Unterstützung erhalten – beispielsweise im Rahmen von individueller Förderung in den Kernfächern. Ausbildungsbegleitende unterstützende Maßnahmen werden von den

Berufsschulen oder der Bundesagentur für Arbeit angeboten.

Besonders hohen Förderbedarf weisen jedoch diejenigen Jugendlichen auf, die nach der Schule keinen Ausbildungsplatz bekommen haben und nach den Ergebnissen der Potenzialanalyse noch nicht fit für die Ausbildung sind. Die Initiative „Übergänge mit System“ fordert für diese Jugendlichen eine individuelle und schnellstmögliche Hinführung zur Ausbildungsreife im Rahmen einer Übergangsmaßnahme. Aufgrund der schwierigen Ausgangsbedingungen bedürfen sie einer besonders intensiven und professionellen Begleitung, um die Grundlage für eine Einmündung in eine Berufsausbildung zu schaffen. Kompetenzanalysen zur Standortbestimmung, individuelle Förderplanung sowie kontinuierliche Dokumentation der Fortschritte sind dabei von hoher Bedeutung. Die Maßnahmen sind gezielt auf die spezifischen Schwierigkeiten der Teilnehmenden auszurichten sowie inhaltlich und zeitlich flexibel auf deren Bedürfnisse abzustimmen. Um diesen besonders förderbedürftigen Jugendlichen eine Perspektive zu geben, benötigen sie eine attraktive Anschlussperspektive. Nach den Forderungen der Initiative „Übergänge mit System“ sollen sie mit dem Erreichen der Ausbildungsreife daher einen Ausbildungsplatz erhalten sowie bei Bedarf begleitende Förder- und Unterstützungsmaßnahmen. Auf diese Weise soll die Übergangsmaßnahme systematisch zur Ausbildung und schließlich zum Berufsabschluss führen.

Weitere Informationen:
www.bertelsmann-stiftung.de/uems

Kontakt: Aline Hohbein | 05241 81-81391
aline.hohbein@bertelsmann-stiftung.de
www.bertelsmann-stiftung.de/uems

Impressum

Herausgeber: Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
Postfach 103 | D-33311 Gütersloh

Kontakt: christian.ebel@bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich: Ulrich Kober, Christian Ebel

Redaktion: Christian Ebel, Dr. Nicole Hollenbach, Angela Müncher, Dr. Ina Döttinger, Vera Steinmann, Stefanie Rother, Dr. Thomas Orthmann

Bildnachweis:
Archiv der Bertelsmann Stiftung, Dr. Thomas Orthmann, Veit Mette

Gestaltung: ehlersgestaltung.de